



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”Om man inte får chansen att uttrycka sig, känns det som man inte är värd ett skit”

**En studie om pedagogers syn på hur estetiska ämnen kan
främja lärande och utveckling hos särskoleelever.**

**Maria Mälson-Nystedt
Lisa Wahnström**

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-14 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-14 Specped
Nyckelord:	Estetiska ämnen, Särskola, Kommunikation, Lärande

Syfte:

Syftet med studien är att ta reda på hur pedagoger på en särskola talar om estetiska ämnens betydelse för att främja lärande och utveckling för eleverna, samt hur detta gestaltar sig i praktiken.

Teori:

Vi utgår från ett sociokulturellt perspektiv som bl.a. innebär att allt man lär sig sker i samspel med andra människor. Vygotskyij, som är en av förespråkarna för den sociokulturella teorin menar att inläring sker genom kommunikation och interaktion.

Metod:

Kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med sju pedagoger på den aktuella särskolan. Deltagande observationer enligt mikroetnografisk forskningspraxis.

Resultat:

Samtliga informanter anser att estetiska ämnen; drama, musik och bild är mycket viktiga i undervisningen på särskolan. De främjar enligt dem lärande och utveckling för eleverna. I praktiken används de estetiska ämnena i olika stor utsträckning. Några informanter använder ofta estetiska ämnen tillsammans med andra ämnen. Andra har avgränsade lektioner med skapande verksamhet. En del anser sig inte behärska de olika teknikerna tillräckligt bra och använder därför inte estetiska ämnen så mycket.

Alla informanter talar om målet att ge eleverna en positiv självbild. De flesta anser att det är mycket viktigt att utveckla elevernas förmåga till kommunikation. Pedagogerna har olika syn på målen med estetisk undervisning. I framförallt dramaundervisningen är det tydligt. En del anser att elevernas delaktighet i den skapande processen, inte slutprodukten, är målet. Andra informanter menar att upplevelsen av att stå på scenen i en färdig föreställning är målet.

Resultatet relaterat till litteraturgenomgången styrker att de estetiska ämnena bör användas i ett kommunikativt syfte i skolan. Det främjar elevernas inläring och utveckling.

Förord

Vi är två pedagoger med yrkesbakgrund från gymnasiet och mellanstadiet.

Maria Mälson-Nystedt har arbetat som teaterlärare på estetiska programmet på gymnasiet och Lisa Wahnström har arbetat som klasslärare i årskurs tre till sex med varierande ämnen.

Under specialpedagogutbildningen har vi blivit intresserade av de estetiska ämnenas betydelse för att främja lärande och utveckling för elever. Vi har valt att ur ett sociokulturellt perspektiv, undersöka hur pedagoger på en särskola ser på detta och hur man praktiskt använder estetiska ämnen.

Under vår utbildning har särskolans för- och nackdelar ofta diskuterats. De som har talat för särskolan har framhållit bl.a. de mindre klasserna med möjlighet till mer individanpassat arbetssätt och bättre samspel. Å andra sidan finns forskning som visar på negativa effekter av elevens sociala utveckling och självbild av att gå i särskilda undervisningsgrupper. Inkluderingtanken har följt oss genom hela vår utbildning. Särskolan var spännande att forska i, eftersom ingen av oss hade någon erfarenhet därifrån.

Vi har i huvudsak arbetat tillsammans, men har gjort följande uppdelning. Lisa har haft huvudansvaret för bakgrunden och kapitlet som handlar om teoretiskt perspektiv och tolkningsansats. Maria har haft huvudansvaret för teorierna kring metoddelen. Alla observationer och intervjuer är genomförda gemensamt. Vi har läst och arbetat med relevant litteratur var och en för sig, för att senare ha gemensam diskussion och bearbetning. Vi har båda varit aktiva i analysen samt gjort resultatpresentationen och diskussionskapitlet tillsammans.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1. Frågeställningar:	2
3. Centrala begrepp.....	2
4. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning.....	3
4.1. Särskolan	3
4.2. Undervisningsformer och styrdokument inom särskolan	3
4.3. Sociokulturellt perspektiv	4
4.4. Om lärande	5
4.5. Om utveckling, självförtroende och gemenskap	7
4.6. Fantasi och kreativitet.....	8
4.7. Multipla intelligenser.....	9
4.8. Didaktiskt användande av estetiska ämnen	9
4.8.1. Estetiska lärprocesser.....	10
4.8.2. Kommunikation	10
4.8.3. Dramapedagogik.....	11
4.8.4. Musik	12
4.8.5. Bild.....	13
4.9. Specialpedagogiska perspektiv.....	13
5. Metod och tillvägagångssätt	15
5.1. Etnografisk ansats.....	15
5.1.1. Observationer.....	16
5.1.2. Intervjuer.....	17
5.2. Urval	17
5.2.1. Särskolan där studien genomfördes	17
5.2.2. Informanter	18
5.3. Etik	18
5.4. Bearbetning av data	18
5.5. Metodisk reflektion	19
6. Resultat.....	21
6.1. Undervisningen.....	21
6.1.1 Mål.....	21
6.1.1.1. Motivation	22
6.1.1.2. Lärande, utveckling och självbild	22
6.2 Metoder för inläring	23
6.2.1. Härma.....	23
6.2.2. Träna	24
6.2.3. Estetiska artefakter i undervisningen	24
6.2.3.1. Problem med estetiska artefakter i undervisningen	25
6.3 Interaktion/kommunikation	26
6.4. Att bryta ett negativt mönster	27
7. Diskussion	28
7.1. Metoddiskussion.....	28

7.2. Resultatdiskussion	28
7.2.1. Lärande	28
7.2.1.1. Estetiska artefakter: Bild, musik och drama	29
7.2.1.2. Självbild	30
7.3. Specialpedagogiska perspektiv på verksamheten.....	30
7.4. Interaktionsmönster: pedagog-elev och elev-elev	31
7.5. Slutsats och förslag till fortsatt forskning.....	32
Referenser	34
Bilaga	38

1. Inledning

”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio.” Det välkända citatet kommer från Loris Malaguzzi (Wallin, 1986, s. 9) som var en italiensk förskollärare, barnpsykolog och grundare av den pedagogiska inriktning som kallas Reggio Emilia. Malaguzzi uttryckte stark kritik mot skolans sätt att handskas med barns kreativa rikedomar och resurser. I den nämnda pedagogiken har man barnets skapande i centrum. Man ser på barnet som det rika barnet med kraft och resurser i sig själv (a.a.).

Läroplanen (Lpo 94, 1994/98) stämmer väl med Malaguzzis tankar. Där står att skolans uppdrag är att främja elevens lärande, förståelse och utveckling. Skolan ska sträva efter en social gemenskap som ger lust att lära. Varje elev har rätt att känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg samt övervinna svårigheter. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper och få pröva och utveckla olika former av känslor och stämningar. Drama, musik och bild ska vara inslag i skolans verksamhet (a.a.). Forsmark (2009) menar att det är viktigt för elever att få tillgång till olika estetiska verktyg för att kunna utveckla sina potentialer. Om kreativitet får ett stort utrymme i elevens lärandemiljö, så förstår denne och ser sammanhang och meningsfullhet i sitt arbete. Forsmark förklarar att mötet med ett skolämne inte bara formar elevens syn på ämnet utan också ”synen på sig själv som lärande individ” (s. 224).

Det finns ett gammalt kinesiskt ordspråk som lyder:

Jag hör och jag glömmer
jag ser och jag minns
jag gör och jag förstår

Dewey (2004) talar också om det aktiva lärandet och hans ideologi sammanfattas i begreppet *learning by doing*. Dewey menar att elever genom aktiva handlingar och upplevelser lär sig mer än elever som bara passivt deltar i lärarledda lektioner.

I särskolan finns elever som inte har den verbala och skriftliga förmågan. Hur tänker och arbetar pedagogerna i särskolan för att elever med utvecklingsstörning ska utveckla eller återfå en del av de språk de saknar? Den frågeställningen hade vi när studien startade.

För att bli respekterad för den man är, måste man få chansen att uttrycka sig, även om man inte till fullo behärskar det talade eller skriftliga språket. Att få uttrycka sina känslor och tankar är en förutsättning för att vara delaktig i skolan och samhället. Det är nödvändigt för alla människor att ha ett språk som det går att kommunicera med, för att skapa en bra självbild.

Det har varit intressant att samtala med pedagogerna på särskolan och att under några veckor få vara med och delta i skolans verksamhet. Under arbetets gång och genom gemensamma reflektioner har vi själva lärt oss mycket.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ta reda på hur pedagoger på en särskola talar om estetiska ämnens betydelse för att främja lärande och utveckling för eleverna, samt hur detta gestaltar sig i praktiken.

2.1. Frågeställningar:

- Vilka mål har pedagogerna med sin undervisning och hur menar de att eleverna lär sig bäst?
- Använder de något estetiskt ämne och i så fall hur?
- Hur ser interaktionen ut mellan lärare–elev och elev–elev?

3. Centrala begrepp

Estetisk

”Ordet estetisk har att göra med estetik som präglas av (konstnärlig) skönhet” (Nationalencyklopedins ordbok, 2009). Enligt Åsa Falk-Lundqvist (2007) har ordets betydelse vidgats och kan även innebära känslor och stämningar.

Kommunikation

”Begreppet kommunikation har sitt ursprung i det latinska verbet *communicare* som kan översättas *att göra någonting gemensamt* eller *att dela något*, alltså att ömsesidigt dela upplevelser och tankar i samspel med andra” (Jederlund, 2002, s. 16).

Interaktion

Ordet interaktion betyder ”samverkan, samspel; process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra” (Nationalencyklopedins ordbok, 2009).

Etnografi

Etnografi betyder ”vetenskap(en) om människan, sådan hon framträder i samfundsgrupper, särskilt om den jämförande delen av denna vetenskap” (Svenska Akademiens Ordlista, 2009).

4. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning

4.1. Särskolan

I skollagen (Lärarnas Riksförbund, 2008) är utgångspunkten att alla barn och ungdomar skall ha tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet. Hänsyn skall tas till elever med särskilda behov. För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan därför att de är utvecklingsstörda eller har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder, finns särskolan. Särskolan skall ge en anpassad utbildning som närmast motsvarar den som ges i grundskolan (a.a.).

Tideman (2000) hävdar att stora förändringar har ägt rum under de senaste 30 åren när det gäller särskolan. Elever med lätt utvecklingsstörning som man på 1940-talet kallade för ”bildbara sinnesslöa” (s. 44) erhöll efter andra världskriget skolplikt. Författaren skriver att undervisningen för denna elevgrupp då oftast skedde på internat eller externat, vilka låg avskilda från annan skolverksamhet. År 1968 fick alla barn och ungdomar även de med grav utvecklingsstörning rätt till utbildning. På grund av ekonomiska rationaliseringsbehov och den framväxande tanken på integrering, flyttade särskolan in i samma skolhus som grundskolan på 1970- och 80-talen. Först på 1980-talet infördes i skollagen bestämmelser angående undervisningen i särskolan. Tidigare hade både sociala omsorgsinsatser och skolfrågor för elever med utvecklingsstörning styrts inom samma lagstiftning. I och med kommunaliseringen av skolan på 1990-talet, debatterades en avveckling av särskolan. Namnet särskola bedömdes ha en negativ klang, man ansåg att alla elever ”oavsett förutsättningar och begåvning skulle genomföra sin skolgång i samma skolform” (a.a., s. 45). Enligt Tideman föredrog dock särskolekommittén att särskolan inte skulle avskaffas som skolform. Kommittén ville ha kvar särskolan eftersom man inte trodde att den vanliga grundskolan kunde tillgodose alla elevers behov. I Skolverkets analys (2006) framkommer att andelen elever i den obligatoriska särskolan har ökat från knappt 0,8 procent till över 1,4 procent under de senaste 15 åren. Ökningen sker framför allt av eleverna i grundsärskolan och i synnerhet bland de elever som kan finnas i gränzonen mellan grundskola och särskola.

En av de relativt få undersökningar som finns av hur särskoleelever själva upplever sin skolsituation har gjorts av Szönyi (2005). Hon har i sin doktorsavhandling undersökt särskolan ur ett elevperspektiv. Szönyi skriver där att flertalet av de tillfrågade anser sig få social gemenskap, stöttning och hjälp i skolarbetet. De negativa faktorer som särskoleeleverna framhåller är att de blir retade och ifrågasatta av andra skolelever. Orsaken ses av dem som en konsekvens av att de går i en så speciell skolform som särskolan.

4.2. Undervisningsformer och styrdokument inom särskolan

Den obligatoriska särskolan innefattar grundsärskolan samt träningskolan. Undervisningen är nioårig och möjlighet till ett tionde frivilligt år finns. I grundsärskolan läser man i huvudsak samma ämnen som i grundskolan, men svårighetsgraden och omfattningen är anpassad till elevernas förmåga. Träningskolan är till för elever med måttlig och grav utvecklingsstörning som ofta är i kombination med ytterligare funktionsnedsättningar. Undervisningen i träningskolan är inriktad på grundläggande färdighetsträning samt på sinnes- och upplevelsestimulans (Tideman, 2000).

År 1994 bestämdes att grundskolan och särskolan skall arbeta efter samma läroplan. I läroplanen/Lpo 94 (1994/98) står att skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva

lärandet och att eleverna ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer samt uppleva känslor och stämningar. ”Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet” (s. 7). Både inom mål att uppnå för grundskolan och under de specificerade målen för särskolan, trycker man på att eleverna ska utveckla sitt kunnande i kreativt skapande. Man talar också om att öka intresset för kulturutbudet i samhället. Grundsärskolan och träningskolan har egna kursplaner (Skolverket, 2007/08). Grundsärskolan har samma ämnen som grundskolan förutom moderna språk och teknik. Träningskolans kursplan innefattar 5 olika ämnesområden: Estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning.

I syftet för musik under grundsärskolans kursplan (Skolverket, 2007/08) står bl.a. att musikämnet är ett viktigt redskap för lärande, för att bearbeta intryck, för gestaltning och för att förmedla tankar och idéer. Det hävdas också att musikkunskaper lösgör och förstärker identiteten. Vidare lyfts det fram att musiken är ett gränsöverskridande språk, som främjar insikt och tolerans mellan människor. I kursplanen betonas också att musik befrämjar integrering och samverkan i skolan och samhället. Under målen att sträva mot, står bl.a. att musiken skall utveckla sångförmågan, så att eleven blir medveten om dess sociala betydelse. Också att denne ska använda sina kunskaper i musik till att utveckla förmåga att samarbeta. För bild anges under ämnets syfte, bl.a. att det är en väg till kunskap, lärande och individuell utveckling. Det framhålls att ”kunskaper om bilder och bildkommunikation är en viktig förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet” (s.1). Under mål att sträva mot, påpekas att eleven skall utveckla sin förmåga att kommunicera med sina och andras bilder. Det sägs också att eleven med vilja och lust, skall utveckla sina anlag att producera bilder på ett personligt sätt.

Under träningskolans kursplan (Skolverket, 2007/08) för estetisk verksamhet, framhålls ämnesområdets syfte och roll. Dessa är bl.a. är att ge inspiration ”till att skapa, gestalta och uttrycka sig på olika sätt och i olika material både individuellt och i grupp” (s.1). Där står också att detta ämnesområde ger tillfällen till att förstärka det enskilda jaget och att tro på det individuella kunnandet. Det betonas under mål att sträva mot, att eleven skall utveckla sitt kunnande att kommunicera, samspela och samarbeta. Också här framhålls vikten av att stärka tilltron till den egna förmågan att uttrycka sig genom estetiska ämnen.

4.3. Sociokulturellt perspektiv

I synen på lärande utgår vi i studien från ett sociokulturellt perspektiv och hänvisar till Vygotskij, 1896–1934, en rysk psykolog som har haft stor betydelse för modern utvecklingspsykologi och pedagogik. Enligt Vygotskij sker individers utveckling på två nivåer, genom biologisk mognad och interaktion. I det lilla barnet sker en biologisk mognad med en ökande förmåga att varsebli, agera och samspela med omvärlden (Säljö, 2008). Barnet lär sig att kontrollera kroppen som t.ex. att gripa med händerna, krypa och gå. Det är från början också inriktat på att samspela med andra. ”Den vidare kommunikativa och sociala utvecklingen sker sedan i ett växelspel mellan biologiska förutsättningar och barnets behov av kontakt med andra och dess aktiva inriktning mot att samspela med personer i omgivningen” (s. 36). I ett sociokulturellt perspektiv menar man att det är genom *kommunikation och interaktion* som människan blir varse hur omgivningen uppfattar och förklarar världen (Claesson, 2007; Säljö, 2000; Dysthe, 2003). I det perspektivet kan man förstå lärande och förmåga som något som uppstår i interaktionen mellan individen och den sociokulturella miljön (Ahlberg, 2007).

Vygotskij fokuserade på den sociala miljön och hävdade att ett barns utveckling hänger ihop med den miljö det växer upp i (Claesson, 2007). Kunskap och färdigheter, som t.ex. att lösa ekvationer eller bygga ett hus, är inte biologiska företeelser som kan mogna fram utav sig självt, utan vi tillägnar oss sådana kunskaper och färdigheter genom interaktion med andra människor (Säljö, 2000). Vygotskij talar om att aktiviteter som leder till lärande och utveckling alltid är sociala. Det vill säga, när vi samspelar med andra i olika former av interaktioner, kan vi komma i kontakt med det som går att veta. Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande överallt. När människor möts och deltar i olika aktiviteter och verksamheter sker inläring. ”Människor kan inte undvika att lära” (Säljö, 2000, s. 28).

Enligt Vygotskij förekommer det bästa lärandet när det sker strax över det man redan klarar, alltså i det han kallar för den *proximala utvecklingszonen* (Claesson, 2007; Strandberg, 2006). Vygotskij menar att barn kan lyfta sig över sin kunskapsnivå tillsammans med en kompetent lärare. Det är en utmaning för pedagoger att utnyttja denna zon för det är i den som eleverna är mottagliga för hjälp, stöd och inläring. Vygotskij ansåg också att det finns ett nära samband mellan intresse och inläring (Lindqvist, 1999). För att ett ämne ska intressera oss måste det hänga samman med något som vi redan känner till och även erbjuda nya kunskaper.

I ett sociokulturellt perspektiv hänvisar Säljö (2008) till Vygotskij, som menar att *verktyg* eller *redskap* har en speciell betydelse i lärandet. Med verktyg menas ”de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den” (s. 20). Med en sociokulturell utgångspunkt är frågan om hur vi lär, förknippat med hur vi skaffar oss de resurser vi behöver för att tänka och agera i vår kultur och miljö. Säljö (2000) förklarar vidare att begreppet *kultur* används som ett samlingsnamn för alla resurser som finns delvis hos individen, delvis i social interaktion och delvis i den materiella omvärlden. Han skriver att kulturen är ”den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden (s. 29). Inom kulturbegreppet ingår också alla de materiella resurser eller ting, så kallade *artefakter* som finns i vår vardag, t.ex. datorer och cyklar. Kulturen är alltså både materiell och immateriell och det finns ett nära samspel mellan dessa dimensioner (a.a.).

Mediering är också ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Intellektuella, språkliga och fysiska redskap *medierar* (förmedlar) omvärlden för människor. Säljö (2008) hänvisar till Bateson, som ger en talande bild om hur praktiska redskap kan integreras med mänskliga funktioner. En synskadad människa kan orientera sig och interagera med omvärlden med en käpp i handen. Tänkandet finns alltså inte bara i hjärnan på personer, utan kan även skapas via redskap (a.a.). I ett sociokulturellt perspektiv är det grundläggande att fysiska och intellektuella/språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Med redskap menas de praktiska och intellektuella resurser som man använder för att tolka, handla och förstå sin omvärld. Redskapet kan t.ex. vara musik (Dysthe, 2003).

4.4. Om lärande

Människor har alltid lärt och delat med sig till varandra av sina kunskaper, men det är mest i skolan man använder begreppen undervisning och lärande. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) visar forskning att fokus har ändrats från läraren som ensam kunskapsförmedlare, så kallad katederundervisning, till att eleven av egen kraft lär sig och erövrar världen. De menar att det är viktigt att skolan ger möjlighet för eleverna att växa som människor tillsammans med andra. Var som helst där människor befinner sig och deltar i olika former av verksamheter, lär de sig något. Även om elever ständigt misslyckas i

skolsituationer så lär de sig ändå en hel del om hur världen fungerar och inte minst om sin egen oförmåga (Säljö, 2000). ”Människor kan inte undvika att lära” (s. 235).

Skolan uppfattar ofta inlärningssvårigheter hos eleven, som individens oförmåga att tillägna sig kunskap. Istället bör man vända på problemet och se att det är skolans brist på kommunikation, som skapar svårigheter för eleven att lära och förstå (Säljö, 2000; Emanuelsson, 2006). För alla människor är samspelet viktigt för att både det verbala och icke-verbala språket ska utvecklas. När vi kommunicerar med varandra, påverkar det oss, så att vi förstår och tänker bättre (Dysthe, 1996). Ahlberg (2007) anser att studieresultaten och elevers möjligheter till gemenskap och delaktighet är beroende av pedagogiska och didaktiska processer. Dessa beror på kommunikation inom olika sammanhang och ansvarsnivåer. Hon slår således fast att ”delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör beaktas samtidigt” (s. 76).

I det sociokulturella perspektivet talar man om *situerat lärande*, dvs. lärande som äger rum i ett sammanhang, en kontext (Claesson, 2007; Forsmark, 2009). Lärandet handlar om att skaffa information, förståelse och färdigheter för att veta hur man skall handla i olika situationer. Forsmark (2009) anser att det är viktigt för elever att få tillgång till olika verktyg för att kunna utveckla sina potentialer. Om kreativitet får ett stort utrymme i elevens lärandemiljö, så förstår denne och ser sammanhang och meningsfullhet i sitt arbete. Forsmark förklarar att mötet med ett skolämne inte bara formar elevens syn på ämnet utan också ”synen på sig själv som lärande individ” (s. 224). Även Vygotskij ansåg att det finns ett nära samband mellan intresse och inläring (Lindqvist, 1999). För att ett ämne ska intressera oss måste det hänga samman med något som vi redan känner till och även erbjuda nya kunskaper.

Pedagoger måste anpassa sin undervisning till rätt nivå och erbjuda möjligheter för eleverna att kommunicera. Detta för att eleverna ska lära sig det pedagogerna har som mål med sin undervisning. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är kommunikativa processer alltid viktiga, eftersom det är genom kommunikation och interaktion som människan blir delaktig i färdigheter och kunskaper (Ahlberg, 2001; Säljö, 2000). ”Delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör betraktas samtidigt” (Ahlberg, 2007, s. 76). Vygotskij menar att när man använder sig av ett språk, så lär man sig också att tänka (Dysthe, 1996).

Dysthe hänvisar till Bruner som använder ordet *scaffolding* för att beteckna det stöd och hjälp som vuxna eller kamrater kan ge eleven i den nära utvecklingszonen, det Vygotskij kallar den *proximala utvecklingszonen* (se s. 10). Uttrycket *scaffolding* är hämtat från byggnadssektorn och är en byggnadsställning som man använder som stötta under en begränsad tid för att sedan montera ned igen. *Scaffolding* är mycket lämpligt att användas som stöd för enskilda elever. Det är mycket svårare att tillämpa detta stödbegrepp på en lärarstyrd undervisning för en hel klass. Detta med tanke på att alla elever sällan befinner sig i samma utvecklingszon (a.a.). ”Att ge stöd åt elever på en nivå som är för låg för dem är lika misslyckat som att ge stödet (bygga ställningen) på en för hög nivå. I båda fallen reagerar eleverna ofta med irritation och frustration” (s. 56). En förutsättning för att *scaffolding* ska fungera är att eleven är mogen för det och finner mening i det som stödet går ut på (a.a.). Dysthe hänvisar till Paliscar och Brown som har utvecklat ett elevaktiverande undervisningsätt som de kallar *reciprok undervisning*. Teorin innebär att elevernas utvecklingszoner överlappar varandra, genom att de hjälper sina klasskamrater med det de själva klarar av. Enskilda elevers starka sidor utnyttjas som en resurs i klassen, på ett sätt som det är omöjligt för läraren att ensam klara av.

Säljö (2000) menar att man kan urskilja på olika former av lärande i ett komplext samhälle. Han hänvisar till Hannerz samt Berger och Luckman vilka talar om *primär och sekundär socialisering*. Den primära socialisationen sker inom en mindre gemenskap, i familjen. De mest grundläggande kunskaperna sker oftast utan regelrätt undervisning, barnet lär sig genom att observera, härma och att delta i olika aktiviteter. Det lär sig ett språk, regler för socialt samspel och andra nödvändiga spelregler för att fungera i ett samhälle. Barnet samspelar med människor som det har starka emotionella band till (a.a.). I den sekundära socialiseringen som sker i skolan och andra institutionaliserade miljöer är villkoren för lärande annorlunda på många sätt. Barnet har inte lika starka band till personalen som till sin familj. Sättet som barnet kommer i kontakt med kunskap, skiljer sig också åt. Säljö hänvisar till Dewey när han förklarar den sekundära socialiseringen.

I skolan är lärande och undervisning mål i sig. /.../ I en skolsituation finns ofta inget tidsmässigt eller psykologiskt samband mellan de behov barnet upplever i stunden och vad man gör tillfället gör. Detta lösgörande – denna *dekontextualisering* – av lärandet från de miljöer i vilka människor agerar och producerar i vardagliga verksamheter är på många sätt en psykologiskt och kommunikativt avgörande skillnad (Dewey i Säljö, 2000, s. 41).

Säljö anser att denna dekontextualisering av lärandet i skolan, är en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle, men att det även skapar många svårigheter. Ett av problemen är att det ofta saknas ett nära samband mellan intresse och inläring. Vygotskij ansåg att om ett ämne ska intressera oss, måste det hänga samman med något som vi redan känner till och dessutom erbjuda nya kunskaper. Det är varken utvecklande eller lärande för elever att sitta med något som de redan kan, som inte innebär några nya utmaningar (Lindqvist, 1999; Ahlberg, 2001). Reid (brittisk filosof, 1895–1986) talar om tre samspelande faktorer som är nödvändiga för erövrandet av kunskap, nämligen vilja–känsla–tanke (Jederlund, 2002). Reid menar att man måste vara känslomässigt närvarande och öppen för upplevelser för att sedan bearbeta dessa i tankar och språk (a.a.).

Diskussioner har förts om lärandet är en social, aktiv process genom samspel med omgivningen och språket (sociokulturellt perspektiv) eller om lärandet sker genom en inre kognitiv process genom tänkande (kognitivistiskt perspektiv) (Uljens, 1997). De bägge synsätten behöver dock inte utesluta varandra. Det gäller att hitta variationer som främjar olika sorters lärande (Tornberg, 2000; Carlgren, 1999).

4.5. Om utveckling, självförtroende och gemenskap

År 1997 lade Socialdepartementets Barnkommitté fram ”Barnets bästa i främsta rummet” (SOU 1997:116). Kommittén hade fått i uppgift att jämföra hur svenska lagstiftningen och praxis förhöll sig till barnkonventionens bestämmelser. I kommitténs huvudbetänkande behandlas vid flera tillfällen barnets rätt till utveckling. I FN:s konvention om barnets rättigheter (1990) kan man läsa:

Artikel 6

2. Konventionsstaterna skall till det yttersta av sin förmåga säkerställa barnets överlevnad och utveckling.

Alla barn har alltså rätt till en utveckling som inte bara berör deras fysiska utveckling.

Barnkommittén slår fast:

Med utveckling avses både fysisk, psykisk, andlig, moralisk, psykologisk och social utveckling på ett sådant sätt att barnet förbereds för ett självständigt liv i ett fritt samhälle (SOU 1997:116, s. 167).

I FN:s konvention står det också om det handikappade barnets rättigheter:

Artikel 23

1. Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.

3. Med hänsyn till att ett handikappat barn har särskilda behov skall det bistånd som lämnas /.../ erhåller undervisning och utbildning, /.../ på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället och individuella utveckling, innefattande dess kulturella och andliga utveckling.

Enligt Dewey (1999) ska skolan bygga på en social gemenskap där elevernas intressen ska utgöra kärnan för verksamheten. Varje elev ska där uppmanas att delta och utveckla gruppen som helhet. För det är genom kommunikation och samspel med omgivningen som människan utvecklas (a.a.). I Lpo 94 (1994/98) framhålls att både personlig trygghet och självkänsla grundas i hemmet, men att även skolan har ett stort ansvar. Auno och Brandelius-Johansson (2002) definierar ordet självbild som den bild man har av sig själv. Självförtroende är vad man tror sig klara och också eventuellt genomför. De ser arbetet med en positiv självbild och ett gott självförtroende som det viktigaste vi kan ge eleverna och en förutsättning för dessa att tillgodogöra sig skolämnen.

I Carlbeck-kommitténs analys och kartläggning av särskolans verksamhet (SOU 2003:35) framkommer att delaktighet är förknippat med självförtroende. Kommittén framhåller vikten av att fortsätta synliggöra hur en god självbild skapas

Dessutom avser vi att uppmärksamma i vilka sammanhang och under vilka betingelser som elever med utvecklingsstörning bäst utvecklar sitt självförtroende, sin tillit till den egna förmågan och sin sociala kompetens. Elevens bästa är utgångspunkten i denna analys (a.a. s. 193).

Szönyi (2005) konstaterar i sin doktorsavhandling att särskolan kan ses både som en möjlighet och begränsning för elevernas delaktighet i skilda sammanhang. Hon efterlyser en fortsatt diskussion av denna sammansatta bild för att nå målsättningen ”en skola för alla”.

4.6. Fantasi och kreativitet

Hultén (2009) skriver att alla som undervisar i skolan vet att elever lär sig bäst när de har roligt. Ändå är pluggskolan på frammarsch i Sverige vilket innebär ett ständigt mätande, sorterande och stämplande av eleverna. Hon menar att allt testande gör att lärarna alltför mycket fokuserar på undervisning inför prov. Istället borde skolan främja lärandet för livet där det finns utrymme för kreativitet och plats för elevernas olikheter.

Vygotskij (1995) skiljer på skapande och återskapande processer. Människan är kreativ när hon aktivt utför nya skapande handlingar eller tankar/känslor. Med hjälp av hjärnans kreativa aktivitet kan en fantasibild skapas när man lyssnar på en berättares upplevelse och beskrivning. Det återskapande är däremot inte nytt utan kännetecknas av att människan reproducerar eller upprepar redan tidigare skapade och utförda handlingar. När man t.ex. ritar

av någonting, så återskapas man. Vygotskij menar att fantasin är grunden till all kreativ aktivitet och den ger oss möjlighet att förändra vår framtid. Man måste inte vara ett geni för att vara med i människans utveckling. Överallt där människor fantiserar och formar något nytt tillsammans, sker det kollektiva skapandet. Barndomen anses av många vara den period i livet där fantasin är mest utvecklad. Men Vygotskij menar att det är en missuppfattning att barnens fantasi är rikare än de vuxnas. Han förklarar att barnet har sämre förnuft och tror mer på sina produkter än vuxna. Barnets erfarenheter är mycket torftigare, deras intressen är enklare och de saknar den nyansrikedom som utmärker den vuxna människans beteende. Dessa är viktiga faktorer som påverkar och berikar fantasins arbete. Barnets fantasi är alltså fattigare än den vuxna människans. Under barnets utvecklingsprocess förbättras fantasin för att först i vuxen ålder uppnå full mognad. Skolan bör hjälpa till att vidga erfarenheter och känslor hos eleverna så att de har ett förråd av detta för att kunna skapa nya fantasiprodukter (a.a.).

4.7. Multipla intelligenser

Gardner (1983) hävdar att människan besitter långt fler talanger och förmågor än de som vi mäter med standardiserade intelligenstagor av skriftlig och muntlig art. Människor har enligt honom områden med intellektuell kompetens som de kan utnyttja om de får tillräcklig stimulans. Teorin om de multipla intelligenserna grundas på biologisk och psykologisk forskning om utveckling. Gardner definierar ordet intelligens som fallenheten för att kunna lösa problem eller skapa produkter som värdesätts högt i kulturella sammanhang. Dessa olika intelligenser eller ”intellektuella fallenheter” han påvisat är: Lingvistisk (språklig), musikalisk, logisk – matematisk, spatial (rumslig), kroppslig – kinestetisk, interpersonell (självkänedom) samt social intelligens.

Författaren menar att dessa intelligenser existerar inom varje människa. Vi har dock genom arv och miljö utvecklat olika möjligheter inom de olika intelligensområdena. Teorin om dessa kan ge tillämpning i en mer differentierad och rikare analys av de pedagogiska målen och om hur utbildning kan tänkas genomföra dessa mål. Gardner anser också att vi skulle kunna ge elever bättre möjlighet att utvecklas efter sin potential om vi stimulerade alla dessa intelligenser utifrån en individuell utgångspunkt. I dag arbetar vi enligt författaren alltför ensidigt med den logisk–matematiska kunskapssynen (a.a., s. 338). Hjärnforskaren Bergström (1992) ansluter till detta synsätt beträffande skolan, när han hävdar att det som han benämner *värdeämnen* i skolan bl.a. musik, dans och målning bör uppvärderas. Inriktningen på grundskolan måste enligt honom ändras med hänsyn till hjärnans utveckling, elevernas hjärnor på detta stadium är inte kapabla att handha så mycket struktur och ordning som skolan kräver idag. *Kunskapsämnen* såsom fysik, matematik och kemi är enligt Bergström övervärderade på bekostnad av ämnen som främjar oväntade impulser och idéer. Det finns inom de skapande ämnena enligt författaren en större frihet, vad som är rätt och fel är mindre viktigt.

4.8. Didaktiskt användande av estetiska ämnen

Det är lite olika vad människor menar med ordet estetisk. Musik, bild och teater upplevs naturligt som estetiska, men enligt Falk-Lundqvist (2007) kopplas även gestaltning till konstnärligt arbete. Författaren menar att man lika väl kan vidga begreppet ännu mer och koppla ihop det med pedagogisk kreativitet.

Fischbein (2007) hävdar att det inom didaktiken är viktigt att samarbeta med estetiska ämnen. Många elever inom specialpedagogisk verksamhet, som har problem med ett teoretisk kunskapsinhämtande, skulle kunna dra nytta av att använda andra sinnen för lärande. De olika

ämnena hon nämner är bl.a. drama, musik samt bild och form. Författaren efterlyser att elevers individuella tankevärld och sätt att lära kartläggs, så att den pedagogiska verksamhetens innehåll och arbetssätt anpassas till varje barn. Det saknas enligt Fischbein kunskaper hos lärarna vad det gäller att kartlägga starka och svaga sidor och hur man anpassar uppgifter efter elevernas olika förutsättningar.

På uppdrag av Unesco har Bamford (2006) i sin forskningsrapport analyserat material från mer än 40 länders arbete med estetiska ämnena och kultur i skolan. Rapportens resultat visar att det finns nära samband mellan kreativ undervisning med estetiska ämnena i skolan och god inläring hos eleverna. Det är både de estetiska ämnena i sig och när man använder konst tillsammans med andra ämnena som har positiv effekt. Bamford menar att det är bra även för hälsan, välbefinnandet och självbilden med estetisk kvalitativ utbildning.

The qualitative data suggests that through arts education, students are being creative and this contributes to making pupils more mentally alert. It was also suggested that arts education builds reflectivity and allows young people to get "in contact with their personality". This has a favourable impact on the way pupils treat themselves and form self-identities (a.a., s. 135).

I rapporten framkommer att en förutsättning för positiva effekter är att det är en hög kvalitet på den estetiska undervisningen. För att få en hög kvalitet, behövs ett nära samarbete mellan skolan, utomstående konstnärer och institutioner. I resultatet framkommer dock att det som lärarna uppger att de gör, inte alltid stämmer med och vad som faktiskt förekommer ute i skolans verksamhet (a.a.).

4.8.1. Estetiska lärprocesser

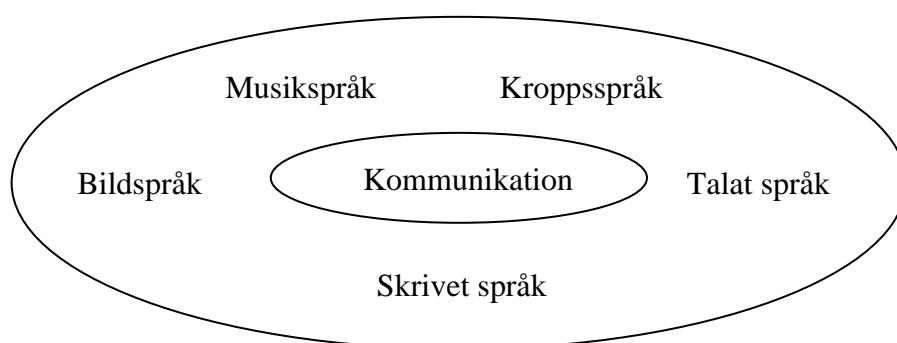
Professor Dahlberg säger i en intervju (Björvall, 2009) att skolan ska sträva efter ett solidariskt och sinnligt lärande som är meningsskapande. Grunden är att lyssna aktivt på vad eleverna säger och sätta fokus på processen, inte på resultatet (a.a.).

Enligt Falk-Lundqvist (2007) innebär estetiska lärprocesser att man kopplar samman undervisningsämnet med känsla och uttryck. Hon anser att man kan med hjälp av estetiska upplevelser, bör hitta anknytningar mellan eleven och lärostoffet. Det ger liv åt kunskapen och arbetet känns meningsfullt. Falk-Lundqvist skriver vidare att elever får hjälp med att bättre förstå sig själva och utveckla sin identitet med hjälp av estetisk skolning. Hon menar att estetiken ger olika bilder av verkligheten och vidgar elevernas upplevelser. "När man ser sig själv som deltagare som kan åstadkomma något för att påverka helheten och uttrycker detta i kommunikation, ökar tilltron till den egna förmågan (a.a., s.17). Det skapande arbetet är mycket viktigt, inte minst i arbetet med utvecklingsstörda barn eftersom gruppen är heterogen och i det skapande är svaren inte givna och det finns möjlighet till olika resultat (a.a.). Falk-Lundqvist påpekar att barn med utvecklingsstörning genom sina begränsningar ofta är hindrade att vara spontana och göra egna val. De har dessutom oftare torftigare språk än normalbegåvade barn. Därför måste skolan erbjuda alternativa uttrycksformer, speciellt till barn med utvecklingsstörning.

4.8.2. Kommunikation

"Skolan skall i sin undervisning inom ämnesområdet estetisk verksamhet sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera med hjälp av olika estetiska uttrycksmedel" (Skolverket, 2007/08).

Språket (kommunikationen) är avgörande för lärandet i skolan, eftersom den gör eleven, delaktig i lärandet (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Bjørkvold, 2005). Barns huvudsakliga sätt att kommunicera, lära och förstå sker genom röst, hand- och kroppsrörelser (Uddén, 2001). Exempel hon nämner för att gestalta ordet är sång, rim, ramsor, drama, dans- och fingerlekar. Det står i läroplanen att de ickeverbala ämnena i skolan, som musik, drama och bild ska användas jämsides med det verbala och skrivna språket. Men Uddén skriver i sin avhandling att trots läroplanens intentioner, så används inte musikens och de andra estetiska ämnens kommunikativa möjligheter av alla pedagoger i vardagen, utan nyttjas mest av ämneslärarna och de särskilt intresserade (a.a.). I Skolverkets (2004) rapport 253 förs fram ett behov av att ändra skolans syn på språk. Där önskas att det upphöjda skrivna och talade språket ska ersättas med en vidare syn på kommunikation. Estetiska medier bör få ett likvärdigt utrymme som det verbala. Med en vidare syn på språk kan text, musik, bild och rörelse ses som olika uttrycksformer för kommunikation (Malmström, 2006).



Figur 1. Vidare betydelse av språk (Malmström, 2006).

4.8.3. Dramapedagogik

Enligt Vygotskij (1995) är drama en av de vanligaste formerna av skapande hos barn. Det är en utmärkt undervisningsmetod som kommer barnet nära eftersom det grundar sig på handlingar som barnet själv utför och ligger nära leken. Han menar vidare att det viktigaste inte är resultatet utan värdet ligger i den skapande processen. Det finns ett emotionellt samband mellan fantasi och verklighet. Alla fantasiskapelser påverkar våra känslor som upplevs verkliga även om det som skapas inte stämmer överens med verkligheten. Med fantasins hjälp kan vi få fram nya situationer och skapelser så när fantasin tar gestalt börjar den existera och påverka oss (Vygotskij, 1995).

Way är en pionjär för dramaarbete i England. Både i sitt arbete med krigsskadade barn och med att utveckla självförtroende, samarbete och lyhördhet för barn och ungdomar genom sitt dramaarbete. Way (1976) skriver att drama träffar hjärtat likaväl som intellektet. Han menar också att det inte finns något som helst samband mellan en persons förmåga att uttrycka sig dramatiskt skapande och dennes intelligenskvot. Intuition, gruppsammanhörighet och att träna känslor är nödvändigt för alla oavsett intelligensnivån. ”känslan och fantasin, som innehåller roten till full individualitet men ändå ofta står i motsatsförhållande till akademisk teoretisk undervisning” (s.13). Efter mångårigt arbete som pedagog kan han se att målet med drama är att uppmuntra originalitet, personliga strävanden och personlighetsutveckling. Övning krävs för att uppnå skicklighet inom alla mänskliga aktiviteter. Den skicklighet som krävs för att

leva kräver också övning. Hans definition på drama blir följaktligen ”att öva sig att leva” (a.a. s.17). Way ser också drama som något vilket alla människor kan ha glädje av, medan att utöva teater är till för några få som har intresse och fallenhet.

Heatchcotes (enligt Wagner, 1992) har i sin långa pedagogiska verksamhet bl.a. arbetat med dramaundervisning för elever med mentala funktionshinder och spastiker som varit institutionsbundna. Hon använder drama till att som hon uttrycker det: vidga dessa elevers medvetande och få dem att med fantasins hjälp se på verkligheten, att ”slipa barnens sinnen genom spelet” (a.a., s. 21). I arbetet är Heatchcotes noga med att förenkla signalerna, göra dem tydligare, rakare och att sänka takten. Funktionshindrade måste uppmuntras att ta egna beslut och handla därefter. Hennes mål är att hjälpa dem att finna sina egna förmågor. Hon påpekar att elever med funktionshinder sällan besitter det självförtroende som andra elever. ”Därför är det ännu viktigare att ta fasta på deras intresse så att de kan engagera sig” (a.a., s. 268). Teater utformas enligt Heatchcotes helt för publikens upplevelse, medan drama är till för dem som deltar. Hennes åsikt är också att vi idag alltför tidigt pressar barnen att spela teater, vi vill få dem att använda gesterna, rösten och kroppshållningen för att passa föreställningen. Det enda som är viktigt är att barnen tror på dramat och själva upplever något (a.a.).

4.8.4. Musik

På 1990-talet förekom olika meningar hos forskare om den så kallade Mozarteffekten, dvs. att man skulle bli intelligentare av att lyssna på Mozart. Mozarteffekten kunde dock aldrig bekräftas. Men att upplevelser av musik kan bidra till mycket positivt anser nog de flesta ändå.

Musikterapeut Jederlund (2002) menar att man inte behöver motivera musik i skolan med att det ger ökad inläring i andra ämnen. Han säger att musik är motiv i sig själv som skapar hela människor. Människor med olika förutsättningar och ursprung kan mötas i musiken, utvecklas och ha roligt tillsammans. ”I en sådan miljö utvecklas också språket” (s. 12). För att få barnet att vilja delta i en musikalisk aktivitet måste det dock uppleva musiken som meningsfull. Jederlund preciserar att barnet bör uppfatta den musikaliska situationen som ett meningsfullt samspel mellan sig själv och omgivningen. Han hänvisar till Holgersson som menar att musikundervisningen ofta är alltför utgår från imitation av förebilder som den viktigaste och bästa vägen till för lärande. Det fungerar ibland, men barn behöver få tillgång till även andra sätt att lära (a.a.). Jederlund menar att sång är ett utmärkt sätt att genom lära sig språk. Man får intonation, fonologisk medvetenhet och uttal gratis samtidigt som texterna stannar kvar i minnet. Särskilt kan barn med talsvårigheter lära sig att uttala ord som det annars har stora svårigheter med. Forskning visar på betydelsen av att arbeta med rytmer, rim och ramsor. Om man t.ex. markerar första stavelsen i ett ord, ökar den språkliga medvetenheten och förbättrar läsutvecklingen (Jederlund, 2002).

Professor Bjørkvold (2005), har uttryckt i sin bok ”Den musiska människan” att alla människor är förenade i det musikaliska modersmålet som finns inom oss. Musiken är livsnödvändig. ”Om man förlorar sin musiskhet förlorar man också något djupt väsentligt som människa” (s. 12). Han menar att elever måste få tillgång till alla sina uttrycksmedel för att lyckas. Sången är en metod att sätta ord på saker och ting. Han hänvisar till Ronja Rövardotter som visar det hon känner: ”*Jag måste skrika, ett vårskrick, annars spricker jag!*” Bjørkvold menar att alla barn behöver sjunga för sin språk- och kommunikationsutveckling.

4.8.5. Bild

I Skolverkets (2004) nationella utvärdering av bildämnet framgår att ämnet teckning/bild alltid har legat i fas med sin tid i läroplaner och kursplaner (Marner, Örtegren & Segerholm, 2005). Däremot kan man i bildundervisningen se att utvecklingen har gått långsamt trots att bildanalys och kommunikation genom bild lyfts fram i läroplanen. Marner och Örtegren (2005) har analyserat utvärderingen av bildämnet och menar att istället för att poängtera elevernas skapande förmåga, bör skolan utgå från de kommunikativa aspekterna med hjälp av bild i samverkan med andra ämnen. Fördelarna med att utgå från kommunikationsbegreppet är enligt forskarna att det kan sammankopplas till förmågan att gestalta, uppleva, kritiskt granska och visuellt kommunicera. Vygotskij (1995) talar också om bild som ett kommunikationsverktyg. Han menar att genom färger och linjer kan elever lära sig att behärska ett nytt språk och ge dem något som inte kan förmedlas på något annat sätt. Han säger att bilder kan tala till oss och fördjupa våra känslor. Pedagoger måste ge elever möjlighet att behärska olika material och metoder att uttrycka sig på som målandet ger. Det bör emellertid inte vara obligatoriskt med konstnärligt tecknande i skolan för elever i puberteten. Detta för att de sällan blir nöjda av en vanlig teckning och dessutom krävs det konstnärliga färdigheter för att kunna skapa en bild från sin fantasi (a.a.).

Malmström (2006) berättar om arbetet på konstskolan Unikum, som är en treårig konst- och hantverksutbildning för vuxna med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. På skolan är ingenting fel utan pedagogerna uppmuntrar de studerande att experimentera för att nå önskat resultat och kommunikation. Eleverna skissar (tänker med pennan i handen) för att få syn på sitt tänkande. Skissen används som en bas för en färdig målning. Pedagogerna hjälper till att tolka skissen/tanken och ser på den som en bro mellan verklighet och tanke och även som en bro i processen från intryck till en färdig målning. När en målning/bild är färdig, tittar man och pratar om den. Bildspråket stimulerar fantasin och ökar förståelsen för att verkligheten kan uppfattas på olika sätt. Malmström citerar Unikums grundare Hagne som säger: "Om du är en person som kan uttrycka dig i bild, då gör du en bild i stället. När du väl har gjort den bilden och tittar på den, då kommer orden" (s. 32). Hon menar att bilden medierar (förmedlar) tankar och eleverna stimuleras att även skriva berättelser om sina bilder.

4.9. Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2007) menar att perspektiven inom specialpedagogiken utgör fundamentala sätt att se på denna. Författaren hävdar också att perspektiv är abstraktioner som syftar till "att underlätta en förståelse av forskningsområdet" (s. 19). Ahlberg (2007) knyter an till detta då hon talar om att en ökad perspektivmedvetenhet kan inverka på den framtida utvecklingen av det specialpedagogiska kunskapsområdet. Det kan enligt henne leda till en större förståelse för områdets framåtskridande, utveckling och förutsättningar.

Vi har valt att referera till några olika teoretiska forskningsperspektiv med vilkas synsätt vi längre fram avser att analysera resultaten av vår undersökning.

Det kategoriska perspektivet kategoriserar elever utifrån medfödda eller individbundna svårigheter. Atterström och Persson (2000) menar att det i detta perspektiv krävs specialpedagogisk undervisningsrelaterad kompetens som är direktrelaterad mot elevens svårigheter. Ansvar för eleverna ligger på elevvårdspersonal, speciallärare och specialpedagoger. Fokus för åtgärderna är eleven. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) ser detta perspektiv som segregering där differentiering används till individuella elevers behov. Nilholm (2007) har på sin sida valt att kalla perspektivet för *kompensatoriskt*. Han menar också att i detta

perspektiv är de specialpedagogiska åtgärderna underordnade de psykologiska och medicinska rönen, samt anpassade efter dem.

Det relationella perspektivet däremot, ser att elevens svårigheter uppstår i mötet med skilda förutsättningar i dennes utbildningsmiljö. Ansvar ligger på arbetslag och lärare, aktivt stödda av rektor och hem. Här krävs enligt Atterström och Persson (2000) specialpedagogisk kompetens för att planera in differentiering i undervisning och material. Fokus här ligger på elev, lärandemiljö och lärare (a.a.). Detta perspektiv leder mot långsiktiga framsteg av undervisningen och inkluderande utbildning enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Nilholm (2007) refererar till det *kritiska perspektivet* som går ännu längre i sin strävan att undvika begreppet normalitet och sociala kategoriseringar vilka segregerar grupper ur skolans samvaro. Han skriver att man inom detta perspektiv också är kritisk mot själva begreppet specialpedagogik och dess ”värderande och marginaliserande effekter” (s. 22). Nilholm hänvisar till Clark, Dyson och Millward (1998) vilka menar att specialpedagogiken i själva verket är skapad utifrån skolans misslyckande att ta hand om elevers skillnader.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) betonar att det kategoriska perspektivet är det dominerande men att det relationella ökar alltmer. De menar att dessa perspektiv inte behöver utesluta varandra, det finns idag mycket forskning med inslag av bägge. De hävdar också att de båda perspektiven var för sig är ofullkomliga.

Dilemmaperspektivet är ett ytterligare perspektiv som Nilholm (2007) anser i mångt och mycket har ett sociokulturellt synsätt. Det har enligt forskaren en uttalad empirisk betoning genom en stark anknytning till kulturella och sociala förhållanden. Han definierar begreppet som de motsättningar som egentligen är olösliga men som finns inbyggda i utbildningssystemet och vardagen i skolan. Dilemman uppkommer då ideologiska åligganden i skolan konfronteras med denna institutions uppdrag. Nilholm anser också att dilemmaperspektivet är mindre styrande och mer riktar in sig mot att studera sociala processer och maktprocesser i hanteringen av elevers olikheter. Han hänvisar också till Clark, Dyson och Millward (1998) vilka menar att alla konkreta utbildningssystem på något sätt måste förhålla sig till dessa dilemman.

Inkludering som begrepp presenterades första gången under tidigt 90-tal, tidigare användes ordet integrering (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Med det nya begreppet ville man fastställa att ingen segregation skulle ske utan att alla elever skulle skrivas in i ”en skola för alla”. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) står det att välkomnande ordinarie skolor i närmiljön, som sätter barnet i centrum, är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder. Inkludering innebär att undervisningen sker i en vanlig klass där det finns plats för alla (Haug, 1998). Skolan skall utformas med hänsyn till den naturliga variationen bland barn och se på människors olikheter som en kvalitativ tillgång. En inkluderande skola för alla uttrycker en demokratisk idé om alla människors lika värde och utmanar förhållanden som leder till särskiljande av medborgare, som ofta kallas för avvikande (Emanuelsson, 2006; Nilholm, 2007).

Emanuelsson (2006) hänvisar till att all forskning visar på att barns lärande inte sker på ett sådant sätt så att alla lär sig lika mycket på samma tid. Även om barnen är lika gamla och finns i samma undervisningsmiljö, så lär de sig olika mycket. Han menar att det inte finns förutsättningar för alla elever att nå upp till de kunskapsnivåer som står i det nuvarande betygssystemets kriterier på godkändnivån. Konsekvenser av detta har blivit ett ökat behov av att diagnostisera eleverna som inte når upp till godkänd-nivån. En anledning till avskiljning av

de ”icke godkända” kan vara att de ses som ett hot mot kunskapsstandarden i samhället, och man vill gynna de ”godkända” eleverna. En annan anledning är den ökande konkurrensen mellan skolor, där betygsprofilen anges som ett kriterium på dess kvalitet. Emanuelsson menar att det finns tydliga tecken på att det blir mer av ”olika skolor för olika barn än en gemensam skola för alla” (a.a., s. 49).

5. Metod och tillvägagångssätt

Kullberg (2004) menar att man först måste ringa in det område som man är intresserad av att undersöka för att sedan formulera frågor till det man vill ha svar på. Därefter kan man välja lämpliga metoder för att studera det man vill få svar på. Utifrån det sociokulturella perspektivet sker lärande och utveckling för eleverna när de känner arbetet meningsfullt och samspelar med andra med hjälp av lämpliga verktyg (Säljö, 2008). Vi ville undersöka vilka verktyg/språk som pedagogerna sa att de trodde främjade lärandet och vara med på lektioner vid olika tillfällen under sex veckor, för att observera hur interaktionen såg ut i verksamheten. Fokus låg främst på hur de estetiska ämnena användes för kommunikation.

Vår fältstudie har inspirerats av en mikroetnografisk metodologi, med en kvalitativ forskningsansats. Metodtriangulering användes d.v.s. olika metoder nyttjades för att komplettera varandra och belysa området på ett allsidigt vis (Stukát, 2005; Merriam, 1994). De olika metoderna bestod av bandade kvalitativa intervjuer i halvstrukturerad form med sju undervisande pedagoger och observationer i samtliga klasser. Vi observerade 3 timmar i vardera klass. Sammanlagt användes således 12 timmar till observation. Tillfälle gavs till informella samtal med pedagoger och elevassistenter på skolan. Vi tittade även på skolans filmade teaterföreställningar¹ Aktuell forskning och litteratur rörande estetiska ämnen, undervisning och lärande ingår också i studien. Dessa olika källor har under tiden ställts mot varandra i analysen som lett fram till diskussionsdelen i slutet av uppsatsen. Studien ägde rum under oktober, november och december 2009.

Nedan följer en kort beskrivning av vad forskningsmetodiken innebär, samt de metoder vi valde att använda. Därefter beskrivs hur urvalet gjordes.

5.1. Etnografisk ansats

Alvesson och Sköldberg (2008) definierar metodriktningen som en antropologiskt inriktad metod, vilken bygger på nära kontakt med samhällets eller gruppens vardagsliv, som man studerar, över en lång tid. De hänvisar också till Atkinson och Hammersley vilka hävdar att även kortare nedslag i empirin idag benämns etnografi. Merriam (1994) preciserar begreppet till dels en uppsättning olika metoder vilka forskaren använder till att samla information och dels för att skriftligt sammanställa det som kommit fram genom studierna.

Kullberg (2004) ser den etnografiske forskarens observation som att hon strävar efter att se bakom handlingar och vad som sägs. Forskaren studerar också hur handlingar och det som sägs förändrar sig över en tidsperiod och mellan olika situationer. Eftersom etnografen granskar processer och kontexter anser författaren att klassrumskulturen är en lämplig processfylld kontextuell lärandekultur. Etnografen är i huvudsak en kvalitativ forskning, där forskaren använder sig av observationer och formella/informella intervjuer. Vid kvalitativ forskning ställs inte hypoteser som ska bevisas utan forskaren ska försöka få förståelse för fenomen. Kullberg beskriver den etnografiska studien som ”*explorativ (utvecklande), induktiv*

¹ Ingen referens för att skolan inte skall kunna identifieras.

(*upptäckande*) och *kontextuell (sammansatt)*” (s. 59). Man undersöker med fältstudier processer i naturliga miljöer i anslutning till förändring. Metodtriangulering förekommer ofta i samband med denna forskningsansats och förklaras av Stukát (2005) som ett sätt att beskriva hur forskningens olika angreppssätt stödjer och förhåller sig till varandra. Alvesson och Sköldberg (2008) framhåller fördelen med att forskaren inte är beroende av informanternas beskrivningar, eller har möjligheten att göra detta beroende mindre. Forskaren kan också enligt dem hitta synvinklar vilka informanterna kan vara omedvetna om eller ha svårt att uttrycka.

Inom den etnografiska forskningsansatsen använder Kullberg (2004) termen *setting* vilket betecknar situationer och sammanhang i miljön som studeras. Termen innehåller fysiska och psykiska förhållanden, vad som existerar och vad som händer tillsammans i denna tillvaro.

Kullberg menar att datainsamlingen bör göras grundligt och systematiskt. Olika metoder för denna insamling kan vara samtal, intervjuer, bandupptagningar, videofilmer, foton och datummärkta fältanteckningar relaterade till det som skall undersökas. Denna empiri skall sedan fortlöpande analyseras under arbetet och ställas mot teoretiska påståenden. De benämns täta beskrivningar, s.k. *thick descriptions*. Beskrivningarna innehåller enligt författaren fyra karaktärer: *berättande (narrativ)*, *beskrivande*, *analyserande*- utifrån teorierna och *tolkande-slutsats*.(a.a., s. 14). De teorier forskaren sedan arbetar vidare efter skapas ur det dagliga arbetet på fältet och prövas där nästa dag (a.a.). För att sedan erhålla resultatet i form av en etnografisk rapport krävs enligt Merriam (1994) att man tolkar informationen sociokulturellt. Det kulturella sammanhanget är det som skiljer den här sortens undersökning från annan kvalitativ forskning. Metoderna som valdes var observationer, intervjuer/samtal och dokumentläsning i en mikroetnografisk fallstudie. En fältstudie som ingår i en etnografisk studie bör enligt Kullberg (2004) ske under en längre tid. Den tid vi hade för datainsamlingen var emellertid begränsad till sex veckor. Vi väljer därför p.g.a. den relativt korta tiden benämna att studien är inspirerad av en mikroetnologisk metodologi.

5.1.1. Observationer

Vi ville som Backman (2008) beskriver det kvalitativa tillvägagångssättet, undersöka människan i interaktion med andra. Kullberg (2004) ser den etnografiska forskarens observation som att hon ”försöker se bakom handlingar och det sagda och studerar dessutom hur handlingar och det som sägs förändras över tid och från situation till situation” (s.12). Eftersom etnografen granskar processer och kontexter anser författaren att det är lämpligt att observera klassrumskulturen. Syftet med studien talades om i förväg för pedagogerna och vi välkomnades att vara med vid lektionerna både vid planerade och spontana besök. Vi valde att observera musik- och teaterlektioner i samtliga klasser och även iaktta andra ”vanliga” lektioner i de fyra klasserna vid flera tillfällen. Fokus låg på vilka estetiska verktyg pedagogerna använde för inläring och studera hur interaktionen i verksamheten såg ut. Vid första besöket i varje klass började vi med att presentera oss för pedagoger och elever och berättade lite om vår studie. Observationerna var ostrukturerade, vilket i vår definition innebär att vi inte utgick från något observationsschema utan bara hade några frågeställningar i tankarna vid genomförandet. Frågorna var: Vilka verktyg använder pedagogen? Är eleverna intresserade? Hur ser interaktionen ut mellan pedagog–elev och elev–elev?

Enligt Kullberg (2004) ska den insamlade empirin fortlöpande analyseras under arbetet och ställas mot teoretiska påståenden. De teorier forskaren sedan arbetar vidare efter, skapas ur det dagliga arbetet på fältet och prövas nästa dag (a.a.). Vi gjorde alla observationer gemensamt och hade tillfälle att samtala och analysera tillsammans på rasterna och framförallt efter skoldagens slut. Anteckningar fördes om vad vi sett och hört samt våra egna tankar.

Informella samtal ägde rum vid flera tillfällen med samtliga klasslärare, tre pedagoger i estetiska ämnen och några elevassistenter som arbetar på skolan.

5.1.2. Intervjuer

Bandade halvstrukturerade intervjuer har använts. Med detta menas att vi utgått från olika frågeställningar, (se bilaga) samt ställt följdfrågor. Kvale (1997) anser att denna metod ger möjligheter att ändra frågorna något, även ordningsföljden, om intervjuaren önskar detta utifrån informantens svar och berättelser. Vår relativa okunskap av särskolan gav oss genom denna intervjuform möjlighet att utveckla och vara flexibla i samtalen.

Eftersom vi ville studera särskolepedagogernas beskrivningar av deras syn på de estetiska ämnenas betydelse för lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv, innebar det att ställa adekvata frågor utifrån nämnda perspektiv. Frågorna till det empiriska materialet behandlade kommunikation, samspel, artefakter och mediering samt dess konsekvenser för elevernas lärande och utveckling. Vid analysen ligger fokus på intervjuerna och samtalen med de sex pedagogerna.

Intervjuerna skedde i stängda och relativt ostörda rum på skolan. Vi ansåg det var viktigt att ge informanterna vad Kvale (1997) kallar en *orientering*. Denna innebär upplysning av syfte, att bandspelare användes, samt möjligheten att ställa frågor innan intervjun. Speciellt syftet var viktigt att ange. Undersökningen behandlar estetiska ämnen och det var viktigt med en avgränsning för att inte få ett alltför oprecist resultat i förhållande till vårt syfte. För att visa vårt intresse och motivera informanterna att svara utförligt på frågorna, användes s.k. motivationshöjande åtgärder. Vi nickade, hade ögonkontakt och kommenterade t.ex. ”ja”, ”precis”, ”mm”. Detta gjordes oavsett om vi höll med om vad som sades. Det är en förutsättning för att få tillfredställande och så objektiva svar som möjligt (Nordlund & Rönnäng, 1984). På grund av att en del av pedagogerna hade begränsad tid, varierade längden på intervjutillfällena mellan 30 och 60 minuter. Sex frågeställningar behandlades (se bilaga) med varierande följdfrågor, beroende på respondentens svar. Vid intervjuerna var vi närvarande båda två. Enligt Stukát (2005), en bra metod för att upptäcka mer och på så vis få ut så mycket som möjligt ur varje intervjusituation. Vi turades om att leda intervjun, dvs. ställa huvudfrågorna, men var båda två öppna för att inflika följdfrågor. Detta gav oss också möjlighet till olika fokus i samtalet. Efter intervjutillfället var vi noga med en *uppföljning* (Kvale, 1997). Frågan ställdes om informanterna hade ytterligare något att berätta förutom det som berörts i samtalet. Flera av pedagogerna uttryckte efteråt att intervjun gett dem möjlighet att reflektera över sitt arbete. Att en forskningsintervju kan upplevas som mycket berikande för informanterna är också något som Kvale påpekar.

5.2. Urval

5.2.1. Särskolan där studien genomfördes

Särskolan, som drivs av kommunen, är del av en F–9 skola som har ca 600 elever. I kvalitetsredovisningen² för skolan framhålls att de praktisk/estetiska ämnena är lika viktiga och nödvändiga som de teoretiska. Särskolan är en separat del och har omkring tio pedagoger och ett 30-tal elever i fyra klasser. Både grundsärskolan och träningskolan har två klasser vardera. Eleverna är alltså uppdelade efter dels graden av utvecklingsstörning och dels av ålder. De yngre eleverna går i årskurs 1–6 och de äldre eleverna går i årskurs 7–10. Särskolan

² Ingen referens för att skolan inte skall kunna identifieras.

har ett mångårigt arbete av teateruppsättningar med musik. På skolan finns fyra klasser. Tre av dessa har en klasslärare var, i den fjärde och största gruppen undervisar två klasslärare, som har ett nära samarbete. Utöver dessa finns ytterligare tre pedagoger i de estetiska ämnena, drama, musik och bild. På skolan arbetar även en pedagog med enskild med språkinläring. Vi valde skolan därför att vi hade hört talas om deras återkommande teateruppsättningar.

5.2.2. Informanter

Telefonkontakt togs med den pedagog som arbetar med teateruppsättningen på särskolan. Denna informerades om vår kommande forskning. Klartecken gavs för ett första besök. På skolan presenterade vi oss för övriga pedagoger och elever. Vi fick tillåtelse från samtliga pedagoger för observationer på deras lektioner. Efter observationerna och vid informella samtal i personalrummet gavs pedagogerna en chans att lära känna oss lite innan de tillfrågades om att bli intervjuade. Vi fick då också möjlighet att använda den "reflexivitet" (växelvekan), i den etnografiska intervjun, som Kullberg (2004) beskriver. Det innebär att forskaren ska vara observatör, ha informella samtal, bestämma tid för intervju och sedan återgå till kontexten igen. Därigenom fick vi möjlighet att ställa frågor som rörde sig kring det vi observerat. Från början var målsättningen att intervjua en klasslärare från varje klass, om användandet av estetiska ämnen, dock avböjde en av dem. Istället tog vi med pedagogen som arbetar enskilt med tal-, läs- och skrivinläring. Samtliga tre pedagoger i de estetiska ämnena, drama, musik och bild deltog i intervjuerna. Deras erfarenheter av undervisningen är viktig, eftersom undersökningen fokuserar på effekterna av dessa ämnen. Intervjuundersökningen omfattar alltså sju informanter. Detta urval ansågs relevant eftersom samtliga pedagoger arbetar tillsammans med eleverna i den dagliga undervisningen. Både grundskolan och träningskolan innefattas i studien. Kvale (1997) framhåller att intervjuernas kvalitet understryker vetenskapligheten mer än kvantiteten av intervjuer. Samtliga klasser och åldrar på elever (8–16 år) innefattas i studien.

5.3. Etik

I Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) ges riktlinjer vilka etiska regler som bör följas vid humanistisk/samhällsvetenskaplig forskning. Vi redovisar här hur vi uppfyller dessa krav i vår undersökning.

Alla berörda pedagoger på skolan, informerades på ett arbetslagsmöte om vår forskning och syftet med denna. De lämnade alla då sitt samtycke till vår undersökning. I samband med observationer på lektionerna har vi berättat för eleverna att vi är lärare och nu studerar för att bli specialpedagoger. Vårdnadshavare till eleverna har tidigare gett sitt skriftliga medgivande till att deras barn observeras i samband med estetisk undervisning. Vi har också erhållit samtycke från skolans rektor.

Hänsyn har också tagits till de medverkandes anonymitet. Namn, uppgifter och beskrivningar som gör att skolan, pedagogerna eller eleverna lätt kan identifieras, förekommer inte. De insamlade uppgifterna och resultaten skall endast användas till forskningsändamål och inte spridas för kommersiellt syfte.

5.4. Bearbetning av data

De inspelade intervjuerna transkriberades så gott som ordagrant och resulterade i 45 sidor text. För att göra läsningen enklare gjordes mindre justeringar i ordval och ordföljd. Efter flera noggranna genomläsningar, analyserades informanternas svar, som utkristalliserade sig i

kategorier och teman. Irrelevanta kommentarer och utsvävningar i texten ströks. Kategoriseringen inspirerades av Patel och Davidsson (2003) som menar att man bör ha tydliga rubriker med överskådliga avsnitt. Vi valde att ha fokus på studiens syfte och frågeställningar och försöka hitta kategorier och underrubriker som var relevanta. Den första kategoriseringen innebar att vi i texten markerade svaren och antecknade i kanterna. Nästa kategorisering innebar att varje informant tilldelades ett nummer och deras påståenden sorterades in efter likheter under olika kategorier. Under den fortsatta analysen av arbetet har vi formulerat underrubriker och valt lämpliga citat. Exempel på utsagor gavs under varje område för att förtydliga texten. Alla informanter finns representerade minst två gånger var i citaten, men deras individuella nummer togs bort i resultatredovisningen för att minska möjligheten för identifiering. Under arbetets gång har vi vid flera tillfällen gått tillbaka till de transkriberade texterna för att bekräfta eller ytterligare studera informanternas uttalanden.

Det handlar inte alltid om en logisk process när man letar efter mönster, mening och förståelse för informationen man fått (Merriam, 1994). Ett genombrott kan enligt författaren inte komma på befallning utan kan ske när som helst. Vi har kontinuerligt fört en dialog med varandra och diskuterat olika teorier och reflektioner.

5.5. Metodisk reflektion

Vi såg det som en fördel att särskolan var en ny miljö för oss. Därför gick vi in i vår forskning relativt förutsättningslöst. Sex veckor var en tämligen kort tid som vi hade på oss att samla empiri. Det hade varit intressant att under en längre tid göra deltagande observationer. I samtalen och intervjuerna hade vi möjlighet att ställa följdfrågor för att rätt förstå vad de vill tala om för oss. Intervjumetoden gör också att bortfallet i jämförelse med enkäter minimeras. Vår bakgrund som lärare med erfarenhet av arbete med bl.a. drama i skolan ingav förtroende. Vi har båda deltagit i samtliga intervjuer och observationer. Det var en fördel när vi tillsammans diskuterade och analyserade materialet.

Reliabilitet innebär att studien görs på ett tillförlitligt sätt, med ett säkert mätinstrument. Vid intervjuer är tillförlitligheten i hög grad beroende av intervjuarens förmåga. Vi var medvetna om att en bandspelare kan göra informanten nervös, men vi försökte undvika detta genom att vara i en för dem välbekant miljö och sända s.k. samtalsstödande signaler, såsom nickningar och bekräftande kommentarer.

Validiteten är relaterad till hur bra mätinstrumentet har varit. När man använder intervjuer bör man vara medveten om att det människor säger där inte nödvändigtvis är vad de egentligen tycker och tänker (Alvesson & Skoldberg, 2008). Stukat (2005) påpekar att människor inte alltid är ärliga i sina intervjusvar. De kanske vill framstå bättre än vad de egentligen är. Genom att försöka få informanterna att känna sig trygga i intervjusituationen och vara väl insatta i studiens syfte, menar vi att det ändå skapades bra förutsättningar för god validitet.

Reliabiliteten och validiteten i observationerna kan ifrågasättas av att pedagogerna kände till vårt syfte och att de samt eleverna påverkades av vår närvaro. Det kan också vara av betydelse att tre av dem undervisar i estetiska ämnen och därigenom är mer insatta, samt har större intresse och kunskap om dessa ämnen. Vi försökte vara objektiva när vi började med studien, men vi kände till att det är en utopi. Som forskare kan man inte vara helt objektiv och neutral i en kvalitativ undersökning, eftersom alla bär med sig sina personliga erfarenheter och värderingar, som på olika sätt påverkar forskningsresultatet (Patel & Davidsson 2003). Det

finns också en risk som Kvale (1997) framhåller, att vi genom att ha vistats flera dagar i verksamheten kan ha förlorat något av vårt kritiska perspektiv.

Studien gör inte anspråk på några generella antaganden, men förhoppningsvis är den relaterbar för läsare med intresse för specialpedagogik och användande av estetiska ämnen.

6. Resultat

I resultatdelen har vi valt att parallellt med informanternas utsagor vid intervjuerna, även redovisa de observationer och informella samtal som gjorts på plats. Vi eftersträvar i vår triangulering den fördel som Kjaer Jensen (1995) efterfrågar, nämligen att ”se en sak från olika sidor” (s. 94).

Citaten i följande text är kursiverade och redovisas för att ge ”läsaren ett intryck av interaktion i intervjusamtalet och exemplifierar det material som använts för forskarens analys” (Kvale, 1997, s. 240). Resultatet av intervjuerna skrivs efter rekommendation av Stukát (2005) i presens och våra egna observationer i imperfekt. Detta för att läsningen ska bli tydligare.

6.1. Undervisningen

6.1.1 Mål

Majoriteten av pedagogerna framhåller att de i sin planering utgår från kursmålen. De talar om att anpassa undervisningen för var och en på individnivå. En av informanterna anser att målen är olika högt ställda i olika ämnen. Hon tycker att det är svårt att tolka betygskriterierna och veta exakt vad eleverna ska uppnå, eftersom det framhålls i kriterierna att lärandet sker efter deras förutsättningar. Som en följd av detta ifrågasätter hon betygen på särskolan.

De flesta anser att det allra viktigaste målet med undervisningen är att utveckla elevernas kommunikation. Många talar om det ”sociala lärandet”, som ett viktigt mål. De menar att det är viktigt för eleverna att få strategier för att klara sig även efter skolan. Någon anser att det är en rättighet för varje individ att kunna uttrycka sig. En pedagog ser detta som ett led i att göra eleverna så självständiga och oberoende som möjlig.

Att ta sig fram fysiskt och kunna uttrycka sig på något sätt. Detta att kunna föra fram en åsikt. Det är en rättighet, tycker jag, för varje individ att kunna uttrycka sig.

För två av informanterna är målet själva upplevelsen för eleverna av att stå på scenen. Ytterligare en informant anser att eftersom barnen har problem, måste man vara ännu mer lyhörd här än på grundskolan. Flera av pedagogerna talar om att ett av de viktigaste målen på särskolan är att bli sedd. Att ha roligt när man lär, är också något som pedagogerna återkommer till, som en av de viktigaste faktorerna vid inläring.

Att de tycker det är roligt och känner att de växer. Då tror jag elever lär sig bäst.

Alla talar om att det sker mycket undervisning på individnivå. Det krävs en kombination av utmaning och att lyckas för var och en. En pedagog berättar att hon har sex individer, inte en homogen grupp på ett 30-tal elever och att alla lär sig olika utifrån sina förutsättningar.

Var och en har sin egen planering. Det gäller att hitta varje elevs speciella intresse, glöden, något som är roligt och gör att de drar själva.

6.1.1.1. Motivation

De flesta informanter menar att de viktigaste faktorerna vid inläring, är att eleverna är motiverade, lyckas och har roligt.

Jag tror att de måste lyckas. Man måste också motivera eleverna att testa lite till.

Pedagogerna som jobbar med teateruppsättningen säger att de försöker anpassa rollfigurerna till elevernas intressen.

När vi tittade på de dvd-inspelade teateruppsättningarna, såg vi i dem att pedagogerna försökt anpassa innehållet till eleverna. I de äldre traditionella sagorna hade man även låtit nutida populära pop- och rockfigurer delta.

6.1.1.2. Lärande, utveckling och självbild

Något som alla pedagogerna återkommer till är nödvändigheten av att ge eleverna en positiv självbild för att utvecklas, lära och att vara stolta över sig själva. De flesta av informanterna säger att eleverna ska känna att de duger, även i ett längre perspektiv. Flera av pedagogerna pratar om hur eleverna höjt sin självkänsla efter att ha kommit till särskolan.

De är ofta vingklippta när de när de kommer hit. Inkluderingen har inte fungerat.

Vid observationerna såg vi att eleverna ibland ville att någon vuxen skulle utföra uppgiften istället. Vi såg ofta att pedagogerna gav tips och uppmuntrade eleverna att klara det själv. Vi la också märke till att pedagogerna var noga med att berömma eleverna när de arbetat och åstadkommit något bra. Pedagogerna klappade om eleverna och sa t.ex. ”bra, duktigt”. Eleverna gavs ibland möjlighet att en och en sjunga solo, eller ge personliga förslag i övningar. Dessa genomfördes sen med hela gruppen.

Det är livsviktigt att uppmuntra. Ett av de viktigaste målen på särskolan är att bli sedd.

Det råder delade meningar angående vad som är lärande och utvecklande för eleverna i teaterarbete. Två av informanterna hänvisar till skolans föreställning och berättar att de där försöker ”lyfta” eleverna. De vill också få dem att ta eget ansvar för att lära sig texterna och sångerna. Eleverna ska få en upplevelse av att stå på scenen med kostym, smink och fullt ljus och förhoppningsvis även våga stå i centrum utanför teaterscenen.

Jag vill ge med dem en upplevelse, att de kan, att de duger att de vågar. Då blir det att göra något så pirrigt som att ställa sig på scen och ta emot applåder, hur gör man det? Sen blir det en förlängning att våga ställa sig i en lång kö och fråga någon expedit i affären.

Andra pedagoger hävdar att det är vägen dit, processen i själva inövandet av en teater som är viktig och ger självkänsla. Lärandet och utvecklingen bygger enligt dem på elevernas delaktighet och fantasi.

Vi försöker arbeta för att eleverna ska vara mer delaktiga, det är inte jätteviktigt att man har föreställningar och visar upp något. Jag är jätteduktig på fantasi, men det innebär inte att jag äger fantasin. Deras fantasi måste få komma fram. Vi vuxna ska inte göra allt jobb runtomkring bara för att det ska se bra ut. Det handlar om en människosyn och ett lärande.

Vid observationer såg vi också att dessa pedagoger arbetade mycket utifrån elevernas intressen, impulser och fantasi. Det gavs där också plats för improvisation på lektionerna. Ett

exempel var när klassen satt och sjöng en sång. En pojke reste sig upp och agerade fritt utifrån sångtexten. Vi såg att elever flera gånger kom med förslag på sånger eller lekar som pedagogerna sedan genomförde med gruppen.

Flera tar också upp hur viktigt det är för självbilden att kunna uttrycka sig både verbalt men också med kroppen. De hävdar att förmågan att kunna röra sig obehindrat är mycket viktigt för en positiv självbild. En informant har jobbat med funktionsnedsatta vuxna tidigare och ser tydligt skillnaden på dem som bott på institution hela livet, gentemot de som fått arbeta med något meningsfullt, i t.ex. en dramagrupp.

Börjar man redan nu är man inne på en förändring redan från start. De blir medvetna om att de är annorlunda, men självförtroendet gör att de inte känner att de är sämre. En medlem i Ållateatern har sagt: ”Om man inte får chansen att uttrycka sig, känns det som man inte är värd ett skit”.

Flera av pedagogerna berättar att de har några elever som inte har något som helst funktionshinder beträffande bildskapandet. Informanterna är bestämda med att några skulle kunna hänga med på bildlektioner i en grundskoleklass utan att skilja ut sig. De berättar om en av eleverna som ritat ”otroligt bra”. Det förekommer också vernissager för föräldrarna.

Bildskapande är inte superviktigt för att klara sig i samhället men man kan använda bilden för att få bättre självförtroende. De får beröm och ser sina teckningar och målningar hänga ute på väggarna. Vi hänger ofta upp bilder på väggarna ute i korridoren.

Observationen bekräftar det informanterna sa. I klassrum är många av elevernas bilder uppsatta. I korridorer finns inramade målningar från nuvarande och tidigare årskullars elever

Vid ett tillfälle såg vi en elev som var missnöjd med sin teckning av en spindel. Pedagogerna visade på och berömde en annan elev som hade ritat ett sådan och ritade av dennes bild på tavlan. Pedagogerna uppmanade sedan den första eleven att rita av den.

6.2 Metoder för inläring

Pedagogerna är eniga om att delaktighet, och förståelse, varför man gör ett visst moment är viktigt som motivation i lärandet. De nämner alla att de försöker hitta andra inlärningsmetoder än det talade och skrivna språket. Några betonar elevernas behov av ett långsamt lärande och struktur i undervisningen.

6.2.1. Härma

Särskoleelever kräver enligt några informanter tydlighet och att man ibland visar före. De talar om att eleverna imiterar, härmar och tar efter med känsla. Någon trycker också på att det är viktigt att visa på exempel, att eleverna får härma genom att använda sin kropp och prova sig fram.

Oftast har de haft en förebild innan, det väcker tanken.

I vår observation såg vi också hur pedagoger själva åskådliggjorde med tal och kroppsspråk. De visade olika attityder för att eleven skulle ta efter det uttryck som en figur skulle ha i teaterföreställningen. Pedagogerna visade – eleven härmade – pedagogerna justerade eleven och visade igen – eleven försökte åter härma – pedagogerna berömde. Interaktionen mellan pedagog och den enskilda eleven var vid dessa tillfällen mycket intensiv. Under tiden var dock några i

klassen okoncentrerade eller fokuserade på annat. De petade på varandra, pratade eller tittade på annat.

6.2.2. Träna

Några påpekar att repetition, upprepning och att höja kraven långsamt plus att eleverna måste lyckas är viktigt. En av pedagogerna berättar om en pojke som inte läste men var duktig på fotboll och pingis. Hon frågade honom:

- *Du springer med bollen, har du alltid kunnat det?*
- *Nej det har jag lärt mig. Jag har övat jättelänge.*
- *Det är likadant med läsning*

Informanten säger att det samtalet öppnade honom. Att han nu har han förstått och medverkar till sitt lärande.

6.2.3. Estetiska artefakter i undervisningen

Alla pedagoger anser att bild, musik och drama är mycket viktiga redskap för särskoleelevers lärande. Det räcker inte alltid med verbal kommunikation, ögat och känslan måste också få vara med. Att använda färger och strukturer för att lära på ett mer konkret sätt är bra säger någon. De berättar också att de försöker använda dessa verktyg i större och mindre utsträckning i undervisningen. En av informanterna skulle ha velat lägga in mer av det, hon säger sig ”tro på sådana saker”. Hon anser sig dock inte kunna rita eller sjunga tillräckligt bra

Jag tror absolut på de estetiska ämnenas betydelse. När det gäller våra elever är alla vägar tillåtna för att komma till målet med undervisningen. Jag känner att konst och musik är väldigt viktigt för mig själv. Om jag hade gåvorna tror jag att jag hade gjort jättemycket.

En annan som inte heller tycker att hon kan rita och spela så bra, gör det ändå. Hon anser att man kan stimulera barnen att måla, sjunga och jobba med olika verktyg.

Vi är anställda för att jobba med eleverna inte minst med sång. Det finns jättebra inspelningar att använda sig av.

Vid musiklektioner, och även vid andra lektioner i klassrummen, såg vi att sång användes för inläring av t.ex. veckodagar och månader. Klassen sjöng en sång där dessa ingick. Till barnkonventionens paragrafer användes olika melodier när klassen och pedagogerna gick igenom dem. Det förekom även ofta rörelser till sångerna. När sång ägde rum för grupper av grundsärskoleelever, log eleverna, var fokuserade på uppgiften och sjöng med starka röster. Vid sångtillfällena för träningsskoleeleverna, deltog inte riktigt alla. I en av klasserna såg vi spontan kroppsimprovisation medan hela klassen sjöng. En elev reste sig upp, gick runt och agerade texten medan en annan elev satt kvar och hittade på egna rörelser.

Någon informant berättar att hon använder sången som en ”morot” när man har jobbat med annat ett tag. Hon hjälper också eleverna att skriva ner berättelser utifrån deras bilder och säger att bilden blir ett redskap för uttrycka det eleverna tänker och känner.

Jag lockar ur dem en berättelse och skriver ner den på datorn. Där har de möjlighet att ta fram allvarliga saker. Vi vill skapa en atmosfär med det fria berättandet.

En informant berättar att i målen för ”bild” och ”estetisk verksamhet” för grundsärskolan och träningskolan, framhålls att eleverna ska kunna tolka bilder och få uppleva samhällets kulturella utbud. Man har därför besökt t.ex. Operan, Stadsmuseet och Konstmuseet. Under ett studiebesök var en elevgrupp mycket entusiastisk inför en stor abstrakt tavla på Konstmuseet.

Först såg vi bara ett stort bludder. Vi har tittat mycket på liknande tavlor sen just för att få ner förväntningarna på att det ska se perfekt ut. Vissa har sådana förväntningar. Det är synd att det är just de som har de sämsta motoriska förutsättningarna som har mest krav på sig själva att det ska se bra ut, att det ska vara perfekt. Det är mest dem jag koncentrerar mig på för att sänka den här ribban lite grann. Det har faktiskt funkat.

Vid observationerna skapade eleverna egna bilder bl.a. efter bokläsning samt vid inläring av kroppen, matematik och barnkonventionen. I alla klasserna stod dagens schema skrivet på tavlan. Det fanns också olika kompletterande bilder på dagarnas olika aktiviteter och klockslag vid schematexten. Exempelvis matrasten illustreras med en tallrik, bestick och glas. Trots pedagogernas positiva inställning till estetiska hjälpmedel i undervisningen, visade det sig att det som sades i intervjuerna inte alltid stämde överens med hur pedagogerna agerade i klassrummet. Vid några observationstillfällen var undervisningen uppbyggd kring det talade och skrivna språket. Många av eleverna tvekade då innan de svarade. De svar som sedan eventuellt gavs, skilde sig ofta från det korrekta.

6.2.3.1. Problem med estetiska artefakter i undervisningen

En av pedagogerna tycker att det en utmaning att hitta in till varje elev. Hon anser att det ibland kan vara svårt att se resultatet eftersom det ofta sker en fördröjning. En annan att det lätt blir flamsigt. Flera pratar också om att en del vet hur det ska se ut men saknar finmotoriken att nå dithän. Detta skapar frustration och ilska. Någon ställer frågan hur man ska gå tillväga för att få eleverna att acceptera sin nivå?

Vid några tillfällen såg vi att pedagogerna bad en elev hjälpa någon klasskamrat, som inte kunde eller förstod, t.ex. vid datorn. En elev hjälpte sin klasskamrat att hitta en webadress. Oftast var det pedagogerna själva som gav hjälp till eleverna. I ett fall ville en elev rita en spindel, men visste inte hur. Pedagogen visade då på en annan elevs teckning, vilken föreställde en spindel. Därefter målade pedagogen av spindeln på tavlan, så att den första eleven skulle kunna rita av den.

Många av informanterna beskriver att de hjälper eleverna lite för att de ska känna att de kan. Pedagogerna kan rita före på tavlan, använda färdigklippta ramar, spela före eller sjunga tillsammans med dem. Några säger att de vet att detta kan vara kontroversiellt.

Vissa lärare är väldigt noga med att eleverna ska göra allting själva. Jag tycker att man ska lägga det på en vettig nivå. Om de ska göra en ram till bilden och en elev inte kan klippa rakt, då gör jag alla ramarna och sen får de dekorera. Det är bättre så, istället för att den eleven ska känna att hans ram ser ut som lutande tornet i Pisa, medan de andras är raka. De ska få känna att de har gjort det snyggt som resten av klassen. Det tycker jag är viktigt.

En informant talar om att modet ibland sviker någon elev inför teateruppsättningen. Oftast hittar dock pedagogerna en strategi för eleven att övervinna sin rädsla. Informanten berättar att hon känner sig mycket tillfreds med sitt arbete när detta inträffar.

6.3 Interaktion/kommunikation

Kommunikation och samarbete mellan eleverna samt mellan elever och lärare, är något som pedagogerna ständigt återkommer till. De flesta upplever detta som det allra viktigaste målet med undervisningen.

Om man känner att man fångar dem och det blir ett samspel i gruppen och de berättar för varandra, då känner man sig väldigt väldigt nöjd.

En av pedagogerna säger att kommunikationen är ännu viktigare här, med dessa barn som har någon form av problematik, än på grundskolan. Hon menar att det är viktigt att kunna göra sig förstådd, kunna kommunicera, t.ex. genom bilder och tecken, vad man vill och inte vill. En informant berättar att hon jobbar mycket sociokulturellt, tror på samtal, att man lär tillsammans. Hon talar också om att hon hittat verktyg – artefakter i sitt arbete med barnen. Ett sådant är fantasin.

Idag är det så fruktansvärt kunskapsstyrt, det man lyfter fram. Det här med fantasi och kreativitet, det är en sådan kraft. Det handlar om att hitta ett arbetssätt där alla kan delta. Vi talar ju om en skola för alla. Det är inte lätt att planera utifrån det, men man får banne mig försöka. Det är ens skyldighet tycker jag.

Vi såg hur pedagogerna arbetade med att eleverna skulle göra något tillsammans på rasterna. De gav konkreta förslag på aktiviteter såsom ett slags spel där man skulle kasta sandpåsar i en hink. De hjälpte också eleverna att hitta någon kamrat att vara med på rasten. En vuxen fanns också med för att hjälpa till så att ingen behövde vara ensam. Efteråt pratade pedagogen med eleverna om hur rasten hade varit. Den konflikt som hade uppstått, hjälpte pedagogen till att reda ut. De bägge eleverna fick ge sin version där pedagogen medlade och eleverna blev sams.

Det blir lätt konflikter eftersom elevgrupperna är så små och urvalet av kompisar litet.

Vi upplevde ett stort engagemang hos några elever att tillsammans spela teater på rasterna. De hittade på egna små scener i ett litet gruppum och involverade en yngre elev, som saknade tal. Scenerna handlade om olika händelser och möten på väg hem från skolan. De repliker som förekom t.ex. ”Hej ska vi dansa?” hade de själva hittat på och de agerade tillsammans med den yngre kamraten. Eleverna skrattade och var ivriga i sitt lilla uppspel inför oss.

Flera pedagoger talar mycket om att kommunicera direkt med eleverna en och en. Detta var mycket tydligt när vi observerade olika lektioner. Det är ofta en-mot-en-kommunikation mellan elev och pedagog. Vid ett tillfälle fick några barn massage av pedagogerna, något som de sade har en mycket roigande och lugnande effekt.

Bilder och tecken är ett mycket bra hjälpmedel att kommunicera med, enligt en pedagog. Hon har också många gånger upplevt att elever som inte pratar så bra kan kommunicera med sitt kroppsspråk. Man kan ibland också till exempel be en elev som inte kan göra sig förstådd att rita vad han/hon vill.

Vid observationerna framkom att flera pedagoger använde teckenspråk när de samtidigt talade och försökte tolka vad eleven menade eller ville. De ställde då muntliga frågor och kompletterade med tecken. Vid mycket av den språkliga kontakten förstärkte pedagogerna orden med något tecken. De använde dessa tecken redan när de hälsade barnen välkomna

utanför klassrummet. I undervisningen visade de med tecken, samtidigt som de exempelvis bad eleverna att ta fram kritorna.

6.4. Att bryta ett negativt mönster

En informant berättar om då hon började arbeta på skolan, och möttes av följande ord från en arbetskamrat:

De där barnen kan man inte fantisera med, man måste ha verklighet. Man får tänka sig för, inte vara ironisk. Inte skoja och så, utan vara väldigt strukturerad.

Hon beskriver hur många av eleverna var utåtagerande och bråkiga och en del var rädda. Det förekom slagsmål, eleverna sparkade på dörrar och slängde stolar. Hon själv och elevassistenten kunde aldrig sitta stilla och ha rast utan sprang hela tiden omkring och försökte hålla ordning. Situationen blev till slut ohållbar och de beslöt att påbörja ett arbetssätt med fantasi och sagor, som hon tidigare praktiserat på grundskolan.

Därmed startade ett Halloween/monstertema som genomsyrade alla ämnen. Tillsammans skrev elever och pedagoger monstersagor. I arbetsprocessen pratade pedagogerna mycket med eleverna en och en. Det var viktigt att sitta någotsånär ostört under samtalen. Dessa rörde sig bl.a. om hur man ska vara mot varandra. Man började också med dramaövningar och alla, även pedagogerna berättade om sin drömroll. Följande rollfigurer bestämdes tillsammans: spökrektor, häxa, sagoberättare, skellet, bambatant och vaktmästare. När alla hade bestämt en roll ställdes frågan ”Vad tror ni händer om de här figurerna möts?” Efter några dagars diskuterande mellan pedagogerna och eleverna föddes idén att göra en teater där alla figurerna skulle få medverka.

Pedagogerna sammanställde ett manus med hjälp av elevgruppen. En gammal rektor hade blivit kvar i skolans källare. Där uppenbarade sig sen ett flertal av olika figurer. Hela tiden under teaterarbetet arbetade pedagogerna mycket med sång, musik och saga. Elever och pedagoger tillverkade också rekvisitan tillsammans. Parallellt fördes ett samtal om hur man ska vara mot varandra. Detta arbetssätt pågick under en lång tid och successivt märktes en vändning. Det skedde en förbättring av arbetsklimatet i gruppen. Man tränade också bl.a. på att åka spårvagn och uppföra sig bland andra. Så småningom upplevde pedagogerna en mycket positiv förändring. Gruppen kommunicerade med pedagoger och varandra. Den fungerade enligt informanten ”mycket bra”. Två föreställningar spelades upp i klassrummet och eleverna valde själva att ha en liten intern publik.

I dag längtar man ju hit, de är underbara. Det här att vi kan fantisera. Just det här med att man kan bryta. Vi har ju väldigt strukturerat, men samtidigt måste man kunna bryta mitt i och fantisera.

Vid observationer såg vi en elevgrupp, som lyssnade på varandra och ofta log tillsammans. Det fanns många idéer om kommande projekt och eleverna var ivriga att få berätta för varandra och de vuxna.

En av pedagogerna ger oss ett citat som betytt mycket för hennes inställning till arbetet.

Det handlar inte om barn med särskilda behov, utan barn med vanliga behov som kräver särskilda insatser.

7. Diskussion

Huvudsyftet med forskningen var att få reda på hur några pedagoger på en särskola ser estetiska ämnens betydelse för att främja lärande och utveckling hos eleverna, samt hur man praktiskt arbetar med detta.

Detta kapitel innehåller en diskussion av resultaten. Vi drar också slutsatser och föreslår fortsatt forskning i slutet av kapitlet. De forskningsfrågor som legat till grund för resultatredovisningen gör det även här i diskussionen.

Hur menar pedagogerna att eleverna lär sig bäst?

Använder de något estetiskt ämne i sin undervisning och i så fall, hur tror de att det påverkar eleverna?

Hur ser interaktionen ut mellan lärare–elev och elev–elev på lektionerna?

Svaren på frågorna går ibland in i varandra. För tydlighetens skull samlas resultaten under olika rubriker.

7.1. Metoddiskussion

Vår studie är inspirerad av mikroetnografisk metodologi. Etnografi beskrivs som ”explorativ (utvecklande), induktiv (upptäckande) och kontextuell (sammansatt)” (Kullberg, 2004, s. 59). Vi följde Kullbergs beskrivning av fältstudier, där man undersöker processer i naturlig miljö i anslutning till förändring. Den insamlade empirin har under arbetet fortlöpande analyserats och ställts mot teoridelen, vilket Kullberg benämner ”thick descriptions”. Därigenom har intresse skapats för fördjupning inom området, vilket gett oss nya insikter och perspektiv på det valda ämnet. I resultatdelen använder vi oss, enligt den etnografiska forskningsansatsen, av beskrivande och berättande avsnitt. I diskussionsdelen analyseras och tolkas resultaten från intervjuer, samtal, filmer och observationer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är resultaten jämförda med tidigare forskning (a.a.).

Studien hade fördjupats med ytterligare tid för deltagande observationer och för att åter samtala med informanterna. Eftersom pedagogerna redan i början informerades om studiens syfte, kan detta ha påverkat deras svar. Tre av informanterna var anställda för att undervisa i estetiska ämnen. De var intresserade av estetik och detta påverkade naturligtvis deras inställning till studien och deras utsagor. Vi är också som tidigare nämnts, medvetna om att vår närvaro på skolan kan ha haft inverkan på resultaten. Förhoppningsvis kommer denna forskning att öka användningen av de estetiska ämnena i skolan i allmänhet och i särskolan i synnerhet. Studien utger sig inte för att generell, men den går att relatera till, pga. att det finns många liknande verksamheter.

7.2. Resultatdiskussion

7.2.1. Lärande

Informanterna säger alla att de både utgår från kursmålen och planerar på individnivå. Det riktas mycket individuell direktrelaterad hjälp med den enskilde eleven i fokus, för att flera elever har svårt att interagera i grupp. Detta är mycket tydligt i studien där majoriteten av informanterna talar om ett individanpassat arbetssätt.

Eftersom många av eleverna är starkt begränsade i sin verbala och skriftliga förmåga, försöker

pedagogerna i sin planering att hitta andra vägar att kommunicera. Samtliga informanter är medvetna om att kommunikation är viktigt för lärandet. Det stämmer även överens med kursplanerna för särskolan (Skolverket, 2002) och det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Bjørkvold, 2005).

Informanterna är eniga om att också motivation, delaktighet och förståelse är viktiga förutsättningar för inläring, vilket även Vygotskij (1995) talar om.

Bild, musik och drama är enligt pedagogerna mycket betydelsefulla redskap för särskoleelevers lärande. Forskningen kring lärandet visar att det i skolan är viktigt att samarbeta med estetiska ämnen (Fischbein, 2007; Bamford, 2006). Informanterna ser något olika på hur estetiska ämnen kan användas i en lärprocess, men genomgående är ambitionen att göra undervisningen lustfylld och konkret. Detta stämmer väl överens med Deweys (2004) tankar om att aktiva handlingar främjar lärandet. I synnerhet vid träningen för teateruppsättningen används metoden att eleverna härmar. Säljö (2000) nämner att det lilla barnet härmar vardagshändelser, s.k. primär socialisering som sker inom en mindre gemenskap, i familjen, men där sker härmingen spontant. Vygotskij (1995) menar att det är viktigt för barn att inte bara återskapa, utan framförallt att skapa själva. Fantasin får då stimulans att utvecklas. I litteraturen om lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, kan vi inte utläsa att lärandet i skolan främjas av härmande. Dock kunde vi se att metoden fungerade i stunden för enskilda elever.

Det sociokulturella perspektivet talar om *situerat lärande*, dvs. lärande som äger rum i ett sammanhang, en kontext (Claesson, 2007; Forsmark, 2009). Det handlar om att skaffa information, förståelse och färdigheter för att veta hur man skall handla i olika situationer. Att träna på att kunna klara sig i samhället är mycket viktigt för en positiv självbild, enligt informanterna.

De flesta berör inte några teoretiska perspektiv på lärande, förutom en informant som säger att hon arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

7.2.1.1. Estetiska artefakter: Bild, musik och drama

Alla informanter i vår undersökning anser att de estetiska ämnena är viktiga redskap för särskoleelevernas lärande och utveckling. Detta får också stöd i Skolverkets (2009) styrdokument. Pedagogerna menar att estetiska ämnen positivt påverkar elevernas förmåga till kommunikation. Möjligheten att använda olika sinnen för att *mediera* (överföra) kunskap passar elever på särskolan, då de enligt informanterna inte alltid har en utvecklad verbal kommunikation. *Mediering* är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Denna uppfattning kan vi också utläsa i flera av de tidigare forskningsresultaten kring detta ämne. Både Fischbein (2007), Way (1976) samt Wagner (1992) ser fördelarna med att använda estetiska lärprocesser i ett specialpedagogiskt sammanhang. Trots att alla informanter uppfattar de estetiska ämnena som mycket värdefulla, visade det sig att vad som sägs i intervjuerna inte alltid stämde överens med hur pedagogerna agerade i klassrummet. Vid observationer såg vi att undervisningen delvis var uppbyggd kring det talade och skrivna språket. Detta bekräftar det som framkommer i Bamfords (2006) avhandling. Hon skriver där att det som lärarna säger att de gör, inte alltid stämmer med och vad som faktiskt förekommer ute i skolans verksamhet.

Att utveckla fantasin, återkommer också hos många av informanterna som en av vinsterna med estetiska ämnen. Några pedagoger förklarar dock att de inte använder dessa ämnen så

mycket i praktiken, därför att de inte anser sig själva vara kunniga på det. Andra klasslärare hävdar det som sin skyldighet att oavsett förmåga stimulera eleverna estetiskt. De får stöd av Vygotskij (1995) som framhåller att det är skolans plikt att hjälpa till att vidga erfarenheter och känslor hos elever, för att kunna skapa nya fantasiprodukter. Också Falck-Lundqvist (2007) trycker på att just barn med utvecklingsstörning p.g.a. sina begränsningar, måste erbjudas alternativa uttrycksformer. De menar att fantasin är grunden till all kreativ aktivitet.

Flera av pedagogerna påpekar att vissa elever inte uppvisar några funktionshinder i undervisningen vad gäller de estetiska ämnena. Denna erfarenhet överensstämmer med Gardners (1983) teori om de multipla intelligenserna.

Några av pedagogerna berör frustrationen hos eleverna över att inte ha finmotoriken för att kunna uttrycka det de vill i exempelvis bild. De berättar också att de ibland hjälper till lite så att eleverna ska bli nöjda med resultatet. Vygotskij (1995) anser inte att det konstnärliga tecknandet i skolan borde vara obligatoriskt, han menar att det för detta krävs speciella färdigheter. Två av pedagogerna framhåller att de just använder bilden som ett redskap för att eleverna ska kunna uttrycka känslor. Det tolkar vi som ett exempel på hur Marner och Örtgren (2005) menar att bild kan användas i skolan.

I våra observationer såg vi med vilken glädje eleverna sjöng och hur flera pedagoger använde sånger i inläringen. Jederlund (2002) poängterar också sången som ett utmärkt sätt att lära sig ett språk. Bjørkvold (2005) menar att alla barn behöver sjunga för sin språk- och kommunikationsutveckling.

Det råder också delade meningar angående hur man skall arbeta med drama/teater med elevgruppen. Några pedagoger hävdar att de vill ge sina elever en upplevelse när de står inför en fullsatt salong. Att det är det som är målet. Andra trycker på processen i teaterarbetet, alltså vägen dit. Att elevernas eget skapande är det viktiga. Flera forskare skiljer på drama och teater (Heatchcotes i Wagner, 1992; Way, 1976; Vygotskij, 1995). Teater utformas för publikens upplevelse, medan drama är till för dem som deltar och processen är det centrala. Barnen pressas alltför tidigt att spela teater, att använda gester, röst och kroppshållning för att passa föreställningen medan det enda viktiga, enligt Heatchcotes, är att barnen tror på dramat och själva upplever något (i Wagner, 1992). Vi såg emellertid i filmerna att flera elever ser glada ut när de uppträder i teaterföreställningarna.

7.2.1.2. Självbild

Personlig utveckling, att bli sedd och få en god självbild är något som återkommer hos informanterna i samband med estetiska läroprocesser. Bamford (2006) och Falk-Lundqvist (2007) har också båda funnit att estetisk undervisning främjar hälsa, välbefinnande, självbild samt möjlighet att utveckla sin identitet. De flesta pedagogerna talar precis som Heatchcotes (Wagner, 2004) om att elever med funktionshinder sällan har ett gott självförtroende. De ser det som en av uppgifterna med sin undervisning att få eleverna att vara stolta över sig själva och känna att de också duger i ett längre perspektiv. Det är också något som både Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35) och FN:s barnkonvention (1990) framhåller som mycket viktigt.

7.3. Specialpedagogiska perspektiv på verksamheten

Särskolan som skolform utgår enligt oss utifrån ett *kategoriskt perspektiv*. Man ser på eleverna *med* svårigheter som är individbundna och/eller medfödda. Skolan i vår undersökning utgör inget undantag.

Informanterna uppger att de strävar efter att anpassa skolmiljön efter elevernas förutsättningar. Vid flera tillfällen uppfattade vi också hur pedagogerna arbetar utefter ett *relationellt perspektiv*. Fokus för specialpedagogiska åtgärder i detta perspektiv riktas mer mot lärandemiljön än att bara fokusera på elevens svårigheter.

Utifrån *dilemmaperspektivet* inser vi att de ideologiska plikterna i ”en skola för alla” är svåra att genomföra. Många elever har enligt informanterna inte mått bra av att gå i den vanliga grundskolan där de inte givits adekvata förutsättningar. Eftersom grundskolan idag enligt Emanuelsson (2006) styrs av betygskriterier är den oftast inte anpassad för att arbeta utifrån inkludering. Särskolan tycks fortfarande vara en nödvändig skolform.

Med inkludering skulle man kunna uppnå ett mer *relationellt perspektiv* och därmed också mer tillvarata elevernas olika förutsättningar. Vid observationerna slogs vi av hur estetiskt begåvade vissa elever är. Pedagogerna hävdar också att flera av dem uppfyller grundskolans mål i exempelvis bild. Med en planerad skolgång och anpassning av undervisningen i övriga ämnen skulle en ökad inkludering i grundskolan kunna uppnås. Det skulle också innebära det som många av pedagogerna önskar, att eleverna förbereds för att vara delaktiga i samhället.

7.4. Interaktionsmönster: pedagog-elev och elev-elev

Vygotskij talar om att aktiviteter som leder till lärande och utveckling alltid är sociala. Inläring sker när vi samspelar med andra i olika former av interaktioner (Säljö, 2000). Samspelet med eleverna är något som informanterna ofta återkommer till som ett av de viktigaste målen.

Vid våra observationer såg vi en tydlig interaktion mellan pedagog och elev framför allt i enskilda lärandesituationer. Det är en utmaning för pedagogerna att undervisa en hel klass och interagera med alla på samma gång. En stor spridning av elevernas förkunskaper och intressen förekommer. Eleverna har därför olika proximala utvecklingszoner (Dysthe, 1996). Därför är det nödvändigt att didaktiskt anpassa undervisningen individuellt.

I intervjuerna nämner också samtliga informanter att mycket av undervisningen sker på individnivå. Det är viktigt att nå var och en. Vid enskild undervisning skedde ofta en intensiv kommunikation, som förmedlades med ögonkontakt, kroppsspråk och i vissa fall tecken. En av informanterna framhåller också att bilder och tecken kan vara bra kommunikationsmedel. Vi såg bl.a. att schemat förtydligas med bilder. Ibland hade pedagogerna kroppskontakt och t.ex. masserade barnen. Detta hade en synbart lugnande effekt. Interaktion och kommunikation är också det som (Ahlberg, 2001 och Säljö; 2000) ser som viktigt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling.

Vi såg tydliga exempel på det Dysthe (1996) kallar scaffolding när enskilda elever ville att någon vuxen skulle utföra uppgiften istället. Pedagogerna gav tips och uppmuntrade eleven att klara uppgiften själv. Scaffolding förekommer även vid eget arbete, då eleverna arbetar med sin individuella planering. Dysthe talar om att scaffolding är mycket lämpligt att använda som stöd för enskilda elever. Det verkar stämma, att det är mycket svårare att utnyttja scaffolding i en grupp, eftersom eleverna befinner sig i olika proximala utvecklingszoner (a.a.). I lärarstyrda undervisningssituationer för klasser, såg vi att när det var för svårt eller för lätt, reagerade eleverna oftast med okoncentration.

Vi uppfattade vid några tillfällen t.ex. vid datorn så kallad reciprok undervisning, alltså det

Dysthe (1996) förklarar som ett elevaktiverande undervisningssätt. Elevers starka sidor utnyttjas som en resurs i klassen på ett sätt som det är omöjligt för pedagogen att ensam klara av. Vid andra observationer såg vi att pedagogerna tog över och inte utnyttjade tillfällena till interaktion mellan eleverna fullt ut. Vid situationen när en elev ville rita en spindel, förbisåg pedagogen tillfället att utnyttja elevresursen för reciprok undervisning. Om eleven hade fått hjälpa sin kamrat, hade det sannolikt även stärkt självbilden hos hjälparen. Det tycks svårare utnyttja reciprok undervisning i träningskoleklasserna, där eleverna är mer begränsade.

Man kan se förutsättningarna för undervisningen ur det Nilholm (2003) kallar för dilemmaperspektivet. Skolan är uppbyggd på en lärare per klass som ska uppfylla läroplanens kunskapsmål och lära eleverna att samarbeta för att de ska klara sig i samhällslivet. Dessutom ska pedagogerna individualisera efter varje elevs förutsättningar och intressen. Detta resulterade i att lärarna ibland gav någon av eleverna en uppgift som vi uppfattade att de inte lärde sig någonting nytt på, men höll dem sysselsatta en stund, så att läraren enskilt kunde hjälpa en annan elev. I synnerhet i träningskoleklasserna förekommer en mycket stor spridning på elevernas individuella förutsättningar. I dessa klasser är inte lätt för läraren att lästräna ens med bara två elever samtidigt. Eleverna har svårt att samarbeta runt uppgiften och interagera med varandra.

I ett sociokulturellt perspektiv menar man att det är genom *kommunikation och interaktion* som människan blir varse hur omgivningen uppfattar och förklarar världen (Claesson, 2007; Säljö; 2000; Dysthe, 2003). Vid några observationstillfällen var den lärarledda klassundervisningen uppbyggd kring det talade och skrivna språket. Vi uppfattade då att eleverna lätt tappade intresset. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan elevernas reaktioner ses som en följd av att undervisningen ligger på fel nivå, att de inte känner sig motiverade eller att fel verktyg används för kommunikation. Det kan även saknas den känslomässiga beröringen, som Jederlund (2002) talar om.

Vid observationerna såg vi att interaktionen mellan eleverna är något som pedagogerna ville uppmuntra. De tog ansvar för att alla skulle ha någon att vara med på rasten, stöttade och strukturerade upp aktiviteterna. Det förekom enligt pedagogerna en del konflikter i de förhållandevis små klasserna. Ett positivt exempel var de två flickor som tillsammans med en yngre skolkamrat övade in en påhittad scen på rasten.

Vi anser att om bild användes mer som ett kommunikativt ämne i samverkan med andra ämnen, skulle eleverna kunna få större nytta av det både i nuet och i sitt framtida liv. Alla informanterna var positiva till att medverka vid intervjuerna och flera av dem yttrade att samtalen gett dem möjlighet att reflektera över sitt arbete med eleverna.

7.5. Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Vi anser att man borde öka användandet av estetiska ämnen på särskolan för utveckling och inläring. Detta är också vad pedagogerna enligt vår uppfattning önskar. Vinsterna med estetiska ämnen är bl.a. ökad kommunikation och självkänsla samt berikad fantasi.

I observationerna och intervjuerna framkommer ett stort engagemang hos samtliga informanter. De flesta av de intervjuade uttrycker att det är bra att få formulera sina tankar kring lärandet. Det vore positivt om pedagogerna gavs tid för att tillsammans diskutera och reflektera över sina tankar och praktiker. Precis som elever, skulle även pedagoger kunna lära sig av varandras olikheter och våga experimentera. Vygotskij menar att när man får uttrycka

sig genom ett språk, tänker man även bättre (Dysthe, 1996).

Pedagogerna borde också som en av dem anser i ännu högre utsträckning kunna använda färdiga musikinspelningar. Detta kunde möjliggöra för alla pedagoger att använda musik oavsett musikalisk förmåga.

Vi ser det som möjligt att man på särskolan mer kan arbeta med bilden som det kommunikationsverktyg som både Marner och Örtegren (2005) samt Vygotskij talar om. Kommunikation är också det som de flesta pedagogerna i vår undersökning ser som en av de faktorer som påverkar eleverna positivt med de estetiska ämnena. Om bild används som kommunikationsverktyg, tar det bort kravet från pedagogerna att själva skapa konstnärliga bilder. I stället kan de fokusera på att genom bilder fördjupa känslor och uppmuntra experimenterande. Det skulle då i högre grad vara möjligt att samverka mellan olika ämnen.

Det finns välmenande tankar hos pedagogerna för de båda synsätten på hur drama används i undervisningen. En specialpedagogisk synvinkel talar dock för dem som hävdar, att det är de deltagandes upplevelser, i arbete med processen i drama som är viktig (Heatchcotes i Wagner, 1992; Way, 1976; Vygotskij, 1995). Författarna trycker på möjligheten till personlig utveckling och att finna sina egna förmågor i denna läroprocess.

Studien har relevans för specialpedagogisk verksamhet. Litteraturen visar på att det finns samband mellan att använda sig av estetiska ämnen i skolan och god inläring hos elever. Skolan borde inte fokusera så mycket på det som Bergström (1990) benämner kunskapsämnen. För att nå målet om en skola för alla, inte minst elever i behov av särskilt stöd, skulle man istället uppvärdera användandet av estetiska ämnen. Det vore därför bra om skolorna i högre grad utvecklar så väl som integrerar och inte avskiljer estetiska ämnen från den övriga undervisningen. Det är viktigt för pedagoger i allmänhet samt särskolepersonal och specialpedagoger i synnerhet, att vidareutbilda sig i hur man kan arbeta med estetiska ämnen. Därmed skulle också prestationskraven sänkas på den enskilda pedagogens konstnärliga förmåga. Vi går här emot Bamfords (2006) uppfattning, att hög kvalitet, kopplad till konstnärer och institutioner, är en förutsättning för estetisk undervisning. Enligt oss är även pedagoger som inte själva är konstnärligt begåvade, ändå fullt kapabla att medverka till dessa ämnens positiva effekter.

Vi anser att när estetiska ämnen används som verktyg och språk på särskolan, bidrar det till elevernas lärande och utveckling. Det ger dem fler möjligheter att uttrycka sig och stärker då även självbilden. Det är därför mycket välkommet med ytterligare forskningsstudier inom detta område.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling.
I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*
Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007 (s. 66–84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter. Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Auno, U. & Brandelius-Johansson, K. (2002). *Stärk och utveckla eleven – självbild och självförtroende som grund för kunskapsutveckling och jämställdhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Bergström, M. (1992). *Hjärnans resurser – en bok om idéernas uppkomst*. Jönköping: Brain Books.
- Björvall, K. (2009). Barn är inte bilar. *Pedagogiska magasinet*, (3), 50–51.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 9–30). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund : Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2006). Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla.
I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning* (s. 46–60). Stockholm: HLS.
- Emanuelson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Falk-Lundqvist, Å. (2007). *Fantasi och lekfullhet i lärandet*. Stockholm: Cura bokförlag.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv.
I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*
Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. (s. 17–35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- FN:s barnkonvention*. (1990). Hämtat 21 december 2009, från <http://fn.se/fn-info/verksamhetsomraden/manskliga-rattigheter-och-demokrati/karnkonventionerna/konventionen-om-barnets-rattigheter-crc/>
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer.
I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 213–230). Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna*. Falun: Scanbook AB.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Högskoleverkets ordbok*. Hämtat 16 november 2009, från <http://www.hsv.se/densvenskahogskolan/svenskengelskordbok.4.47873ee11827f812de8000359.html>
- Hultén, E.-L. (2009, 30 november). Barn lär sig bäst när de har roligt. *Göteborgs Posten*, s. 50.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk*. Stockholm: Runa.
- Kjaer Jensen, M.J. (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2007/08). *Kursplaner för grundsärskolan, träningskolan och grundskolan*. Hämtat 13 november 2009, från <http://www.skolverket.se>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs: Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (1994/98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lärarnas Riksförbund, (2008) *Lärarboken – Läroplaner, Skollagen, Policydokument*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Malmström, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande – Processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Kristianstad: Carlssons Bokförlag.
- Marner, A., Örtegren, H. & Segerholm, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU 03). Bild. Ämnesrapport till rapport 253*. Skolverket & Umeå Universitet.

- Marner, A. & Örtengren, H. (2005). *Bildämnet i en kulturskola för alla*. I Grundskolans ämnen i ljuset av den Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar. Stockholm: Skolverket.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins ordbok*. Hämtat 13 november 2009, från <http://www.ne.se>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), 124–138.
- Nordlund, O. & Rönnäng, S. (1984). *Att forska i utbildning, vård och samhälle: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Rapport 253 Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006:974). *Kommunernas särskola – Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter i Sverige*. Huvudbetänkande från Barnkommittén. Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Regeringskansliet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordlista*. Hämtat 10 november 2009 från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006).
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsningar, elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2008). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Avhandling. Stockholm: KMH Förlaget.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 166–197). Lund: Studentlitteratur.
- Wagner, B.J. (1992). *Drama i undervisningen. En bok om Dorothy Heathcotes pedagogik*. (U. Jakobsson, övers.) Göteborg: Daidalos AB.
- Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt: mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia/Karin Wallin*. Stockholm: Liber AB.
- Way, B. (1976). *Utveckling genom drama*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 10 november 2009 från <http://www.vr.se/huvudmeny//forskningsetik/>
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Bilaga

Frågeställningar till pedagogerna:

Hur tänker du kring din planering?

Vad tror du skiljer ditt arbetssätt från vanliga grundskolors?

Vilka metoder använder du?

Hur tror du eleverna lär sig bäst?

Kan du använda något estetiskt ämne i din undervisning, gör du det? När, hur? Berätta.

Om du använder dig av ett estetiskt ämne, vilka hinder och möjligheter ser du då i detta?