

# Dans och rörelse – ett språkfrämjande verktyg i grundsärskolan?

*Dans och rörelse som verktyg för barns språkutveckling i ämnet svenska i  
grundsärskolan*

Therese Johnsson  
Johanna Sjöstrand

Lärarexamen, grundnivå  
Lärarexamen, 210 hp

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

# Dans och rörelse – ett språkfrämjande verktyg i grundsärskolan?

*Dans och rörelse som verktyg för barns språkutveckling  
i ämnet svenska i grundsärskolan*

**Therese Johnsson**  
**Johanna Sjöstrand**

Lärarexamen, grundnivå  
Lärarexamen, 210 HP

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Handledare:  
Åsa Gardelli  
Anna-Karin Lindström

Examensarbete i lärande  
15.0 HP, A0010P  
HT 2012

## Abstrakt

Syftet med undersökningen är att problematisera och analysera om dans och rörelse kan användas som verktyg för att främja elevers språkutveckling i ämnet svenska. Eleverna ska få möjlighet att utveckla kunskap i det svenska språket genom uttrycksformerna dans och rörelse. Genom att intervjua, samtala och planera tillsammans med klassens lärare har dansade svensklektioner genomförts med en elevgrupp i grundsärskolan. Kommunikationen som har funnits mellan danslärare och klasslärare anser vi vara väsentlig för att en språkfrämjande dansad svensklektion ska kunna genomföras.

Genom inspelade kvalitativa intervjuer har de transkriberade intervjutexterna analyserats enligt ett hermeneutiskt perspektiv. God validitet och reliabilitet har upprätthållits under arbetets gång. Resultatet är inte generaliserbart då ett universalmönster inte skapats, då undervisningssituationen är särskilt anpassad efter individernas förmågor och behov.

Lärarna anser att tidsramen var för kort för att något resultat skulle kunna utläsas i elevernas språkutveckling. Det framkom under intervjuerna att lärarna i elevgruppen uppskattade de gruppstärkande övningar som genomfördes på lektionerna, att dansen kan kopplas till andra ämnen än svenska samt att vissa övningar går att använda i undervisningen i klassrummet. Lärarna anser också att det är viktigt med ett rum som är anpassat för dans och rörelse, men att anpassning måste ske efter de förutsättningar som finns på skolan.

Nyckelord: språkutveckling, dans, Lgrs 11, grundsärskolan

# Förord

Vi vill tacka alla som har hjälpt oss på rätt väg med tankar, åsikter och idéer. Ett särskilt tack till Pär Johnsson, som korrekturläst och handledarna Anna-Karin Lindström och Åsa Gardelli för all information och stöd vi har fått. Ett sista stort tack vill vi rikta till alla lärare som vi har fått intervjua och alla fina elever som vi fått ha våra lektioner med.

Therese Johnsson och Johanna Sjöstrand

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begreppsdefinitioner .....	2
<b>2. Syfte</b> .....	<b>3</b>
2.1 Forskningsfrågor .....	4
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
3.1 Dans .....	4
3.1.1 Barn och dans i skolan - ett historiskt perspektiv .....	5
3.1.2 Dans i särskolan .....	6
3.2 Funktionsnedsättning .....	7
3.3 Motorik .....	9
3.4 Estetiska läroprocesser .....	10
3.5 Kreativitet .....	11
3.6 Lärande och utvecklingsteorier .....	12
3.6.1 Barns olika utvecklingsstadier .....	12
3.5.2 Inläring genom samarbete .....	13
3.6.3 En eller flera intelligenser? .....	13
3.6.3.1 Kroppens intelligens .....	14
3.7 Språkutveckling .....	15
3.8 Förankring i lagar och förordningar .....	16
<b>4. Metod</b> .....	<b>17</b>
4.1 Forskningsteori .....	17
4.2 Urval .....	18
4.3 Lektionsplanering och genomförande .....	18
4.4 Intervju .....	19
4.5 Bearbetning av material .....	20
4.6 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet .....	21
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>22</b>
5.2 Vilken betydelse tycker du att dansundervisningen har haft för språkfrämjandet hos enskilda elever? .....	22
5.3 På vilket sätt anser du att dansen kan fortsätta att användas i denna elevgrupp? .....	23
5.4 Vilka övningar anser du har varit mest givande för eleverna? .....	24
5.5 Vad anser du skulle kunna förbättras i dansundervisningen? .....	25
5.6. Hur anser du att målen med lektionsserien uppnåtts utifrån Lgrs 11? .....	26
5.7. Vad anser ni krävs för att kunna genomföra en språkfrämjande svensklektion i särskolan, med dans och rörelse? .....	27
5.8. Har du någonting mer du vill tillägga eller förtydliga? .....	28
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>28</b>

6.1 Metoddiskussion .....	28
6.1.1 Urval .....	28
6.1.2 Lektionsplanering och genomförande.....	29
6.1.3 Intervju.....	30
6.1.4 Bearbetning av material .....	30
6.1.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet .....	31
6.2 Resultatdiskussion.....	32
6.2.1 Vilka förutsättningar finns att förhålla sig till för att kunna genomföra en lektionsplanering i ämnet svenska i grundsärskolan, för att främja elevers språkutveckling med dans och rörelse som verktyg?.....	32
6.2.2 På vilket sätt kan dans och rörelse användas i grundsärskolan för arbete med elevers språkutveckling i ämnet svenska?.....	34
6.2.3 Upplever lärarna att dansen har något resultat på elevernas språkutveckling i grundsärskolan och i så fall vad? .....	35
6.2.4 Slutsats .....	37
6.3 Fortsatt forskning.....	38
<b>Referenslista .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>1</b>

# 1. Inledning

Vi anser att det finns många olika sätt för hur människor kan lära sig nya saker. För att alla elever ska få samma möjligheter till förståelse och inläring, tycker vi att det är viktigt att skolan använder sig av så många olika inläringssituationer och tillgodoser så många olika inlärningsstilar som möjligt. Därför anser vi att dans och rörelse bör integreras med den övriga undervisningen i skolan.

Efter en nästan helt genomförd danslärarutbildning känner vi båda att det har saknats mycket i undervisning om särskola och specialpedagogik i utbildningen. Enbart vid ett lektionstillfälle under våra universitetsstudier har fokus legat på hur vi som danslärare praktiskt kan arbeta med och använda dans för särskolans elever samt barn med särskilda behov. Eftersom vi i framtiden kommer arbeta med både grundskolans och grundsärskolans elever anser vi att det är viktigt att vi har en praktisk erfarenhet av hur det är att arbeta med dans inom grundsärskolan.

Vi var båda intresserade av att göra en danslektion med inriktning på språk i grundsärskolan. Efter att ha läst Skolverkets (2011) Läroplanen för grundsärskolan [Lgrsä 11] under rubriken ämnet svenska insåg vi att många av de mål som finns med i svenskundervisningen går att använda på lektioner där dans och rörelse kan användas som verktyg för lärande. Då vi båda saknar erfarenhet av hur undervisning i särskolan går till anser vi att det är intressant att undersöka om det går att ha en dansad svensklektion med särskoleelever och hur den i sådana fall ska se ut. Hur kan vi anpassa en danslektion till särskoleelevernas unika behov? Och med hjälp av dans och rörelse utveckla elevernas lust till att lära och fördjupa sina kunskaper i det svenska språket?

Enligt Lgrsä 11 ska eleverna:

... få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig. (s.10).

Utifrån detta tror vi att skolan genom att stimulera elevernas egen förmåga till initiativ, kreativitet och nyfikenhet lägger en grund för att eleverna ska kunna utveckla många färdigheter, vilket i sin tur möjliggör en mer rättvis bedömning.

Nedan följer våra erfarenheter:

Johanna Sjöstrand: *För mig väcktes intresset för undervisning i särskolan efter att vi hade haft en föreläsning om hur det är att arbeta som specialpedagog i skolan. Jag bestämde att jag skulle genomföra nästa praktik på en särskola, för att lära mig mer om hur det fungerar med undervisning och inläring. Jag hade en fantastisk handledare på praktiken som berättade om hur brett spektrum en klass kunde ha kunskapsmässigt, att vissa elever befann sig på en mellanstadienivå och andra på en högstadienivå. Hon berättade också att det viktigaste var att möta eleven där den befann sig i stunden eftersom små saker, som att någon hade "tittat på fel sätt", kunde spela in i elevens mående och därmed även lärande.*

*Då jag utbildar mig till danslärare och har en specialisering i engelska är det väldigt intressant att se om dansen kan användas som ett underlättande inlärningsverktyg för elever och om dansen kan förmedla nya språkkunskaper med hjälp av rörelser och ett ökat kroppsligt medvetande.*

Therese Johnsson: *Under min tid på danslärarutbildningen har jag studerat både dans, svenska och specialpedagogik. Inför dessa tre ämnen har jag upplevt ett intresse av att fördjupa mina kunskaper ytterligare och jag har även sett möjligheter i att kombinera dessa tre ämnen med varandra. Som tidigare nämnts har jag inte fått ta stor del av hur jag ska kunna undervisa dans i särskolan. Jag tror på att en integrering av olika uttrycksformer, stämningar och olika känslouttryck som ett komplement i undervisningen (såsom dans, musik, drama, rytmik) kan öka kunskapen och främja utvecklingen hos varje elev.*

Under vår verksamhetsförlagda utbildning fick vi möjlighet att möta elever i grundsärskolan. De elever som vi fick möta hade alla någon form av utvecklingsstörning och funktionsnedsättning vilket innebär att de har ett behov av att gå i grundsärskolan. Några av de svårigheter som kan förekomma i grundsärskolan är funktionsnedsättningar som ADHD, autism och Downs syndrom.

Vi har skrivit hela uppsatsen tillsammans och tar gemensamt ansvar för samtliga delar.

## **1.1 Begreppsdefinitioner**

Under denna rubrik kommer vi att redogöra för de centrala begrepp som kommer att användas i denna uppsats.

Ordet *dans* definieras som rörelse till rytm och melodi, rörelser av en speciell form samt utförande i viss tid och rum (Stähle, 2012). Dansforskaren Judith Hanna menar att "dans är kulturellt styrda sekvenser av icke-verbala kroppsrörelser som är fulla av mening, medvetet rytmiska och har estetiskt värde för åskådarna." (Gardner, 1998, s. 204).



Enligt *Nationalencyklopedin* [NE] (2012) definieras ordet *rörelse* som ett fysiskt begrepp och betyder att någonting kan förflyttas och ändra läge i det befintliga rummet. Att vara i en rörelse är att ständigt växla plats eller röra en eller flera specifika kroppsdelar (NE, 2012).

Begreppet *språkutveckling* innefattar flera olika moment och utvecklingsområden. Denna uppsats fokuserar på samtal, samtalsregler, turtagning samt att kunna återberätta det som diskuterats och berättats i form av högläsning. Espenakk (2005) menar att kommunikation kan vara både verbalt och icke verbalt, kommunikation i icke verbal form är kroppsspråk och gester. Vi kommer även att beröra alfabetet, ljuda bokstäver och träna på att skriva bokstäver.

Vi kommer att nämna begreppet *verktyg* i den mening att vi använder dansen som ett verktyg, vilket innebär att kroppen blir det verktyg vi använder oss av. Eleverna kommer att få möjligheten att öva sin kinestetiska/taktila förmåga men även auditiva inläring. Kinestetisk/taktil inläring betyder att eleven får lära sig genom att röra på sig, vara delaktig i ett sammanhang, experimentera och uppleva saker, genom känslor och intryck. Auditiv inläring innebär att eleverna får lära genom att diskutera och samtala med varandra, lyssna på danslärares instruktioner och höra olika genrer av musik. (Boström, 1998).

Vi kommer benämna de genomförda lektionerna som *dansade svensklektioner*, då fokus ligger på ämnet svenska med dans och rörelse som verktyg för genomförandet.

Som *hjälpmedel* till vår undervisning kommer vi att använda oss av musik som inspiration och stämningsskapare, men också som ett stöd i våra rytmiska övningar. Vi kommer också att använda oss av tyger och bilder, för att ge eleverna en visuell bild av det vi beskriver verbalt i övningarna.

Vi valt att utgå från Lgrs 11 årskurs 1-6, i *ämnet svenska*. Målen med undervisningen är att eleverna ska träna på kommunikations- och samtalsregler, språkbruk samt berättande texter.

## 2. Syfte

Syftet är att problematisera och analysera om dans och rörelse kan användas som verktyg för att främja elevers språkutveckling i ämnet svenska, samt vilka förutsättningar som påverkar möjligheterna att använda dans och rörelse som verktyg. Utifrån syftet har vi formulerat nedanstående tre forskningsfrågor.

## 2.1 Forskningsfrågor

- Vilka förutsättningar finns att förhålla sig till för att kunna genomföra en lektionsplanering i ämnet svenska i grundsärskolan, för att främja elevers språkutveckling med dans och rörelse som verktyg?
- På vilket sätt kan dans och rörelse användas i grundsärskolan för arbete med elevers språkutveckling i ämnet svenska?
- Upplever lärarna att dansen har något resultat på elevernas språkutveckling i grundsärskolan och i så fall vad?

## 3. Bakgrund

Det material som nedan presenteras är olika perspektiv på inläring för att problematisera synen på undervisning. Genom att använda olika perspektiv och utgångspunkter för inläring hoppas vi kunna belysa den komplexitet som ligger i den här frågan. Dock har det varit problematiskt att hitta information och forskning angående dans och framförallt dans i skolan, vilket också innebär att det har varit svårt att hitta kritiska källor. Detta kommer att diskuteras vidare i metoddiskussionen.

### 3.1 Dans

Enligt Gardner (1998) är dansen en tradition som går flera tusen år tillbaka i tiden. Han menar att dansen alltid har spelat en stor roll i vårt samhälle och att den även spelar en stor roll i den kroppsliga intelligensens utveckling. Gardner menar vidare att dans kanske ger intryck av att vara "... en ganska torr och abstrakt form av kommunikation Det är faktiskt svårt att få dansare [...] att beskriva sin verksamhet i tydliga och konkreta termer." (s. 206). En mer konstnärlig tolkning av dans förklaras enligt Lord (1998) med att dans i grunden är rörelser som utförs med inget annat syfte än för sin egen skull. Björklund Dahlgren (1990) skriver att individen är verktyget för uttrycket i dansen samt att dansen är en av de mest ursprungliga konstarterna. Vidare beskrivs att dansen blir en umgängesform där människor möts både i grupp och två och två. När vi människor, både vuxna och små barn, får uttrycka våra egna upplevelser eller visa upp en koreograferad dans, blir dansen en konstform. Dansen går enligt Björklund Dahlgren att koppla till fem olika aspekter: kinestetiska, sociala, emotionella, kulturella och estetiska. Så här beskriver hon de fem aspekterna kortfattat.

Vårt *kinestetiska* rörelsesinne ger oss information om våra kroppsdelar samt hur deras läge och rörelser förhåller sig till varandra. Då kroppen används i dansen utvecklas en större kroppsmedvetenhet. Dansen aktiverar ett fungerande utbyte mellan det kinestetiska sinnet, balansorganen och motoriska centra i hjärnan. Genom att sammanlänka de olika sinnena får

individens en helhetsbild av sina förmågor, vilket stärker kroppsuppfattningen. Ur en *social* aspekt bidrar dansen till att människor får mötas, kommunicera och uppleva något tillsammans. Genom att dansa tillsammans får barn uppleva en ickeaggressiv kroppskontakt med andra. De får också utforska att ha en ickeverbal kontakt med varandra, där ett socialt samspel uppstår. Dansen stärker relationen mellan individer och samarbetet i gruppen. Den *emotionella* aspekten av dans innebär att eleverna i dansundervisningen får en möjlighet att uttrycka känslor, tankar och idéer som de uttrycker med kroppen. Dansen blir därmed ett medel att uttrycka känslor som kan vara svåra att sätta ord på och som kanske inte alltid är socialt accepterade. Genom att använda dansen som ett uttryck för känslor och åsikter, lär sig individen att förstå både sitt egna men också andras känslomässiga behov. Med *kulturell aspekt* menas att barn får lära sig om dansen som sitt kulturella arv, bland annat de traditionella danser som förekommer i en kultur. Dansen kan dessutom bli en form av inkörsport till andra kulturyttringar, genom att väcka nyfikenhet och förståelse för olika uttryck. Dans har i många århundraden varit ett uttryck för social gemenskap. I dansen får elever en möjlighet att öva den *estetiska* iakttagelseförmågan: konsten att förnimma. Att förnimma är att se hur någonting ser ut, känna smaker och lukter, höra hur någonting låter och känna hur någonting känns. Björklund Dahlgren menar att detta leder till en lust att skapa och att våra insikter befästs och bevaras på olika sätt.

Vidare skriver Björklund Dahlgren (1990) att barn har ett naturligt behov av lek och rörelse som är viktigt att ta tillvara på, samt att det är viktigt att göra det på ett lustfyllt sätt. Björklund Dahlgren anger dansen som ett exempel på verktyg som kan användas. Hon menar vidare att dansen ökar barnets kroppsmédvetenhet och därmed stärker dess identitet och på så sätt är viktigt för personlighetsutvecklingen. Dans och dansundervisning ger barn och ungdomar glädje, självkänsla, samarbete och gemenskap vilka alla är viktiga faktorer i barns och ungdomars utveckling och vardag.

### **3.1.1 Barn och dans i skolan - ett historiskt perspektiv**

Enligt Wigert (1993) så har dans använts i många olika utbildningar för många olika syften. Alla dessa har den gemensamma nämnaren att dansen har använts som en uppfostrare. Redan i antikens Grekland använde sig Spartanerna av dans för att fostra fosterlandskärlek och tapperhet, medan dansen på 1200-talet användes för att utbilda de adliga fröknarna. På 1600-talet användes dansen i Europa för att lära ut ett höviskt uppträdande. Platon (427 – 347 f.Kr.) menade att det var av största vikt att barn fick dansa då det främjade själens dygd. Många andra stora tänkare, såsom Comenius, Rousseau och Pestalozzi menar också att dansen spelar en stor roll i barnens uppfostran samt att det är viktigt att ta hänsyn till barnens fria rörelse och individuella förutsättningar. Barnläkaren Maria Montessori utarbetade i början av 1900-talet en metod där rörelseprecision var en del av undervisningen, då hon ansåg att det övade intellektet samt ögahand koordination. Wigert (1993) menar att dansen har utvecklats till ett verktyg för självförverkligande och känsloutlevande under 1900-talet. Hon anser vidare att dansen har betonats som ett verktyg och hjälpmedel för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Boman (1993) menar att Isadora Duncan var en av pionjäreorna för dans i skolan i början av 1900-talet. Duncan var starkt kritisk till dåtidens skolor och menade att en utbildning som saknar dans saknar en grundläggande del i undervisningen. Enligt Boman (1986) ska Duncan ha sagt att "... dans är det naturligaste och vackraste bidraget till barns utveckling. Endast den utbildning som innehåller dans är riktig." (Boman, 1986, s.11). Inspirerad av Duncan öppnade Anna Behle 1907 sin skola (Anna Behles plastiska institut) i Sverige, där eleverna dansade barfota och iklädda tunikor. Det blev en viktig del av utbildningen för unga människor, då de skulle lära sig att ha bra hållning och kunna röra sig graciöst.

### **3.1.2 Dans i särskolan**

Barn som får utöva dans får grundläggande färdigheter i rums- och tidsuppfattning. Dessutom ger dans "... glädje, självkänsla och leder till samarbete och gemenskap, som är livsviktiga delar i elevernas vardag." (Feldtman, 2000, s.7). Ericsson (2005) framhåller att barn som har motoriska svårigheter ofta även har koncentrationssvårigheter. Hon hänvisar till forskning av Frisk (1996), Cratty (1997), Ericsson (1997), Cantell (1998) och Kadesjö (2000) där samtliga menar att motoriska svårigheter ofta också är sammanlänkat med inlärningssvårigheter. Däremot påstår Ericsson (2005) att det inte går att bevisa att fysisk aktivitet, motorisk träning och rörelse påverkar koncentrationsförmågan hos eleverna, även om elevernas prestationer i ämnena svenska och matematik förbättrades i hennes undersökning.

Enligt Grönlund (1988) är det viktigt att dansen innehåller välstrukturerade övningar som övar både elevernas motorik, men också deras fria rörelser. Målet med dansen är att eleverna ska utveckla sin motoriska förmåga och genom dans och rörelse få bättre kroppsuppfattning, koordination, perception och rumsuppfattning. Det är också viktigt att det finns en tydlig start och ett tydligt avslut på lektionen. Wigert (1993) skriver att barnen blir medvetna om både sitt och andras kroppsspråk i dansundervisningen och att de lär sig att bli tydligare i sitt kroppsspråk genom att arbeta tillsammans, samt att barnen uttrycker och formar egna idéer och känslor genom dansen, vilket också stärker deras självbild.

Ett annat mål med dansen är att eleverna ska utvecklas personlighetsmässigt. Detta sker genom att elevens uppfattning om jaget, självkänsla och initiativtagande uppmärksammas och förstärks genom dansen. Vidare ska det långsiktiga målet med dansundervisning för rörelsehindrade barn stärka barnets självkänsla, så det rörelsehindrade barnet är trygg i sig själv och i kontakten med omvärlden. Det kan även vara svårt att utläsa resultat på så kort tid, då hon hänvisar till sin studie med rörelsehindrade barn, där resultatet uppnåddes efter två år med kontinuerlig dansundervisning (Grönlund, 1996).

Lord (1998) påstår att det är av största vikt att hitta olika inlärningsvägar för barn med autism och att dans, musik och drama är bra utgångspunkter för inläring för dessa barn. Hon menar

vidare att barnen behöver ha ett rörelseförråd, precis som de har ett ordförråd. Lord delar in dansen i fyra olika rörelseområden som omfattar olika mycket aktivitet hos barnet respektive läraren. I det första området, kallat passiv rörelse, utför läraren massage och lyfter/rör elevens kroppsdelar på olika sätt. I det här området krävs inte att eleven själv rör på sig, men Lord påpekar att det ofta leder fram till en social interaktion mellan elev och lärare. I det andra området, funktionella rörelser, börjar eleven själv att röra på sig i basala motoriska övningar. Genom dessa övningar kan jagkänslan byggas upp och blir starkare hos eleverna. I det tredje området, expressiva rörelser, blir rörelserna mer abstrakta och uttrycker känslor och tankar istället för att vara rent praktiska handlingar. Dessa övningar utgår från eleverna och det övar barnets symboliska tänkande. Barnet kan, med hjälp av träning inom detta område, så småningom tänka mer abstrakt. Det sista området kallar Lord för dans, vilket innebär att barnet övar i att berätta en historia, med tydlig början och tydligt slut med hjälp av sin kropp. I det här stadiet kan lärarna öppna upp för fler elever för att öva samarbete och interaktion. Lindö (2002) menar att det är viktigt att barn får omväxling i undervisningen, men att "... vissa återkommande rutiner och ceremonier inger trygghet och ger struktur åt verksamheten." (s. 135). Lord (1998) påstår att autistiska barn kan ha väldigt svårt för närhet och ändå längta efter den, samt att människor med autism kan bli förvirrade vid beröring och känna skräckkänslor. En annan anledning till denna dubbelhet inför beröring, kan vara rent motoriska svårigheter. Vidare anser Lord att det kan upplevas som att elever med autism är slappa och ovilliga att genomföra rörelser, när deras oförmåga att utföra rörelser egentligen beror på muskelspänningar i kroppen som gör att det blir svårt att röra sig naturligt och avspänt.

Inför planeringen av våra lektionstillfällen samtalade vi med danspedagog och dansterapeut E. Perbrand Magnusson (personlig kommunikation, 20 september 2012) som i flera år har arbetat med barn i behov av särskilt stöd. Hon framhöll vikten av att först kontrollera vilken motorisk nivå klassen har och hur barnen fungerar i grupp, för att sedan planera kommande lektionstillfällen efter vad eleverna faktiskt klarar av. Därför bör det finnas en ordentlig och genomtänkt planering att följa, men även en flexibilitet att kliva ifrån den om det behövs. Grönlund (1988) anser också att det är viktigt att först studera barnens naturliga rörelsemönster och beteenden innan lektionerna planeras. Hon framhåller också att humöret hos eleverna i särskolan kan svänga flera gånger under samma lektion och att detta kräver flexibilitet av dansläraren. Genom att först studera barnen för att se vad de klarar av och hur mycket det är möjligt att kräva av de olika individerna, kan dansläraren ställa realistiska krav och ha förväntningar som överensstämmer med barnets kapacitet.

### **3.2 Funktionsnedsättning**

Enligt Socialstyrelsen (2007) är en funktionsnedsättning en nedsättning av psykisk, intellektuell eller fysisk förmåga. Ett funktionshinder är den begränsning som en funktionsnedsättning medför i relation till omgivningen. Några exempel på funktionshinder som anges är bristande delaktighet i arbetslivet och svårigheter att klara det dagliga livet själv. Skolverket (2001) menar vidare att

rörelsehinder innefattar många olika diagnoser, där cerebral pares och ryggmärgsbråck är vanligast, men där alla diagnoser innebär motoriska svårigheter.

Fägerblad (2011) skriver om Asperger och Autismspektrumstörningar (AST) samt varför svårigheter kan uppstå i relationer till andra om en individ innehar en sådan problematik. Hon menar att barn och människor med AST har en svag central koherens, alltså en svag strategi för hur omvärlden ska tolkas, vilket i sin tur innebär en svårighet att skapa ett stort sammanhang av alla detaljer som samlas in. Hon beskriver vidare att en svag central koherens också kan påverka språket, vilket i sin tur kan påverka samspelet med andra och försvåra kommunikationen i sociala sammanhang. Hon berättar att många vuxna med AST upplever världen i små bitar, där orsak och verkan inte alltid hänger ihop.

Enligt Socialstyrelsen (2002) betyder diagnosen ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) att det finns svårigheter i områdena aktivitet, impulsivitet och uppmärksamhet. Själva diagnosen kan innebära att personen antingen har en kombination av svårigheter inom alla tre områden, men det förekommer också att svårigheten ligger inom enbart ett av ovanstående områden. Socialstyrelsen menar att de svårigheter som barn och ungdomar har inom dessa områden är kopplade till både barnets förmåga till koncentration och uppmärksamhet, men att det också är kopplat till de utmaningar och påfrestningar som barnet utsätts för. Socialstyrelsen menar vidare att det är en högre förekomst av psykisk ohälsa hos barn i familjer som har en svag socioekonomisk situation och menar att detta hänger ihop med ökade påfrestningar för barnet.

Utvecklingsstörning är enligt Malmquist och Ottosson (2012) en begåvningsmässig funktionsnedsättning vilken uppkommer hos individen före 16 års ålder. Funktionsnedsättningen beror ofta på ärftliga anlag eller på hjärnskador som kan uppstå både innan, vid och efter födseln. En annan orsak är ett avvikande kromosomantal eller genmutationer. En utvecklingsstörning kan graderas som lindrig, måttlig eller grav. Om individen har en grav utvecklingsstörning behöver den hjälp från det omgivande samhället för att klara sin vardag. De individer som har en utvecklingsstörning har ofta även andra funktionsnedsättningar enligt NE (2012). Andra funktionsnedsättningar som CP-skador, nedsatt syn och hörsel samt autism, kan medverka till att individens begåvningsutveckling förhindras. Genom att tidigt stimulera individer med utvecklingsstörning samt genom att anpassa miljön och ge personliga hjälpmedel till individen ökar möjligheterna för att minska och kompensera för funktionsnedsättningen. Det är viktigt att stimulera och stödja alla sidor hos en individ med utvecklingsstörning, så att den känslomässiga sidan och det sociala samspelet med andra individer blir välfungerande (NE, 2012).

Enligt Malmquist, Brun och Zetterström (2012) är Downs syndrom en utvecklingsstörning som beror på att det finns tre kromosomer istället för två i det 21:a paret. Syndromet orsakar ungefär 10 % av alla fall av psykisk utvecklingsstörning, det medför också rent kroppsliga problem. De vanligaste fysiska problemen är medfödda hjärntmissbildningar, hörsel- och synnedsättning. Den



psykiska utvecklingsstörningen varierar, men är sällan mer än måttlig. För individer med Downs syndrom kan hjärnförändringar som liknar de som uppstår vid Alzheimers uppstå i det tidiga vuxenlivet. Det här uttrycker sig ofta genom demens med depressionssymptom. Demensen begränsar på så sätt den intellektuella utvecklingen hos individer med Downs syndrom.

### 3.3 Motorik

Motorik är ”förmågan att planera och genomföra rörelser och rörelsemönster – rörelsehandlingar. Impulsen till rörelsen kommer från nervsystemet. Motorik brukar indelas i grovmotorik och finmotorik.” (Sandborgh – Holmdal & Stening, 1993, s. 9). De förklarar vidare att grovmotorik är rörelser där stora muskelgrupper används till rörelserna, såsom att hoppa, springa och gå. Finmotorik handlar om att kunna använda små muskelgrupper, såsom att röra fingrarna eller ögonen. Grovmotoriken är förutsättningen för att finmotoriken ska kunna utvecklas. Sandborgh - Holmdal och Stening menar också att människor är födda med både kryp-, stå- och gå-reflexer, men att alla måste träna styrka, balans och koordination för att kunna genomföra grovmotoriska rörelser. Dansen är ett bra hjälpmedel till motorisk utveckling då dansen utvecklar både ”... motoriken, ger koordinationsförmåga, balans, snabbhet och stärker muskulaturen.” (Enligt Wigert, 1993, s.192).

Det ingår inte i diagnoskriterierna att personer med AST kan ha svårt med motoriken, även om det är ganska ofta förekommande. De problem som kan uppstå om en elev med AST har problem med grovmotoriken är att rörelser inte har automatiserats, vilket leder till att eleven upplever ett konstant och aktivt tankearbete för att till exempel kunna sitta upp. Att göra en annan uppgift samtidigt blir svår eller omöjlig att genomföra för eleven. Har eleven å andra sidan finmotoriska svårigheter kan det vara näst intill omöjligt att skriva och samtidigt läsa/tolka innehållet i texten (Fägerblad, 2011).

Elevens kunskapsutveckling kan försenas om densamme tvingas skriva samtidigt som inläring ska ske, eftersom de båda processerna tillsammans kräver mer kapacitet än eleven har (Fägerblad, 2011). Wolmesjö (2006) anser också att en automatisering är nödvändig för talet, skriv- och läsförmågan samt för utveckling av tankeverksamheten. Vidare menar Wolmesjö att det är viktigt att utveckla kroppsmedvetenhet och balansförmåga, då dessa stärker kroppsuppfattningen hos individer samt utvecklar hur individen ser på sin kropp, vilket i sin tur är kopplat till självkänslan hos individen. Sandborgh (1984) skriver att förmågorna för ett ökat självförtroende, bättre grov- och finmotorik, ökad koncentrationsförmåga, ökad uthållighet samt en förbättrad förutsättning för att kunna sitta stilla alla kan utvecklas genom medveten träning och rörelsestimulans. Alla dessa faktorer, både positiva och negativa, som påverkar individens utvecklingssituation.

Genom att integrera stillasittande studier med rörelse och kroppsmedvetenhet ”... ökar inte bara människors hälsa, det bidrar även till en högre grad av lärande och kunskap.” (Wolmesjö, 2006).

Ericsson (2005) menar också att observationer av elevers motorik kan användas för att förutspå kommande skolprestationer, då motoriska svårigheter verkar spela in i både läsförståelse, skrivförmåga samt den matematiska förmågan. Därför påstår Ericsson att motorikobservationer kan vara bra att använda som ett pedagogiskt hjälpmedel för att kunna förutsäga problemområden hos elever i årskurserna 1-3.

### 3.4 Estetiska läroprocesser

Winnicott (1981) skriver att ”Det är i lekandet och enbart i lekandet som barnet eller den vuxne kan skapa, vara kreativ, och det är enbart genom att vara kreativ som individen kan finna sig själv.” (s.77). Genom att tillåta och uppmuntra till kreativt skapande i skolan, uppmuntras eleverna enligt till att träna sin kreativitet och fantasi, något som alla människor kan öva upp. Kreativitet är en förutsättning för att dagens elever ska kunna anpassa sig till det föränderliga samhället som existerar runt omkring. För att elever ska kunna orientera sig och fungera väl i framtidens samhälle är det viktigt att skolan främjar kreativitet och problemlösning (Strandberg, 2006).

De estetiska läroprocesserna är inte bundna till exakt det tillfälle där individen lär sig något nytt eller precis i det skapande ögonblicket. Processerna som skapas under ett lärtillfälle där estetiska läroprocesser används aktiveras inte bara vid det enskilda tillfälle som lektionen hålls, utan även i efterhand. Genom att låta eleverna visa upp vad de skapat, genom en konsert, föreställning eller vernissage, kommer deras verk att ses och tolkas av andra individer. Det blir i sig en estetisk läroprocess, även om den är i ett annat format. Elevers egen idé och analys möter andra idéer och tolkningar, vilket i sin tur leder framåt i ett kreativt skapande. På så sätt blir estetiska läroprocesser ett mycket svårdefinierat begrepp, det är mångfacetterat och beroende både på individens egna inre processer samtidigt som andra individers inre processer samverkar med slutresultatet. Läroprocesser bygger på individens minne och att människor kan komma ihåg bilder från tidigare upplevelser som kan lagras i ett kroppsligt minne. På så sätt skapar alla människor sin egen inre bank av upplevelser och uttryck, som på något sätt måste tolkas om till allmängiltiga termer eller symboler, så att andra kan ta del av en individs åsikter, tankar och idéer. Detta kan ske genom estetiska läroprocesser om en syntes mellan konstnär och åskådare skapas (Selander, 2009).

I en interpellationsdebatt (2011) i riksdagen om det estetiska lärandet i gymnasieskolan svarade utbildningsminister Björklund på riksdagsledamot Ehns fråga om den minskande estetiska verksamheten i skolan genom att säga att

Skolans kulturella uppdrag är vidare än bara de här ämnena. Det är att eleverna lär sig vår gemensamma historia, religionernas historia och deras påverkan på vårt samhälle. Det är att elever lär sig främmande språk för att i sitt vuxenliv kunna samverka med människor från andra länder med annan bakgrund och kultur. Många ämnen i skolan, i synnerhet de humanistiska, är till för att stärka ett kulturellt bildningsideal i skolan. Det är inte bara när man har estetisk verksamhet på schemat som man ägnar sig åt kultur.



I samma debatt menar Björklund vidare att “Jag tycker alltid att det är intressant att diskutera att viktiga ämnen ska få mer utrymme, men diskussionen blir meningsfull först när man samtidigt berättar vilka ämnen som ska krympas.”. Ehn tycker å andra sidan i samma debatt att all inläring stärks av estetisk verksamhet. Bamford (2006) håller med i sin studie och menar att

There was significant and consistent evidence that arts-rich education contributed to improved children’s achievement both within the arts and more generally across education. [...] In comparative case studies, educational settings that contained quality provisions of arts-rich pedagogy consistently outperformed their more traditional (arts-lacking) counterparts. ( s. 104).

Dock framhåller Bamford (2006) att de skolor som använde sig av estetiska läroprocesser men som inte hade tillräckligt hög kvalitet på de lärare och verktyg som användes, hade sämre resultat än de skolor som var helt utan estetiska läroprocesser. Hon konstaterar att estetiska läroprocesser är användbart för elevernas inläring endast om de är kvalitativa.

### **3.5 Kreativitet**

Lgrsä 11 skriver “Genom att arbeta med skapande verksamhet kan människor bearbeta intryck och utveckla sin kreativitet, nyfikenhet och skapande förmåga. Kunskaper om och i estetisk verksamhet ökar människors möjlighet att delta i samhällets kulturliv och i annan social gemenskap.” (s. 143). Selander (2009) påpekar att det finns en tydlig uppdelning mellan teori och praktik i både utbildningssystem och arbetsliv. Han menar att denna uppdelning har en statusavgörande funktion, då de intellektuella verksamheterna anses vara av ett högre värde än de praktiska verksamheterna. Selander härrör detta till de ideal som historiskt sett funnits och finns i västvärlden, där intellektet ansetts viktigare och mer framstående än kroppen. Gardner (2001) menar att definitionen av kreativitet och intelligens både är problemlösning och produktskapande. Han skiljer dock mellan kreativitet och intelligens genom att påstå att en kreativ person kan lösa problem och skapa produkter, men dessutom också väcka frågor inom ett område.

Gardner (2001) och Vygotskij (1995) kallar den kreativa förmågan för fantasi och menar precis att det inte finns någon konflikt eller motsättning mellan fantasi och verklighet. Vygotskij säger vidare att kreativitet och fantasi inte är något primitivt eller oförklarbart, utan att det är en form av medvetande, eller en förmåga, som möjliggör kombinationer av olika sätt att hantera verkligheten på. Kreativitet är en aktivitet som alltid skapar någonting nytt, oberoende av om det är något som individen skapar utifrån den yttre världen, den inre världen, en känsla eller en intellektuell konstruktion. Den här processen är mångfacetterad och Vygotskij menar att kreativitet inte är en isolerad händelse i människors beteende, utan att det är en konstant process i samspel med andra hela livet ut.

Vygotskij (1995) framhåller vikten av att låta barn uppleva och utforska så mycket som möjligt under barndomen, då detta skapar en stabil grund att bygga vidare sin kreativitet på senare i livet. Han menar att ju mer barnet vet, har sett, hört och tillägnat sig desto mer betydelsefull blir barnets fantasi jämfört med ett annat barn med i övrigt lika förutsättningar. Han får medhåll i Lgrsä 11, där det står att eleverna i grundsärskolan ska "ges möjlighet att uttrycka och kommunicera intryck och erfarenheter på ett mångsidigt sätt. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas tilltro till sin förmåga att skapa med kreativitet och fantasi." (Lgrsä 11, s. 143).

Selander (2009) anser att kreativitet och skapande samtidigt rymmer många olika dimensioner. Han beskriver de olika dimensionerna som den existentiella upplevelsen, den personliga erfarenheten, den kognitiva förståelsen, känslan och lusten eller tvånget att skapa. Han menar att alla dessa dimensioner kan vara närvarande samtidigt i en kreativ process och att de med hjälp av varandra utvecklas. Selander påpekar vidare att det är genom uttrycket som människan kommer till insikt och inte tvärtom. Den kreativa processen behövs för att individen ska förstå alla andra processer som finns inom och utom denne.

### **3.6 Lärande och utvecklingsteorier**

Nedan kommer Piagets teorier om barns utveckling att beskrivas. Även Vygotskijs sociokulturella utvecklingsteori kommer kort att behandlas, då den kommer att ligga som grund för den här uppsatsen. Teorin är relevant då lärande i grupp kommer att vara den primära inlärningsmetoden i genomförandet. Vidare kommer även Gardners teori om multipla intelligenser att behandlas, då den kinestetiska intelligensen berör problemområdet som behandlas i uppsatsen.

#### **3.6.1 Barns olika utvecklingsstadier**

Jean Piaget är en Schweizisk utvecklingspsykolog som levde mellan 1896 och 1980. Efter att ha doktorerat i biologi flyttade Piaget till Paris, där han arbetade med att utveckla intelligenstester för barn. I början av 1920 - talet flyttade Piaget tillbaka till Schweiz för att undersöka barns språk, barns uppfattning om vardagsfenomen men också barns logiska tänkande samt barns begrepp som tid, rum, hastighet och kvantitet. Dessa observationer formulerade han sedan om till en teori om hur barnet genomgår olika utvecklingsstadier (Flavell, 1970).

Piaget (1984) menar att det finns sex olika stadier i barns och ungdomars utveckling. Det första stadiet kallar han för reflexernas stadium, där de nedärvda beteendena och instinkterna träder fram. I det andra stadiet formas de första motoriska vanorna, genom att barnet börjar kunna gripa tag i saker. Det tredje stadiet är det sensomotoriska och praktiska stadiet, då barnet skapar sig en uppfattning om verktyg, vilka handlingsmönster som bör användas när samt att synen på tingen så småningom förändras från ett jagcentrerat perspektiv till ett mer generellt yttre perspektiv. Dessa tre stadier utgör tillsammans spädbarnsperioden, som sträcker sig ungefär fram till att barnet är två år och föregår språket och intelligensen menar Piaget. Det fjärde stadiet, då barnet

är mellan 2-7 år (av Piaget även kallat "småbarnsåldern") innefattar den intuitiva intelligensen samt att de interpersonella känslorna börjar komma spontant för barnet. Det femte stadiet är början på logiken och Piaget kallar detta stadium för de konkreta intellektuella operationernas stadium. Detta inträffar enligt Piaget när barnet är ungefär 7-11 år. Det sjätte och sista stadiet kallas de abstrakta intellektuella operationernas stadium. Detta stadium tillskriver Piaget ungdomsåren. Piaget menar att personligheten växer fram under detta stadium och formas efter vuxenvärlden.

### **3.5.2 Inläring genom samarbete**

Lev Vygotskij levde mellan 1896 – 1934 och var en nytänkare inom rysk psykologi. Efter sina universitetsstudier arbetade han som lärare vid ett universitet i Vitryssland. Han kom senare att forska inom psykologi på Moskvauniversitetet. Där utvecklade Vygotskij sin sociokulturella utvecklingsteori. (Vygotskij, 2001). Dysthe (2003) menar att Vygotskijs tre genomgående teman är en utvecklingsmässig analys som metod, att de högre mentala processerna växer fram i samarbete med andra samt att kulturella redskap används som tolkning mellan det individuella och det sociala. Det här innebär att allt lärande, enligt Vygotskij, är beroende av andra människor och att lärandet varierar i olika kulturer och samhällen, då de sociala reglerna och normerna varierar mellan olika kulturer och samhällen.

Vygotskij (2001) menar att det som barnet får utföra i ett samarbete i dag kommer den att kunna göra självständigt imorgon. Alltså kan barnet med stöd och hjälp från andra lära sig att genomföra uppgifter själv. Han menar också att barnen genom samarbete med andra eller via imitation kan höja sin intellektuella nivå och uppnå mål som annars hade varit omöjliga att nå, detta kallas av Vygotskij för den proximala utvecklingszonen. Både vuxna och andra barn kan hjälpa ett barn till dess proximala utvecklingszon.

Vygotskij (2001) ställer sig kritisk till Piagets teorier och menar att inläringen inte påbörjas när eleverna nått en viss mognad, som Piaget påstår, utan att mognaden kommer när inläringen redan har påbörjats. Detta betyder att eleverna kan påbörja en utbildning eller inläring trots att de kan tyckas sakna mognad. Vygotskij menar vidare att det är i samverkan med andra människor som de högre psykologiska processerna uppstår. Till dessa högre psykologiska processer tillhör språk, skrivande och begreppsbyggnad.

### **3.6.3 En eller flera intelligenser?**

Howard Gardner föddes 1943 i Amerika och är professor i psykologi och kognitionsvetenskap vid Harvards universitet. 1983 utgavs hans första bok, där den traditionella synen på kunskap ifrågasätts (Kvantenberg, 2012).

Intelligenstester som finns idag visar hur eleven kommer att klara sig i skolan, då det är främst dessa kunskaper som mäts i ett intelligenstest, men att ett bra resultat inte borgar för framgång

senare i livet. Han menar vidare att problemet inte ligger hos själva testteknikerna, utan att problemet handlar mer om människors invanda sätt att se på intelligens och intellekt samt att dessa begrepp behöver utvidgas i sin definition (Gardner, 1998).

Människan har enligt Gardner (2001) många olika förmågor. Människor kan bära på olika styrkor och intelligenser vilka är helt oberoende av varandra. Detta innebär att en person med en viss förmåga varken utesluter eller garanterar en annan intelligens. Gardner är även kritisk till mätning av intelligens utan menar att intelligens ”... inte är saker som kan ses eller räknas.” (s.40). Därför kan intelligenstest omöjligtvis bedöma de kunskaper och färdigheter som en person har rättvist.

Gardner (2001) menar vidare att alla människor har möjlighet att utveckla många olika sorters intelligenser, rentav att majoriteten människor har utvecklat många olika intelligenser. Gardner menar till skillnad från den traditionella synen på intelligens att det finns åtta olika intelligenser. Dessa är: verbal-lingvistisk intelligens, som omfattar känsla för språket, logisk-matematisk intelligens som omfattar förmågan att logiskt analysera problem, den musikalisk-rytmiska intelligensen innefattar skicklighet i att utföra och uppskatta musikaliska stycken. Den kroppslig-kinestetiska intelligensen innebär att hela kroppen eller delar av kroppen kan användas till att lösa problem, medan den visuella-spatiala intelligensen framhäver att kunna känna igen mönster. Naturintelligens innebär en förståelse för djur, natur, kropp och miljö samt förmågan att koppla samman dessa till en lärsituation. Interpersonell intelligens involverar en persons förmåga att uppfatta andra människor och deras intentioner. Den sista intelligensen är den intrapersonella intelligensen, vilken innebär förmågan att förstå sig själv. Han menar vidare att de multipla intelligenserna syns tydligare i barndomen, för att sedan specialiseras och integreras med varandra när barnet växer upp.

Intelligens innefattar även de verktyg som behövs för att en person ska kunna lösa reella problem och svårigheter. Dessa verktyg behövs också för att kunna problematisera och upptäcka nya svårigheter. Denna process leder i sin tur fram till ny kunskap. Om intelligens betraktas som ett nyttjande av dessa verktyg betyder det att alla människor som kan lösa problem och tänka ett steg vidare genom att använda sina verktyg, har en hög intelligens. Det är också viktigt att se hjärnans olika förmågor som enskilda processer och inte som en komplett universallösning som är oberoende av problemet och dess natur (Gardner, 1998).

### **3.6.3.1 Kroppens intelligens**

Kroppslig-kinestetisk intelligens är den intelligens som är mest relevant i studien. Därav kommer en fördjupning att ske i denna intelligens. Begreppet kroppslig-kinestetisk intelligens definieras som kroppslig intelligens, att använda kropp och händer vid inlärningsituationer (Kvantenberg, 2012).

Gardner (1998) påstår att västvärlden gör en tydlig kulturell åtskillnad mellan tanke och den faktiska kropp som varje människa har. Han menar vidare att ”Skiljelinjen mellan ”mentalt” och ”fysiskt” förenas ofta med värderingen att kroppens aktiviteter är mindre upphöjda och mindre förfinade än problemlösningsmetoder som bygger på språksinne, logik och andra abstrakta symbolsystem.” (s.191). Gardner (1998) påpekar att det finns ett starkt samband mellan kroppskontroll och utveckling av andra kognitiva förmågor. Han menar att den kroppsliga och motoriska färdigheten inte är underordnad någon annan kroppslig färdighet utan ett verktyg för problemlösning, jämställt med alla andra kroppsliga färdigheter. Därför kan ingen förmåga ställas över någon annan, precis som att de åtta intelligenserna inte kan radas upp i en hierarki från bäst till sämst. Alla förmågor tjänar sitt syfte som verktyg för problemlösning och inläring, alla intelligenser är nödvändiga. Det här synsättet speglas i Lgrs 11, där det står att det är skolans värdegrund och uppdrag att: ”... stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra.” (s. 9).

### 3.7 Språkutveckling

Det finns många olika sorters språkutveckling, bland annat den talade och den skriftliga språkutvecklingen. Det finns även en språkutveckling som är rent kroppslig, där kroppsspråk, mimik och känsloavläsning ingår. I skolan bör barn och ungdomar på ett självklart sätt kunna lära sig om och utveckla ett utvidgat språkbegrepp, där även den kroppsliga språkutvecklingen ingår. I den utvecklingen bör verktyg som bild, musik och dans anses som nödvändiga för barns och ungdomars utveckling, både språkmässigt och kreativt, då de alla har viktiga kommunikativa och språkliga sidor (Skolkommittén, 1997). Även Lindö (2002) menar att tal, sång, drama och dans är språkliga former som alla bör ingå i en inläringssituation. Bruce (2003) menar att det är viktigt att ha ett språk då det är ett grundläggande behov för välmående hos alla individer att kunna förstå andra och att kunna göra sig förstådd.

En människas språkutveckling börjar redan innan födseln, då ett foster kan uppfatta ljud och skilja mellan kvinnliga och manliga röster i ungefär sjunde månaden. Spädbarn är från början inställda på att tolka ansiktsuttryck och härma sina föräldrar varigenom en kommunikation skapas. Den amerikanska lingvisten och språkforskaren Noam Chomsky menar att människan föds med en inbyggd språkapparat och att det är den yttre miljön och positiv stimulans som får barnet att slutligen prata. (Ellneby, 1991).

Från födseln kan alla barn skrika, de föds med möjligheten att utveckla språkljud och lära sig tala det språk som de växer upp med. Under spädbarnstiden går barnet från att kommunicera via skrik och gråt till att kunna jollra. Genom positiva reaktioner på jollret börjar barnet utforska röstläge och ljudstyrka, men även förmågan att uttrycka olika känslöstämningar med rösten. Detta sker runt 6 månaders ålder. Efter detta börjar barnet sätta ihop ljud, härma ljud, upprepa

ljud och slutligen börja sätta ihop ljud till ord. Vid 1 års ålder kan barn ofta säga några enstaka ord och likaså förstå några enstaka ord. Vid 2 års ålder kan barnet ofta tala i meningar om två ord och den största ökningen av barnets ordförråd sker mellan 2 ½ - 3 år. Då barnet har blivit fyra-fem år kan det tala nästan flytande, med en grammatik som liknar den grammatik vuxna använder. (Ellneby, 1991). Det innebär att barn som följer en, enligt Gardner (2001), typisk utvecklingskurva oftast kan både tala och bygga korrekta meningar när de börjar skolan. Han menar att talspråket är något som finns med från födseln och spädbarnstiden. Lundberg (2008) påpekar dock att det skriftliga språket inte är någonting människor föds med, utan att det är ett hantverk som förvärfvas genom mycket övning.

Lindö (2005) anser att den som lyssnar till högläsning inte behöver "... förstå allt, men man kan klara betydligt svårare text när någon läser högt." (s.50). Hon menar vidare att högläsning är en bra källa till vidareutveckling av elevernas ordförståelse, läsförmåga samt att det är en viktig del av elevernas språkutveckling. Bjar och Liberg (2010) påstår att barns ordförråd utvecklas genom samtal kring vad som lästs och att vuxna genom samtal kan hjälpa barnets ordförståelse. Till en början samtalar barnet om det som ligger det nära och en förändring sker i och med att barnet blir äldre. Förändringarna som sker i takt med åldern berör främst sammanhangen för samtalen, de ämnen som behandlas och i vilken mån barnet bidrar och deltar i. Bruce (2003) skriver att de barn som har problem med talspråket ofta visar sig få problem med skriftspråket och att det därför är viktigt att uppmärksamma sambandet mellan den talade och den skriftliga förmågan hos barnet, då det speglar sig i det skriftliga språket om barnet övar på det muntliga språket.

Lundberg (2008) anser att barnet måste förstå den alfabetiska principen för att bli en fungerande läsare och skrivare. För en del barn är detta en svår uppgift trots att de kanske inte alls har problem med att lära sig svåra saker inom andra områden. Vygotskij (2001) skriver precis som Lundberg (2008) att det inte går att förutspå barns språkutveckling genom att se på barn i samma ålder. Lundberg påstår också att man inte kan förutsätta att alla kommer att hålla den inlärningstakt som är förutbestämd att barnen ska klara. Han menar att utveckling kan ske i annan takt än inlärning och att inlärningen kan gå både fortare och långsammare än vad som är föreskrivet. Den tid det tar för eleven att medvetandegöra sitt eget språk och förstå innebörden av texten som den läser kan inte förutbestämmas i varken tidsaspekt eller ålder.

### **3.8 Förankring i lagar och förordningar**

I Lgrs 11 står det under ämnet svenska att "Genom undervisningen ska eleverna få möta, utveckla kunskaper om och ges möjligheter att uttrycka sig genom litteratur, bilder, film, teater, drama, rörelse och andra kommunikationsformer." (s.111). Genom att låta eleverna ta del av en dansad svensklektion, får de tillgång till att uttrycka kunskaper och främja språkutvecklingen via dans och rörelse. I det centrala innehållet för årskurs 1-6 i grundskolan, under ämnet svenska, står att eleverna bland annat ska få lära sig kommunikationsregler. Kommunikationsregler innefattar turtagning, talutrymme, mimik och kroppsspråk. Eleverna ska också träna på att



använda ord, begrepp och kroppsspråk för att kunna uttrycka hur de känner, vad de tänker och tycker. Eleverna ska också lära sig sambandet mellan ljud och bokstav samt den alfabetiska ordningen. Dessutom ska eleverna jobba med berättande texter såsom sagor, dramatik, myter och sånger samt förstå budskap, innehåll, händelseförlopp, inledning och avslutning i dessa berättande texter (Lgrsä 11).

Begreppet kunskap är ett mångfasetterat begrepp, då kunskap kan ta sig många olika uttryck och olika former. Dessa nämns i Lgrsä 11 som fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Skolan måste ge utrymme för att alla dessa former av kunskap ska få samspela med varandra och balansera dessa olika kunskapsuttryck så att det blir en helhet för eleven. Skolan är också ansvarig för att alla elever efter genomgången utbildning i grundsärskolan ska kunna lösa problem, omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt, kunna lära och utforska både enskilt och genom samarbete samt att eleven ska känna tillit till sin egen förmåga. Vidare står också i Lgrsä 11 att "Kunskaper om och i estetisk verksamhet ökar människors möjlighet att delta i samhällets kulturliv och i annan social gemenskap." (s. 143). Skolan ska också främja alla elevers utveckling samt deras lust att fortsätta lära genom hela livet. (Lgrsä 11).

Det står också i Lgrsä 11 att eleverna ska få pröva olika uttrycksformer, uppleva olika känslor och stämningar samt att bland annat dans, rytmik och musicerande ska vara delar av skolans verksamhet. Detta då alla elever har rätt till en harmonisk utveckling och bildningsgång, där alla elever ska få möjlighet att pröva, gestalta och tillägna sig olika erfarenheter. Eleverna ska även utveckla sin förmåga att skapa själva.

## **4. Metod**

I detta kapitel kommer de teoretiska utgångspunkterna för uppsatsen närmare att presenteras. Utifrån dessa perspektiv kommer resultaten tolkas och diskussionen föras.

### **4.1 Forskningsteori**

Vi har utgått från ett hermeneutiskt perspektiv då detta tolkningssystem enligt Patel och Davidson (2011) har fått stå för en öppen och subjektiv forskarroll i den samtida debatten. En hermeneutiker menar att "... människor har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och i handling, och som det går att tolka och förstå innebörden av." (s.29). Det finns inte någon utgångspunkt eller slutpunkt i en hermeneutisk tolkning, utan det är en helhet som lever och utvecklas, utifrån text, tolkning och förståelse. Människors kroppsspråk kan vara en viktig informationskälla under ett intervjutillfälle, då "Moderna hermeneutiker menar att man också kan tolka mänskliga handlingar, livsytringar och spåren av dessa på samma sätt om man tolkar språkliga utsagor och texter." (Patel & Davidson, 2011, s.28).

## 4.2 Urval

Då lektionsserien utfördes under den verksamhetsförlagda utbildningen, avgränsas urvalet av elever naturligt till den klass där praktiken genomfördes. I denna klass finns sex elever. Dock kommer en av oss, Johanna, att vara med klassen heltid under praktiken i fem veckor, vilket gör att hon kommer få en närmare kontakt med eleverna. Therese kommer göra sin praktik i en annan klass, men båda kommer att genomföra undersökningen i Johannas praktikklass, då eleverna är den åldersgrupp som uppsatsen ses som relevant. Therese kommer därför endast träffa elevgruppen vid lektionstillfällena. Därför förstår vi att vi kommer att få olika förförståelse för eleverna men vi kan inte säga hur detta kommer påverka resultatet.

Vidare avgränsas elevgruppen och intervjupersonerna till att finnas inom särskolan i Norrbotten. Intervjuer kommer att genomföras med praktikklassens huvudsakliga lärare, då de ses som mest relevanta för uppsatsen. Vi är främst ute efter att få vuxnas perspektiv på undervisningen, för att de har kunskapen om vad en svensklektion bör innehålla samt att de har förkunskaperna om eleverna och ämnet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att antalet personer som intervjuas är inte relevant så länge all information som behövs för studien framkommer. Då lärarna har en kontinuerlig kontakt med klassens enskilda individer och känner till deras personliga situation, gör det att de kan ange skillnader och likheter i beteende före och efter genomgången lektionstillfälle. Dessutom har elevernas lärare en kunskap om vad eleverna kan och inte kan språkmässigt, samt vad de tidigare har kunnat genomföra på svensklektionerna. Om fler personer medverkar i klassrummet eller vid danslektionstillfället, kan dessa också vara av intresse för en intervju. Dock är det problematiskt att enbart använda ett fåtal personer som underlag för en undersökning. Å andra sidan så är ”Antalet nödvändiga intervjupersoner beror på undersökningens syfte.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.129).

## 4.3 Lektionsplanering och genomförande

Efter att vi samtalat med danspedagogen och dansterapeuten E. Perbrand Magnusson (personlig kommunikation, 20 september 2012) samt genomfört några dagar av observation på praktikplatsen, hade vi en diskussion om planeringen av danslektionerna med de aktuella lärarna i klassen. Planeringen gjordes också efter det centrala innehållet i kursplanen för svenska i grundsärskolan. Lärarna fick komma med åsikter om vad de tyckte att klassen behövde öva på. De punkter som lärarna framförallt framhöll var följande fyra områden, vid lektionstillfällena har vi arbetat med samtliga fyra punkter:

1. Samtalsregler: när ska eleven tala och när ska den lyssna? Eleverna ska både kunna ta instruktioner från en lärare men också veta när det är deras tur att prata.
2. Känslor: då eleverna har svårt att tyda de känslor och uttryck som andra människor visar, ansåg lärarna att det var lämpligt att ha med detta tema under



danslektionerna. Eleverna ska både kunna läsa av ansiktsuttryck och kroppsspråk, men även kunna uttrycka sina egna känslor.

3. Samarbete: att eleverna tillsammans kan lösa problem och komma på nya lösningar i grupp.

4. Alfabetisk träning: eleverna behövde träna på ordningen i alfabetet samt de olika bokstävernas utseende och ljud. I samband med detta samtalade vi med lärarna att vår önskan var att de skulle vara delaktiga i vår undervisning.

Genomförandet av lektionerna skedde två gånger i veckan under en fem veckors period. Vi valde även att filma varje lektion så att vi lättare skulle kunna utveckla kommande lektioner, utvärdera lektionens övningar samt bedöma om eleverna uppfyllde målen med undervisningen. Vi valde att inte visa filmerna för lärarna då tiden till detta inte fanns.

Vi läste kontinuerligt på om olika diagnoser som kan finnas hos elever i särskolan, olika övningar som kan passa deras förutsättningar samt hur information bör läggas upp, förklaras och upprepas för eleverna. Dock samtalades eller informerades det aldrig om vilka diagnoser eller problematiker som eleverna hade. Vi samtalade och utvärderade kontinuerligt med lärarna under hela processen.

För utförlig lektionsplanering se bilaga 1.

## 4.4 Intervju

Efter genomförandet av tio dansade svensklektioner valde vi att intervjua lärarna två och två, för att skapa ett kvalitativt intervjutillfälle, där intervjuare och intervju personer tillsammans skapar ett meningsfullt samtal (Patel & Davidson 2011). Lantz (2007) menar att intervjun skiljer sig från samtalet då syftet är att samla information, vilket gör det viktigt att frågorna i en kvalitativ intervju är korta och enkla (Kvale & Brinkman, 2009). Vidare menar Patel och Davidson (2011) att kvalitativa intervjuer har en låg grad av strukturering, vilket innebär att frågorna som ställs är öppna frågor som lämnar utrymme för intervju personen att svara med egna ord.

För utförliga intervjufrågor se bilaga 2.

Inför intervjutillfället började vi med att ge intervju personerna ett informationsbrev (bilaga 3) och en samtyckesblankett (bilaga 4) för att det tydligt skulle framkomma att intervjun var frivillig och anonym (Lantz, 2007). Lantz menar vidare att det är viktigt att intervju personen har fått upplägget beskrivet och förklarat för sig innan intervjun påbörjas, så ett övervägande om medverkan kan ske. Utifrån dessa punkter valde vi att spela in ljudet av intervjun, efter godkännande av våra intervju personer. Det inspelade materialet är endast till för de som skriver uppsatsen och materialet kommer att användas enbart inom denna uppsats. Ovanstående riktlinjer kan delas in i fyra forskningsetiska aspekter, vilka behövs för att kunna sätta tydliga

normer för intervjuaren och undersökningsdeltagaren. Detta för att ta hänsyn och skydda deltagarens integritet både psykiskt och fysiskt. Det första huvudkravet är *informationskravet*, att intervjuaren måste informera deltagaren om den aktuella uppgiftens syfte. Det andra huvudkravet är *samtyckeskravet*, som syftar till deltagarens frihet att själv avgöra om denne vill vara med i undersökningen eller ej. Det tredje huvudkravet är *konfidentialitetskravet*, där alla uppgifter om de personer som medverkar ska förvaras så att endast forskaren har tillgång till dess uppgifter. Det fjärde huvudkravet är *nyttjandekravet*, vilket innebär att informationen som samlats in bara ska användas för det aktuella ändamålet (Patel & Davidson, 2011).

Lantz (2007) beskriver vikten av tid, plats och rum. Med hänsyn till detta valde vi att diskutera datum och tid för intervjuer tillsammans med lärare samt fokuserade på att välja det tillfälle som var bäst lämpat för alla. Genom att göra som Lantz menar och tillåta en extra tid för eftertanke, tilläts intervjupersonerna att fundera, stanna upp och reflektera över sina svar.

Under själva intervjusituationen är det vår uppgift som intervjuare att se till att ha ett yrkesmässigt förhållningssätt mellan respondent och intervjuare. Som intervjuare är det viktigt att jobba med empati och undvika sympati, antipati samt att vara privat. Det är också viktigt att kunna möta och identifiera sig med den andre personen. Det är intervjuarens att styra intervjun mot syftet och hålla samtalet inom dess ramar. (Lantz, 2007). Kvale (1997) menar att frågorna inte får vara ledande utan bör vara neutrala och att samma sak gäller kroppsspråket hos intervjuaren.

## 4.5 Bearbetning av material

När en kvalitativ bearbetning ska genomföras, bör man arbeta med ett textmaterial. Det alternativ vi har använt är att transkribera och sedan bearbeta de inspelade intervjuerna i skriftligt format (Patel & Davidson, 2011). Enligt Patel och Davidson finns det ingen universell metod för att kvalitativt bearbeta fram en författande text, då varje forskare har sitt enskilda sätt. Det viktigaste menar Patel och Davidson är att den slutgiltiga texten blir hanterbar för läsaren.

När vi började sammanställa resultatet föll det sig naturligt att utgå från meningskoncentrering för att få fram det centrala innehållet från intervjuerna. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär meningskoncentrering att intervjupersonens uttalande sammanställs till kortare och mer sammanfattande meningar. Det centrala innehållet i meningen formuleras med färre ord. I analysen kommer meningstolkning främst att användas, vilket innebär att meningen i intervjutexten tolkas djupare och mer kritiskt. Analysen blir därför fler ord än vad ursprungstexten var, då de relationer och strukturer som är uttalade uttolkas i texten. I vår kvalitativa undersökning vävs resultatbeskrivning och tolkning samman genom att vi presenterar resultatet först, vi förstärker validiteten med hjälp av intervjupersonernas egna ord (Patel & Davidson, 2011).

Bryman (2012) menar att det finns svårigheter med en kvalitativ undersökning. Han nämner att tolkningen av den insamlade informationen är svår att förhålla sig till som forskare. Detta dels då personliga erfarenheter alltid färgar synen på verkligheten, men också för att det är svårt att vara förstående gentemot svaren den intervjuade ger i alla situationer. Ett annat problem med kvalitativa undersökningar som Bryman nämner är att de är svåra att generalisera. Ofta är dessa synonyma med fallstudier, vilket gör att resultatet inte blir representativt. Genom att studera flera olika fall, vara flera forskare som studerar samma fall eller studera "typiska fall" (s. 109) för en särskild egenskap kan forskningen lättare generaliseras och därmed valideras. Vi förstår att våra erfarenheter påverkar tolkningen av resultatet, därför har vi med hjälp av videofilmningen kunnat analysera vårt egna förhållningsätt.

## **4.6 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet**

Enligt Bryman (2012) utvecklas ofta teorierna efter att den empiriska studien har genomförts i en kvalitativ undersökning, då undersökningsspersonerna inte ska utsättas för begrepp och ramar som är främmande och på så sätt påverka resultatet. Kvale (1997) menar att generaliserbarhet är ett viktigt moment i intervju-undersökningar och menar att huruvida det är forskaren eller läsaren som ska kunna generalisera resultatet så ska forskaren se till att läsaren har tillräckligt med information för att kunna komma fram till samma slutsats. Vi har delvis gjort en analytisk generalisering av materialet, där utgångspunkten är att göra en bedömning av "...i vad mån en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation." (Kvale, 1997, s. 210). Kvale menar dock att målet är att kunna generalisera resultatet genom att hitta ett universalmönster för situationer och grupper med liknande villkor, men att det kan vara svårt då varje situation är unik.

Patel och Davidson (2011) anser att en god validitet innebär att forskaren undersöker det som är avsett att undersökas. Kvale (1997) påstår att validitet inte är något som ska granskas i slutet av processen, utan något som ska fortlöpa kontinuerligt under hela arbetet. Dock menar Kvale att validitetsprocessen inte får bli för utförlig då "... valideringen [kan] yttra sig i en legitimeringsmani som undergräver validiteten..." (s. 227). Kvale skriver att frågor om validitet och reliabilitet avfärdas i ett postmodernt perspektiv, då validitet enligt detta synsätt strikt betyder att det bara finns en tolkning som är sann. Kvalitativa forskningsprocesser ter sig olika och att det därför är svårt att fastställa ett specifikt tillvägagångssätt för att säkerställa validiteten (Patel & Davidson, 2011).

God reliabilitet innebär att undersökningen genomförs på ett tillförlitligt sätt. Inspelning av intervjuer samt att vara två vid intervjutillfället ökar reliabiliteten, då jämförelser kan göras mellan personerna och med inspelningen. Uppsatsens reliabilitet hade ökat om dels en pilotstudie hade genomförts och om intervjufrågorna hade blivit granskade av en akademisk person. Anledningen till att dessa två punkter inte genomfördes var dels på grund av tidsbrist samt att ingen handledare hade tilldelats under själva praktikperioden (Patel & Davidson, 2011).

## 5. Resultat och analys

I detta kapitel kommer det sammanställda resultatet att redovisas tillsammans med en analys av de genomförda intervjuerna. Vi har valt att döpa om våra fyra intervjupersoner med könsneutrala namn för att skydda deras identitet, kön och bevara deras anonymitet. Namnen på dem är Kim, Alex, Andrea och René.

### 5.1 Hur har du upplevt dansundervisningen?

Tre av de fyra lärare som arbetar med elevgruppen som undervisningen genomfördes i anser att dansundervisningen har varit en positiv upplevelse, samtidigt som de till en början ansåg att övningarna var för avancerade för eleverna. Efter att ha medverkat vid det första lektionstillfället insåg lärarna att eleverna klarade av mer än de hade räknat med.

Det var ju flera rörelser i följd och det tänkte jag "det klarar inte jag av, hur ska eleverna klara av det här" men det gjorde de ju faktiskt, så ja jag tyckte också det var bra och det är mitt helhetsintryck också att det var bra och anpassat efter elevernas förmåga. (Alex)

Kim tyckte att balansen mellan det roliga och det utmanande var bra, samt att det varit en bra variation i undervisningen. Då lektionsmönstret varit detsamma, med samma början och avslut, har detta upplevts som en extra tydlighet och setts som något positivt hos lärarna.

De har ju känt igen sig från lektion till lektion. Det tror jag är en fördel även om ni har utvecklat och kunnat lägga till, men att ni har följt samma mönster. (Kim)

Andrea beskrev en av de övningar som blivit en personlig favorit, en övning där barnen får forma bokstäver med hjälp av först kroppen och sedan med varandra. Andrea anser att det som var givande med övningen var att eleverna fick se bokstäverna på ett nytt sätt. Andrea själv påpekade detta genom att säga:

Jag tror man lär sig bokstäverna med många olika intryck.

René svarade på frågan genom att säga:

Går jag in så stör jag bara så att...(René)

### 5.2 Vilken betydelse tycker du att dansundervisningen har haft för språkfrämjandet hos enskilda elever?

Samtliga lärare var överens om att det var alldeles för kort period av undervisning för att kunna utläsa några markanta resultat. De menar att så är fallet då det tar längre tid för eleverna i särskolan att utvecklas och befästa sina färdigheter. Kim och Alex uttryckte att det inte var

dansundervisningen i sig som var ett problem för att utläsa några resultat, utan att tidsramen var för kort. Lärarna var överens om att eleverna hade kunnat visa en utveckling i framtiden om de hade fått kontinuerlig dansundervisning. Kim sa även att eleverna kan ha påvisat utveckling som lärarna inte har uppmärksammat.

Jag tror nog kanske att det kan vara svårt att utläsa av den här tiden som inte varit så lång ändå. Men däremot så tror jag nog att man skulle kunna se hos vissa elever om man hade hållit på längre, tror jag. (Alex)

Vidare berättade Alex att eleverna mycket väl kan lära sig genom att känna rytmen i kroppen, framförallt i de alfabetsövningar vi gjorde med klassen. Kim höll med om den kroppsliga inläringen och menade även att det har gått att koppla övningarna tillbaka till klassrummet i efterhand, för att främja elevernas utveckling med alfabetet. Andrea berättade att det är bra att använda dansen och även andra kreativa medel då det gynnar elevernas lärande och utveckling på sikt.

När vi frågade om lärarna har sett någon utveckling i gruppen som helhet svarade samtliga lärare att de inte hunnit se någon förändring i gruppen, eftersom det tar lång tid att utveckla elevernas samspel. Alla lärare menade att eleverna har fått träna på samspel och samarbete i dansundervisningen. Det är enligt Kim bra att de får den träningen för att lära sig att samarbeta med alla i klassen och inte bara välja sina kompisar. Eleverna får ett tillfälle att möta alla klasskamrater på ett naturligt sätt i dansen, de får se varandra och arbeta tillsammans i grupp. René menade att eleverna behöver träna på att bara få vara tillsammans, lyssna på varandra samt hjälpa varandra. René menar att detta kommer att gynna gruppen genom att den blir mer sammansvetsad och eleverna får den träning de behöver i turtagning.

Samspelet tar ju också tid och jag tror ju definitivt att det är sånt som hjälper gruppen, alla, det behöver inte vara dans, men också dans när man får vara tillsammans och lyssna på varandra och hjälpa varandra och vara i ett sammanhang tillsammans och så är det absolut, det gynnar gruppen, de blir lite mer sammansvetsade, lär sig turtagning, uppmärksamma. (René)

### **5.3 På vilket sätt anser du att dansen kan fortsätta att användas i denna elevgrupp?**

De fyra lärarna ansåg alla att det vore bra med en fortsatt dansundervisning, framförallt på en regelbunden basis med förutbestämd lokal och tid. Kim ansåg det svårt att säga hur ofta lektionen bör förekomma, men att det är viktigt att den förekommer regelbundet. Kim och Alex framhöll också att det vore bra att sammankoppla fler ämnen än svenska och dans och anger bild och SO som förslag på andra ämnen. Vidare menade Kim med medhåll av Alex att fler ämnen än svenska går att koppla till danssagan och de ansåg att detta är positivt.

Att det var en spikad lektion med regelbundenhet, hur ofta är kanske svårt att säga, men att det skulle vara regelbundet. Och att man med tiden skulle man kunna koppla ihop många ämnen. Och när vi pratade om hur många ämnen vi kunde knyta ann till "Petra och vargarna", vi fick ju in flera ämnen utan att anstränga oss. (Kim)

René och Andrea menade att det vore bra för gruppen att fortsätta dansa tillsammans, men att fokus inte enbart bör ligga på läsinläring och bokstäver. De ansåg att det skulle vara till nytta för gruppen om fokus också lades på saker som samarbetsövningar, men även övningar som liknar danssagan. Genom att öva på att gestalta olika figurer övar eleverna på att uttrycka sin kunskap i olika former. René påpekade att dansen stärker elevernas relationer i gruppen, då det blir mer naturligt att röra varandra och en naturlig kontakt uppstår i sammanhanget. Kim fyllde i att kommunikation kan ske på många olika sätt annat än det verbala samt att kroppen blir ytterligare ett verktyg för kommunikation.

Alex menade att dansen kan vara ett bra verktyg för vissa elever, för att komma ifrån den mer stillasittande undervisningen i skolan. Samtidigt tyckte Alex med medhåll av Kim att det inte gäller alla elever, då vissa väljer att inte delta vid lektionstillfällena.

För vissa elever, ja. Kanske inte alla. För det finns ju de som väljer att inte vara med alls. Men för många kan det nog vara hjälp och förstärka intryck. (Alex)

Kim fyller i att kommunikation kan ske på många olika sätt annat än det verbala samt att kroppen blir ytterligare ett verktyg för kommunikation. Alex och Kim påpekade att det är viktigt att ha is i magen när det kommer till att få med alla elever i en särskoleklass. Alex och Kim berättade vidare att för vissa elever är det tillräckligt krävande att sitta på en stol och studera, detta är ett stadie som kan fortgå under mycket lång tid hos vissa elever. Kim menade vidare att även observerande är en form av deltagande, vilket är en del av kunskapskraven som finns för eleverna i grundsärskolan. Både Alex och Kim ansåg också att det är viktigt att hitta nyckeln till hur alla ska vilja vara med och att detta gäller i skolans alla ämnen.

Jag tror man måste fundera på HUR man ska få de att vilja vara med, alltså man måste hitta nyckeln till hur alla ska vara med. Man kan ju vara med genom att bara titta också. Det kan vara steg 1 och det steget kan pågå under rätt lång tid. (Kim)

Det gäller ju inte bara dansen utan det gäller i alla ämnen, det är som inte dansen som är utpekad så. Att delta är faktiskt också ett kunskapskrav. (Alex)

## **5.4 Vilka övningar anser du har varit mest givande för eleverna?**

Kim ansåg att övningen där eleverna fick skicka runt signaler i ring genom att hålla och klämma varandras händer var användbar, dels för att den kan utföras var man än är samt att den kan vara en bra avslutning på lektionen eller dagen. Den går även att utveckla och göra mer avancerad allteftersom eleverna lär sig denna kommunikationsövning och kan fokusera på övningen. Den är även lätt att göra med eleverna då den inte kräver några verktyg. Kim tyckte även att övningen

där eleverna fick klappa olika rytmer var bra för eleverna, den verkade både rolig och utmanande. Där tränar eleverna på att lyssna först och sedan härma det som läraren visar. Dock skulle inte Kim välja att leda övningen själv, men ansåg ändå att det var en bra övning för gruppen.

När ni gjorde sådana här rytmer med rörelser till med klappar, det tror jag att de tyckte var roligt, lite svårt men en utmaning. Det tror jag har varit bra, man får ju fokusera på rörelsen på ett annat sätt, det tror jag är bra att få göra. Men jag skulle nog själv inte, jag skulle kunna göra de, men det är nog inte något som jag ta till så där spontant och sätter igång med. (Kim)

Övningen där eleverna fick sitta i ring och skriva bokstäver på varandras ryggar tyckte Alex var en användbar övning. Då eleverna behöver både bokstavsträning och taktil träning blir den övningen en bra kombination. Våra uppvärmingsövningar, dansstopp och danskull, tyckte även Alex har varit bra och väldigt uppskattade av eleverna. Dessa övningar anses kunna återanvändas i denna elevgrupp. Alex fortsätter med att säga att

Det har varit bra att ni har haft olika varje gång, för de har ju varit sådär "nu vet jag vad vi ska göra", men då har de fått lära sig någonting nytt. (Alex)  
Det som kombinerat att röra sig fritt och lek, och det är ju alltid ett framgångskoncept att leka. (Kim)

Andrea anser att övningarna överlag har varit bra, enkla att förstå och inte för svåra rörelser så att de elever som har motoriska svårigheter har kunnat delta. De övningar som Andrea kunde tänka sig att återanvända är alla bokstavsövningar som går att återkoppla och även använda i klassrummet, övningen där bokstäver tränas med hela kroppen, då denna inte bara utnyttjar finmotoriken utan även den grovmotoriska förmågan.

René påpekar att eleverna i denna grupp är på olika kunskapsnivåer och menar att alla kanske inte lär sig genom danslektioner. René menar dock att det kan vara bra för vissa elever med en visuell upplevelse samt att det alltid är bra att eleverna får gruppstärkande övningar.

Jag vet inte sådär specifikt, men allt som är gruppstärkande och så det är ju bra för gruppen om det nu är idrott eller dans eller lekar och så men just dom som får ihop gruppen lite grann. (René)

## **5.5 Vad anser du skulle kunna förbättras i dansundervisningen?**

Kim påpekar att det vore bäst att ha dansundervisningen i en liten sal utan några andra saker i, men att de lokaler som använts är de lokaler som funnits för bruk. Alex håller med och fyller i att eleverna blir distraherade om det finns andra saker i rummet och nämner de leksaker som finns i fritidslokalen.

Det allra bästa vore ju att vara i en lokal där det inte är något annat, man får ju ta vad man har, det har ju fungerat bra där vi har varit, men det skulle vara bättre om man var i en liten, inte stor sal



tror jag för den här gruppen, men en liten sal som det inte är så mycket annat i. Jag tycker det är bra när det inte är så mycket material en såndär gång utan det ska vara människan själv som är i fokus och att det är människan som gör eller i det här fallet då eleven. Inte så mycket redskap till. (Kim)

Vidare menar Kim och Alex att det har varit bra att inga andra verktyg än kroppen har använts, då fokus har legat på dans och rörelse istället för på olika verktyg. Genom att inte använda olika verktyg så använder eleverna sin kreativitet för att hitta lösningar med sin egen kropp.

René framhåller att det kan vara en bra idé att ha avslappning efter eller i slutet på varje lektionstillfälle, då eleverna får en möjlighet till att samla ihop sig. Samtidigt menar René att det helt beror på gruppens dagsform. Andrea instämmer och menar att det är bra med ett tydligt och markerat avslut, men att det nödvändigtvis inte måste vara avslappning.

Men alltså den grupp vi har det kan ju vara ganska fritt och man kan bli ganska uppspelt och så och då kan det vara svårt för eleverna att varva ner ibland. Men inte så att det är något negativt eller så men att man kan tänka på det. Men jag säger inte att jag har sett något dåligt i det, så man inte lämnar salen i eufori. Ibland om de får dansa lite fritt så blir ju en del elever lite uppspelta och då kan det vara bra med avslappning.

## **5.6. Hur anser du att målen med lektionsserien uppnåtts utifrån Lgrsä 11?**

Samtliga lärare är överens om att de mål som kopplats till Lgrsä 11 har uppfyllts med undervisningen. De menar dock att måluppfyllelsen kan variera mellan enskilda elever i klassen. Kim och Alex är överens om att alla elever har fått träna på alla de förmågor som krävs för att uppnå målen, även om eleverna inte har uppfyllt målen i sig med dansundervisningen. Vidare beskriver Kim att alla övningar har innehållit någon form av kommunikation. Ett exempel på kommunikation är att eleverna fick tolka känslor utifrån bilder samt träna själva på att uttrycka känslor som de låtsats uppleva. Eleverna agerar olika känslor inför varandra och resterande gissar vilken känsla det är. Kim tycker dock att vi kunde tagit med vissa ämnesspecifika ord och begrepp, vilket eleverna ska träna på enligt Lgrsä 11.

De har ju tränat på den förmågan i alla fall. Och den att skicka signaler runt i grupp det är ju också en forma av kommunikation när man ska vänta på en signal och så skickar man vidare och man kan inte börja skicka hur som helst. (Alex)

Alex berättar att det även går att tolka in andra ämnen och inte bara svenska i den genomförda dansundervisningen. Även Andrea svarar med att danssagan Petra och vargarna som elever fick lyssna på och sedan återberätta med både ord och dans, uppfyller de mål som vi utgått ifrån i vår lektionsplanering. I danssagan har de fått träna på samarbete, läsa av känslor, återberätta, lyssna,



vänta på sin tur, titta på varandra samt fundera över karaktärer i djuren de agerat, på så vis anser Andrea att vi har uppnått målen med undervisningen.

Jag måste säga att jag tycker att den här danssagan Petra och vargarna den uppfyller ju jättemycket de här om samarbetet och titta på varandra och läsa av känslor och reflektera tillbaka till sagan. För ni läste ju sagan första gången och sen vid andra tillfället kommer ni ihåg? Ja! De kom ju ihåg! Hur är en varg, hur är en fågel och hur är man när man är retig? Och de har fått vänta på sin tur, i själva danssagan, när är det min tur, när ska det djuret komma? Så jag tycker att ni har jobbat jättebra mot era mål. (Andrea)

René menar att en av eleverna upplevs röra sig mer rytmiskt på en idrottslektion och kopplar det till något som har utvecklats under danslektionerna. Vidare berättar René att det dock inte gått att uppleva några konkreta mätbara resultat hos någon enskild elev, då fem veckors undervisning blir för kort tid att avläsa resultat på. Dock framhöll René att ibland kan man jobba med en specifik sak i ett helt år innan man kan se ett resultat och ibland kan man uppleva resultat på det som gjorts långt efter att det har hänt. Andrea fyllde i att det hade kunnat bli tydligare resultat om de fick ha dansundervisning en gång i veckan under en längre period.

Andrea berättade vidare i samma fråga att det har varit bra att kommunikation har funnits och att diskussioner med lärarna har uppstått kring målen med varje lektionstillfälle. Detta har enligt Andrea underlättat för lärarna att se kopplingen mellan undervisningen och målen enligt Lgrsä 11. Andrea påpekade att det har gått att plocka tillbaka det som eleven varit med om i leken, samtalen och dansundervisningen och på så sätt återkoppla dansundervisningen till klassrummet.

## **5.7. Vad anser ni krävs för att kunna genomföra en språkfrämjande svensklektion i särskolan, med dans och rörelse?**

Även i denna fråga påpekar Kim att det viktigaste för en fungerande lektion är tydliga instruktioner, inspirerande musik och ett enkelt rum. René och Andrea höll med och menade att ett rum som är fullt av pennor och har en bilväg utanför ger en stökigare upplevelse för eleverna. René menade också att det är lättare att utföra den tänkta uppgiften i ett rum som är avsett för just det ändamålet. Kim framhöll att det inte borde vara många verktyg, utan att eleverna ska använda kroppen som sitt främsta uttrycksmedel. Andrea påpekade att eleverna vid lektionstillfällena har använt sin egen kropp som verktyg istället för annat konkret material och att det går att träna mycket språk med hjälp av kroppen.

Men det är nog som Kim sa innan att det inte är så många verktyg utan att man använder kroppen i främsta hand som uttrycksmedel. (Alex)

Tydliga instruktionen, inspirerande musik, ett enkelt rum och ingenting annat. (Kim)

Vidare menade samtliga lärare att det är viktigt att det finns en fungerande dialog mellan dansläraren och den ordinarie läraren, för att båda parter ska veta vad som är aktuellt i

undervisningen i respektive ämnen men även för att kunna samarbeta mellan de olika ämnena. En annan anledning som angavs till varför ett samarbete mellan ordinarie lärare och danslärare är av betydelse var att det är viktigt att alla strävar mot samma mål. Kim fortsätter med att beskriva att ett genomgående tema som är kopplat till flera ämnen är ett bra sätt för att eleverna ska få möjlighet till att uttrycka sin kunskap på olika sätt.

Det kan ju vara ett tema som handlar om vad som helst, så vad man väljer ut kan ju vara vad som helst. Det kan ju vara både svenska, no och bild som är involverat och så jobbar om träd eller vatten i alltihop, dansen också. Då går det som en röd tråd genom hela temat med många ämnen som är involverade, och då får ju alla möjlighet att använda olika uttrycks sätt i sitt arbete. (Kim)

## **5.8. Har du någonting mer du vill tillägga eller förtydliga?**

Alex menar att dansen i sin helhet har upplevts som positiv, den har varit bra anpassad efter elevernas förutsättningar och nivån på undervisning har varit bra. Kim instämde och tillade att det har varit en bra balans mellan utmanande och roliga övningar, samt att vi har gjort ett bra jobb med att fånga upp de elever som visat sig osäkra eller inte införstådda med uppgiften. Detta genom att med små enkla medel som att placera eleven på en viss plats eller ge denne en specifik uppgift. Andrea tyckte att det i allmänhet är bra att eleverna får lära genom kreativa former samtidigt som de får ha roligt.

Men jag tror att det här med dans, alltså dans och teater och jag tror att det är ett bra sätt för elever att lära sig. Jag tycker att det har varit roligt. (Andrea)

## **6. Diskussion**

Under denna rubrik kommer en diskussion angående metodval och resultat att följa. Diskussionerna är uppdelade i olika kapitel för att bli mer överblickbara. I metoddiskussionen kommer frågor som trovärdighet, urval och genomförande att diskuteras, men även om intervjuer var det mest passande mätinstrumentet att utföra undersökningen med. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet av intervjuerna samt kopplar detta till tidigare forskning och litteratur som presenterats i bakgrunden.

### **6.1 Metoddiskussion**

#### **6.1.1 Urval**

Då en av oss var med klassen på heltid i fem veckor och en kom som danslärare två gånger i veckan under samma period, anser vi oss ha fått både klasslärarens perspektiv och danslärarens perspektiv på lektionsserien. Vi tror att våra olika lärarroller kan ha spelat in på resultatet, men det är svårt att kunna veta exakt hur, men för oss har det varit en stor fördel att ha dessa två olika perspektiv i planeringen. Genom att se eleverna dagligen har Johanna haft möjlighet att

informera Therese vid varje lektionstillfälle om elevernas dagsform. Detta innebar att vi kunde anpassa lektionerna bättre efter elevernas förmågor, eftersom vi inte fick den informationen av lärarna.

Vi valde att rikta in oss på de lärare som vi anser har närmast kontakt med eleverna, då dessa också kommer att medverka på danslektionerna. För att underlätta för intervjupersonerna hade vi i förhand kunnat berätta om att vi kommer att genomföra en intervju och att det är deras observationer från danslektionerna som vi är ute efter. Detta då vi under intervjutillfället fick veta att en av lärarna valt att inte vara med vid lektionstillfällena då denne inte ville vara i vägen. Som danslärare har vi inte märkt av de enskilda lärare som varit eller inte varit där under lektionstillfällena. Vi valde att fortsätta intervjuva denna lärare, då vi ville höra vad läraren upplevt utanför klassrummet med eleverna, både enskilt och i grupp. Trots att läraren inte ansåg sig ha varit delaktig, fick vi ändå svar och synpunkter som annars inte hade kommit fram. Om vi å andra sidan hade berättat för lärarna i förväg vad de skulle observera, eller ens att de skulle observera, hade vi förprogrammerat svaren och inte fått den spontana reaktion som vi önskat i intervju svaren. Dessutom hade danslektionerna inte varit en lika avslappnande upplevelse för lärarna om de känt att de var tvungna att ta anteckningar konstant (Bryman, 2012). Vi hade dock kunnat vara tydligare med att vi gärna ser att alla lärare är med under danslektionstillfällena.

### **6.1.2 Lektionsplanering och genomförande**

Vårt första steg mot en lektionsplanering började med ett samtal med vår lärare E. Perbrand Magnusson (personlig kommunikation, 20 september 2012), innan praktiken började. Hennes råd till oss var att först studera elevgruppen vi skulle möta och undervisa, vilket även Grönlund (1988) föreslår. Därför började vi med att studera elevernas förmågor för att hitta lämpliga övningar till gruppen. Genom att läsa Lgrs 11 samt diskutera med lärarna vad eleverna behövde träna på, kom vi fram till de mål som skulle finnas med lektionsserien. Dessa har kontinuerligt diskuterats under lektionsseriens gång och utvärderats tillsammans med lärarna.

Genomförandet av lektioner har i sin helhet gått bra och vi anser att vi har fått väldigt mycket tid med eleverna för att kunna genomföra all den lektionsplanering vi jobbat fram. Vad som hade kunnat förbättras med själva undervisningen är att vi hade velat ha tydligare medverkan av lärarna, vilka ibland kunde dra sig undan under själva lektionen eller komma in efter lektionsstart. Detta skapade oro i klassen och gjorde att det blev svårt för oss danslärare att fånga upp eleverna under resten av lektionen. Detta hände vid något enstaka tillfälle. Det hade också underlättat om vi fått information om elevernas diagnoser, då detta skulle ha hjälpt planeringen och hanteringen av olika moment under danslektionen. Genom att vi inte fick några diagnoser om eleverna så hade vi inga förutfattade meningar om vad de kunde och inte kunde, därmed fick alla elever samma utgångspunkt. Däremot var det svårt för oss att förutse vad som helt plötsligt kunde påverka en elevs humör och hur vi skulle hantera en mer aggressiv handling.

Vi valde att undervisa två gånger i veckan eftersom det var den utsatta tiden vi hade med eleverna. Då flera lärare har påpekat att det är svårt att läsa ut några resultat och utvecklingar hos eleverna på så kort tid, är en tanke att ha lektionerna en gång i veckan under en termin istället, eller till och med ett helt läsår, för att se en tydligare utveckling hos eleverna. Att göra terminsplaneringar eller planera undervisning för ett helt läsår kräver betydligt mer tid än vad vi haft möjlighet till, samt att det skulle innebära ett betydligt större samarbete med klassens lärare. Dock upplever vi att vi har fått ut det vi önskat ur den tid vi hade, men självklart hade vi fått ut mer om vi hade haft en längre tidsram att arbeta med (Grönlund, 1988).

Vi valde även att filma varje danslektion, främst för vår egen skull, då det bidrog till att vi kunde gå tillbaka och titta igenom huruvida lektionen och övningarna speglade elevernas kunskapsnivå och fysiska förutsättningar. Vi kunde även se på inspelningarna om eleverna uppfyllde målen med undervisningen. Detta var ett mycket bra stöd för oss danslärare i vårt genomförande och pågående utvärderande arbete. Dock kunde vi ha delat med oss av detta inspelade material till klassens lärare, för att ge en tydligare bild av elevernas utveckling, då de menar att utvecklingen inte varit så påtaglig som vi menar. Antagligen beror resultatsynen på att vi som danslärare har förkunskaper inom dansen och ett annat synsätt på den här formen av undervisning. Hade tiden räckt till skulle det varit en bra idé att tillsammans med lärarna titta och utvärdera inspelningarna, för att kunna ge eleverna en rättvis bedömning.

### **6.1.3 Intervju**

Vårt val att endast intervjua klassens fyra lärare resulterade i att vi fick svar från de personer som enligt oss har bäst kontakt med eleverna. Därför kan de ge oss de mest relevanta svaren på frågorna som ställs. Frågorna som vi formulerade enligt Kvale och Brinkmann (2009) var korta och enkla, så intervjupersonen kunde beskriva ett större sammanhang. Vi valde även att lämna tid för frihet och eftertanke i samtalet (Lantz, 2007). I efterhand märkte vi att det var lätt att de spontana följdfrågorna blev ledande. De följdfrågor och svar som vi ansåg varit ledande under intervjun har vi valt att inte ha med i resultatet, då vi anser att resultatet annars skulle bli missvisande.

Utifrån de etiska aspekterna på kvalitativa studier är det viktigt att intervjupersonerna kände till att de kunde avbryta intervjun och att både inspelningarna och det färdiga resultatet skulle vara anonymt (Lantz, 2007). Därför skrev vi ett informationsbrev som intervjupersonerna fick läsa innan själva intervjutillfället påbörjades.

### **6.1.4 Bearbetning av material**

För att på bästa sätt kunna bearbeta vårt material valde vi att först spela in ljudet från våra intervjuer. Vi anser att det var den lämpligaste metoden för att få med alla delar av intervjuerna och inte endast våra anteckningar. På så vis kunde vi fokusera mer på samtalet vi ville skapa med intervjupersonerna. Vidare valde vi att skriva ut alla intervjusvar från inspelningarna till en

flytande text. Detta gav oss en överblick och underlättade resultat- och analysarbetet. För att genomföra en kvalitativ bearbetning finns det enligt Patel och Davidson (2011) ingen universalmetod för hur man väljer att transkribera, utan den metod som gör att forskaren får en läsbar text ska väljas. Vidare att det är viktigt att det i slutänden blir en läsbar text för läsaren.

Efter att vi har skrivit en läsbar text av det inspelade materialet genomförde vi en analytisk tolkning av resultatet. Det som hade underlättat analyserandet av resultatet är om vi innan intervjun hade bestämt oss för vilken analysmetod vi skulle utgå från. Nu föll det sig naturligt att vi använde två olika analysmetoder, meningskoncentrering och meningstolkning. På så vis lyckades vi få fram en analys och ett resultat som känns bra och relevant för vår undersökning. Vi anser ändå att det är bra att i framtiden ha en klar bild över vilken analysmetod som undersökningen planerar att utgå från. Detta oavsett om det blir en kombination av flera eller endast en specifik metod.

En svårighet med en kvalitativ undersökning kan vara att tolkningen av den insamlade informationen är svår att förhålla sig till (Bryman, 2012). Detta dels då personliga erfarenheter alltid färgar synen på verkligheten men också för att det är svårt att vara förstående gentemot svaren den intervjuade ger i alla situationer. Vi har således gått in med inställningen att ha ett neutralt förhållningssätt i undersökningen, dock kan våra förkunskaper om dansen påverkat vår syn på undersökningen.

### **6.1.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet**

Inom särskolan har vi i samtal med lärarna under praktiken fått lära oss att varje grupp är unik, samt att balansen i en grupp kan variera stort beroende på vilka elever som är deltagande i gruppen. Vår undersökning har endast utgått från en elevgrupp och kan därför vara svår att generalisera. Patel och Davidson (2011) menar att en god validitet och reliabilitet inte är något som granskas i slutet av en uppsats utan pågår under hela arbetet. Vårt val att spela in våra intervjuer och vara två intervjuare vid varje intervju stärker vår reliabilitet enligt Patel och Davidson (2011). Eftersom vi även spelade in våra danslektioner så kunde vi gå tillbaka i inspelningarna och analysera elevernas eventuella resultat.

Vi har sökt kritiska källor i både bibliotek och i sökmotorerna Primo, Proquest, Google och Eric både på engelska och svenska. Några av de sökord som inkluderades var: physical activity, dance, movement, learning, education, teaching, negative aspects, criticism, limitations och drawbacks. Även sökningar har gjorts på motsvarande ord och betydelser på svenska. Vi har även studerat tidigare examensarbeten, avhandlingar och artiklar som behandlat liknande områden som vår uppsats, dock har ingen kritik påträffats i dessa. Därför har det varit svårt att hitta ett balanserat diskussionsunderlag. De enda kritiska källor vi sparat är dels Ericsson (2005), som i sin undersökning inte kan hitta ett samband mellan fysisk aktivitet och ökad koncentrationsförmåga hos eleverna. Detta gäller dock elever i grundskolan. Den andra källan är

Bamford (2006) som anser att estetisk undervisning med dålig kvalitet kan göra mer skada än nytta för eleverna. Vi tror att en anledning till varför ingen kritik hittats är för att forskningen inom detta område inte är särskilt utbredd.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Nedan följer en diskussion kring resultatet utifrån den information som tolkats ur intervjuerna. Resultatdiskussionen är uppdelad i tre delar, kopplade till uppsatsens forskningsfrågor. Resultatet vi utläst från intervjuerna kommer att kopplas till tidigare forskning samt lagar och förordningar. Utifrån det kommer en sammanfattande slutsats att göras, om hur dans och rörelse kan användas som verktyg för att främja elevers språkutveckling i ämnet svenska.

### **6.2.1 Vilka förutsättningar finns att förhålla sig till för att kunna genomföra en lektionsplanering i ämnet svenska i grundsärskolan, för att främja elevers språkutveckling med dans och rörelse som verktyg?**

Utifrån samtalet med E. Perbrand Magnusson (personlig kommunikation, 20 september 2012) innan vi kom igång med lektionsplaneringen, gjorde att vi kunde nyttja hennes förkunskaper om dans i sarskolan. Detta underlättade för oss genom att vi visste vad vi skulle tänka på innan vi mötte klassen. När vi studerade klassen vi skulle undervisa, började vi med att vara med eleverna i deras klassrum och dagsrutiner. Följderna av att vi studerade klassen först, innebar att vi lättare kunde arbeta fram lektionsövningar anpassade efter deras motoriska färdigheter och kognitiva förmågor. Grönlund (1988) stödjer att det är viktigt att först studera barnens naturliga rörelsemönster och beteenden innan lektionerna planeras. Hade vi inte påbörjat arbetet på det här sättet hade vi inte kunnat samtala med lärarna under samma premisser, då vi inte haft någon förkunskap om elevernas förmågor. Detta hade resulterat i att våra lektionsövningar inte hade kunnat anpassas efter elevernas förutsättningar. Samtalen vi hade med lärarna resulterade även i att vi kunde ställa de fyra utvecklingsområdena (samtalsregler, känslor, samarbete och alfabetisk träning) mot de mål som fanns i läroplanen för ämnet svenska och på så vis utmejsla de mål som var möjliga att genomföra på en danslektion.

Under intervjun svarade samtliga lärare att det är mycket viktigt att det finns en diskussion och ett samarbete mellan dansläraren och läraren som arbetar med elevgruppen. Genom att samarbeta och gemensamt sträva efter mål, skapas en helhetsbild i elevernas skolgång. Som danslärare tycker vi att det är viktigt att det finns en kommunikation mellan danslärare och klasslärare. Samtalen om hur eleverna fungerar tillsammans i klassrummet, samtal om vad den enskilde individen klarar av - både motoriskt och koncentrationsmässigt är viktiga delar i samtalen mellan danslärare och klasslärare. Om sådan information, om till exempel diagnos hos eleven, inte meddelas mellan lärarna kan problem uppstå vid lektionstillfällena. I vårt kommande dansläraryrke, där vi troligtvis kommer möta en klass en gång i veckan, kommer klassläraren självklart ha mer kunskap om elevernas dagliga mående.



Under intervjun när vi samtalade om undervisningen kopplad till läroplanen menar Kim att man kan jobba tematiskt med eleverna och använda sig av både dans och skolans alla ämnen för att slutligen göra en presentation av projektet. Det här tycker vi är ett bra förslag och Wolmesjö (2006) menar dessutom att det stillasittande lärandet kompletteras och förstärks av en kroppslig inläring. Vidare menar Kim att eleverna får genom tematisk undervisning få en möjlighet att använda olika uttryck i sitt arbete, vilket Lgrs 11 också talar för. Vi vet att det är viktigt att man som lärare alltid utgår från läroplanen när undervisningen planeras, för att tydligt se vilka mål man strävar mot med eleverna. Genom att vi gjorde så fick även de andra lärarna en tydlig bild av målen med lektionerna. Ett tips vi fick av Kim var att det hade varit bra om vi hade fått med ämnesspecifika ord och begrepp i svenskundervisningen. Dock pratade vi med lärarna om de mål vi valt ut ur Lgrs 11 under ämnet svenska, före vår lektionsplanering och då fick vi ingen synpunkt på att ämnesspecifika ord och begrepp borde vara med i dansundervisningen. Om det hade varit på tal under planeringsstadiet eller dykt upp på vägen under genomförandet hade vi kunnat planera det i undervisningen.

Några punkter som återkom under intervjuerna, som lärarna tyckte var viktiga i dansundervisningen, var att salen som lektionen hålls i är ämnad för det syftet, att instruktionerna är tydliga, att musiken är inspirerande och att kroppen är det huvudsakliga verktyget som används. Vi håller med i alla dessa punkter och anser att det är viktigt att danslektionerna hålls i en sal där eleverna inte störs av andra intryck. Tyvärr var just detta en svårighet då vi under majoriteten av lektionstillfällena fick hålla till i fritidslokalen, då aulan var bokad. Under intervjuerna påpekade René att de prövat att ha bildlektion i samma lokal och att det har varit en svårighet för barnen att koncentrera sig på lektionen. Eftersom detta framkom efter att själva lektionsserien var över, kunde vi bara konstatera att resultatet kanske hade sett annorlunda ut om vi hade varit i en annan sal. Kim menar å andra sidan att valet av sal är viktigt, men att man får lov att ta den sal man kan få. Vi håller med om att ett fritids är bättre än ingen sal alls, men självklart vore det bästa om det fanns en sal som var mer lämpad för dans.

Vidare menar Kim att vi har varit tydliga med både start och slut, vilket Grönlund (1988) också tycker är viktigt. Vi har känt att i just denna elevgrupp har det varit viktigt med en tydlig struktur. Dels för att underlätta för de elever som har en funktionsnedsättning som bidrar till att de har svårt att hantera nya situationer men också för vår skull, då det var första gången vi undervisade i särskolan. Genom en tydlig struktur vet eleverna vad som kommer att hända och läraren har en tydlig riktning och ledarroll i gruppen. Precis som Lindö (2002) menar dessa lärare att det är viktigt för eleverna får trygghet i sin undervisning. Samtidigt menar Vygotskij (1995) att barns och elevs fantasi och kreativitet bör stimuleras, för att de ska få de bästa förutsättningarna för vidareutveckling. Vi valde medvetet att till en början ha majoriteten styrda övningar, där elevernas fria dansande begränsades till en eller två övningar. Vi valde att göra så för att skapa trygghet i gruppen, där ingen skulle känna sig utsatt eller obekvämt, så att alla skulle

känna sig välkomna att delta. När eleverna efter några gånger kände igen strukturen var det inget problem att vidareutveckla övningarna och inkorporera mer fri dans i undervisningen. Detta ser vi som ett resultat grundat i våra förkunskaper om hur en danslektion för barn bör gå tillväga, som vi har fått en möjlighet att utveckla under vår utbildnings gång. Våra tidigare erfarenheter har utvecklat oss till att alltid genomsyra vår undervisning med ett ovanstående synsätt.

Med detta som bakgrund kan en lektionsplanering för språkutveckling i ämnet svenska i grundsärskolan med dans och rörelse som verktyg arbetas fram. Våra lektionsplaneringar är ingen universalmall som fungerar i alla grupper, men är förslag på övningar som kan utvecklas och anpassas efter gruppens behov.

### **6.2.2 På vilket sätt kan dans och rörelse användas i grundsärskolan för arbete med elevers språkutveckling i ämnet svenska?**

Under intervjutillfället framkom det att ett bra sätt att använda dansen som verktyg utöver danslektionerna med svenskainriktning är att använda den som en komponent i tematisk undervisning. Läraren Kim menar att denna tematiska undervisning kan innefatta alla skolans ämnen. Vi tror det beror på att vi från början kopplade alla våra övningar och lektioner till Lgrs 11. Lord (1998) menar att det är viktigt att eleverna får uttrycka sin kunskap och lära sig på olika sätt, framförallt om de har autism. Å andra sidan menar Fägerblad (2011) att elever med autism kan ha svårigheter med motoriken, vilket kan göra det svårt för dessa elever att till och med sitta eller stå. Läraren René menar också att dansen kanske inte gynnar alla elevers alfabetiska inläring, då denne tycker att elevgruppen är på så olika nivåer att alla kanske inte kan lära sig något av dansundervisningen. Både Vygotskij (2001) och Lundberg (2008) menar att elevgrupper sällan är på samma kunskapsnivå, trots att alla elever är ungefär lika gamla. Därför upplever vi att det är viktigt att se eleverna som individer, med enskilda inlärningsprocesser som utvecklas i samarbete med andra. Detta stämmer inte överens med Piagets (1984) teori om de olika stadier som eleverna ska ha nått upp till efter en viss ålder. Därav upplevde vi inte att elevernas olika nivåer påverkade undersökningen. Kim anser att vi har lyckats bra med att få med alla elever, eftersom att undervisningen har varit anpassad efter alla elevers olika förutsättningar. Som motsats till Renés åsikter står de övriga tre lärarnas tankar om att övningarna under danslektionerna har varit väl anpassade till gruppens nivå och kunskaper samt att övningarna har varit givande för samtliga elever som deltagit. Det som dessa tre lärare anser givande kan dock avse andra former av inläring än just språkinläringen eller den alfabetiska inläringen. En anledning till att Renés åsikter skiljer sig från de andra tre lärarna anser vi beror på att René är den som varit minst närvarande vid undervisningstillfällena. Detta då René själv säger sig medvetet tagit avstånd från våra lektioner för att inte störa, trots att vi uttryckt att vi gärna ser att samtliga lärare är med på danslektionerna. Vi anser ändå att Renés svar på vår intervju frågor är intressanta och relevanta till undersökningen, då de ger oss ett annat perspektiv på dansen.



Ett problem som samtliga lärare var ense om att eleverna behövde öva sig på för att fungera väl i samhället var kommunikationsregler och kroppsspråk. Bruce (2003) är inne på samma linje och menar att det är ett grundläggande behov hos alla individer att kunna göra sig förstådd och att kunna förstå andra. Genom att öva röstläge, att vänta på sin tur, ansiktsuttryck och kroppsspråk använde eleverna sin kroppsligt-kinestetiska förmåga, vilken är starkt förknippad med utvecklingen av andra kognitiva förmågor (Gardner, 1998). Detta är av stor vikt då Lgrs 11 menar att eleverna i grundsärskolan ska kunna arbeta både enskilt och tillsammans med andra, känna tillit till sin förmåga, utveckla sin kreativitet samt kunna kommunicera erfarenheter och intryck på många olika sätt efter färdig utbildning. För att eleverna ska kunna göra detta måste de få öva på sina olika förmågor. Vi har under praktikperioden lärt oss i samtal med lärarna att elever i sarskolan har en livslång träning i att kunna anpassa sig socialt med den omvärld de lever i. Då dansen ger eleverna en del av den träning de behöver tycker vi att det är viktigt att eleverna i sarskolan får uppleva dans som kreativt uttryck, men också att de får uppleva dans som en möjlighet till socialt umgänge. Björklund Dahlgren (1990) menar att dansen stärker relationerna mellan individer men också samarbetet i gruppen.

För att uppmärksamma sambandet mellan det talade och det skriftliga språket som Bruce (2003) anser är viktigt, valde vi att ha högläsning för eleverna för att introducera sagan. Eleverna skulle senare återberätta först genom att sammanfatta sagans handling för att sedan tolka den i dansen. Lindö (2005) stödjer detta med att elevernas språkutveckling kan utvecklas med hjälp av högläsning. Hon menar också att eleverna klarar av att förstå svårare texter när någon läser högt än när de läser själva. Kommande gånger lät vi barnen återberätta sagan och med hjälp av varandra kom de ihåg många detaljer men även helheten i sagan. Kim och Alex nämner även att de var mycket förvånade över hur mycket som eleverna faktiskt kom ihåg. Återigen speglas lärarnas låga förväntningar på elevernas prestationer. Genom att eleverna får använda kroppen och återberätta sagan med dans, menar Björklund Dahlgren (1990) att insikter befasts och bevaras på olika sätt hos eleven. Vi märkte också att det här var ett lyckat koncept med eleverna då de klarade av alla moment, lyssna, återberätta och tolka.

### **6.2.3 Upplever lärarna att dansen har något resultat på elevernas språkutveckling i grundsärskolan och i så fall vad?**

Efter genomförd lektionsserie var samtliga lärare vi intervjuade överens om att de upplevde att det var en för kort tid för att kunna bedöma några resultat. De menar att eleverna har fått bra träning i de mål som ska uppfyllas enligt Lgrs 11 i ämnet svenska. Eleverna har tränat i kommunikation och samtalsregler, att tala, samtala, lyssna, vänta på sin tur, talutrymme, kroppsspråk och mimik. De har fått träna på språkbruk, att uttrycka känslor, ord, åsikter och kunskaper. Eleverna har också fått jobba med berättande texter, att återberätta i tal och övat sitt kroppsliga uttryck. Enligt Lgrs 11 ska eleverna ges möjligheten att få uppleva olika uttryck för kunskaper samt få pröva olika uttrycksformer, uppleva olika känslor och stämningar. Skolans verksamhet ska ha inslag av skapande i bland annat bild, drama, dans och musik. Vi har utgått och planerat våra lektioner efter målen i ämnet svenska i Lgrs 11, så eleverna har fått träning i

alla de moment som ingår i kursplanen. Trots detta uttrycker lärarna att de inte hunnit se några resultat hos eleverna. Dock anser vi att lärarna nämner påtagliga utvecklingar hos eleverna under andra frågor i intervjun, då de nämner specifika saker eller moment som eleverna har uppnått. Några exempel på dessa resultat är att eleverna efter några lektioner med egna ord kan återberätta sagan, kommer med egna förslag på hur bokstäverna kan formas med kroppen, hjälpa sina kamrater förstå instruktioner, leda vissa upprepade moment i undervisningen, lyssna uppmärksamt och ta instruktioner.

Vi valde att filma alla lektioner för eget bruk, så vi skulle kunna utveckla lektionerna efter vad eleverna uppvisade för kunskaper på filmerna. Efter att ha tittat på videoinspelningarna anser vi att eleverna påvisar bredare kunskap än vad som framgått under själva lektionstillfällena. På grund av tidsbrist hann vi inte visa lärarna dessa inspelningar, men de hade kanske kunnat påvisa en tydligare utveckling hos eleverna för lärarna. Vi anser att det går att se en viss utveckling hos enskilda elever, men det kan även bero på att vi har ett annat synsätt och andra förkunskaper inom dansämnet. Vi tror att en gemensam bedömning tillsammans med lärarna utifrån de inspelade lektionerna eller att jobba kontinuerligt under en längre period med dansade svensklektioner skulle visa tydligare utveckling hos enskilda elever. Även om resultat inte har framkommit under själva lektionstillfället enligt klassens lärare, finns utvecklingen där hos den enskilde eleven. Som resultatet visar så har eleverna kunnat återberätta sagan (Peter och vargen), de har kunnat vänta på sin tur, format bokstäver med kroppen och ritat på varandra samt följt instruktioner. Som Lundberg (2008) skriver går det inte förutbestämma den tid det tar för eleven att medvetandegöra sitt eget språk och förstå innebörden av innehållet. Utifrån det anser vi att elevernas inlärningsprocess påbörjats och att vissa fragment till förståelse finns, även om slutresultatet ännu inte syns. Gardner (2001) påpekar att intelligens inte är något som kan räknas eller mätas, vilket gör det svårt att förhålla sig till hur dessa fragment av förståelse ska kunna mätas i förhållande till de kunskapskrav som finns i Lgrs 11. Kim nämner att eleverna kan ha uppvisat resultat men att de som lärare kan ha missat det. En anledning till varför lärarna inte har sett samma resultat som oss hos eleverna kan vara att de har mer bestämda idéer om hur respektive elevs utveckling och förmåga ter sig. Vi tror att detta kan vara fallet då lärarna även upplevde att övningarna var för avancerade för eleverna vid första lektionstillfället, men insåg att eleverna klarade av mer än vad lärarna tillskrev dem från början. Vi tror att lärarnas låga förväntningar på eleverna och även förutfattade meningar om att dans är avancerat kan ha speglat sig i deras resultatuppfattning. Samtliga lärare tror samtidigt att med kontinuerlig dansträning under en längre period, hade eleverna kunnat visa tydliga resultat av dansundervisningen. Som Grönlund (1996) menar kan det vara svårt att utläsa resultat på så kort tid, hon hänvisar till sin studie med rörelsehindrade barn, där resultatet uppnåddes efter två år med kontinuerlig dansundervisning. Kim menar att man inom särskolan måste jobba längre med alla moment, då elevernas progression är långsammare. Även René menar att det i särskolan kan ta år innan resultat märks. Det här kan också vara en förväntan från lärarnas sida som gör att de inte ser de resultat eller delar av resultat som eleverna uppvisar.

Trots att lärarna anger att de inte ser något resultat tycker samtliga lärare att de upplever att vi har lyckats uppnå målen med undervisningen, vilka baserats på Lgrsä 11. Andrea nämner att samtalen och planeringen kring undervisningen som vi har haft tillsammans med lärarna har varit hjälpsamt när det kommer till att utläsa målen med lektionerna, vilket tyder på att kommunikationen mellan dansläraren och klassläraren är av stor vikt när det kommer till planering och bedömning av lektionerna. Kim upplever att det går att tolka in andra ämnen i undervisningen och Andrea menar att endast danssagan uppfyller de flesta av målen enligt Lgrsä 11.

René framhåller att den här gruppen med elever är i stort behov av den typ av gruppstärkande övningar som har genomförts vid lektionstillfällena. I gruppen som helhet upplever lärarna inte heller någon större resultatutveckling i något område, då de ansåg att tiden var för kort för att kunna utläsa några resultat. I denna fråga håller vi som danslärare med. En anledning till att det saknas resultat i gruppens utveckling kan vara att gruppens konstellation ändrades från gång till gång. Detta kanske påverkade den kontinuitet som hade behövts i gruppen för att skapa en trygg grupp. Den troligaste anledningen till varför resultat uteblivit i gruppens utveckling anser vi dock vara att tiden har varit för kort, framförallt då vi som danslärare inte kommer möta eleverna efter genomförd lektionsserie och på så sätt kan se gruppens dynamik vid ett senare tillfälle och jämföra med de inspelningar som vi har.

#### **6.2.4 Slutsats**

Syftet med denna uppsats är att problematisera och analysera om dans och rörelse kan användas som verktyg för att främja elevers språkutveckling i ämnet svenska, samt vilka förutsättningar som påverkar möjligheterna att använda dans och rörelse som verktyg.

Våra slutsatser är att klassens lärare har upplevt dansen som ett positivt undervisningsverktyg i ämnet svenska. Samtliga lärare menar att dansen kan användas för att utveckla andra områden hos eleverna och inte bara språkutvecklingen. Det verkar finnas två aspekter på vad dansen skulle kunna användas till. Dessa är:

- Dans kan kopplas till skolans alla ämnen samt användas inom tematisk undervisning i skolan
- Dans kan användas för att främja andra områden än just skolämnen, såsom samarbete och sociala övningar (gruppdynamik).

Vi har kommit fram till att elevernas förmågor kan utvecklas med hjälp av dansen. Dessa förmågor innefattar kommunikation, språk, samarbete, förståelse och kroppsspråk. För att kunna genomföra en dansad svensklektion är det viktigt att kommunikation mellan klasslärare och danslärare förekommer, både i planering av lektionerna, under lektionerna men även i bedömningsarbetet efter lektionerna. Det är också viktigt med en lokal som är avsedd för

ändamålet, musik som inspirerar eleverna och att kroppen blir det verktyg som används under lektionerna. Kontrasterande mot det vi tycker, anser lärarna att inget påtagligt resultat finns att utläsa i elevernas språkutveckling. Detta beror enligt lärarna på att tidsramen har varit för kort. Vi tror också att elevernas utveckling hade varit synligare och mer påtaglig om studien hade fått fortgå under en längre tid.

### **6.3 Fortsatt forskning**

Att göra terminsplaneringar eller planera undervisning för ett helt läsår kräver betydligt mer tid än vad vi har haft möjlighet till, men det skulle vara ett intressant sätt att utforska om dans och rörelse kan användas som ett långsiktigt verktyg för att främja språkutveckling hos elever i grundskolan.

En annan intressant aspekt att undersöka skulle vara att intervjua barnen och få deras perspektiv på hur dans och rörelse kompletterar deras ordinarie undervisning i grundskolan. Det krävs en helt annan utgångspunkt i dels planering och undervisning, samt en annan intervju metod och andra frågeställningar.

Vi tycker även att det hade varit intressant att utföra samma undersökning på flera elevgrupper för att kunna se om vårt resultat hade kunnat bli mer generaliserande eller om vi hade kommit fram till en annan slutsats. Genom att undersöka ovanstående områden tror vi att många kritiska synpunkter kan hittas på dans och rörelse som verktyg och på så sätt förfina utvecklingen av dans och rörelse som verktyg för språkutveckling.

## Referenslista

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklund Dahlgren, C. (1990). *Dans i skolan: en metodikskrift från Danshögskolan*. Stockholm: Danshögsk. i samarbete med Statens kulturråd.
- Boman, B. (1986). *Isadora Duncan och den svenska barndansen*. Solna: B. Boman.
- Boman, B. (1993). Barn & Dans. I Hjort, M. & Gram Holmström, K. (red.), *Dans i världen*. (s. 197-204). Stockholm: Carlsson.
- Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Falun: Brain Books AB.
- Bruce, B. (2003). "Bokstavsbarren" och bokstäverna. I Bjar, L. & Liberg, C. (red). *Barn utvecklar sitt språk*. (s.253-272). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman A. (2012). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur; 1997.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ellneby, Y. (1991). *Barns rätt att utvecklas: [en handbok om barns motoriska, perceptuella och språkliga utveckling]*. Stockholm: Utbildningsradion (UR).
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig - lär dig: motorik och inläring*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Espenakk, U. (2005). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. (3. oplag). Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.
- Feldtman, K. (2000). *Rullstolsdans - en häftig känsla: dansen väcker kroppen, känslan, lusten, livslusten och rytmen*. Umeå: SIH läromedel.
- Flavell, J.H. (1970). *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: Nostrand.

- Fägerblad, H. (2011). *Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskola och gymnasium: [information, förhållningssätt, pedagogik]*. Stockholm: Habilitering & Hälsa, Stockholms läns landsting.
- Gardner, H. (1998). *De sju intelligenserna*. (3. uppl.) Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Grönlund, E. (1988). *Danslek med rörelsehindrade barn: att uppleva och uttrycka känslor i dans*. Stockholm: Natur och kultur.
- Grönlund, E. (1996). *Dansterapi – introduktion till en expressiv terapiform. ([Ny utg.]*). Stockholm: Natur och kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvantenberg, P. (2012). *Howard Gardner. Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-19. <http://www.ne.se/howard-gardner>.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lord, S. (1998). Dans & Drama. I Powell, S., Jordan, R. & Gerland, G. (red.), *Autism: leka, lära och leva : en handbok för praktiskt lärande*. (sid 126-155). Stockholm: Cura.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Malmquist, J. Brun, A. & Zetterström, R. (2012). *Downs syndrom. Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-23. <http://www.ne.se/lang/downs-syndrom>.

- Malmquist, J. & Ottosson, J.O. (2012). *Utvecklingsstörning*. *Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-22. <http://www.ne.se/lang/utvecklingsstörning>.
- Nationalencyklopedin* (2012). Dans. *Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-26. <http://www.ne.se/lang/dans>
- Nationalencyklopedin* (2012). Rörelse. *Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-26. <http://www.ne.se/lang/rörelse/298119>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning* /. Johanneshov: TPB.
- Piaget, J. (1984[1973]). *Språk och tanke hos barnet*. (1. uppl., 2. tr.) Malmö: LiberFörlag.
- Riksdagen. (2011, 13 november). *Interpellationsdebatt. Det estetiska lärandet i gymnasiet* [Poddsändning]. Sverige. Hämtad från <http://www.riksdagen.se/sv/Debatter--beslut/Interpellationsdebatter1/Debatt/?did=GZ10155&doctype=ip>
- Sandborgh, G (1984). *Motorisk utveckling/intellektuell utveckling. I Sambandet motorik – intellekt*. Stockholm: Förskolans Förlag.
- Sandborgh-Holmdahl, G. & Stening, B. (1993). *Inläring genom rörelse*. (2. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Selander, S. (2009). Det tolkande – det tolkade – uttrycket. I Lindstrand, F. & Selander, S (red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. (s. 211-224). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolkommittén (1997). *Skolfrågor: om skola i en ny tid : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket (2001). *Tre magiska G:n: skolans insatser för elever med funktionshinder*. Sverige.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2007). Funktionsnedsättning och Funktionshinder, användning av begreppen, hämtad 2012-11-23. [http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio#anchor\\_3](http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio#anchor_3).’



Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Ståhle, A.G (2012). Dans. *Nationalencyklopedin*, hämtad 2012-11-26.

Wigert, A. (1993). Barn & Dans: Barn- och danspedagogik. I Hjort, M. & Gram Holmström, K. (red.), *Dans i världen*. (s. 189-197). Stockholm: Carlsson.

Winnicott, D.W. (1981). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.

Wolmesjö, S. (2006). *Rörelseaktivitet: lek & lärande för utveckling av individ & grupp*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

## Bilaga 1. Lektionsplanering Grundsärskolan (30-45 minuter)

### Lektion 1.

*Denna lektion är en allmän lektion med blandade övningar för att vi som danslärare ska kunna avgöra ungefär vilken motorisk nivå eleverna är på.*

- Presentation i ring med boll.
  - Rulla bollen till valfriperson och säg namnet på personen som får bollen av dig.
- Dansstopp
  - Dansa fritt till musiken när musiken pausar ska du stå stilla so men staty efter våra instruktioner. Till exempel: stanna som en boll, ett träd, på ett ben, på ett ben och en hand eller på rygg.
- Diagonalövning
  - Gör olika sekvenser diagonalt över rummet till musik. Till exempel springa och hoppa i mitten, ta sig lågt över golvet eller möta varandra i mitten.
- Dans - Koreografi "Waka waka"
  - Intro: starta som en rund sten på golvet, i en ring, väx sakta upp med rörliga mjuka armar som en blomma (4x8)
  - Vers: klappa händerna, klappa knäna varannan gång (1x8)  
borsta på varannan axel, 2 slag per axel (1x8)  
gå 4 steg-ihop åt höger i ringen (1x8)  
gå 4 steg-ihop åt vänster i ringen (1x8)  
gå korssteg i halvt tempo åt höger i ringen (1x8)  
gå korssteg i halvt tempo åt vänster i ringen (1x8)  
gå runt sig själv åt höger 8 steg, klappa händerna 1 gång på åttonde steget. (1x8)  
gå runt sig själv åt vänster 8 steg, klappa händerna 1 gång på åttonde steget. (1x8)
  - Refr: gå 4 steg in i ringen, backa fyra steg ut ur ringen (1x8)  
gör en stor sol med armarna utifrån in mot ringen och ut igen (1x8)  
dansa fritt resten av refrängen (4x8)  
- Upprepa vers och refräng.

- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skyppet som två lärare lyfter som ett moln i luften.
- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.

## **Lektion 2. Känslotema**

*Denna lektion har vi kopplat till att eleverna ska träna "Kommunikation för olika syften. Lyssna, svara, fråga, berätta samt uttrycka önskemål och känslor." (Lgrsä 11, sid 112).*

- Presentation ståendes i ring
  - Titta en person i ögonen och blinka med den du vill byta plats med och byt sedan plats.
- Dansstopp
  - Dansa fritt till musiken när musiken pausar ska du stå stilla som en staty efter våra instruktioner. Till exempel: stanna som en boll, ett träd, på ett ben, på ett ben och en hand eller på rygg.
- Samtala om känslor
  - Eleverna får titta på bilder som uttrycker olika känslor, visa uttryck med ansiktet och pröva olika röstlägen för varje känsla.
  - De olika känslorna är: ilska, förvånad, glädje, rädsla, sorg och kärleksfull.
- Gissa olika känslor
  - Eleverna delas in i par och får olika lappar med samma känslor som i föregående övning.
  - Sen får de parvis gestalta den känslan de blivit tilldelade till musik. Resten av gruppen tittar på och gissar vilken känsla paret gestaltar.
- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skyppet som två lärare lyfter som ett moln i luften.

- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.

### **Lektion 3. Danssagan Peter & Vargen**

*Denna lektion har vi kopplat till att eleverna ska träna "Berättande texter och poetiska texter för barn: rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter."* (Lgrsä 11, sid 112).

- Presentation sittande i ring
  - Säger sitt namn och lämnar över till kompis bredvid
- Danskull
  - 1 till 2 personer jagar de andra och när de rör vid en person blir den tagen och måste dansa på plats tills den blir räddad av en kompis som härmar han/hon.
- Folksagan Peter & Vargen
  - Eleverna får lyssna på sagan i form av högläsning.
  - Efter att ha hört sagan får eleverna återberätta vad som hände.
- Dans - 4 hörnen
  - Eleverna får dansa/gestalta de fyra djuren ur sagan. Vargen, fågeln, ankan och katten
  - Varje hörn i rummet representerar ett djur och eleverna får rotera runt och pröva på alla djuren/hörnen.
- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skycket som två lärare lyfter som ett moln i luften.
- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.

#### **Lektion 4. Alfabetet**

*Denna lektion har vi kopplat till att eleverna ska träna "Alfabetet och den alfabetiska ordningen. Sambandet mellan ljud och bokstav." (Lgrsä 11, sid 112).*

- Dansstopp
  - Dansa fritt till musiken när musiken pausar ska du stå stilla som en den bokstav vi visar på lappen som vi kommer hålla upp.
- Rytmer
  - Eleverna får titta och lyssna på rytmen dansläraren utför med olika klappar med händerna och på låren och sedan får de härma.
- Cirkel med bokstäver - "Pass på den är blå"
  - Eleverna går runt i en ring och beroende på om bokstaven är röd eller blå ska det gå och göra bokstaven samtidigt (röd) eller stanna och göra en staty av bokstaven (blå), till exempel stor med hela kroppen eller liten med bara fingrarna.
- Skriva och ljuda bokstäver
  - Eleverna får sitta i ring mot sin kompis rygg och skriva bokstaven vi visar upp, samt ljuda bokstaven och säga ett namn som bokstaven börjar på.
- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skycket som två lärare lyfter som ett moln i luften.
- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.

#### **Lektion 5. Kommunikation**

*Denna lektion har vi kopplat till att eleverna ska träna "Kommunikations-och samtalsregler. Turtagning, talutrymme, kroppsspråk och mimik." (Lgrsä 11, sid 112).*

- Danskull/Småstjärnekull
  - 1 till 2 personer jagar de andra och när de rör vid en person blir den tagen och måste dansa och mina till låten på plats tills den blir räddad av en kompis som härmar han/hon.
- Rytmer
  - Eleverna ska klappa i tempo samtidigt som det rytmiskt räknar upp alla namnen i gruppen.
- “Hunddressyr”
  - Eleverna får 3 olika kommandon det ska lyssna efter och följa. till exempel: 1 handklapp = stå still, 2 handklappar = ligga ner på golvet och 3 handklappar = hoppa.
- Skicka signalen
  - Eleverna står i ring och håller varandra i händerna och genom att klämma varandras händer ska det skicka en signal runt i ringen så att den kommer tillbaka till person som började.
- Följa John/spegelbilden
  - Eleverna får stå i ring, dansläraren gör långsamma rörelser till lugn musik och eleverna följer efter.
  - Efter en liten stund så skickar dansläraren vidare till nästa elev som får leda och sen får han/hon skicka vidare tills alla fått leda gruppen.
- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skycket som två lärare lyfter som ett moln i luften.
- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.

## **Lektion 6. Sammanfattande lektion**

*I denna lektion har vi valt ut olika moment från tidigare lektioner, eleverna fick dels önska några övningar det tyckt varit extra roliga och vi valde en del moment som vi anser att eleverna kan upprepa en gång till.*

- Danskull/Småstjärnekull
  - 1 till 2 personer jagar de andra och när de rör vid en person blir den tagen och måste dansa och mina till låten på plats tills den blir räddad av en kompis som härmar han/hon.
- Gissa olika känslor
  - Eleverna delas in i par och får olika lappar med samma känslor som i föregående övning.
  - Sen får de parvis gestalta den känslan de blivit tilldelade till musik. Resten av gruppen tittar på och gissar vilken känsla paret gestaltar.
- Skicka signalen
  - Eleverna står i ring och håller varandra i händerna och genom att klämma varandras händer ska de skicka en signal runt i ringen så att den kommer tillbaka till person som började.
- Skriva och ljuda bokstäver
  - Eleverna får sitta i ring mot sin kompis rygg och skriva bokstaven vi visar upp, samt ljuda bokstaven och säga ett namn som bokstaven börjar på.
- Diagonalövning
  - Gör olika frekvenser diagonalt över rummet till musik. Till exempel springa och hoppa i mitten, ta sig lågt över golvet eller möta varandra i mitten.
- Dans - Koreografi "Waka waka" (Lektion 1).
- Molnet
  - Eleverna får springa 1 & 1 under ett stort blått skyaket som två lärare lyfter som ett moln i luften.
- Avslappning
  - Eleverna får ligga ner och slappna av till lugn musik.
- Avslutning
  - Vi samlas i ring gör en kort avslutning tillsammans.
  - Armarna framför magen, upp över huvudet och tappa ner, upprepas 3 gånger och sen kramar du dig själv och tänker på något du är bra på.



**Avslutning**

Eleverna fick visa upp sagan Peter & Vargen, som fick bli Petra & Vargarna, som en dansföreställning för sina skolkamrater.

## **Bilaga 2. Intervjufrågor**

I. Hur har du upplevt dansundervisningen?

- Följdfrågor: Specifik situation? Vad hände? Vad tänkte du?

II. Vilken betydelse tycker du att dansundervisningen har haft för språkfrämjandet hos enskilda elever?

- Följdfrågor: För gruppen? Specifik situation?

III. På vilket sätt anser du att dansen kan fortsätta att användas i denna elevgrupp?

IV. Vilka övningar anser du har varit mest givande för eleverna?

- Följdfråga: Vilka övningar skulle du kunna tänka dig att genomföra själv?

V. Vad anser du skulle kunna förbättras i dansundervisningen?

- Följdfråga: Specifik situation?

VI. Hur anser du att målen med lektionsserien uppnåtts utifrån Lgrs 11?

- Följdfråga: Vilken betydelse tycker du att språkfrämjandet har haft under lektionstillfällena?

VII. Vad anser ni krävs för att kunna genomföra en språkfrämjande svensklektion i särskolan, med dans och rörelse?

- Följdfrågor: Verktyg? Kommunikation? Integrerad undervisning?

VIII. Avslutningsvis: Har du någonting mer du vill tillägga eller förtydliga? Har du några frågor?

### **Bilaga 3. Informationsbrev**

Du tillfrågas härmed att delta i en intervjustudie om dansen som verktyg i ämnet svenska i grundskolan.

Syftet med denna studie är att hitta alternativa undervisningsmetoder för att främja språkutveckling och kommunikation i grundskolan.

Med din tillåtelse vill vi spela in intervjun på band. Inspelningen kommer att förvaras så att ingen obehörig kan ta del av den. Deltagande är helt frivillig och du kan avbryta när du vill utan att ange någon orsak. Resultatet av studien kommer att redovisas så att du inte kan identifieras.

Om du vill delta ber vi dig underteckna samtyckesblanketten.

Om du har några frågor eller vill veta mer är du välkommen att höra av dig till oss eller vår handledare.

Med vänlig hälsning

Therese Johnsson & Johanna Sjöstrand

Therese Johnsson  
johteh-8@student.ltu.se  
073 - 70 559 05

Johanna Sjöstrand  
johsjs-0@student.ltu.se  
076 - 81 707 13

Anna-Karin Lindström  
[anna-karin.l@telia.com](mailto:anna-karin.l@telia.com)

#### **Bilaga 4. Samtyckesblankett**

Jag har tagit del av informationen om studien "Dans - ett verktyg i särskolan för att främja språkutveckling?"

Jag har också tagit del av informationen att deltagandet är frivilligt och att jag kan avbryta när som helst utan att ange någon orsak eller med några konsekvenser för mig som person. Jag godkänner även att citat från intervjun kan komma att finnas med i studien.

Härmed ger jag mitt samtycke till att bli intervjuad och att intervjun spelas in på band.

Underskrift av undersökningsperson

Underskrift av studenter

.....  
Ort, datum

.....  
Ort, datum

.....  
Underskrift

.....  
Underskrift