



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Språkstörning och lärande – praktisk-estetiska aktiviteter i en upplevelsebaserad undervisning

*Language impairment and learning –
practical-aesthetic activities in an informal setting*

**Gunilla Olin
Cecilia Petersson**

Speciallärarexamen
grav språkstörning 90 hp
Slutseminarium 2015-01-15

Examinator: Lotta Anderson

Handledare: Barbro Bruce

Förord

Vi har under våra studier på speciallärarprogrammet med inriktning grav språkstörning kommit att intressera oss för hur elevers lärandemiljöer ser ut. Våra erfarenheter av elever med språkstörning kommer från de verksamheter vi arbetar i. Det är verksamheter där de som arbetar är medvetna om vilka utmaningar som elever med språkstörning möter när kunskap ska kommuniceras. Många elever med språkstörning vistas i lärandemiljöer där kunskap om deras funktionshinder är bristfällig eller saknas. Det är lärandemiljöer där kommunikationen i undervisningssituationer till stor del sker via tal- och skriftspråk. Dessa uttrycksformer ställer stora krav på elevernas språkliga förmåga och är de som eleverna har störst svårighet med. Vi blev intresserade av vilka pedagogiska anpassningar som kan öka förutsättningarna för att elevernas kunskapsutveckling ska fungera. Under processen växte en bild med en bro fram. Vi kallade den Kunskapens bro där kunskap vandrar mellan eleven och pedagogen. Brons fundament bestod av språket, upplevelsebaserad undervisning och praktisk-estetisk aktivitet och de två sista fick symbolisera de pedagogiska anpassningar som vi valde ut att titta närmare på. Vår tanke var att upplevelser och praktisk-estetiska uttrycksformer kunde utgöra stöttor för elever med språkstörning i mötet med den språkburna kunskapen.

I studien undersöks två skolor som undervisar elever med språkstörning. Skola A har under höstterminen haft ett samarbete med Kulturskolan och på skola B använder man praktisk-estetisk verksamhet och upplevelsebaserad undervisning i den dagliga undervisningen. Vi ansvarar gemensamt för innehållet under rubrikerna: Inledning, Syfte med preciserad frågeställning och centrala begrepp, Tidigare forskning med dess underrubriker, Teoretisk förankring med dess underrubriker. Vi ansvarar även gemensamt för Metoddelen och dess underrubriker men i de fall där skolorna redovisas under olika rubriker ansvarar Gunilla för skola A och Cecilia för skola B. Under Resultat presenteras de två skolorna var för sig och där ansvarar Gunilla för empiri och analys av skola A och Cecilia ansvarar för skola B. Vi ansvarar gemensamt för innehållet under rubriken Diskussion med underrubriker.

Sammanfattning/abstrakt

Gunilla Olin och Cecilia Petersson (2015). Språkstörning och lärande – praktisk-estetiska aktiviteter i en upplevelsebaserad inläring. *Language impairment and learning – practical-aesthetic activities in an informal setting*. Speciallärarexamen, Skolutveckling och Ledarskap, Lärande och Samhälle, Malmö Högskola.

Problemområde

I dagens skola ställs stora krav på elevers språkliga förmåga. Det är genom tal- och skriftspråk som kunskap förmedlas och bearbetas. För elever med språkstörning innebär det ökad sårbarhet om inga alternativa förmedlingssätt eller uttrycksformer kan komplettera det talade och skrivna språket.

Syfte och preciserad frågeställning

Studiens syfte är att belysa hur kunskap kan utvecklas och synliggöras mellan pedagoger och elever med språkstörning i undervisningssituationer på två skolor där fler modaliteter och uttrycksformer än tal- och skriftspråk används. Frågeställningen lyder:

- Om och i så fall hur kan praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning komplettera muntlig och skriftlig språkförmåga hos elever med språkstörning i lärandesituationer?

Teoretisk ram

Studien vilar på en bred teoretisk bas då flertalet utvecklingspsykologiska teorier på olika sätt kan bidra med perspektiv som kan stötta och utveckla den lärmiljö som elever med språkstörning möter. Teorier och perspektiv som berörs är det sociokulturella perspektivet som betonar vikten av att elever aktivt använder sig av kommunikation för att utveckla kunskap och förståelse. Det följs av arbetsminnets roll och hur detta kan stöttas av alternativa lärprocesser, känslan och motivationens roll då lärandet underlättas av affekter samt det designteoretiska perspektivet som hanterar kommunikativa resurser som fungerar meningsskapande i klassrummet.

Metod

Undersökningen är en fallstudie inspirerad av hermeneutisk och fenomenologisk ansats då empirin i huvudsak bygger på de upplevelser, erfarenheter och tankar pedagogerna har. Inom

fenomenologin strävar man efter att förklara vardagen och förståelsen av de meningsskapande val pedagogerna, i detta fall, bygger undervisningssituationerna på. Empirin samlades in via metodtriangulering. De metoder som användes är informella samtal, intervjuer med pedagoger, fokusgrupp, filmade undervisningssituationer samt ostrukturerade klassrumsobservationer med därtill förda anteckningar.

Resultat och analys

I resultatet framkommer att det i de undersökta verksamheterna, där elever med språkstörning undervisas, finns kunskap om och erfarenhet av att dessa elever har behov av att få stöttning i form av praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning. Dilemmat som uppstår är att det tar mycket tid att planera och skapa den kontext som ska fungera som stöttning åt eleverna i lärandet. Lärarna uttrycker också en känsla av egen bristande kompetens inom det praktisk-estetiska området.

Kunskapsbidrag

Studien visar att det finns en upplevd problematik kring den tidsåtgång de praktisk-estetiska och upplevelsebaserade arbetsformerna kräver. En översyn på grupp- och organisationsnivå kunde leda till att bättre förutsättningar gavs så att tidsfaktorn inte blir avgörande i arbetet med att omsätta kunskapskraven i undervisningen. I de politiska styrdokumenterna är inte tidsfaktorn uppmärksammasad eller problematiserad. Lärarnas känsla av bristande kompetens inom de praktisk-estetiska uttrycksformerna leder till att dessa uttrycksformer inte får det utrymme som elever har behov av och rätt till. Rätten till att få uppleva olika uttryck för kunskaper finns inskriven i styrdokumenterna. Det är därför en fråga som måste lösas på organisationsnivå.

Implementering

I rollen som speciallärare med inriktning språkstörning ges möjlighet att påverka utformningen av lärmiljöer på grupp- och individnivå för att skapa förutsättningar för elever med språkstörning. I stort skulle specialläraren kunna verka för en mer breddad syn gällande språket som det centrala för lärandet. Det finns enligt Vygotskij (1995) andra former av tänkande som inte är beroende av språket. En uppgift för specialläraren kan därför vara att sprida kunskap om den möjlighet som praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning kan ge. Det blir viktigt att uppmuntra användandet av dessa samt öka medvetenheten kring den betydelse de har för lärmiljön, framför allt för elever med

språkstörning. I en upplevelsebaserad undervisning får dessa elever möjlighet att i praktiska aktiviteter omvandla teoretiska och abstrakta begrepp till en för dem konkret och hanterbar information. Det är därför viktigt att uppmuntra pedagoger att skapa fler upplevelser där eleverna får använda flera sinnen. Dessutom kan specialläraren bidra till utvecklandet av en språkutvecklande undervisning så att elever med språkstörning får möta ny kunskap i en interaktiv och kontextrik undervisning med språklig stöttning (Haijer & Meestringa, 2012).

Nyckelord: lärande, motivation, praktisk-estetiska uttrycksformer, språkstörning, stöttning, upplevelsebaserad undervisning

Innehållsförteckning

INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE	9
SYFTE	12
PRECISERAD FRÅGESTÄLLNING.....	12
CENTRALA BEGREPP	12
TIDIGARE FORSKNING	13
SPRÅK OCH LÄRANDE	13
LÄRANDE GENOM PRAKTISK-ESTETISK VERKSAMHET.....	16
<i>Lärande genom bild</i>	17
<i>Lärande genom drama</i>	18
<i>Upplevelsebaserad undervisning</i>	19
TEORETISK FÖRANKRING	21
<i>Arbetsminnets roll</i>	21
<i>Känslans och motivationens roll</i>	22
<i>Designteoretiskt perspektiv</i>	23
LÄRANDESITUATIONEN	24
<i>Samspel och självbild</i>	24
<i>Learning by doing</i>	25
<i>Språkinriktad undervisning</i>	25
METOD.....	27
METODVAL	27
URVAL	28
<i>A-skolan</i>	29
<i>B-skolan</i>	29
GENOMFÖRANDE.....	29
<i>A-skolan</i>	29
<i>B-skolan</i>	30
<i>Ruta 1. Sammanställning av genomförda metoder i skola A och B</i>	32
ANALYS OCH BEARBETNING	32
<i>A-skolan</i>	33
<i>B-skolan</i>	33
TILLFÖRLITLIGHET OCH TROVÄRDIGHET	33
ETISKA ASPEKTER.....	34
RESULTAT.....	35

LÄRANDE GENOM DRAMA – SKOLA A	35
LÄRANDE GENOM BILD – SKOLA A	38
LÄRANDE GENOM RYTMIK – SKOLA A	39
SAMMANFATTANDE ANALYS FÖR SKOLA A	41
LÄRANDESITUATIONEN PÅ B-SKOLAN.....	44
LÄRANDE GENOM UPPLEVELSEBASERAD UNDERVISNING – SKOLA B	45
LÄRANDE GENOM PRAKTISK-ESTETISKA UTTRYCKSFORMER – SKOLA B	46
SAMMANFATTANDE ANALYS FÖR SKOLA B	49
DISKUSSION	52
METODDISKUSSION	52
RESULTATDISKUSSION	53
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	56
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	57
REFERENSER.....	58

Inledning och problemområde

I skolan möter lärarna elever med skilda förutsättningar och några elever har behov av extra stöd. Skolverket (14:1408) skriver om skolans ansvar när det gäller extra stöd och pedagogiska anpassningar:

Det är skolans uppgift att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål./.../ Bestämmelserna om ledning och stimulans innebär att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov, där en strävan ska vara att uppväga skillnader i deras förutsättningar./.../ En elev som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (s.10).

Mellan fem till åtta procent (Leonard, 1998) är elever som på grund av sina språkliga och kommunikativa förutsättningar får anses befinna sig i en sårbar situation i möte med skolans krav på språklig förmåga. En språkstörning påverkar de språkliga områdena fonologi (språkljud och uttal), grammatik (böjningsmönster) och semantik (ords betydelse och ordmobilisering) samt pragmatik (språk i ett socialt samspel). Diagnosen språkstörning ställs av logoped och kan förekomma som lätt, måttlig, grav eller mycket grav språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007). Mellan en till två procent ges diagnosen grav språkstörning (Leonard, 1998). Vid grav språkstörning uppstår problem ofta inom samtliga av ovan nämnda områden vilket resulterar i omfattande svårigheter både med den expressiva och receptiva språkhanteringen (Bishop, 1997; Nettelblad & Salameh, 2007). Med expressiv menas förmågan att uttrycka sig via tal- och skriftspråk och med receptiv avses förmågan att lyssna och förstå.

Grav språkstörning innebär omfattande problem inte bara med fonologi och grammatik utan också problem med ordförråd och språkförståelse. Om barnet har problem med språkförståelse brukar även barnets förmåga att samspela med andra påverkas. Mycket grav språkstörning innebär att barnet har ett mycket begränsat tal och har stora svårigheter att förstå språk (Nettelbladt & Salameh, s.25-26).

I forskningssammanhang används begreppet specifik språkstörning för att kommunicera erfarenheter och vara säkra på att samma tillstånd diskuteras. Ibland används också begreppet generell språkstörning. Begreppet grav språkstörning används på speciallärarprogrammet som beteckning på en specialisering av programmet. Ordet grav är en direktöversättning från engelskans *severe*, vilket är det ord som förekommer i den engelska terminologin. En mer korrekt översättning av *severe* kan vara omfattande eller stor. I studien används begreppet

språkstörning som ett samlingsbegrepp och det avser elever som har en språkstörning inom de fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska områdena som är av bestående karaktär.

Trots att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern är den icke-verbala begåvningen inom normalvariationen. Språkstörning utgör således den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Enligt Skolverket (2011) ”ska skolan ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (s.13). Att inhämta kunskap kan uppfattas som att elever är mottagare av kunskap som förmedlas av läraren. En lärsituation som blir problematisk för elever med språkstörning även om tal och skrift förstärks med tecken och bilder som stöd. Läraren är en del i processen och påverkas av elevens aktivitet liksom eleven påverkas av lärarens aktivitet. Förmågan att förstå och bli förstådd kan sägas gälla inte enbart för eleven utan också för läraren.

Elever med språkstörning ska ha samma förutsättningar som elever med typisk språkutveckling att nå målen både vad gäller kunskaper som de demokratiska målen. För att det ska vara möjligt att uppnå dessa mål krävs pedagogiska anpassningar som kan kompensera för det funktionshinder som språkstörning innebär. Pedagogiska anpassningar som faller inom ramen för den undervisning som skolor enligt styrdokumentet ska utöva. I läroplanen (Skolverket, 2011) står att:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas. /.../ Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig (s. 10).

I dagens skola ställs stora krav på elevers språkliga förmåga. Det är genom tal- och skriftspråk som kunskap förmedlas och bearbetas men det förväntas också att eleverna genom tal- och skriftspråk prövar och kommunicerar sina kunskaper. För elever med språkstörning innebär det ökad sårbarhet om inga alternativa förmedlingssätt eller uttrycksformer kan komplettera det talade och skrivna språket. Även inom praktisk-estetiska ämnen som slöjd, musik och bild har kraven förändrats till att också omfatta språklig bearbetning och redovisning. I kunskapskraven för samtliga praktisk-estetiska ämnen finns förmågor kopplade till tal- och skriftspråket framskrivna. För att eleverna ska få ett godkänt betyg ska de kunna samtala,

resonera och beskriva. I ämnet slöjd är kriteriet för betyget E i årskurs 6 att ” Eleven kan ge **enkla** omdömen om sin arbetsinsats och hur den har påverkat slöjdföremålets kvalitet. Dessutom tolkar eleven slöjdföremåls uttryck och för då **enkla** resonemang om symboler, färg, form och material” (Skolverket, 2011, s.219).

Skolan är också en social arena med ett ansvar för elevernas sociala utveckling. Därför behöver skolan erbjuda trygga samspelssituationer. Nettelbladt och Salameh (2007) beskriver dagens samhälle utifrån att det ställs stora krav på den språkliga förmågan med förväntan om att kunna hantera flera medier samt stor mängd information som förmedlas via tal och skrift. Samtidigt förväntas man kunna hantera och samspela med många människor i olika relationer och kontaktytor. Det ställs således stora krav på lärmiljöer vilket förutsätter kunskap om hur lärmiljöer ska utformas för att alla elever i skolan ska få möta en, som Skolverket (2011) uttrycker det ”levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (s. 10). Skolverket menar att skolmiljön ska utgöra den bästa grund för lärande genom att tillhandahålla en miljö med olika eller varierande kunskapskällor. Eleverna ska få möjlighet att uppleva känslan av tillfredsställelse i samband med lärande och bemästrande av svårigheter. Dessa förutsättningar och möjligheter ska också gälla för elever med språkstörning på deras väg mot att nå kunskapsmålen och utvecklas socialt.

Syfte

Syftet med studien är att belysa hur kunskap kan utvecklas och synliggöras mellan pedagog och elever med språkstörning i undervisningssituationer där fler modaliteter och uttrycksformer än tal- och skriftspråk används. I studien undersöks två skolor som undervisar elever med språkstörning.

Preciserad frågeställning

Om och i så fall hur kan praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning komplettera muntlig och skriftlig språkförmåga hos elever med språkstörning i lärandesituationer?

Centrala begrepp

Följande begrepp är centrala i studien:

Appropriering: Med hjälp av egna erfarenheter och kunskaper ta till sig och ta över ny kunskap i den proximala utvecklingszonen i samspel med andra. Den nya kunskapen görs till något som eleven äger och behärskar. Kunskap som approprieras kan överföras till och användas i andra situationer (Säljö, 2014).

Multimodalitet: Det breda spektrum av kommunikativa resurser/redskap som fungerar meningsskapande i klassrummet. Exempelvis: talat språk, böcker, kroppsspråk, bilder, klassrummets utformning och möblering (Selander, 2008a; Rostvall, 2008).

Praktisk-estetiska uttrycksformer: I studien avses de ämnen som finns i skolans läroplan och andra praktisk-estetiska former som finns utanför skolan. Det kan vara drama, dans, rytmik, musicerande, bildskapande eller skapande med annat material eller media.

Upplevelsebaserad undervisning: Ofta används begreppet informellt lärande vid upplevelsebaserad undervisning. Informellt lärande försiggår utanför klassrummet (Gerber, Marek & Cavallo, 2001) till skillnad mot formellt lärande som sker inne i klassrummet. Vi menar att ett upplevelsebaserat lärande eller ett informellt lärande också förekommer inom klassrummets väggar. Det sker när pedagogen för att förtydliga ämnesspecifika begrepp eller fenomen använder sig av gester, rörelser med eller utan redskap och när det sker i ett interaktivt samspel.

Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras områden med relevans för hur praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning kan stödja och komplettera tal- och skriftspråk i lärandesituationer. Sökmetoder som använts är systematisk sökning via bibliotekstjänsten Summon, i databaser som ERC och ERIC, internettjänsterna Google Scholar och Libris. Det finns forskning som behandlar praktisk-estetiska uttrycksformer och andra funktionshinder men kombinationen praktisk-estetiska uttrycksformer och språkstörning tycks vara ett näst intill outforskat område. Av den anledningen inkluderas forskning som föreslår anpassningar och metoder som de praktisk-estetiska uttrycksformerna och arbetssätten skulle kunna erbjuda. De studier som inkluderats handlar om områdena visuellt stöd, interaktion, musicerande, bildskapande som uttrycksmedel samt pedagogiskt drama, vilka alla skulle kunna användas för att komplettera det verbala och skrivna ordet i en kommunikativ miljö. Fischbein (2007) menar att samverkan med praktisk-estetiska ämnen gynnar elever inom specialpedagogisk verksamhet. Eleverna får tillgång till fler uttrycksformer och de kan använda fler sinnen i lärandesituationer. Arbetssätt och metoder som fungerar för elever i behov av extra stöd fungerar oftast för alla elever (Nilholm, 2012).

Språk och lärande

Språket är vårt viktigaste redskap när det gäller att kommunicera kunskap och erfarenheter, vilket är särskilt viktigt för erfarenheter som inte är gemensamt upplevda. Om språket i sig utgör ett hinder, vilket är fallet hos elever med språkstörning, krävs att kunskapsutvecklingen stöttas och kompletteras genom andra uttrycksformer. Bruner (2002) har myntat begreppet *scaffolding*, vilket på svenska kan översättas till stöttning. Han menar att elevernas kognitiva utveckling kan stöttas med hjälp av andra uttrycksformer och att de praktisk-estetiska uttrycksformerna är narrativa och därmed kan användas för att förmedla budskap, tankar och känslor. Ett antagande är att drama, dans, rytmik, musicerande, bildskapande eller skapande med annat material eller media kan utgöra den stöttning som elever med språkstörning har behov av när kunskap ska approprieras. I studien används det svenska ordet stöttning istället för *scaffolding*.

Mycket av den undervisning som eleverna möter i skolan är dekontextualiserad, vilket innebär att kunskaperna och lärandet är skilt från den kontext som de är tänkta att användas i (Säljö, 2014). I en dekontextualiserad lärmiljö bärs kunskapen fram av språk som inte tar

hänsyn till, eller är förankrat i elevernas förförståelse, vilket ytterligare försvårar för elever med språksvårigheter att tillägna sig kunskapen. Ord och begrepp är grunden i all kunskap särskilt om den är ny, men kunskap har ofta även ett budskap i form av ett innehåll. Ett innehåll som på de högre stadierna i skolan blir mer abstrakt och kontextobundet. Att tillägna sig ny kunskap enbart med ord i form av tal och skrift innebär stora utmaningar för elever med språkstörning. Genom ett upplevelsebaserat lärande kan elever med språkstörning få ytterligare stöttning. Ofta används begreppet informellt lärande vid upplevelsebaserad undervisning, som oftast försiggår utanför klassrummet (Gerber, Marek & Cavallo, 2001) som till exempel vid besök på museum eller interaktiva utställningar. Det kan också gälla när eleverna i grupper arbetar tillsammans med upplevelsebaserat lärande. I informella lärmiljöer är elever mer benägna att visa olika kunskaper och förståelser.

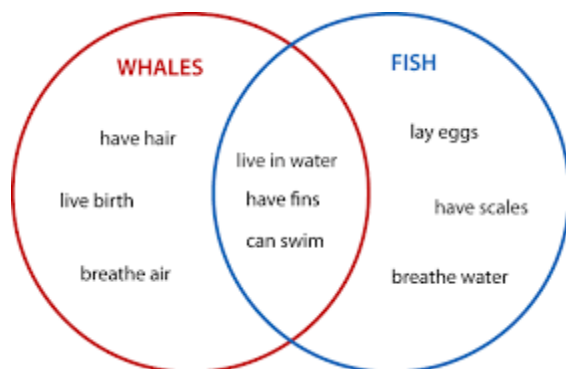
This is because an informal setting is not structured to relate in simple ways to the formal curriculum that children have experienced, and as such, prior learning of different kinds may become more relevant to the situation than it does in school (s.77)

Elevernas erfarenheter och förförståelse skiljer sig åt beroende på bakgrund och intresse. I samband med upplevelsebaserat lärande blir inte dessa olikheter lika betydelsefulla och avgörande eftersom den gemensamma upplevelsen utgör en sammanhållande kontext (ibid.). Vid upplevelsebaserat lärande spelar erfarenheter byggda på sinnesupplevelser stor roll och dessa är inte enbart språkburna.

Lärandet är en social och aktiv process. Eleven kan jämföras med ett subjekt som konstruerar sin kunskap i samspel med andra (Vygotskij, 1962). Enligt Nilholm (2012) är grundförutsättningarna för lärandeprocesser att miljön upplevs trygg och att arbetet följer kända strukturer samtidigt som eleverna också ges möjlighet att pröva sina nya kunskaper i flera olika kontexter. Detta gäller inom såväl den breda pedagogiken som alla elever möter (Marton, 2006) som inom det specialpedagogiska fältet (Bruce, 2006).

Elever med språkstörning har en sen och långsammare språkutveckling jämfört med elever som har en typisk språkutveckling. För att kompensera för den försenade språkutvecklingen behöver elever med språkstörning en strukturerad och explicit träning i ordförråd och ordförståelse (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007). Den språkutvecklande undervisning som elever med ett annat modersmål behöver för att bemästra ett nytt andraspråk (Gibbons, 2013; Hajer & Meestringa, 2012) kan antas gagna även elever med språksvårigheter. Genom att använda multimodala strategier i en språkutvecklande undervisning kan ordförrådet hos flerspråkiga elever (Hajer & Meestringa, 2012) och för

elever med språkstörning öka (Steele och Mills (2011)). Ett exempel på en sådan multimodalitet är venndiagram vilket är en schematisk bild som kan användas som hjälp vid jämförelse av begrepp. Ett venndiagram består av två cirklar som överlappar varandra och i det område som bildas i mitten, skrivs begreppens likheter medan det som är typiskt för de två begreppen, olikheterna skrivs längst ut.



Figur 1. Jämförelse av valar och fiskar. www.learnnc.org

Bellon-Harn, Byers och Lappi (2014) ville undersöka effekterna av interaktiv bokläsning, vilket innebar att barn med språkstörning fick berätta om händelser i olika böcker. Alla barn genomgick samma träningsprogram men med olika intensitet och delades därför in i två grupper. Den ena gruppen erhöll 24 pass under 6 veckor och den andra 42 pass under 14 veckor. Barnens berättelser spelades in och transkriberades varvid de genomgick noggranna analyser för att se om och i så fall hur olika språkliga förmågor utvecklats och om det i så fall berodde på skillnader i träningsintensiteten. Efter jämförelser med de förtest som gjorts i studiens inledning framkom att barnen i båda grupperna utvecklat ett större antal ord och att deras användning av bisatser ökat. Författarna menar att detta visar på att interaktiv bokläsning som aktivitet främjar språkets utveckling. Träningsintensiteten utgjorde inte någon skillnad för resultatet.

Riccio, Cash och Cohen (2007) redovisar forskning som syftar till att undersöka barn med språkstörning och deras förmåga att bearbeta, upprätthålla och handskas med material som tillhandahålls via visuella/icke verbala kanaler alternativt verbala kanaler. Resultatet i studien visar på en tendens där elever med språkstörning uppvisar ett lägre resultat när de återger information de inhämtat auditivt i jämförelse med den information elever inhämtat visuellt.

Samma mönster uppvisas gällande test som hanterar uppmärksamhet/koncentration verbalt kontra visuellt. Elever med språkstörning gör således generellt bättre ifrån sig när de får aktivera det visuella minnet.

Lärande genom praktisk-estetisk verksamhet

I en stor rapport initierad av UNESCO undersöks om undervisning i estetiska ämnen och kreativ undervisning har någon inverkan på andra ämnen än de som explicit undervisas (Bamford, 2006). I en kreativ undervisning får eleverna möjlighet att använda sin fantasi och föreställningsförmåga. I studien myntas ett begrepp *Education in the arts and education through the arts* vilket visar på effekter utanför det ämne som varit i fokus för undervisningen. Rapporten visar att estetiska ämnen har en positiv inverkan på elevers lärande. Undervisningen i estetiska ämnen ledde till att elevernas språkutveckling förbättrades. Då särskilt förmågan att läsa och skriva. Inom matematiken förbättrades den spatiala förmågan som används inom geometrin. Studien visar att i de länder där praktisk-estetiska ämne får en framträdande roll i politiska styrdokument och läroplaner påverkas elevernas kognitiva, emotionella, kroppsliga och sociala utveckling. En avgörande faktor för denna utveckling hos eleverna är att de också möter en kreativ undervisning som leds av pedagoger som har ämnesspecifika kunskaper. Saknar klasslärarna den estetiska kompetens som krävs ska externa aktörer användas. En undermålig undervisning i de estetiska ämnena kan leda till att kunskapsutvecklingen påverkas negativt för de elever som har störst behov av alternativa uttrycksformer. I rapporten framkom även att förmågor som var viktiga att behärska inom andra områden också tränades såsom att samspela med andra, föra fram sina idéer och ta del av andras, att bli vid en aktivitet och hålla fokus. Det är exempel på pragmatiska förmågor, som för elever med språksvårigheter utgör ett hinder och som de därför behöver få möjlighet att träna och utveckla vid flera olika tillfällen (Bruce, 2006; 2009; Nettelbladt & Salameh, 2013).

I Smithrim och Upitis (2005) studie framkom att de elever som deltog i programmet *Learning Through the Arts* (LTTA) förbättrade sina resultat även i andra ämnen. LTTA är ett program där professionella konstnärer arbetar direkt med eleverna efter att de tillsammans med lärarna utvecklat läroplaner. Smithrim och Upitis undersökte om de elever som deltog fick en mer positiv attityd till konst och lärande och om deras prestationer förbättrades i matematik och språk. Efter tre år presterade eleverna betydligt högre på tester som gällde beräkning och uppskattning. Förändringen kom gradvis vilket visar på vikten av långsiktighet.

Elevernas engagemang i konsten ledde till en ökad motivation till att inhämta kunskaper. Något som författarna menar kan bero på att deras närvaro i skolan ökade. De estetiska ämnena engagerade eleverna i lärandesituationer vilket ledde till en kognitiv, kroppslig och socioemotionell utveckling. Studien visade att de ämnen som eleverna föredrog i de yngre åren också var de ämnen som de föredrog som äldre. Vid elevintervjuer användes ett formulär där tre faktorer presenterades. En faktor var kärnämnen, dessa ämnen var språk, matematik, samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen. Den andra faktorn var praktisk-estetiska ämnen som innehöll drama, musik och dans. I den tredje faktorn fanns idrott, att använda datorn i skolarbetet och att arbeta tillsammans med kamrater. Eleverna fick i formuläret svara på vad de tyckte om olika ämnen och aktiviteter som fanns inom de tre faktorerna och om de skulle vilja ha mer av dessa. I svaren framkom att praktisk-estetiska ämnen skattades något högre än kärnämnen av eleverna.

Smithrim och Upitis menar att skolor tenderar att betona de former av kunskap, främst språklig och logisk-matematisk kunskap, som båda ingår i den första faktorn. Deras slutsats är att om skolan ska kännas motiverande och engagerande för alla elever borde även den kunskap som finns kopplad till den andra faktorn och aktiviteterna i den tredje faktorn få större plats.

Lärande genom bild

När det talade och skrivna språket utgör ett hinder kan bildspråket utgöra ett komplement. Även om språket är centralt för lärande så finns det andra former av tänkande som inte är beroende av språket (Vygotskij, 1995). I bearbetning och memorering av ny kunskap kan en bristande auditiv förmåga få stöd av den visuella förmågan (Baddeley, 2007). En möjlighet som torde gagna elever med språksvårigheter.

Holliday, Harrison och McLeod (2009) har studerat hur barn med språksvårigheter kan komma till tals genom att ”tala genom bilder”. De för fram vikten av att involvera just dessa elevers perspektiv i forskningen då deras röster sällan hörs. I studien undersöks huruvida bildskapande som metod kan användas för att ”lyssna” in dessa elever när de ska förmedla känslor, attityder och erfarenheter samt hur de tolkar och erfar sin omvärld. Författarna skriver fram vikten av att se barnen som subjekt snarare än som objekt och uppmärksammar då att elever med språksvårighet inte har samma förmåga att kommunicera kring bilden jämfört med barn som har en typisk språkutveckling. Detta medför att deras bilder i större utsträckning utsätts för ett tolkande av den vuxne eftersom de inte kan ge tydliga muntliga förklaringar. Om eleven har problem med uttal kanske tolkningen måste gå via en vuxen, till

exempel förälder, vilket innebär att barnets egen röst kommer allt längre bort. Det finns en risk för att missuppfattningar och/eller feltolkningar kan uppstå i dessa situationer. Coates (2002) upptäckte att små barn ofta pratar för sig själv när de ritar, de skapar berättelser som hör till bilden. Därför kan man inte endast använda den färdiga produkten vid analysen. Processen när bilden skapas och den tillhörande berättelsen är betydelsefull om man vill få en djupare och mer tillförlitlig kunskap om barnets känslor och tankar.

Lärande genom drama

Podlozny (2000) redovisar i sin rapport sju forskningsöversikter över 80 tidigare gjorda studier med avsikt att göra mer noggranna och djupgående jämförelser över vilken effekt drama har som metod för barns verbala förmågor i klassrummet. Studierna grundar sig på olika tester där en del var skapade av de forskare som utfört experimenten medan andra var standardiserade test. I Podloznys sammanställning analyseras studierna efter att de genomgått en grundlig kodning och kategorisering. Podlozny studerade effekterna av drama för språkliga förmågor såsom exempelvis muntlig framställning, textförståelse, läsförståelse, ordmobilisering, ordförråd och skrivande. Studien presenterar ett resultat som även innefattar barn med inlärningssvårigheter av olika slag. Podloznys slutsats är att drama som verktyg har en tydlig effekt på flertalet av barns verbala förmågor. Eleverna visar på en större variation och fördjupning inom de språkliga områdena läsförståelse, skrivförmåga, muntlig framställning och språklig medvetenhet.

I Jacquets (2011) avhandling studeras dramas roll för en meningsskapande lärprocess och för skrivandet. Det redovisas i studien att detta kan ske i barns lek eller rollekar då barn tänjer sin värld och gör nya erfarenheter. Lärande sker genom en process från imitation till införlivad, approprierad, kunskap. Kroppen ses som en semiotisk, det vill säga teckenskapande, resurs i sökande efter mening. Med semiotik menas läran om teckensystem och i studien används bland annat ett sociosemiotiskt perspektiv vilket innebär att teckenskapande sker i sociala och kulturella sammanhang. Kroppen ses därmed som en resurs när det gäller att förmedla ett budskap. En av de slutsatser som författaren drar är att pedagogiskt drama som metod kan ha en positiv inverkan på barns kommunikativa och språkliga förmåga och att barns lärande kan öka då eleverna ges utrymme att vara aktiva i läroprocessen. Metoden bygger också på ett kontextuellt stöd genom rum, roll och rekvisita. Genom drama som metod ges också flera möjligheter för repetition vilket tillsammans med den visuella uttrycksformen stödjer elevernas förståelse och inläring. Dessutom menar Jacquet att drama som metod är engagerande för eleverna vilket bidrar till att eleverna både

blir mer aktiva och mer självständiga i sitt textskapande. Detta gäller även elever med en långsam läs- och skrivutveckling som i arbetet med drama började skriva.

Upplevelsebaserad undervisning

Barn lär sig de ord och begrepp de möter i sin omgivning. I skolan förväntas eleverna utvecklas från ett vardagsspråk till ett skolspråk (Axelsson, 2009). En förflyttning från ett konkret ”här och nu-språk” till ett abstrakt och generaliserande språk kräver stöttning för elever med språksvårigheter.

I en studie av Bowker (2007) undersöktes hur elevers kunskap om regnskogen förändrades efter ett besök i en botanisk trädgård. Ett 30-tal elever som var 9-11 år gamla fick göra teckningar före och efter ett besök i the Eden Project i Cornwall. Målet med besöket var att eleverna skulle få kunskap om regnskogen. Elevernas teckningar före besöket innehöll växter som fanns på den engelska landsbygden och regnskogens djur var i fokus. Teckningarna visade brister i skala, djup och perspektiv. Efter besöket hade djuren till stor del försvunnit från teckningarna och regnskogens växter avbildades noggrant och med detaljrikedom. Även skala, djup och perspektiv hade förbättrats på teckningarna efter besöket. Ämnesspecifika förmågor utvecklades, något som även Smithrim och Uptis (2005) kom fram till i sin undersökning. Under besöket fick eleverna delta i arbetsgrupper utformade för att göra lärandet interaktivt, relevant och roligt. Eleverna fick i uppgift att skriva en överlevnadsmanual. Med minimal utrustning till sitt förfogande skulle de undersöka hur människor skulle kunna överleva i regnskogen genom att hitta växter att äta, eller som kunde användas som medicin, samt vilka som kunde ge skydd och tak över huvudet. I studien framhålls att lärande inte strikt kan delas upp i formellt eller informellt lärande, båda är ouplösligt förbundna med varandra och det finns betydande inslag av formellt lärande i informellt lärande och vice versa. Eleverna fick innan uppdraget arbeta med pedagogerna som var anställda på the Eden Project. Pedagogerna introducerade eleverna i uppgiften och uppmuntrade dem att fokusera på regnskogens plantor, dess form, struktur och funktion. Vikten av att pedagogerna har djupa kunskaper inom det område som de undervisar i hänvisar även Bamford (2006) till i sin rapport, vilket visar på den inverkan undervisningen i estetiska ämnen kan ha på elevers kunskapsutveckling. Teckningarna innehöll mycket information om elevernas kunskaper om regnskogen och kunde därför tillsammans med elevernas kommentarer användas som bedömningsunderlag, enligt Bowker (2007).

Sammanfattning

Den tidigare forskning som presenteras ovan kan anses vara relevant för studiens syfte och frågeställning. Genom att använda drama (Podlozny, 2000; Jacquet, 2011) och bild (Holliday, Harrison & McLeod, 2009; Coates, 2002; Riccio, Cash & Cohen, 2007) kan elever med språkstörning få det stöd till tal- och skriftspråk de är i behov av för sin kunskapsutveckling. I Jacquets (2011) studie påvisas att elever med långsam läs- och skrivutveckling börjar skriva genom arbetet med drama. Enligt Bruner (2002) är drama en uttrycksform som är narrativ och därmed kan erbjuda stöd. I drama förekommer dessutom rekvisita, rum och roll som kan utgöra ett kontextuellt stöd (Jacquet, 2011). Samma kontextuella stöd möter elever i den upplevelsebaserade undervisningen som Bowker (2007) presenterar. Ett stöd som tillsammans med elevernas interagerande och engagemang bidrar till deras kunskapsutveckling. Undervisning i praktisk-estetiska ämnen visar sig ha inverkan på elevers kunskapsutveckling inom andra skolämnen (Bamford, 2006; Smithrim & Uptis, 2005). Dessa studiers relevans för elever med språkstörning är inte självklar. Kopplingen som finns mellan de praktisk-estetiska ämnen och deras inverkan på kärnämnen gäller elever med typisk språkutveckling och kan inte lika säkert antas gälla även för elever med språkstörning. Däremot torde elevernas sociala utveckling som framkommer i de två studierna (Bamford, 2006; Smithrim & Uptis, 2005) gälla även för elever med språkstörning då den sociala utvecklingen inte är lika starkt kopplad till språkliga förmågor. Ett problem är att studierna som presenteras inte är genomförda i Sverige förutom Jacquet (2011). Det innebär att undersökningar är gjorda under förhållanden som kanske inte helt kan överföras till den svenska skolan. Resonemang och slutsatser dras utifrån dessa förhållanden vilket måste tas i beaktande när utländska studier tillämpas i undersökningar som rör den svenska skolan.

Teoretisk förankring

Studien vilar på en bred teoretisk bas då flertalet utvecklingspsykologiska teorier på olika sätt kan bidra med perspektiv som kan stötta och utveckla den lärmiljö som elever med språkstörning möter. Dessutom kan teorierna bidra med djupare förståelse för denna studiens empiri. Teorier och perspektiv som berörs är det sociokulturella perspektivet följt av arbetsminnets och motivationens roll. Avslutningsvis hanteras det designteoretiska perspektivet.

I den sociokulturella teorin betonas vikten av att elever aktivt använder sig av språk och kommunikation för att utvecklas i sin kunskap och förståelse. Vygotskij (1962) menar att det är genom interaktionen, samspelet mellan människor, som lärprocesser sker. Genom kommunikation skapas delaktighet i de kunskaper och erfarenheter omgivningen tillhandahåller. Till sin hjälp har individen de artefakter, redskap, som exempelvis de språkliga uttryck de förvärvat tidigare. Kommunikation ses som den meningsbärande kedjan mellan tanken och det yttre samspelet (Säljö, 2014).

Arbetsminnets roll

I en lärandesituation används olika minnesfunktioner och förmågan att använda dessa är avgörande för lärprocessen. Baddeley (2007) har närmare undersökt arbetsminnet och han menar att det består av flera komponenter. Det övergripande, kallat det exekutiva systemet är det som styr och sorterar inkommande information. I systemet finns också de exekutiva funktionerna som styr olika förmågor exempelvis att planera, organisera och fokusera på en uppgift. Under det exekutiva systemet finns två undersystem, ett som lagrar och bearbetar verbal information, kallat den fonologiska loopen. Det andra underordnade systemet, kallat den visuo-spatiala funktionen, lagrar och bearbetar visuell och spatial information. De två underliggande systemen fungerar oberoende av varandra, de belastar inte varandra och kan därför komplettera varandra. Elever med språkstörning stöter på problem vid bearbetning och lagring av verbal information, vilket påverkar deras språk- och kunskapsutveckling. Ett antagande är att visuell stöttning skulle underlätta för dem i lärsituationer eftersom fler sinnen då kan kopplas till uppgiften. Den exekutiva funktionen styr koncentrationsförmågan. Distractioner och hög stress gör att den viktiga information, som arbetsminnet har att hålla aktuell, lätt tappas. Detsamma gäller om man imiterar (Hansson & Nettelbladt, 2007), vilket

som metod ”kan vara mer ansträngande än spontan produktion” (s.265). Något som förklaras av att imitationer belastar arbetsminnet vilket är svagt hos elever med språkstörning.

Vygotskij använder två begrepp för att förklara hur vi förstår vår omvärld; reproduktion och produktion. Reproduktion kopplas till minnet och är viktigt för tänkandet. Elever reproducerar när deras arbete återskapar vad någon annan redan gjort medan produktion visar sig när eleverna konstruerar en egen och ny kunskap. Tänkandet kan inte isoleras från känslor/affekter om man ska kunna förklara hur själva tänkandet uppstår. Genom fantasin skapas en inre övningsarena (Vygotskij, 1995). Genom att skapa lärandesituationer som aktiverar känslor/affekter underlättas lagringen i minnet (Vygotskij, 1995; Klingberg, 2011).

Känslans och motivationens roll

Lärande beskrivs av Gärdenfors (2010) som kroppsliga, vardagliga och kulturella aktiviteter som tillsammans startar olika minnesprocesser. Dessa aktiviteter sker både individuellt och i samspel med andra i informella och formella situationer. Lärande sker också omedvetet i situationer som elever inte medvetet kopplar samman med lärandesituationer, till skillnad mot aktiviteter där elever är medvetna att ett lärande ska ske. Kunskap som en lagrad information kan bearbetas och omtolkas genom reflektioner och en djupare förståelse visas när kunskapen approprierats. Om en upplevelse, positiv eller negativ, förknippas med en händelse stärks minnet. Detta kallar Gärdenfors (2010) för emotionalitetseffekten. Lärande är, enligt Greenspan och Benderley och Tomkins, beroende av affekter då dessa bidrar till att skapa en djupare mening av kunskapen (Tomkins, 1962; Greenspan & Benderley, 1997).

Hur en lärandesituation uppfattas av eleven påverkar dennes upplevelse av kontroll kring sitt eget lärande. Pekrun (2006) har utvecklat en teori som han kallar *control value* där känslor som glädje, stolthet, skam och frustration är kopplade till lärsituationer. Genom att påverka elevens känsla i en positiv riktning ökar dennes känsla av kontroll och de värderar sitt lärande mer positivt. Å andra sidan leder negativ feedback till negativa känslor som i sin tur minskar känslan av att kunna kontrollera sitt lärande och då minskar motivationen.

Lichtenberg (1989) talar om fem motivationssystem som grundläggande och centrala drivkrafter i en människas liv. Ett av dem är särskilt betydelsefullt för skolans arbete, nämligen det som behandlar nyfikenhet, undersökande och bemästrande. I leken och i skolarbetet kan man se hur elevers behov av att få undersöka och bemästra sin dagliga tillvaro och sitt skolarbete aktiveras. Lichtenberg menar att känslan som uppstår när behovet är tillfredställt skapar ny drivkraft och förväntan. Även begreppet *flow*, myntat av Csikszentmihalyi (2007)

beskriver detta tillstånd som en känsla av nyfunnen upptäckt vilken driver lusten och nyfikenheten och en förhöjd prestation blir resultatet.

Gärdenfors (2010) menar att det finns två olika typer av motivation, en inre och en yttre. Den inre motivationen kommer från intresse. Eleven drivs av ett engagemang som gör att belöningen inte behöver komma omedelbart utan kan skjutas på framtiden. Dessutom upplevs själva aktiviteten som motiverande och eleven upplever sig ha en känsla av kontroll. Vid formativa bedömningar uppträder samma faktorer, eleven upplever sig ha kontroll och blir motiverad att arbeta vidare. Den yttre motivationen kommer från belöning utifrån och är inte lika tydligt kopplad till aktiviteten. Vid lärsituationer kan den yttre motivationen utnyttjas och kontrollen flyttas då från eleven till läraren. Samma fenomen uppträder vid summativ bedömning, läraren har kontrollen vilket Gärdenfors (2010) menar kan påverka vilka förväntningar som eleven tror att läraren har på denne.

Designteoretiskt perspektiv

I ett designteoretiskt perspektiv beskrivs lärandet bygga på multimodalitet d.v.s. det breda spektrum av kommunikativa resurser som fungerar meningsskapande i klassrummet (Selander, 2008b; Rostvall, 2008). Enligt Ekström (2008) har klassrumsforskning länge fokuserat på språket som uttrycksform för lärande och menar att forskningen ofta missar att lärande och kunskap även uttrycks genom användandet av olika tecken så kallat semiotiska resurser såsom tal, text, gester, bilder, musik, film, tempo eller ljudvolym. Ett perspektiv som Jacquet (2011) använder i sin avhandling. Kunskap bärs fram och tolkas med hjälp av dessa olika redskap, menar Ekström (2008). Valet av form för uttryck skapar en design och ska ses som en allmängiltig process då något ska kommuniceras. Hur lektioner, läroböcker, digitala medier utformas och används samt hur lokalerna ser ut spelar stor roll. Erfarenheter som lärare och elever har med sig sedan tidigare påverkar också. Det som uttrycks kan antingen förstärkas eller motsägas av exempelvis kroppsspråk, mimik, gester och bilder (Selander, 2008a; Rostvall, 2008). Att använda berättelsen som redskap är enligt Boström (2008) något som blir allt vanligare. Genom berättelsen kan man uppnå en förståelse som kan bidra till att länka samman kunskap med sammanhang och mening. I berättelsestrukturen ingår en ständig utvärderingsfas med frågor som stimulerar till reflektion då de inte bara berättar hur något är utan också öppnar för hur något skulle kunna vara.

Lärandesituationen

Enligt Säljö (2014) är det endast i ett tidigt skede av livet som den intellektuella, kommunikativa och sociala utvecklingen bestäms av de biologiskt medfödda faktorerna. Han menar att den kultur ett barn sedan växer upp i tidigt skapar den lärandeplattform som påverkar ett barns utveckling. När det gäller elever med språkstörning är det inte miljön som är mest avgörande eftersom herediteten, ärftligheten, spelar en viktig roll. Även om elever med språkstörning vistas i en optimalt anpassad miljö när det gäller kognitiv, kommunikativ och social stimulans påverkas deras lärande till stor del av språkstörningen. Det innebär att både yngre elever (McCartney, Ellis, & Boyle, 2009) och ungdomar (Joffe & Nippold, 2012) med språkstörning har en komplex lärandesituation och det är därför viktigt att förstå de utmaningar som eleverna ställs inför i lärandesituationer. Dockrell och Lindsay (2001) lyfter också fram vikten av kunskap hos pedagogen och nödvändigheten av att denne är medveten om de olika svårigheter som elever med språkstörning möter i lärandesituationen.

Hur en elev lyckas i skolan kan bero på flera olika faktorer (OECD, 2002). Exempel på dessa faktorer är brist på lärtillfällen, vilket i sin tur kan leda till att eleven känner sig otillräcklig. Bristande självförtroende eller att eleven saknar motivation är andra faktorer som kan bidra till att lärandesituationen upplevs negativt.

Ahlberg (2001) anser att skolan måste förhålla sig till alla elevers skilda behov och arbeta för att nå en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga men också tillhandahålla en jämvikt mellan variation och struktur. Elevers lärande underlättas av ett lustfyllt och varierat arbetssätt. En god struktur i lärmiljön ökar elevers ansvarstagande för sitt lärande.

Samspel och självbild

Ahlberg (2001) menar att gruppens samtal och diskussioner är till stor nytta för tänkandet. På detta sätt tar man tillvara på och utvecklar elevernas kunskaper. Genom att erbjuda en variation i undervisningen nås elevernas olika erfarenheter och förståelse. Då aktiveras flera förmågor såsom uppmärksamhet, minne, kunskap, förståelse, känslor, motivation, inlevelseförmåga, metakognition och självkontroll.

Genom lek och samspel kan positiva upplevelser skapas som stimulerar språk, tänkande och kreativitet (Vygotskij, 1995). I en samspelssituation kan tillit byggas vilket Damasio (2002) menar är grundläggande för att ett positivt lärande ska ske. Bandura (1994) använder begreppet *self-efficacy*, vilket på svenska kan översättas till självbild, som handlar om hur en individ uppfattar sin kognitiva förmåga och sambandet mellan lärande och självbild. När en

elev med hög *self-efficacy* stöter på problem arbetar denne mer villigt, anstränger sig mer och fylls inte med så många negativa känslor jämfört med en elev med låg *self-efficacy*.

Learning by doing

Begreppet *Learning by doing* som myntades av Dewey (1975) har inspirerat många pedagoger exempelvis Hartman (2003), som menar att eleven leker sig till ett lärande. Aktiviteten i sig utgör en grund för att eleven ska kunna skapa erfarenheter. Utifrån dessa tankar borde skolans praktik utformas i det samhälle och den kultur den verkar i och inte vara en avskild verksamhet (Dewey, 1975). I en ständigt föränderlig värld görs erfarenheter genom att eleverna interagerar med sin omvärld. När eleverna ges tillfälle att reflektera över de erfarenheter de gör i de praktiska aktiviteterna skapas förståelse. Förutsättningen ligger i själva samspelet mellan teorin och praktiken och reflektionen (Hartman, 2003). Eleverna ses som naturligt motiverade att lära och deras intressen och motivation bygger på de erfarenheter och upplevelser de bär med sig. Därför bör utbildningen, enligt Dewey (1975), planeras utifrån elevernas förmågor, erfarenheter och upplevelser och därefter styrs så att utveckling sker. I kommunikationen mellan två personer tränas och utvecklas språket. Den språkliga utvecklingen sker då eleven möter andra individers språk och deras avsikter och själv ställs inför att uttrycka sina egna. Föremål får precis som ord sin innebörd då de kopplas till erfarenheter som delas med andra (Dewey, 1997).

Språkinriktad undervisning

Nettelbladt, Håkansson och Salameh (2007) påtalar att det är viktigt att den språkliga förmågan tränas i de olika kontexter, sammanhang, där språket används i samspel med andra. ”Genom att använda ord lär man sig andra ord” och ”man bör aldrig öva ord isolerade för varandra” (s.306). Bruce (2006) uttrycker att ”/.../det är svårt att erbjuda elever med funktionshandikapp så mycket formaliserad specialträning, att det räcker för att komma ikapp sina kamrater” (s. 360) och menar att den naturliga träningen i vardagliga samspelssituationer hjälper till att automatisera den kommunikativa förmågan.

Språkinriktad undervisning är en undervisningsform och ett arbetssätt som Hajer och Meestringa (2012) presenterar där tyngdpunkten läggs på tre, som de menar, grundläggande faktorer; interaktivt lärande, språklig stöttning och en kontextrik undervisning. Exempel på kontextrik undervisning är när pedagoger i lärmiljön medvetet utnyttjar olika modaliteter för meningsskapande aktiviteter. Genom att använda olika material och föremål, visuellt och

taktilt stöd, erbjuda interaktiva aktiviteter som bild, film, musik, lek, drama eller rörelse ges flera alternativ till det talade och skrivna språket. Kontexten bidrar på detta sätt med ledtrådar och stöttning så att eleven utvecklar en förståelse och ett lärande (Hajer & Meestringa, 2012; Gibbons, 2013; Liberg, 2006; Wyndhamn, 2002). När eleverna inte kan generalisera sin kunskap som de förvärvat i ett sammanhang till ett annat kan det bero på att kunskapen är för ytlig. Elever med språkstörning behöver stöttning för att få djupare förståelse av kunskap och hjälp med att upptäcka mönster. Hajer och Meestringa (2012) menar att skolans utbildning ofta riktar sig mot en viss elevkategori och dess inlärningsstil. En variation av inlärningsstilar hade gagnat fler elever. Det är genom att låta eleverna vara aktiva i lekfulla aktiviteter där nya frågor ställs och där innehållet görs personligt som kunskap kan approprieras. (Hajer & Meestringa, 2012; Liberg, 2006).

Sammanfattning

I den teoretiska förankringen påvisas hur kunskap och lärande kan fördjupas och utvecklas utifrån lärandesituationens design. Syftet med föreliggande studie är att titta på hur elevernas kunskap ska kunna utvecklas och synliggöras genom användning av fler modaliteter och uttrycksformer än tal- och skriftspråk. I de praktisk-estetiska uttrycksformerna och i den upplevelsebaserade undervisningen kompletteras tal- och skriftspråk med att flera sinnen får bearbeta kunskapen. Kunskapen stötts av den kontext och det interagerande som förekommer naturligt i de praktisk-estetiska uttrycksformerna och i den upplevelsebaserade undervisningen. För elever med språkstörning är lärandesituationen full av utmaningar. Genom att skapa en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga samt mellan variation och struktur kan skolgången underlättas (Ahlberg, 2001). Ett antagande är att lärandesituationen genom de praktisk-estetiska uttrycksformerna och den upplevelsebaserade undervisningen kan skapa positiva upplevelser (Pekrun, 2006) hos eleverna som bidrar till en lust och motivation (Lichtenberg, 1989; Gärdenfors, 2010) och om eleven får lyckas kan en tillfredsställelse och större nyfikenhet uppstå. Lärande beskrivs av Gärdenfors (2010) som kroppsliga, vardagliga och kulturella aktiviteter vilka sker i både medvetna och omedvetna situationer. I lek- och samspelssituationer utvecklas bland annat tänkandet, språket och förståelsen. I möten och interaktion med andra tränas och utvecklas språket (Vygotskij 1995; Gibbons, 2013; Liberg, 2006; Wyndhamn, 2002). En språkinriktad undervisning erbjuder enligt Hajer och Meestringa (2012) kontextrika miljöer, interaktion och språklig stöttning. Dessa kan antas finnas i de praktisk-estetiska uttrycksformerna och i den upplevelsebaserade undervisningen.

Metod

Nedan presenteras först studiens forskningsmetodologiska ansats och därefter redogörs för valet av metoder. Då undersökningarna är gjorda i två olika verksamheter beskrivs därför urval, genomförande, analys och bearbetning var för sig. Under rubrikerna tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska överväganden skrivs gemensamt men där olikheter finns skrivs dessa fram explicit.

Metodval

Syftet med studien är att undersöka om och hur praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning kan komplettera tal- och skriftspråket för elever med språkstörning i deras kunskapsmässiga och sociala utveckling. Enligt Bryman (2008) är en fallstudie en studie med djup där det unika som framträder i miljön och lärandesituationen försöks fångas. Detta försöker studien nå genom kvalitativt insamlad data vilket medför att undersökningsprocessen tillåts bli mer fri ett så kallat explorativt angreppssätt (ibid.). Studien har inspirerats av både en hermeneutisk och en fenomenologisk ansats då empirin i huvudsak bygger på de upplevelser, erfarenheter och tankar pedagogerna har till studiens frågeställning. När det gäller undersökningar som involverar människor är det hermeneutiska perspektivet viktigt eftersom det handlar om att förstå den komplexitet som människans handlingar utgör. Ord och handling följs inte alltid åt och människan är inte rationell i alla situationer. I sökande efter förståelse på ett djupare plan blir tolkning oundviklig. Den hermeneutiska cirkeln blir tydlig i en semi- eller ostrukturerad intervju då ny förståelse skapas hos intervjuaren grundad på deltagarnas svar varpå nya frågor ställs (Thurén, 2007). Intervjuformerna möjliggör att samspelet med den som intervjuas kan utnyttjas. Strävan är att försöka beskriva och förstå det specifika i fallet, man strävar inte efter att generalisera, förklara eller förutsäga (Stukát, 2005). Det hermeneutiska synsättet tar även hänsyn till att de som gör studien både är medskapare i och tolkare av de intervjuer och de texter intervjuerna ger. Tolkningsprocessen ses som en dialog mellan tolkare och text med fokus på att finna det innehåll som bidrar till en gemensam förståelse (Kvale, 1997). Företrädare för fenomenologin strävar efter att förklara vardagen och förståelsen av de meningsskapande val man, i detta fall, bygger undervisningssituationerna på. Strävan ligger i att ”göra det osynliga synligt” (s. 54). Data tolkas och det finns en ansats att empatiskt förstå och inte enbart ha en intellektuell syn på den information som samlats in (Thurén, 2007). En gren inom fenomenologin är fenomenografin där uppfattningen om ett

fenomen är centralt. ”Istället för att intressera sig för hur mycket eleverna lär sig under olika betingelser, sätter fenomenografin fokus på *vad* och *hur* man lär sig” (Stukát, 2005, s.33). Denna ingång anses svara väl mot studiens frågeställning. Genom att använda öppna och kvalitativa intervjuer får deltagarna med egna ord beskriva sin uppfattning om och erfarenheter av hur elever med språkstörning kan appropriera kunskap med hjälp av praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning. Empirin samlades in via metod- och teoritriangulering då språkstörning på detta sätt belyses ur flera perspektiv. Detta tillvägagångssätt syftar även till att öka studiens tillförlitlighet (Bryman, 2008). Studien är gjord utifrån informella samtal, intervjuer med pedagoger, fokusgrupp, filmade undervisningssituationer samt ostrukturerade klassrumsobservationer med därtill förda anteckningar vid de tillfällen filminspelning inte varit möjlig. Till skillnad mot en intervju med en eller två personer är en fokusgrupp en datainsamlingsmetod där en grupp om 4-6 deltagare under ledning av en gruppledare diskuterar och fördjupar sig i ett givet ämne (Bryman, 2008). De ostrukturerade observationerna kompletterar intervjuerna då observatören kan uppfatta och reflektera kring hur informanterna gör i praktiken och inte bara säger att de gör. Observationerna sker i det vardagliga arbetet och ett löpande protokoll skrivs kring vad man som observatör uppfattar sker (Stukát, 2005). Studiens frågeställning är ”Om och hur...” vilket kan anses fångas upp genom dessa metoder. I den här typen av studier hade det varit intressant att lyssna in elevernas syn. I studien finns dock inte elevernas röster med. De skolor som undersöks är obekanta för undersökarna och därmed finns ingen relation mellan elever och undersökare. Att elever ska vara medvetna om och kunna prata om sin kunskapsutveckling och vilka uttrycksformer som passar dem bäst ställer stora krav på såväl språkliga som metakognitiva förmågor. Elever med språkstörning behöver mycket stöttning när abstrakta frågor ska behandlas och för att få rätt stöttning krävs kännedom om elevens specifika behov. Av detta skäl riktar studien sig endast till pedagogerna.

Urval

I studien undersöks två skolor där elever med språkstörning undervisas. All personal som arbetar i de två skolorna har stor kunskap om vilka behov elever med språkstörning har. Anpassningar för att möta dessa behov görs i hög grad. Den ena skolan är en kommunal grundskola med en språkprofil i årskurs f-5, i studien kallad skola A. Språkprofilen innebär att det i alla klasser finns 4-5 elever som har diagnosen språkstörning. Den andra skolan har språkklasser från årskurs 1-9, i studien kallad skola B. I dessa klasser går endast 6-9 elever

och alla har diagnosen språkstörning. Denna verksamhet är belägen vid en stor kommunal grundskola men drivs som en egen skola.

A-skolan

Skolan har under höstterminen 2014 haft ett samarbete med Kulturskolan. Tre lärare, en dramapedagog, en rytmiklärare och en bildlärare har en dag i veckan haft lektioner med alla elever på skolan. Av den anledningen valdes alla de som deltagit i samarbetsprojektet som underlag i studien. Alla årskurser förutom årskurs 1 deltog i studien.

B-skolan

Initialt besöktes skolan för att få en överblick och förförståelse av skolans verksamhet. Vid detta tillfälle knöts de första kontakterna med de lärare som senare kom att bli aktuella för studien. Strävan var att få till en spridning över årskurserna med en stegring i kunskapskrav och abstraktionsnivå. Därför gjordes ett så kallat strategiskt urval (Stukát, 2005). Studien är utförd i en tredjeklass, en femteklass och en sjätteklass. I de för studien aktuella klasserna går 6-7 elever/klass med en lärare och en assistent.

Genomförande

A-skolan

I ett missiv till elevernas vårdnadshavare informerades de om studien och dess syfte (bilaga 1). Rektor informerade elevernas vårdnadshavare om studien och att den var en del i deras utvärdering av samarbetet med Kulturskolan. Ett godkännande från vårdnadshavare fanns redan sedan tidigare vilket gjorde det möjligt att göra klassrumsobservationer och ta del av tidigare filmat material.

De praktisk-estetiska lärarna har lektioner med en grupp om ca 12 elever, i varje grupp finns ett par elever med språkstörning. Grupperna har en praktisk-estetisk aktivitet i fem veckor och sedan byter de till en annan aktivitet. För att skapa förförståelse innan samtalet i fokusgrupperna gjordes ostrukturerade klassrumsobservationer.

Vid första tillfället observerades dramapedagogens arbete i årskurs 2, årskurs 3 och årskurs 5. Vid lektionstillfällena fördes anteckningar och efter varje avslutad lektion fanns utrymme för informellt samtal med dramapedagogen. Det fanns också möjlighet för informella samtal med specialpedagogen. Ett samtal fördes med specialpedagogen före observationerna och ett efteråt. Dagen avslutades med en fokusgrupp bestående av 11

deltagare. De deltagande var lärare och resurspersoner från förskoleklass, årskurs 2, årskurs 3, de tre lärarna från Kulturskolan, specialpedagog och logoped. Avslutningsvis visades två sekvenser som filmats av lärare på skolan vid tidigare tillfälle och möjlighet gavs att samtala kring dem med ansvarig lärare och specialpedagog.

Vid andra tillfället skuggades rytmikläraren på förmiddagen då han hade lektion med förskoleklassen, årskurs 2 och årskurs 3. På eftermiddagen observerades bildlektioner i årskurs 4 och årskurs 5. Anteckningar fördes och möjlighet till informella samtal efter lektionerna fanns även här. Ett samtal i fokusgrupp bestående av 8 deltagare genomfördes. De deltagande var lärare och ansvarspedagoger från årskurs 4 och 5, dramapedagogen, rytmikläraren och logopeden. Efter fokusgruppen visades sekvenser från årskurs 5 och ett samtal med klassens ansvarspedagog. Slutligen genomfördes ett informellt samtal med logopeden.

Samtalen i de båda fokusgrupperna varade i 35 minuter. Innan samtalen informerades informanterna om syftet och om praktikaliteter samt hur det bandade materialet skulle komma att behandlas. Båda samtalen började med en kort berättelse om ett tillfälle då en elev använt sig av eller utvecklat kunskap genom praktisk-estetisk aktivitet. När den diskussionen klingat av användes en intervjuguide (bilaga 2). Den innehöll frågor som täckte in området som skulle undersökas, men ordningen på frågorna styrdes av situationen. Samma frågor diskuterades vid båda tillfällena men grupperna dröjde sig kvar olika länge vid olika frågor. Vid båda tillfällena ombads ibland den som talat att utveckla sitt svar och ibland ställdes följdfrågor eller klagörande frågor. De klagörande frågorna var viktiga för att undvika att undersökarens egen förförståelse och erfarenhet skulle bli alltför framträdande och därmed påverka tolkningen av det sagda. Intervjuerna var således semi-strukturerade vilket Stukát (2005) menar erbjuder möjlighet till en följsamhet i intervjusituationen.

B-skolan

Innan studien startade fördes en dialog med rektor och de aktuella lärarna kring studiens syfte och dess upplägg. Efter att de ställt sig positiva till att delta skickades ett brev hem till elever och vårdnadshavare med syfte att informera dem kring studien och att få deras medgivande till att delta i de videoinspelningar som var planerade (bilaga 1). Av totalt 21 tillfrågade elever valde 2/3 att delta. I samråd med de berörda lärarna utarbetades en tidsplan för två besök per klass och en tid avsattes för fokusgrupp med lärarna. Utifrån att vissa elever valt att inte delta fick särskilda hänsyn tas vilket innebar att videoinspelning i vissa situationer ersattes med

ostrukturerade klassrumsobservationer med förda minnesanteckningar kring de elever som valt att delta.

Vid första besöket i årskurs 3 filmades deras pågående arbete om Luft med tillhörande experiment. Vid andra besöket arbetade eleverna med att skriva om dessa experiment. Under detta pass utfördes en klassrumsobservation med minnesanteckningar.

Vid första besöket i årskurs 5 arbetade de med Vikingatiden. Denna lektion kunde videoinspelas. Vid andra besöket var det genomgång av läsläxan. Detta dokumenterades genom klassrumsobservation med minnesanteckningar.

Vid första besöket i årskurs 6 arbetade de med matematik och engelska därefter visades animerade filmer som de tidigare gjort. Vid detta tillfälle kunde endast engelskan videoinspelas och övrigt fick observeras med tillhörande minnesanteckningar. Vid andra besöket var det Elevens val och de arbetade då med animerad film. Lektionen observerades och minnesanteckningar fördes.

Inför genomförandet av fokusgruppen var tanken att de tre, i studien deltagande lärarna, skulle få fördjupa sig i frågor som berör studiens frågeställning. På grund av sjukdom kunde detta inte genomföras utan det blev istället först en intervju med två av lärarna. Vid ett senare tillfälle kunde denna intervju kompletteras med en enskild intervju med den tredje läraren. De tre lärarna informerades om att intervjun skulle komma att spelas in och raderas efter att uppsatsen var examinerad. Till de båda intervjuerna användes samma intervjuguide som i skola A (bilaga 2). Utifrån att första frågan ställts kring deras syn på praktisk-estetiska uttrycksformer samt upplevelsebaserad undervisning och vilken roll dessa spelade i undervisningen styrdes följdfrågorna utifrån hur samtalet löpte. Intervjuerna får därmed anses vara av halvstrukturerad karaktär (Kvale, 1997). I stort blev samma frågor ställda vid båda intervjuerna. Dock varierar följdfrågorna då de direkt byggde på innehållet i samtalet. Detta förfarande medför till att flera avväganden kring hur följdfrågor ska ställas och hur de ska formuleras fattas under intervjuns gång. Detta ställer stora krav på den som intervjuar då det kräver medvetenhet om det egna agerandet och de uttalanden man gör (ibid.). Det är av vikt att inte låta ens kännedom och förkunskap kring det som berättas under intervjun påverka på vilket sätt man uppfattar och tolkar det sagda. Samtidigt menar Thurén (2007) att förförståelsen är viktig för att vi överhuvudtaget ska förstå något och syftar tillbaka till den hermeneutiska cirkelns växelverkan mellan erfarenhet och förförståelse. Den första intervjun varade i 35 minuter och den andra i 40 minuter. I nedanstående ruta sammanfattas genomförda metoder i de två skolorna.

Skola A	Skola B
<p>Observation och förda anteckningar av dramapedagogs arbete i årskurs 2,3 och 5.</p> <p>Observation och förda anteckningar av rytmiklärarens arbete med förskoleklass, årskurs 2 och 3.</p> <p>Observation och förda anteckningar av bildlärarens arbete i årskurs 4 och 5.</p> <p>Informella samtal med specialpedagog, logoped, dramapedagog, rytmiklärare, lärare i åk.3 och resursperson i åk.5.</p> <p>Fokusgrupp om 11 deltagare (lärare och resurspedagoger från förskoleklass och årskurs 2 och 3, dramapedagog, rytmiklärare, bildlärare, specialpedagog och logoped, 35 min)</p> <p>Fokusgrupp om 8 deltagare (lärare och resurspedagoger från årskurs 4 och 5, dramapedagog, rytmiklärare och logoped, 35 min)</p> <p>Samtal kring tidigare filmade sekvenser.</p>	<p>Videoinspelning och observation med förda anteckningar i årskurs 3 vid 2 separata tillfällen.</p> <p>Videoinspelning och observation med förda anteckningar i årskurs 5 vid 2 separata tillfällen.</p> <p>Videoinspelning och observation med förda anteckningar i årskurs 6 vid 2 separata tillfällen.</p> <p>Intervju med 2 lärare i årskurs 5 och 6. (35 min)</p> <p>Intervju med 1 lärare i årskurs 3. (45 min)</p>

Ruta 1. Sammanställning av genomförda metoder i skola A och B

Analys och bearbetning

När det gäller bearbetning och analys av kvalitativ data finns inte några fast bestämda rutiner utan varje studie kräver sin särskilda tolkning och bearbetning (Patel & Davidsson, 2003). Genom att läsa igenom materialet flera gånger kan dock mönster bli synliga vilket är en förutsättning för att materialet ska kunna kategoriseras (Stukát, 2005). Vid genomläsning och i bearbetning av informanternas berättelser är det oundvikligt så att undersökarens egen förförståelse och egna erfarenheter träder fram i tolkningen. Av den anledningen är det en faktor att vara medveten om eftersom tolkningen riskerar att framstå som subjektiv och därför påverka reliabiliteten. Å andra sidan är förförståelsen och den egna erfarenheten en tillgång

eftersom den kvalitativa metoden bygger på en förståelse vid tolkningen av det insamlade materialet (ibid.). En balansakt som beaktats vid insamling och bearbetning av empirin.

A-skolan

Samtalen i fokusgrupperna spelades in och transkriberades efteråt. De informella samtalen och anteckningar förda under observationerna skrevs ner i löpande text omedelbart efter besöken. Efter transkribering lästes utskriften igenom flera gånger och färgkodades efter olika teman. Bearbetningen avslutades med att de av lärarna tidigare inspelade videosekvenserna analyserades.

B-skolan

De inspelade videosekvenserna har studerats och anteckningar förts. Dessa har sen tillsammans med transkriberingen av intervjuerna samt de anteckningar som gjordes till observationerna sammanställts till ett material som successivt bearbetats och sorterats in under kategorier som gick att härleda till den tidigare forskningens och den teoretiska inramningens rubriker. På detta sett kunde en tydlig överblick av materialet skapas vilket underlättar själva analysarbetet.

Tillförlitlighet och trovärdighet

För att en studies kvalitet ska kunna bedömmas används två begrepp tillförlitlighet (reliabilitet) och trovärdighet (validitet) Tillförlitligheten syftar till att studiens genomförande ska vara så transparent att den ska gå att upprepa med samma resultat. Trovärdigheten ser till hur studiens slutsatser kan anses hänga samman med dess resultat (Bryman, 2008). I en studie med kvalitativ ansats är det svårt att hantera begreppet tillförlitlighet då man inte kan låsa fast en social miljö i ett bestämt och oföränderligt tillstånd. LeCompte och Goetz (1982) presenterar en strategi där forskare försöker gå in i en liknande roll som de ursprungliga forskarna. Då studien riktar sig till en begränsad grupp av informanter som arbetar i verksamheter där elever med språkstörning har sin skolgång blir själva förutsättningen att göra en likvärdig studie ganska trolig. Till detta kan läggas att det är en väl avgränsad frågeställning kring de praktisk-estetiska uttrycksformerna samt den upplevelsebaserade undervisningen och hur dessa kan fungera för att komplettera tal- och skriftspråk. Studiens trovärdighet kan anses vara god då totalt 19 informanters röster kommit till tals vilka redovisas genom flertalet citat. Detta kan bidra till att resultatet mer direkt möter läsaren

istället för att tolkningar görs genom undersökaren. Dessutom styrks resultatet av att flera olika metoder använts.

Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (www.vr.se) har ställt upp fyra etiska principer som är till för att skydda och värna deltagarnas integritet under forskningsstudier men också efteråt när studien är klar. I denna studie skrevs ett missivbrev som skickades hem via läraren. I brevet gavs information kring studiens syfte, vilket tillvägagångssätt som var aktuellt och på vilket sätt studien senare skulle komma att användas. Vidare upplystes om den frivillighet som föreligger i att delta samt deltagarens rättighet att närhelst avbryta sin medverkan. Allas identitet skyddas genom att materialet avidentifieras under transkribering och det inspelade materialet kommer därefter raderas. I brevet fick eleverna med sina vårdnadshavare kryssa i huruvida de ville delta eller inte. Genom detta brev hanteras de fyra etiska principerna informations- och nyttjandekravet, konfidentialitetskravet och samtyckeskravet.

Resultat

Rubriksättningen är gjord utifrån att man på A-skolan har arbetat med drama, bild och rytmik i ett samarbetsprojekt med Kulturskolan. På B-skolan har lärandesituationen genom praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning undersökts inom de ordinarie skolämnena.

Lärande genom drama – Skola A

I fokusgruppen med personal som arbetar med de yngre åren berättar en lärare i årkurs 3 hur en elev gör en koppling till ett begrepp **hen** stött på tidigare. Dramapedagogen hade valt ut tre teman i Kasperboken. De tre teman var mod, stress och drömmar. Under lektionerna fick eleverna dramatisera de olika begreppen. På en lektion fick eleverna dramatisera stress genom att gå fort, sedan stanna upp och tänka efter en stund, därefter gå fort igen. Vid ett senare tillfälle kom ordet stress upp igen och då utbrister en elev spontant ”Jamen, det var ju så vi gjorde på drama, när vi gick så där jättefort och sen stannade. Då man var stressad, det var också det” (elev i åk.3).

På frågan om det är några ämnesområden som lämpar sig bättre att arbeta med praktisk-estetiska uttrycksformer kring berättar lärare och resurspersonal i åk.2 att de arbetat tematiskt med ord som dramatiserats ur Sjörovarboken. De har arbetat med orden på engelskan och i andra ämnen vilket visar sig i elevernas förståelse ”dom visste ju det var ju, solklart dom visste precis vad allting var nu” (lärare i åk.2). Begreppen blir tydligare för elever som har språkstörning när de jobbar med dem i drama, bild och rytmik. Det är inte enbart elever med språkstörning som gynnas, ”de blir tydligare för alla elever och att alla elever gynnas.” Resurspersonen i åk.2 tar vid och säger att det är lättare att se elever med språkstörning i mindre grupper, de får ett större utrymme där. När alla är tillsammans försvinner de lätt och hörs inte i samma utsträckning.

Det har varit när vi har suttit och pratat om boken i en liten grupp med dom [språkeleverna] tillsammans och pratat om de olika sakerna där. Då kan dom med använda sig utav det, när vi har gjort om boken. För vi har ju läst om piraterna och gör en egen bok och där kan de uttrycka sig. Och då hänger dom ju med och vet vad det är som händer vet vad det är som händer på bilderna och kan använda. Vad det är för någonting och vad det heter. Ja om det nu är Jolly Roger vi pratade om så kan dom det. /.../för dom vet vad reling är och dom vet var master är, har koll på rodret (resursperson i åk.2).

På frågan vad det är som gör att eleverna vet vad *reling* och *mast* är svarar resurspersonen att de har jobbat mycket med det och att de mött orden i drama och i rytmiken. ”Och dom har ju agerat, dom har varit reling, dom har varit roder.” Läraren fyller i och menar att orden har använts i olika sammanhang och att orden använts på olika sätt. Hon fortsätter med att hon kan se att just upprepningar har effekt som visar sig både under dramapassen och i klassrummet. När de arbetade med att göra dramatiseringar ur andra böcker som Hellsing skrivit blev det ”speciellt tydligt att faktiskt språkeleverna vågar gå fram och agera också /.../och gör liksom precis som alla dom andra och kände som att dom. Nja, dom var rätt så bekväma i det” (läraren i åk.2). Resurspersonen i klassen håller med och tycker att de är överlag mer delaktiga. För en elev blir dramaklassen ett tillfälle då han är mer aktiv och deltar på ett annat sätt till skillnad mot andra lektioner ”för sitter han bara och lyssnar då försvinner han”. Under samtalet kommer läraren och resurspersonen i åk.2 ihåg hur de tidigare använt handdockor. En elev som haft svårigheter med att återberätta klarade det helt själv med hjälp av handdockor. Det var överraskande för dem hur hon på egen hand klarade uppgiften och de menar att det är sätt att kommunicera som de kommer att använda sig mer av i undervisningen.

I årskurs 5 berättar en resursperson om hur de i arbetet med Ryssland dramatiserade begreppen diktatur och demokrati. Tidigare hade orden förklarats av läraren i en klassrumssituation. Eleverna delades upp i två grupper av dramapedagogen och de två grupperna skulle med sina kroppar gestalta en byggnad. Den ena gruppen skulle tillsammans demokratiskt bestämma hur byggnaden skulle se ut. I den andra gruppen valde dramapedagogen ut en elev som skulle bestämma allt själv och de andra skulle bara lyda. När byggnaderna var klara fick eleverna berätta hur det kändes.

Innan när jag fick bestämma innan det här, innan jag fick känna på det här så ville jag vara en sån som faktiskt får bestämma, men att bara få bestämma ensam det var inte roligt. Det vill inte jag, det tyckte inte jag om. (elev i åk. 5)

I fokusgruppen ställs en fråga om vilken kunskap de kan se i elevens svar. Resurspersonalen och dramapedagogen diskuterar hur de upplevde elevens kommentar och vilka slutsatser de drar utifrån elevens resonemang. De menar att eleven kommit till insikt genom övningen. Hen har förstått vad det innebär att vara ensam om att bestämma, att inte ha någon att dela ansvaret med. Samtidigt blev hen förtrogen med begreppet *diktatur*, hen fick uppleva det med fler sinnen involverade. Det resulterade i en förståelse på djupet.

Det är en upplevelse av ett begrepp tänker jag. Att han kan berätta vad en diktator är och att den bestämmer och att han fick känna hur var det att bestämma. Och kunde

dra en konsekvens eller en slutsats av det för sig själv och det var väldigt tydligt. Ja, det var inte så roligt. (dramapedagog)

Vid det tillfälle som observerades i studien arbetade gruppen med landsgränser. Målet med dramalektionen var att gruppen förutom begrepp skulle träna samspel och att skapa ögonkontakt. I klassrummet fanns en stor Europakarta och den användes av elever för att förtydliga vad de menade och för att visa att det finns gränser mellan länder men också gränser ute till havs. Därefter gjordes sedan en övning som kallades Gränsvakten. Innan övningen introducerade dramapedagogen ordet visum som hon hade textat på en skylt. Hon berättade om ordet och vad det innebar, några ställde frågor och elever fick berätta vad de kunde om ordet och en elev sa ”Det är som en biljett för att få komma in i ett land” (elev i åk.5). Därefter började övningen och eleverna satt mitt emot varandra och i mitten gick en gränsvakt. Eleverna skulle genom ögonkontakt komma överens om att byta plats utan att gränsvakten upptäckte dem. Gränsvakten skulle försöka ta en plats som var ledig. Den som blev utan plats fick agera gränsvakt. Övningen flöt på under stor koncentration, tystnad och mycket ögonkontakt förekom. En stämning uppstod som präglades av intensitet. Efteråt kom samtalet in på flyktingar där många frågor och kopplingar kom upp som rörde elevernas erfarenhetsvärld.

Vid ett tidigare dramatillfälle delades gruppen i in i grupper om tre och varje grupp fick i uppdrag att gestalta olika statyer med koppling till Frankrike. Dramapedagogen sa att hon trodde att det var samma person som ritat Eiffeltornet och Frihetsgudinnan. Resurspersonen berättar då att eleven i citatet ovan berättat att det är samma person som har gjort Frihetsgudinnan och att den var en gåva från Frankrike till USA. Dramapedagogen tackade eleven för upplysningen och för den kunskap som hon fått. Efter avslutat pass frågade resurspersonen eleven hur hen fått reda på detta och eleven berättade då att hen sett ett TV-program om det. Eleven inhämtar ofta kunskaper från TV, ensam eller tillsammans med pappan. Resurspersonen blev medveten om kunskaper i och med dramalektionen när eleven hjälpte dramapedagogen med kunskap.

Han kan överföra kunskaper från ett sammanhang till ett annat på en abstrakt nivå till skillnad mot andra som fysiskt och konkret måste ha upplevt något för att kunna göra överflyttningen till ett annat skolsammanhang. (resursperson i åk.5)

Resurspersonen som citeras ovan berättar också i fokusgruppen att övningarna med samspel och att skapa ögonkontakt är något som hon har upptäckt gagnar eleverna med språkstörning. Hon tänker arbeta vidare med övningar som tränar fysisk närhet och där de får träna sig i att skapa ögonkontakt både i klassrummet och som rastaktivitet. Resonemanget leder vidare in på

hur drama kan användas inom olika ämnen. Dramapedagogen berättar om att hon på andra skolor har drama på lektioner när eleverna har spanska, franska och tyska. Med hjälp av rollspel och genom dramatisering lär sig eleverna nya ord och fraser.

Lärande genom bild – Skola A

På två filmade sekvenser visar elever med språkstörning hur de genom att använda bilder kan synliggöra sina kunskaper. Den ena eleven beskriver hur han tillverkat ett musikinstrument, en maracas, och den andra återberättar en saga. Den första eleven ritade under tiden som han berättar. Bilderna symboliserar de skrivna orden och förstärker det talade ordet. Med hjälp av bilder av material som används och med pilar till de olika bilderna växer arbetsprocessen fram. Slutprodukten kan liknas vid ett flödesschema. Avslutningsvis ritade eleven en enkel streckgubbe som spelar med instrumentet. För att förmedla rörelse i bilden får gubben två högerarmar, den ena lite högre upp än den andra. Specialpedagogen berättar vid ett informellt samtal att eleven vid ett annat tillfälle redovisat hur vikingarna förflyttade sina båtar på land. Samma enkla men effektiva metod använde hon sig av då också för att kommunicera sin kunskap.

Den andra eleven har gjort en bok med en saga. Boken består av 12 sidor och bilderna är enkla, ritade med en penna och inga färger finns. På de bilder där handlingen utspelar sig på samma plats finns samma enkla bilder som bakgrund. Personerna är streckgubbar och den enda text som förekommer är i pratbubblor, där det står enstaka ord. Bilderna är trots sin enkelhet mycket informativa och sagans handling är tydlig. I fokusgruppen med personal som undervisar i de lägre klasserna kommer eleven upp som ett exempel på när elever utvecklar sin kunskap genom bilder.

[elevens namn]som ritade, som inte kan skriva, som inte kan läsa men hon ritade ju berättelser som är liksom med start, slut och mitt och tydlig handling. Och det finns en hel dramaturgi bakom det men hon kan inte skriva det. Hon kan inte läsa det men hon kan rita. (lärare i åk.3)

Rytmikläraren invänder att idag läste hon en Kaspervers med hjälp. Elevens lärare menar att det var för att hon hört versen förut, när rytmikläraren läst den. Eleven är ”duktig” på att hitta strategier och är ”duktig” på att memorera. Rytmikläraren fortsätter med att eleven ju också kunde följa med när pulsen ändrades, det hade hon inga svårigheter med.

Jaja och det är liksom inte det. Det betyder ju inte att bara för att du har språkstörning så kan du inte det och inte det./.../Det är det du inte kan medans det här det kan du men våra elever dom är så olika, just hon är ju sån i alla fall. (lärare i åk.3)

Samtalet fortsätter med att rytmikläraren konstaterar att ”det är tufft att propsa på, att hon absolut ville”. Läraren menar att det beror på att eleven har självförtroende och att hon är trygg. Hon säger ”Man måste vara trygg i gruppen för att våga läsa när man inte kan läsa”. Gruppen fortsätter att samtala om behovet av att kunna göra enkla bilder för att komplettera för de svårigheter som talat och skrivet språk kan innebära. Flera av eleverna har höga krav på sig själv och de blir besvikna om inte bilderna blir precis som de tänkt och då ger de upp.

I fokusgruppen med personal som undervisar de äldre eleverna kommer de in på nyttan av att använda bilder i matematiken. Att förtydliga eller förklara problemlösningar genom att göra enkla bilder som får symbolisera innehållet i texten.

För att man ska få en visuell bild av problemen och många gånger när man har gjort det så har man konstaterat att exakt det som står i texten är det som dom inte förstår. Men när du har ritat upp det, figurerna snabbt några äpplen eller vad det nu är för någonting. Jaha, men då gör du bara så och så och då förstår dom hur dom ska lösa problemet. (resursperson i åk. 4)

Hon får medhåll av resurspersonen i åk.5 som menar att behovet av ”att med enkla medel kunna skissa upp /.../ för man vill ju inte att de ska lägga ner en timme på en teckning i mattegåtan”. Samtalet i gruppen berör också bildskapande ur en annan vinkel, att bilder i sig bär fram ett budskap eller en känsla till skillnad mot när bilder används för att tydliggöra ord. Läraren i åk. 5 berättar om en elev.

/.../ han lever ju upp nu när han får bild. Vi har en liten konstnär, så han lever ju verkligen upp. Det är lite märkligt det här han blir ju lite orolig så där om han inte får det klart svart på vitt att man ska göra så här. /.../ synd att inte bildläraren är här. Jag måste berömma honom för att han är så skicklig med dom här teknikerna han lär ut. Och han [eleven] lyssnar och sen gör han fantastiska verk. /.../ bild ligger honom nära och han får för lite utav mig. /.../ Jag menar att han har ju höjt sin status i gruppen nu den här pojken va, för att han får visa så duktig han är. (lärare i åk.5)

Läraren får medhåll av resurspersonen i samma klass som fortsätter ”då får dom med språkstörning ett annat sätt att visa det på om nu bild är deras uttrycksätt”.

Lärande genom rytmik – Skola A

I fokusgruppen där personal som arbetar med de yngre deltar kommer diskussionen in på att drama inte passar alla elever. För några är musiken den uttrycksform som bäst kompletterar språket. En elev i åk.2 lever upp när sången med dagarna på engelska ska sjungas. Sången förstärks med tecken för de olika dagarna och eleven visar tydligt med hela sin kropp att det här är något han behärskar:

Men musik är ju en väldigt viktig kanal för honom /.../och kör jag då sånger och det är bilder till då är han glad och han är liksom på när man kör på det viset. (lärare i åk.2)

Ja den sätter sig direkt så det är jättebra för honom. (resursperson i åk.2)

Under ett informellt samtal med logopeden berättar hen om en elev som han spelade spel med. I spelet ska man på en ruta säga alla vokaler man kan. I klassen hade de tidigare fått lära sig vokalerna med hjälp av melodin till Gubben Noak. Eleven började sjunga ramsan tyst för sig själv och fick alla vokaler med. Något som hen inte kunnat göra utan stöd från sångramsan enligt logopeden.

Diskussionen i fokusgruppen fortsätter med vikten av att eleverna ska få möjlighet att vänja sig vid att ha drama och rytmik. Rytmikläraren berättar att när hen kommer ut på skolor så ser hen att ”det är stor skillnad mellan rörelse och bänkarbete”. Rörelse blir fri lek och lite gränslöst men ju oftare eleverna möter rörelse desto flytande blir gränserna mellan rörelse och bänkarbete. Hen får medhåll av en lärare som inflikar ”Ju mer dom tränar på att göra så här rörelseövningar eller dramatiserar eller vad dom gör ju mer lär dom ju sig ramarna och då blir det lättare” (lärare i åk.3). Rytmikläraren fortsätter med att hen kan se skillnad på de som håller på med musik när hen kommer ut på skolorna. De som sysslar med musik är vana vid det ”språket”. Det handlar om att ge de praktisk-estetiska uttrycksformerna tid. Osäkerheten menar rytmikläraren gäller även de vuxna. Det kan vara svårt att släppa kontrollen och släppa in något man inte känner att man behärskar. En lärare i åk.3 tar vid och menar att dels saknar de den kunskap rytmikläraren har dels är det svårt att få in de praktisk-estetiska uttrycksformerna i undervisningen eftersom det är mycket annat som ska hinnas med.

Jag tycker så att i ettan är det jättemycket både drama, musik och bild för då sjunger man till varje bokstav och man målar och ritar och man dramatiserar ibland till bokstäver och så där så det blir ju jättenaturligt. Sen kommer tvåan och då blir det mindre och mindre faktiskt. (lärare i åk.3)

En annan lärare i åk.3 håller med och menar att det blir så att andra saker tar plats när eleverna blir äldre och annat tar över. Det är mycket som ska hinnas med under elevernas skoldag och speciellt i åk.3.

/.../ det är ju det här målen i årskurs [3] dom ska uppnå tre. Vad är det som dom ska göra? Dom ska träna på att skriva, som ska träna på att räkna arean, du vet/.../ dom måste kunna skriva en berättelse med röd tråd och handstilen ska vara ok. Det är ju ändå dom målen som finns och då är det ju det man tränar mest. (lärare i åk.3)

Samtalet i fokusgruppen fortsätter med bristen på kunskap som lärarna anser sig ha i ämnet rytmik. De saknar den kunskapsbank som rytmikläraren har vad gäller sång- och danslekar. Tidsbristen när det gäller planering gör att det är lätt att strunta i att leta lämpliga sånger eller

hitta bra musik att göra rörelser till som passar det arbetsområde som klassen håller på med. Diskussionen fortsätter med olika idéer om hur man kan underlätta för lärarna att få in mer sång- och danslekar i undervisningen. Till exempel att samla övningar, sång- och danslekar och andra aktiviteter på lappar att användas när det passar eller att låta eleverna ansvara för en aktivitet. Man kan göra det med begrepp eller med mindre områden och man behöver inte hålla på i 40 minuter. Nu har de fått en del kunskap och både de och eleverna har fått en viss vana i att använda drama, bild och rytmik. ”Det är lättare att ta fram det nu” (resursperson i f-klass).

På nåt sätt så har man ju fått en uppdatering, man har fått lite vad ska man säga nytändning, man kan få nya idéer. Hur man kan använda ämnen även om vi har gjort ganska mycket i vissa så här omgångar så ibland, så i vissa perioder så försvinner det mer och så kommer man tillbaka till det igen. (lärare i åk. 3)

Samtidigt menar rytmikläraren att musiklekar har ett egenvärde i sig, ett socialt egenvärde och att de inte måste knytas till ett arbetsområde eller ämne. Vid ett informellt samtal med rytmikläraren berättar hen att den utbildning som hen har inte finns längre. Hen upplever att det är en brist. ”Man utbildas till musiklekar nu och ämnet musik rymmer nu så mycket annat och danslekar och annat kommer inte med i samma utsträckning”. (rytmiklärare)

I fokusgruppen med personal som arbetar med de äldre eleverna diskuterades hur eleverna upplevde drama och rytmik när de blev äldre. För en del elever gäller det att ”hålla skenet uppe” och att det kan ”kännas pinsamt”. En lärare i åk.4 säger att hen vet att ”det är många som håller igen, de vill inte visa vad de kan och att de inte vågar”. Rytmikläraren menar att det gäller även för yngre elever. Det finns förskolebarn som inte vågar vara med på rörelse. I åk. 5 har de arbetat med en fransk sång och en armenisk dans. Eleverna har inte haft några problem med att delta tvärtom, de har varit mycket engagerade. Den allmänna meningen är att de flesta elever tycker om att gå till de olika lektionerna med drama, bild och rytmik.

Sammanfattande analys för skola A

Drama

Under samtalen i fokusgrupperna kommer det tydligt fram att kunskap approprieras när hela kroppen används och när flera sinnen är involverade. Att sitta rak i ryggen, med raka ben, som ett L och vara ett roder längst bak i aktern på relingen, ökar förutsättningarna för att komma ihåg ordet, känna igen det i ett annat sammanhang och framförallt att aktivt kunna använda sig av ordet. Att förstå hur stress känns i kroppen och därmed kunna benämna känslan vid ett

annat tillfälle eller att komma till insikt om att det inte är kul att ensam bestämma är enligt affektteorin (Tomkins, 1962; Greenspan & Benderley, 1997) exempel på kunskaper som stannar kvar och ägs av eleven. I övningen Gränsvakten var eleverna oerhört koncentrerade på uppgiften. De klarade av att skapa ögonkontakt och byta platser under tystnad, alla var engagerade och alla bidrog till att övningen blev lyckad. Det kan antas att eleverna under övningen drevs av lust vilket ledde till att alla presterade på sin maximala kapacitet och upplevde det som Csikszentmihalyi (2007) kallar *flow*. I diskussionen mellan läraren och resursperson i åk. 2 uppmärksammas elevernas behov av variation. Samtidigt finns en medvetenhet hos dem och de övriga i fokusgruppen om elevernas behov av repetition. Dramapassen börjar med övningar som eleverna känner igen från gången innan vilket bidrar till att de känner sig trygga och med känslan av att behärska situationen kan eleverna möta nya utmaningar. I dessa situationer och med de här förutsättningarna kan även eleverna med språkstörning agera. På dramalektionerna tränades elevernas pragmatiska förmågor i samspelsövningar och i att skapa och hålla kvar ögonkontakt. I andra skolämnen användes drama till exempel på engelskan för att lära sig nya ord. Att tematiskt använda drama har effekt på den språkliga- och kommunikativa utvecklingen hos elever med språkstörning (Podlozny, 2000). Det sker också en kunskapsutveckling hos de vuxna genom att de vid dramatillfällena får nya uppslag till hur de kan arbeta vidare. De kan använda övningar på rasten och utnyttja den tiden för att träna sociala förmågor. De kan använda det engagemang som eleverna visade i diskussionen som uppkom efter övningen Gränsvakten och arbeta vidare på det temat.

Bild

Att använda bild i lärande ses som en uttrycksform med flera olika funktioner. Ett exempel är bildskapande när bilden är ett uttryck för en känsla eller ett budskap som kan komplettera muntlig och skriftlig produktion (Holliday, Harrison & McLeod, 2009). Då står bilden för sig själv utan ord eller text och bildspråket blir jämställt tal- och skriftspråk. Ett bildskapande som kommer till uttryck hos eleven, i åk.5 när hen med hjälp av tekniker som bildläraren presenterar kan använda bilden som en uttrycksform. En uttrycksform som eleven får stöttning i genom att undervisas av en lärare med kompetens i bildämnet, något som Bamford (2006) menar är viktigt, framförallt för elever som har särskilda behov. Elevens självbild kan antas ha blivit styrkt när läraren uttrycker ”att bild ligger nära honom” och att ”han har höjt sin status i gruppen”. En stark självbild leder till att eleven tar sig an nya utmaningar med tillförsikt (Bandura, 1994). Ett annat antagande är att eleven i sitt bildskapande upplever sig

ha en känsla av kontroll (Pekrun, 2006) eller att eleven upplever att den bemästrar situationen (Lichtenberg, 1989). En upplevelse hos eleven som leder till att denne värderar sitt lärande som viktigt. Det i sin tur leder till att eleven drivs av en inre motivation (Gärdenfors, 2010). En drivkraft skapas i motivationen som i sin tur bygger upp en förväntan hos eleven (Lichtenberg, 1989).

Ett annat syfte med bild som uttrycksform är när det används som stöd för arbetsminnet. Med hjälp av enkla bilder kan en händelse, en problemlösningssuppgift eller en beskrivande text bli förståelig för mottagaren. Bilden utgör ett visuellt stöd för den som berättar och den kompletterar det talade ordet (Baddeley, 2007). När eleverna får tillgång till visuell information i kombination med verbal information ökar elevernas förutsättningar för ett lyckat lärande. Eleven som återberättar sin saga har skapat bilder som hon designat för att uppfylla sitt behov av stöd. Bilderna hjälper henne att få en röd tråd i berättelsen och handlingen blir tydlig för mottagarna. Ett antagande är att hon under processen med att skapa sagan även använde sig av sin inre röst, där känslor och tankar blir tillgängliga (Coates, 2002). Den andra eleven använde sig av bilder på ett lite annorlunda sätt. Han gjorde bilder samtidigt som han berättade om hur tillverkningen av instrumentet gick till. Arbetsprocessen växte fram på tavlan. Gemensamt för de tre bildskapande eleverna var att deras fantasi, tanke och språk stimulerades och blev tillgängliga under skapandeprocessen (Coates, 2002). Bildernas funktion och uttryck skiljde sig åt men elevernas upplevelser av processen kan antas vara lika. Det finns en medvetenhet om elevernas behov av bildstöd i lärandesituationer. Bilder kan användas som stöd för arbetsminnet och fungera som stöd i den språkliga strukturen, till exempel genom att snabbt med en penna kunna skissa upp en bild på ett papper.

Rytmik

Två elever diskuteras som använde sång för att komplettera det talade och skrivna språket för att göra kunskap till sin egen. För den ena eleven behövdes också tecken som stöd. Den fonologiska looperna får stöd av den visuo-spatiala funktionen (Baddeley, 2007) när veckodagarna på engelska ska bli elevens kunskap. Eleven behöver stöttning av fler sinnen när lärandet sker och elevens entusiasm vid tillfället kan antas bero på att han upplever sig ha kontroll över sitt lärande (Pekrun, 2006) och att han bemästrar situationen (Lichtenberg, 1989). När rörelse ersätter bänkarbete uppstår en gränslöshet. Det upplevs som rörigt av vuxna, men de är samtidigt medvetna om att det krävs tid för att eleverna ska upptäcka att det finns ramar också på rytmik- och dramalektionerna.

Lärandesituationen på B-skolan

Under intervjuerna med de tre lärarna berättas om den syn på lärande som de anser gäller för undervisning av elever med språkstörning. De beskriver ett förhållningssätt där **de** utgår ifrån elevernas styrkor. I intervjun berättar en lärare att det handlar om att utgå ifrån barnen och vad de är mogna för. Det handlar inte om läroböckerna ”vi har nästan inga läroböcker på det sättet”. Lärande sker via leken, mer i de lägre åldrarna och sen mer utplanande. Läraren i klass 3 berättar att när eleverna börjar i denna verksamhet görs vissa test för att se exempelvis vilka bokstäver och siffror de kan och hur antalsuppfattningen är. Sen testas eleverna med jämna mellanrum för att följa deras utveckling. Ändå menar läraren att elevernas kunskap måste bedömmas i de informella sammanhangen och säger att ”mycket handlar om informell bedömning och samtal”, vilka sker mellan lärare, assistent och logopeden. På detta sätt sker undervisningen utifrån elevens individuella behov.

Lärarnas erfarenhet är att de måste grunda lärandet i metoder som ger eleverna upplevelser och praktiska erfarenheter som det talade språket ska kunna förankras i. Elevernas måluppfyllelse är låg framförallt i de teoretiska ämnena även om de, som de uttrycker, kan använda pysparagrafen. I planeringen utgår lärarna ifrån de aktuella kunskapskriterierna och strävar sedan mot att göra undervisningen tillgänglig för eleverna. Det beskrivs att eleverna får resonera och reflektera och jobba mycket med sin förståelse kring olika ämnen för att i slutänden själv kunna visa sin kunskap. ”Det handlar ju mycket om att göra för att förstå”, ”det måste liksom förankras i nånting/.../går inte bara med ord”. Läraren i klass 3 menar att det är svårt att teoretiskt undervisa i skrivande. Istället för att beskriva hur försöker hen ”gå bakvägen” och säger ”det handlar egentligen om att beskriva och berätta nånting/.../och utgå väldigt mycket ifrån sig själv och sen/.../utifrån den texten de skriver tillsammans så hittar vi en struktur”.

Nya ord presenteras i de situationer som uppstår. Orden får på så sätt landa i sitt rätta sammanhang. Klass 3 läraren berättar kring när de i klassen försökte läsa, tolka och förstå en faktatext vilket var ”jätte jättesvårt” för eleverna. Läraren hanterade detta genom att låta eleverna rita och bygga upp innehållet för att sedan göra ett bildspel vilka de fick redovisa för varandra. Till detta gjordes ett besök på museet för att ge ytterligare input. Det berättas om ytterligare ett sätt att arbeta med ordförståelse då de utgick ifrån en dikt. Läraren läste varje rad ett flertal gånger och eleverna fick skriva upp de ord som de tyckte var svåra. När de efteråt pratade om orden så kunde oftast någon av klasskamraterna ge någon form av

förklaring. Läraren beskriver sin känsla som att man håller på med ”små öar” med en förhoppning om att kunskapsväven blir tätare allteftersom.

De individuella skillnaderna hos eleverna är stora och läraren i årskurs 6 berättar att klassen ofta diskuterar kring att det tar längre tid att lära sig när man har språkstörning. Kunskapsmålen för årskurs 6 nås kanske när eleven går i 7:an eller 8:an. Läraren i årskurs 3 menar att det är så mycket de kunde göra mer av men att de tydliga kunskapskraven i Lgr 11, på gott och ont, medför ett snävare upplägg av undervisningen. Det gäller hela tiden att hitta balansen i hur varje elev kan utmanas i sin utvecklingszon med hänsyn tagna till deras kompetenser och behov. Läraren i årskurs 5 menar att det blir viktigt att lägga tonvikten på de alternativa uttrycksformerna istället för på det skriftliga då eleverna ska förmedla sin kunskap.

Lärande genom upplevelsebaserad undervisning – Skola B

I intervjuerna berättar lärarna om upplevelsebaserad undervisning och menar att det är det mest grundläggande förhållningssättet. Lärarna i klass 5 och 6 uttrycker sig så här: ”Att få gemensamma upplevelser är på något sätt A o O för att man ska kunna diskutera”. ”Ja, det är väldigt viktigt att man har en gemensam upplevelsebas”. Resonemanget fortsätter:

Jag tror man försöker hitta de vägarna alltid, asså så känner jag, så mycket som möjligt som redskap i möjligaste mån /.../ man hittar fler och fler vägar hur man kan komma via de praktisk-estetiska uttrycksformerna för att nå dem.

I intervjun med läraren i klass 3 stärks denna bild ytterligare med ”det är ett förhållningssätt att vi ska grunda saker och ting i upplevelser”. Lärarna pratar om att starta alternativt sluta med någon slags upplevelse. Antingen ger upplevelsen en förförståelse för det kommande temat eller så ses det som att man ”knyter ihop säcken”.

Under intervjuerna berättar lärarna om när de gjort besök på museet. De menar att det framför allt är de praktiska momenten som fungerat bra. Det är inte så lätt att komma ut med denna elevgrupp trots att de förberett personalen på museet om att elevgruppen har behov av att de anpassar sig och talar långsamt och tydligt med ett enkelt språk. Uppskattningen hos eleverna är trots detta stor. Det berättas om när elever som slutat kommer på besök och de pratar om alla roliga minnen de har från gemensamma upplevelser. Lärarna i årskurs 5 och 6 menar att det är den gemensamma upplevelsen som gör att man kan diskutera både före och efter. De påtalar också att besök utanför den egna verksamheten ”blir en variation i det dagliga arbetet som också är något roligt som piggar upp och det är ju det man kommer ihåg sen”. Just vikten av att återkoppla och knyta an till de upplevelser man fått berättar läraren i

klass 3 om. Upplevelsen sammantaget med de fotografier man tar gör att man kan jobba med minnesbanor: ”Kommer du ihåg...”. På detta sätt tar man tillvara på den typen av aktiviteter och arbetar sedan vidare med dem.

Klass 3 läraren talar även om vikten av att hantera och arbeta med de inre bilder som eleverna behöver få hjälp att skapa när det gäller nya begrepp eller abstrakta ord som uppkommer i en undervisningsmiljö. Hen menar också att man kan undersöka vad eleverna får för inre bilder när de läser eller lyssnar till en berättelse. Det är bra att träna på att sätta ord på sina inre bilder genom talat språk men även genom att själv få rita sina egna inre bilder.

Det ges flera exempel då skolan bjudit in exempelvis konstnärer, en arkeolog, en mimare och en engelsk dramatiker för att arbeta praktiskt och upplevelsebaserat. Andra sätt att arbeta upplevelsebaserat på som nämns är genom att spela spel. I spelen kan olika begrepp i exempelvis matematik och svenska tränas. En lärare menar att det sker en automatisering även om det känns som man ”lurar på dem... kunskap genom att man försöker göra det lustfyllt”. Detsamma sker via program på i-Pad där ren träning blir en slags lek och spel vilket också ses som upplevelser. Läraren i klass 3 berättar att hen ser upplevelsebaserat lärande som ”ett grundläggande förhållningssätt snarare än att det planeras i detalj alla gånger”, ”det handlar om att se och uppleva”.

.../ redan så små de är så har de redan lagt sig till med ett sätt som att de förstår att de inte förstår och de bryr sig inte heller de bara tar in det och låter det flyta förbi.../man vill att de ska känna sig berörda och att det handlar om dem.../jag måste fånga det hos dem för annars så eh... alltså när det gäller dessa små så jag, jag kommer inte vidare .../

Lärarna lyfter de gemensamma upplevelserna med påföljande diskussioner som viktiga. Den ena läraren uttrycker ”att det ska vara en dialog tycker jag är viktigt.../det läggs mycket tid på det.../i ettan framför allt.../att det ska va utrymme för.../att vi ska prata med varandra.../att alla ska komma till tals”.

Lärande genom praktisk-estetiska uttrycksformer – Skola B

Att skolarbetet ska innefatta praktisk-estetiska uttrycksformer står det om i läroplanen men en av lärarna hävdar att det för just denna elevgrupp är väldigt viktigt att man använder detta så att eleverna både får uttrycka sig men också får kunskap till sig via dessa uttrycksformer. De praktisk-estetiska arbetsformerna är som en ingång till ämnet/kunskapen och möjliggör att den kan finnas kvar för vidare bearbetning med skrift. Läraren i årskurs 5 säger sig alltid försöka hitta vägarna via praktisk-estetiska moment och ser det som ett redskap som man blir

bättre och bättre på att använda. ”Det är ju barnens uttryck” säger klass 3 läraren och menar att det är elevernas förmågor som blir ännu viktigare att utgå ifrån då språket är den svaga länken. På frågan om de kan se några nackdelar med att arbeta genom de praktisk-estetiska uttrycksformerna kommer svaret från klass 5 läraren snabbt:

Det tar ju lite tid, det blir svårt att hinna med allt och läraren i klass 6 fyller i. Samtidigt så är det förutsättningen för att vi ska komma nånstans, men visst det tar tid att förbereda en lektion, det gör det ju och man får tänka till om man ska få det i en kontext och vad ska det leda till och vad är målen och så ... Det är grundförutsättningen för våra elever så det ska vi ju göra.

Läraren i klass 3 menar att det kan upplevas som svårt att göra vissa avvägningar när upplevelsen är att inte hinna med allt som önskas. Det blir då lätt att som lärare tycka ”vi har inte tid med det här praktiska eller estetiska för det tar tid”. Läraren fortsätter sitt resonemang med att hen inte kan göra det valet med de yngre eleverna, ”det går inte då, det blir liksom bara ett utanpåverk som inte landar hos barnen” och avslutar med att säga ”det kan inte jag stå för”.

Att det finns en tanke och medvetenhet hos lärarna vad gäller att använda sig av elevernas drivkraft lust märks när de berättar kring undervisningens upplägg. Att eleverna får känna att de lyckas kan göra dem mer motiverade, menar dem. Ett exempel som nämns är när eleverna får arbeta med inspelning via i-Pad. Då ges eleverna möjlighet att göra omtagningar tills de blir nöjda; ”sen har de varit jättestolta”. Lusten ses som en ingångsport och då är de praktisk-estetiska uttrycksformerna viktiga. Det är här elevernas styrkor blir tydliga. Läraren i klass 3 berättar hur hen försöker att utgå ifrån elevernas intresse för att på det sättet fånga elevernas engagemang. När eleverna gick i första klass och skulle arbeta med alfabetet fångades elevernas intresse om olika länder upp. I arbetet utgick de därför från kartan och letade länder på bokstaven A. När de arbetade med en annan bokstav kunde de utgå ifrån fotbollsspelare o.s.v. På detta sätt kunde eleverna engageras till ett lärande eftersom det berörde dem. Läraren menar att det kan verka ostrukturerat om man ser det utifrån men förklarar att det är själva grunden i det förhållningssätt som hon tror på, ”att hämta upp eleverna där de är”. Genom att utgå från eleverna, vad de vet och kan så fångar man också deras motivation. Utifrån detta kan man sedan utmana dem att bredda sin kunskap. Vad gäller lekens utrymme i undervisningen berättar lärarna i klass 5 och 6 att det troligen är mer lek i de lägre åldrarna, lite mindre i årskurserna 4-6 och ännu mindre på högstadiet. Ändå menar de att leken får större utrymme i denna verksamhet än i jämförelse med ”normala klasser”. Lärarna menar att ”just i de här yngre åldrarna så skulle det inte fungera om man inte lekte fram det för

motivationen finns inte på samma sätt hos de här barnen/.../det måste liksom va roligt för att de ska ta till sig annars lägger de av”. Samtidigt resonerar lärarna kring vikten av att få barnen att få syn på sitt eget lärande. ”Allting kan inte va lustfyllt det är orimligt så man måste kämpa lite också”. De menar att det är något som de får arbeta med hela vägen.

I intervjuerna berättas att de praktisk-estetiska uttrycksformerna kan fungera som kontextskapande metod i flera av ämnena. Matematik är ett ämne som lärarna tycker passar bra då eleverna ges möjlighet att arbeta laborativt och praktisk. Det blir väldigt tydligt när eleverna dessutom får rita upp sina lösningar. Då märker pedagogerna om eleverna är på rätt spår. I matematik ses de laborativa arbetsformerna som kontextskapande. Det blir ”en saxning mellan kunskap och utförande hela tiden”. Att ”få det i en kontext/.../det är grundförutsättningen för våra elever”, menar en av lärarna.

De praktisk-estetiska arbetsformerna ses av lärarna som stärkande för minnesfunktionen. Genom att arbeta via den visuella styrkan så kan en annan minnesfunktion aktiveras som gör att eleverna kommer ihåg saker på ett annat sätt, menar de. Samtidigt är det viktigt att arbeta med repetitioner. I de yngre åldrarna händer det att man arbetar med kroppen för att aktivera det motoriska minnet. Exempel ges som ”att forma bokstäverna” och ”hoppa fem steg”. Lärarna för årskurs 5 och 6 menar att det är ”sånt där som funkar bättre med de små barnen, när de kommer upp på mellanstadiet, som sexa så hade man kanske behövt det men man tycker det är pinsamt”. På skolan används tecken som stöd mest i de lägre årskurserna och ”ju starkare man blir i skriftspråket så tar det över/.../mer accepterat när man blir äldre att kommunicera skriftligt”.

Bild och animerad film

Bilder och foto används ofta av läraren i klass 5. Vid ett besök i klassen arbetade de med att sortera och kategorisera bilder med motiv från stenåldern och vikingatiden. Bilden ses här fungera som ett stöd för elevens arbetsminne då det handlar om att jämföra och dra slutsatser och förklara likheter och skillnader i hur människor levde och bodde men också vilka djur och redskap som hörde hemma i de olika tidsepokerna. Att arbeta genom bilder motiveras av läraren med att eleverna ofta är visuellt starka och bilden fungerar som ett minnesstöd. Dessutom arbetar läraren aktivt med att ta fram bilder på i-Pad. Det sker utifrån vilka tankar och frågor som väcks hos eleverna.

B-skolan har satsat på och fått fortbildning inom animerad film av Kulturskolan. Eleverna tränar den språkliga strukturen och skapar en egen berättelse med inledning och röd tråd i en sagoberättarform. En del elever föredrar att skriva ner sina repliker, andra gör det inte. Det

lärarna vill lyfta som bra med animationsarbetet är att eleverna får möjlighet att repetera och göra flera omtagningar tills de blir nöjda med resultatet. Lärarna menar att eleverna får uppleva att de lyckas vilket ökar motivationen och lusten till att lära. På liknande vis används i-Pad när man tränar muntligt berättande. Eleverna spelar in sig själva där de berättar med stöd av bilder. Även här ser läraren behållningen i att eleverna kan göra om sin inspelning många gånger så att de kan avsluta när de är nöjda med resultatet.

Bild som metod fungerar också när det gäller att förstå det sociala samspelet. Detta görs genom att lärare och elever ritar upp vad som hänt i till exempel en konflikt. Under intervjuerna tolkas sålunda ordet bild både som att använda färdiga bilder ur olika källor men även som skapande verktyg och uttrycksätt.

Drama

Användandet av drama sker i en mer sparsam utsträckning. I den ena intervjun berättas om att de arbetat lite med teaterpjäser som läraren menar eleverna tyckt var roligt. Det har även förekommit att de arbetat med tjej- och killgrupp där just tjejerna gjorde en egen teater. Annars nämns rollspel på engelska som också på ett mer tydligt sätt kopplar till ett skolämne. Bortsett från dessa exempel så menar informanterna att det framför allt är inom det sociala samspelet och olika värderingsövningar som drama används. Det bygger visserligen mycket på ett talat språk men även att uttrycka sig med kroppen och att träna ögonkontakt. De äldre eleverna fungerar oftast som förebilder för de yngre i de sammanhang de har gemensamma teman. I intervjun med läraren i klass 3 ställs frågan om drama kan användas spontant i klassrummet för att gestalta ett begrepp eller ord eller skeende så svarar läraren att ”det gör jag ju utan att tänka på det... fast det tänker jag ju inte att det är drama men det gör jag ju”.

Av alla praktisk-estetiska uttrycksformer är bilden och filmandet det som används mest på B-skolan. Det beror dels på att de utgår från elevernas visuella styrka men också på att de intervjuade lärarna säger sig vara mindre bra på exempelvis musik och drama. De menar att det kan se lite olika ut beroende på vilken klass man tittar in i då det beror på lärarnas skilda kunskaper.

Sammanfattande analys för skola B

I beskrivningen av lärandesituationen för elever med språkstörning framträder lärarnas medvetenhet då det gäller att skapa en optimal lärmiljö. Strävan ligger i att i möjligaste mån försöka kringgå elevernas funktionsnedsättning genom att hänsyn tas till elevernas

individuella behov. Detta stämmer väl överens med Ahlberg (2001) som påtalar behovet av balans mellan skolans krav och elevens förmåga men också att kunskapsutvecklingen underlättas av ett lustfyllt och varierat arbetssätt. Just detta uttrycker lärarna då de påtalar vikten av att bygga undervisningen på upplevelser och praktiska erfarenheter där språket ges mer konkreta kopplingar som ökar tillgängligheten för eleverna. Elever i specialpedagogiska verksamheter gynnas av att de ges tillgång till fler uttrycksformer i lärandesituationen menar Fischbein (2007). Lärarna berättar hur de försöker utmana varje elev utifrån vars och ens förmåga. När lärarna utgår ifrån elevernas styrkor och försöker fånga deras initiativ och intresse kan även elevernas självbild stärkas (Pekrun, 2006; Bandura, 1994; Gärdenfors, 2010). Ahlberg (2001) menar att man genom att utgå ifrån elevernas olika erfarenheter och förståelse aktiverar flera förmågor hos eleverna och ger exempel som självkontroll, inlevelseförmåga, uppmärksamhet och motivation. Just motivationen går som en röd tråd igenom intervjuerna. Lärarna återkommer flera gånger till hur viktigt det är att göra undervisningssituationerna motiverande och intressanta för att fånga eleverna. Den inre motivationen och lusten ses som tydliga drivkrafter (Gärdenfors, 2010; Csikszentmihalyi, 2007). Lärarna berättar att eleverna blir nöjda när de ges möjlighet att styra sin lärsituation och exempelvis göra flera inspelningar på i-Pad. Detta kallar Pekrun (2006) *control value*, självkontroll, vilket avser vikten av att påverka eleverna till att uppfatta och uppskatta sin lärandesituation mer positivt. En positiv känsla skapar ny drivkraft och förväntan (Lichtenberg, 1989) och detta tillstånd, *flow*, kan leda till en förhöjd prestation hos eleverna (Csikszentmihalyi, 2007).

Det blir väldigt tydligt att upplevelsebaserad undervisning ses som ett grundläggande förhållningssätt hos lärarna på B-skolan. Detta gäller ur flera perspektiv då de menar att det dels handlar om att nå eleverna, dels göra dem motiverade och skapa en förförståelse hos dem. Att lusten blir en given faktor för att stötta minnesfunktionen (Vygotskij, 1995; Klingberg, 2011) kan man förstå då tidigare elever gör besök och bekräftar genom minnen tillbaka på sin skoltid. I minnesforskningen (Baddeley, 2007) beskrivs hur den fonologiska looppen (som bearbetar den verbala informationen) får stöd av den visuo-spatiala funktionen (som hanterar visuell och spatial information) och gör kunskapen mer tillgänglig då den via upplevelser berör fler sinnen.

Lärarna använder sig av bild på ett flertal sätt och tolkar bild brett då de ger exempel på hur de arbetar. Bild kan handla om eget skapande, som stöd för arbetsminne, fungera som stöd i den språkliga strukturen och interaktivt med i-Padens direkta återkoppling och möjligheter i flertalet sammanhang såsom källa för att hämta bilder till dess inspelnings- och

filmapplikationer. Dessutom nämns bild i meningen mentala inre bilder, som lärarna menar, kräver sin aktivering. Bildens visuella budskap fungerar som stöttning åt det talade och skrivna språket. I Riccio, Cash och Cohens (2007) studie presenteras ett resultat där elever med språkstörning visar upp ett bättre resultat på att återge visuellt buren information jämfört med den information som ges verbalt. Detta får anses styrka lärarnas tanke att visuell stimulans genom de praktisk-estetiska arbetsmetoderna stödjer minnesfunktionen hos eleverna. De praktisk-estetiska arbetsformerna ses som ett redskap som ligger nära eleverna, vilket i studien uttrycks ”Det är ju barnens uttryck”. I Bamfords (2006) studie påvisas att estetiska ämnen har en positiv påverkan på elevers lärande och Nilholm (2012) menar att de arbetssätt och metoder som fungerar för elever i behov av extra stöd oftast fungerar för alla elever. Lärarna i studien hävdar att det är av stor vikt att just elever med språkstörning får erövra och förmedla kunskap via praktisk-estetiska arbetsmetoder. Genom att låta Bamford, Nilholm och lärarna i studien på detta sätt få mötas ges ytterligare tyngd åt lärarnas uttalande och erfarenhet då de menar att praktisk-estetiska arbetsformer fungerar som en ingång till ämnet/kunskapen och möjliggör att den kan finnas kvar för vidare bearbetning.

Drama används inte särskilt ofta som planerad metod av de tre lärarna. Oftast sker det i sammanhang när elevernas pragmatiska förmågor tränas i samspelsövningar. Däremot observeras att den ena läraren använder ett kroppsligt gestaltande intuitivt och spontant för att förtydliga begrepp och förklara ord. Det är en handling som läraren inte kopplar till drama i den bemärkelsen. Sett ur ett designteoretiskt perspektiv är kroppen meningsskapande för lärande och kunskap vilket ofta missas (Ekström, 2008).

Eleverna i skola B ges utrymme att leka, samspela och föra dialoger men det ges även tid för eftertanke och reflektion. Lärarna menar att det är viktigt att eleverna får syn på och förstår sitt eget lärande. I samspelssituationer av olika slag och genom lek skapas positiva upplevelser där språket, tänkandet och kreativiteten stimuleras (Ahlberg, 2001; Vygotskij, 1995). Med ett upplevelsebaserat arbetssätt och med praktisk-estetiska uttrycksformer ges eleverna den stöttning de behöver för att utvecklas. I en språkinriktad undervisning lyfts just interaktion, kontextrik undervisning och språklig stöttning som de grundläggande faktorerna (Hajer & Meestringa, 2012).

Diskussion

I avsnittet behandlas först en metoddiskussion där metoder och dilemman lyfts. I resultatdiskussionen görs bland annat jämförelser mellan de båda skolorna. I de specialpedagogiska implikationerna presenteras tankar som känns viktiga att ta med ut i kommande yrkesliv. Studien avslutas med förslag på fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Att undersöka verksamheter där elever med funktionsnedsättningar finns kan innebära svårigheter. Om en relation är etablerad mellan informanten, eleven, och undersökaren kan förutsättningarna öka för att få informanter till studien, eftersom undersökaren har kännedom om elevens eventuella svårigheter och begränsningar. En vetskap som kan leda till att eleven känner sig trygg i situationen. I annat fall kan en ovilja mot att delta bero på att eleven känner sig annorlunda eller osäker på vad en medverkan innebär och att eleven av den anledningen väljer att avstå. Det kan kännas obehagligt att blotta sig i en situation som man upplever sig ha svårigheter med. Ett dilemma uppstår i arbetet med att öka kunskaperna om elever med språkstörning och deras lärandesituation. För att öka kunskapen om elevernas behov av pedagogiska anpassningar i lärmiljön måste undersökningar ske just i dessa lärmiljöer.

Utifrån studiens syfte och frågeställning upplevdes de valda metoderna bidra till att intressant empiri samlades in. Genom att kombinera observationer med intervjuer/fokusgruppsamtal kunde de funderingar som väcktes hos observatören relateras till och diskuteras i de intervjuer och fokusgruppsamtal som följde. En nyttig erfarenhet är att observationen bör göras åtminstone någon dag innan intervju/fokusgrupp så att intervjuaren hinner reflektera över det som observerats. I intervjuer och fokusgruppsamtal refererade informanterna gärna till de delade erfarenheterna från de tillfällen som observerats. Detta kan tolkas som att observationerna blev till den gemensamma förståelse som informant och intervjuare kunde mötas i. Vid en större studie med tillgång till mer tid hade observationerna med analyser säkerligen bidraget med än mer fördjupad information, vilket varit av stort intresse. De observationstillfällen som filmades fungerade mest som stöd för minnet. Inga djupare analyser har gjorts av detta material. För att göra undersökningen på skola B mer övergripande kunde antalet informanter varit fler. En brist som å andra sidan kan vägas upp av antalet informanter på skola A. Tillsammans kan undersökningarna komplettera varandra då intervjuerna med färre antal informanter bjuder möjligheter till en fördjupad förståelse. I

fokusgrupperna på skola A deltog fler antal informanter vilket möjliggjorde en bredare syn på det undersökta området. Bland deltagarna fanns olika professioner vilket bidrog till att fler perspektiv lyftes, exempelvis den sociala utvecklingen. Genom att informanternas tankar bygger på varandra och att de associerar olika blir följden att nya infallsvinklar föds. Detta leder till en dynamik i samtalet. Dock kan det höga antalet, speciellt vid det första tillfället på skola A, påverka informanternas vilja eller lust att ge uttryck för sina tankar, åsikter eller idéer. Något som kan leda till att inte allas röster kommer fram (ibid.). Det finns inte heller samma möjlighet att rätta till eller klargöra ett uttalande som misstolkats eftersom taltiden är begränsad och någon annan kan ta ordet och föra samtalet i en annan riktning. De informella samtalen blir mer prestigelösa vilket gör att det till exempel är lättare att tala om egna brister eller att problematisera. Svårigheten med informella samtal är att komma ihåg. Helheten minns man men inte detaljerna.

Under arbetet med missivbrevet uppenbarades det dilemma som uppstår då språk och praxis för utförande av denna typ av information tenderar att bli för svår för mottagaren. Detta kan bero dels på att det i den aktuella föräldragruppen finns annat hemspråk än svenska, vilket kunnat hanteras genom att få brevet översatt, dels finns det de föräldrar som själva har språkliga bekymmer vilket försvårar förståelsen av informationen. Missivbrevet skrevs om med strävan att göra det enklare och tydligare att läsa.

Resultatdiskussion

Lantz (2007) menar att ”analysen av data som samlats in med en kvalitativ ansats syftar längre än till att bara beskriva det aktuella ämnet för studien” (s.136). Av den anledningen jämförs empirin från skola A och skola B. När likheter och skillnader i den samlade empirin jämförs kan en djupare och mer nyanserad kunskap växa fram. Syftet med studien var att undersöka om och i så fall hur praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning kan komplettera muntlig och skriftlig språkförmåga hos elever med språkstörning i lärandesituationer. I resultatet framkommer att det i de undersökta verksamheterna, där elever med språkstörning undervisas, finns kunskap om och erfarenhet av att dessa elever har behov av att få stöttning i form av praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning. Att arbeta med praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning bidrar till att skapa en varierad, kontextrik och interaktiv lärmiljö som stimulerar elevernas motivation och kunskapsutveckling (Bowker, 2007; Gerber, Marek & Cavallo, 2001; Jacquet, 2011; Podlozny, 2000). Dessutom belastas inte elevernas

arbetsminne i lika hög grad när kunskap kommuniceras genom fler sinnen (Baddeley, 2007). På båda skolor finns också kunskap om och erfarenhet av elevernas behov av språklig stöttning vilket ges i form av en språkinriktad undervisning som innehåller kontextrika lärmiljöer och interaktion mellan såväl elev-elev som elev-pedagog (Gibbons, 2013; Haijer & Meestringa, 2012; Liberg, 2006; Wyndham, 2002). Pedagoger som undervisar elever i de yngre åren talar på båda skolor om vikten av att erbjuda elever lärmiljöer där de under lekfulla former kan förena teori och praktik. Undervisningssituationer som kan antas ge elever med språkstörning möjlighet att utveckla tänkande, språk och förståelse i interaktion med andra (Dewey, 1975; Hartman, 2003; Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007; Vygotskij, 1995). Vikten av att påverka elevernas självbild i positiv riktning är man medveten om på båda skolorna. När eleverna ges möjlighet att använda sina starka sidor bidrar det till att deras självbild stärks (Ahlberg, 2001; Pekrun, 2006; Bandura, 1994) vilket i sin tur leder till ökad motivation och en förväntan som skapar ny drivkraft inför nya utmaningar (Gärdenfors, 2010; Lichtenberg, 1989). På båda skolorna får eleverna möjlighet att repetera ny kunskap så att en djupare förståelse kan komma till stånd (Vygotskij, 1995; Klinberg, 2011). Det framstår tydligt att det finns många likheter mellan de två skolorna vad gäller synen på vilka lärmiljöer som gagnar elever med språkstörning. Båda skolor uppger också att det finns ett behov av få fortbildningar i hur man kan använda praktisk-estetiska uttrycksformer i den ordinarie undervisningen, vilket de fått från Kulturskolan. Att upptäcka skillnader mellan skolorna är svårare och det beror till stor del på att undersökningarna på de två skolorna skiljer sig åt. Frågor som var relevanta för skola B gällde förekomsten av praktisk-estetiska aktiviteter i den dagliga verksamheten medan det för skola A ställdes frågor som gällde samarbetsprojektet med Kulturskolan.

Ett område som identifierats för vidare diskussion är uppfattningen att praktisk-estetiskt arbete och upplevelsebaserad undervisning tar mycket tid. Det handlar om en balansakt där lärarna tvingas göra avvägningar mellan att ge eleverna den stöttning som de praktisk-estetiska uttrycksformerna och upplevelsebaserad undervisning erbjuder och att förhålla sig till kunskapskraven i Lgr 11. Detta är ett dilemma att hantera i undervisningen för alla pedagoger. De är medvetna om att elever med språkstörning behöver möta ny kunskap på olika sätt men de saknar tiden för att planera och genomföra den undervisning de vet att eleverna har behov av. I de lägre årskurserna får uttrycksformer som kompletterar tal- och skriftspråket ett större utrymme. Det kan dels bero på att kunskapskraven är skrivna först från årskurs 3 dels på att eleverna i de yngre åren ännu inte hanterar skriftspråket. Det blir då mer naturligt att planera in alternativa uttrycksformer där fler sinnen används. Lärarna vet att i de

yngre åren är ingen kunskapsutveckling möjlig utan att stöttning ges med praktisk-estetiska arbetsformer. ”Det är ju barnens uttryck”, som en lärare säger. Ju äldre eleverna blir desto mer tid går åt till förberedelser för att nå kunskapsmålen. Det kan förstås som att tiden används till färdighetsträning och att denna färdighetsträning till större delen är tal- och skriftburen. Ett antagande är att efterhand som fler elever i en klass börjar hantera skriftspråket tenderar undervisningen att bli mer skriftburen. Det finns en risk att kunskapen då blir ytlig. I tidigare redovisad forskning talas om att förståelse skapas när elever får tillfälle att reflektera över erfarenheter de gör i de praktiska aktiviteterna (Hartman, 2003). En lärare menar: ”de blir tydligare för alla elever och alla elever gynnas”.

En annan faktor som är värd att lyfta när det gäller de praktisk-estetiska uttrycksformerna är den brist på kunskap som lärarna upplever sig ha. Förtrogenhet med drama, rytmik, rörelse, musik och sång kan underlätta för lärarna att i planeringen av undervisningen ge dessa ett större utrymme. Ett antagande är att när lärarna känner att de behärskar och är trygga i att använda dessa uttrycksformer kan de även förekomma mer spontant. Det är viktigt med kompetens inom området vilket Bamford (2006) tar upp i sin rapport och som Smithrim och Upitis (2005) redovisar i sin studie. När kompetens och kunskap i de praktisk-estetiska ämnena saknas är det elever som är i störst behov av fler uttrycksformer som drabbas hårdast (Bamford, 2006). Rytmikläraren berättar att det numera inte är möjligt att utbilda sig till rytmiklärare. ”Man utbildas till musiklektörer nu och ämnet musik rymmer nu så mycket annat och danslekar och annat kommer inte med i samma utsträckning”. Det finns en risk med detta då rörelse, sång- och danslekar kan fungera som stöttning åt de elever som har behov av fler uttrycksformer i lärandesituationer.

Vår slutsats utifrån ovan förda resonemang om den upplevda bristen av tid är att det på grupp- och organisationsnivå skulle ges bättre förutsättningar att utforma lärmiljöer där tidsfaktorn inte blir avgörande i arbetet med att omsätta kunskapskraven i undervisningen. I de politiska styrdokumenterna är inte tidsfaktorn uppmärksammas eller problematiserad.

Lärarnas känsla av bristande kompetens inom de praktisk-estetiska uttrycksformerna leder till att dessa uttrycksformer inte får det utrymme som elever har rätt till. Rätten till att få uppleva olika uttryck för kunskaper finns inskriven i styrdokumenterna. Det är en fråga som hamnar på organisationsnivå.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar på vikten av att skapa en lärmiljö i skolan som upplevs som stimulerande och motiverande för elever med språkstörning. Att lärmiljön samtidigt ska upplevas som trygg och följa kända strukturer är ytterligare faktorer som påverkar elevers möjligheter att kommunicera kunskap (Nilholm, 2012). I rollen som speciallärare med inriktning språkstörning ges möjlighet att påverka utformningen av lärmiljöer på grupp- och individnivå för att skapa förutsättningar för elever med språkstörning. I stort skulle specialläraren kunna verka för en mer breddad syn gällande språket som det centrala för lärandet. Det finns enligt Vygotskij (1995) andra former av tänkande som inte är beroende av språket.

Individ- och gruppnivå

I arbetet med elever med språkstörning är det viktigt att de förväntningar och krav som ställs på eleverna är rimliga. En viktig uppgift för specialläraren är att förmedla till eleven att denne har förmåga att klara av uppgifterna som ges. Det bidrar till att eleven utvecklar en hög self-efficacy (Bandura, 1994) och att eleven upplever sig ha kontroll över sitt lärande (Pekrun, 2006). En stark självbild bidrar till att eleven får en positiv syn på sitt lärande. En syn som specialläraren kan påverka och förstärka i arbetet tillsammans med elever med språkstörning.

Designen av lärmiljöer är viktig då meningsskapande sker genom flera semiotiska resurser (ex. tal, text, gester, bilder, musik, film, tempo eller ljudvolym). Det är därför viktigt att uppmuntra användandet av dessa resurser samt öka medvetenheten kring den betydelse denna lärmiljö har för elever med språkstörning (Dockrell & Lindsay, 2001). Elever med språkstörning har behov av att möta kunskap i olika kontexter och genom olika uttrycksformer som kan komplettera tal- och skriftspråket. I en upplevelsebaserad undervisning får eleverna möjlighet att i praktiska aktiviteter omvandla teoretiska och abstrakta begrepp till en för dem konkret och hanterbar information. Denna kunskap om lärmiljöer leder till ett förhållningssätt som präglar de två skolorna som undersöks i studien. På skolor där denna kunskap saknas blir det speciallärarens roll att uppmuntra pedagoger att utforma en lärmiljö som innehåller dessa faktorer och därmed ge eleverna möjlighet att använda flera sinnen när kunskap ska approprieras. För elever med språkstörning är det också viktigt att den språkliga förmågan tränas i de sammanhang där språket används och att det tränas i samspel med andra (Nettelbladt, Håkansson & Salameh, 2007). Den naturliga träningen i vardagliga samspelesituationer hjälper till att automatisera den kommunikativa

förmågan hos elever med språkstörning (Bruce, 2006). För att kompensera för den försenade språkutvecklingen behöver elever med språkstörning en strukturerad och explicit träning i ordförråd och ordförståelse (Nettelbladt, Håkansson & Salameh, 2007). I en språkutvecklande undervisning kan ordförrådet hos elever med språkstörning öka (Steele & Mills, 2011). Genom att tillsammans med pedagoger utforma lärmiljöer som präglas av en språkutvecklande undervisning kan specialläraren bidra till att elever med språkstörning får möta ny kunskap i en interaktiv och kontextrik undervisning med språklig stöttning (Haijer & Meestringa, 2012). En lärandesituation som gagnar elever med språkstörning kännetecknas av ett interagerande kring ett gemensamt tema eller en uppgift där kunskap vandrar mellan pedagog och elev och där båda påverkas av situationen.

Förslag på fortsatt forskning

Under arbetet med studien har ofta resonemang om bedömning kommit upp och hur elevernas språkförmåga påverkar lärarens bedömning av dem, men det är en frågeställning som inte ryms inom denna studie. Elever med språkstörning behöver möta nya ord i flera olika kontexter och processa dem genom att aktivt använda nya ord eller ny kunskap i olika situationer för att deras språkliga förmåga ska utvecklas. Elevernas kunskap förväntas till stor del kommuniceras genom muntliga- och skriftliga uttrycksformer. Studien visar att när eleverna får tillgång till praktiska-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning utvecklar elever kunskap. Den kunskapen som eleverna kommunicerar i dessa undervisningssituationer kan utgöra underlag vid bedömning. Ett bedömningsunderlag som kan antas öka förutsättningarna för att elever med språkstörning ska få en rättvis bedömning. Att undersöka hur praktisk-estetiska aktiviteter och upplevelsebaserad undervisning kan användas som underlag vid bedömning av elevers kunskaper är ett angeläget område att utforska. Hur frigörs tid för att praktisk-estetiska uttrycksformer och upplevelsebaserad undervisning ska få det utrymme som krävs för att utgöra bedömningsunderlag? Vilken kunskap krävs för att lärarna ska känna sig kompetenta och trygga i att använda praktisk-estetiska aktiviteter i de vardagliga lärsituationerna?

Referenser

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (2009). Vardagsspråk och skolspråk i utveckling. I: Karin Jönsson (Red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. (148-173) Stockholm: Liber AB.
- Baddeley, Alan (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford University Press.
- Bamford, Anne (2006). *The Wow Factor- Global research compendium on the impact of arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Bandura, Albert (1994). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.
- Bellon-Harn Monica L, Byers Beth A, & Lappi Jenna (2014). *Treatment Intensity: Effects of Interactive Book Reading on Narrative Abilities in Preschool Children With SLI* <http://dx.doi.org/10.1177/1525740114524051> /Hämtad 2014-10-11/
- Bishop, Dorothy (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Boström, Agneta (2008). Kemilärares berättelser. I: Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.) *Design för lärande*.(59-67) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Bowker, Rob (2007). Children's perception and learning about tropical rainforests: an analysis of their drawings. *Environmental Education Research*, vol.13, 75-96
- Bruce, Barbro (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I: Louise Bjar (Red.) *Det hänger på språket*. (349-369) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro (2009). Språkutveckling på olika villkor. I: Anette Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (55-73) Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, Jerome (2002). *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Coates, Elisabeth (2002). "I forgot the sky!" Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education*. Vol.10, 21-35.
- Csikszentmihályi, Mihály. (2007). *Flow: Den optimala upplevelsens psykologi*. 1. Stockholm: Natur och kultur.
- Damasio, Antonio (2002). *Känslan av att leva. Kroppens och känslornas betydelse för medvetenheten*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Dewey, John (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale, III: Southern Illinois Press.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dockrell, Julie & Lindsay, Geoff (2001) Children with Specific Speech and Language Difficulties – the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*. Vol. 27, 369-394.
- Ekström, Anna (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I: Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.) *Design för lärande*.(69-79) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I: Claes Nilholm & Eva Björk-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (17-27) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Gerber, Brian; Marek, Edmund & Cavallo, Ann (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*. Vol. 23, 569-583.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket Stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Greenspan, Stanley & Benderley, Beryl (1997). *The growth of the mind*. Reading MA: Perseus Books.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2012). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hansson, Kristina & Nettelblatt, Ulrika (2007). Bedömning av språklig förmåga hos barn I: Ulrika Nettelblatt & Eva-Kristina Salameh (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn I*. (255-286) Lund: Studentlitteratur AB.
- Hartman, Sven (2003). Läraren från Oil City – inför det nyväckta intresset för John Dewey. I: *John Dewey - om reflektivt lärande i skola och samhälle*. (7-31) Stockholm: HLS Förlag.
- Holliday Erin, Harrison Linda & McLeod Sharynne (2009). *listening to children with communication impairment talking through their drawings*
<http://dx.doi.org/10.1177/1476718X09336969> /Hämtad 2014-10-02/
- Jacquet, Ewa (2011). Att ta avstamp i gestaltande – Pedagogiskt drama som resurs för skrivande. Stockholm: Stockholms universitet. /Hämtad 2014-10-01/

- Joffe, Victoria & Nippold, Marilyn (2012). Language and Communication Disorders in Adolescents Progress in Understanding Adolescents Language Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. Vol.45, 438-444.
- Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan om barns minne och utveckling*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- LeCompte, Margaret & Judith Goetz (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52. 31-60.
- Leonard, Laurence (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: Louise Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (133-164) Lund: Studentlitteratur.
- Lichtenberg, Joseph (1989). *Psychoanalysis and motivation*. Hillsdale, N.J.: The Analytic Press.
- Marton, Ference (2006). Sameness and difference in transfer. *The Journal of Learning Sciences*. Vol.15, 501-537.
- McCartney, Elspeth, Ellis, Sue & Boyle, James (2009). The mainstream primary classroom s a language environment for children with severe and persistent language impairment; implications of recent language intervention research. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol.9, Nr. 2, 80-90.
- Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (2007). Språkstörning hos barn. I: Ulrika Nettelbladt & Eva-Kristina Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn I*. (13-32) Lund: Studentlitteratur AB.
- Nettelbladt, Ulrika, Håkansson, Gisela & Salameh, Eva-Kristina (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I: Ulrika Nettelbladt & Eva-Kristina Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn I*. (289-308) Lund: Studentlitteratur AB.
- Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (Red.), (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn II. Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.

- OECD (2002). *Understanding the brain – towards a new learning science*. Paris: OECD Publications.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions- Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. Vol. 18, 315-341.
- Podlozny, Ann (2000). *Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link* <http://www.jstor.org.proxy.mah.se/stable/3333644> /Hämtad 2014-10-12/
- Riccio Cynthia A, Cash Deborah L, & Cohen Morris J (2007). *Learning and Memory Performance of Children with Specific Language Impairment (SLI)* <http://dx.doi.org/10.1080/09084280701719203> /Hämtad 2014-10-12/
- Rostvall, Anna-Lena (2008). Möten och metaforer. I: Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande*.(143-155) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, Staffan (2008a). Design och meningsskapande – en inledning. I: Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.) *Design för lärande*.(13-26) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, Staffan (2008b). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I: Anna-Lena, Rostvall & Staffan, Selander (Red.) *Design för lärande*.(28-43) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket (2014). Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Smithrim, Katherine & Upitis, Rena (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education* vol.28, 109-127.
- Steele, Sara & Mills, Monique (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 27, 354-370.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tomkins, Silvan (1962). *Affect, imagery, consciousness. vol 1: The positive affects*. New York: Springer.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> /Hämtad 2014-11-03/
- Vygotskij, Lev (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
www.learnnc.org /Hämtad 2015-01-02/
- Wyndhamn, Jan (2002). Att lära med och av ett datorprogram. En explorativ studie. I: Roger Säljö; Jonas Linderöth (Red.), *Utmaningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. (97-118) Stockholm: Bokförlaget Prisma.



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

SPRÅKUTVECKLING, SPRÅKSVÅRIGHETER OCH LÄRANDE I SKOLAN

I januari 2015 kommer vi, Cecilia Petersson och Gunilla Olin, avsluta våra studier till speciallärare genom ett examensarbete. Vi kommer att titta på hur ditt barns skola arbetar med elevernas språkutveckling och lärande.

Rektor på skolan är positiv till vår undersökning. Vi vill titta på arbetet i klassrummet, prata med några elever och med den personal som arbetar där. Vi gör det genom att filma arbetet för att det ska bli lättare att ha någonting att utgå från och prata om. Vi kommer också titta på tidigare filmat material som finns på skolan.

Filmerna kommer att förstöras när vi är klara. Elevernas identitet avslöjas inte. Det är frivilligt att vara med och man får avbryta sitt deltagande när man vill. Naturligtvis får ni läsa vår text när den är klar. Skicka ett meddelande via e-post om ni önskar det.

Ert deltagande är viktigt. Vi hoppas att studien kan bidra till vår gemensamma kunskap om hur man i skolan kan arbeta med språkutveckling och lärande för elever med språkliga svårigheter. Det handlar om olika sätt att lära sig och visa vad man lärt sig.

Vår handledare på Malmö högskola är universitetslektor och leg. logoped Barbro Bruce (barbro.bruce@mah.se).

Ni är välkomna att kontakta mig om ni har några frågor!

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Mobil:xxxxxxxxxxxxxxxx E-post:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Vi hoppas att ni vill vara med! Vi behöver få ert svar senast måndagen den 17 november.

Mitt barn får lov att delta i studien

Mitt barn får inte delta i studien

Elevens namn

Vårdnadshavare

Intervjuguide

- Kan ni berätta och ge exempel på när elever hanterar kunskap med andra uttrycksformer som kan komplettera tal- och skriftspråk?
- Om och hur kan de praktisk-estetiska uttrycksformerna och upplevelsebaserad undervisning komplettera tal- och skriftspråk?
- Finns det vissa ämnesområden som lämpar sig bättre?
- Hur mycket av praktisk-estetiska uttrycksformerna och upplevelsebaserad undervisning finns med redan på planeringsstadiet?
- Vilka fördelar och nackdelar finns?