

VASA UNIVERSITET  
Humanistiska fakulteten  
Institutionen för nordiska språk

Terhi Lampinen  
Användande av tecknade serier vid undervisning och rehabilitering  
av elever med inlärningssvårigheter

Avhandling pro gradu i svenska språket  
Vasa 2009

INNEHÅLL	
1. INLEDNING	6
2. SYFTE	8
3. MATERIAL	9
4. METOD	10
5. SPECIALPEDAGOGIK	11
5.1 Specialpedagogik inför utmaningar	12
5.1.1 Integrerad och normaliserad undervisning	15
5.1.2 Samspel mellan barn, lärare och föräldrar	17
5.1.3 Utveckling av diagnostiseringsmetoder och undervisningsmetoder	19
6. INLÄRNINGSSVÅRIGHETER OCH SPRÅKSTÖRNINGAR	20
6.1 Definition och klassificering av inlärningssvårigheter	21
6.2 Definition av språkstörningar	21
6.2.1 Klassificering av språkstörningar och språkinlärningssvårigheter	23
7. OLIKA INLÄRNINGSSVÅRIGHETER	26
7.1 Autism	26
7.1.1 Undervisning och rehabilitering av elever med autism	27
7.2 Afasi	27
7.2.1 Undervisning och rehabilitering av elever med afasi	28
7.3 Dysfasi och dyslexi	28
7.3.1 Undervisning och rehabilitering av elever med dysfasi och dyslexi	30
7.4 Dyskalkyli	31
7.4.1 Undervisning och rehabilitering av elever med dyskalkyli	31
8. INLÄRNINGSKUNSKAPER	32
8.1 Språk och kommunikation vid inläring	32
8.2 Tal och skrift vid inläring	34

8.2.1 Tal och berättande språk	35
8.2.2 Skrift och läsning	36
9. TECKNADE SERIER OCH PEDAGOGIK	38
9.1 Definition av tecknade serier	38
9.2 Tecknade serier som kulturform och forskningsmål	39
9.3 Skepticism mot tecknade serier	40
9.4 Medvetenhet uppstår	42
9.5 Språket i tecknade serier	43
9.6 Aktivitet och motivation relaterade till tecknade serier	44
9.7 Identifikationer	45
9.8 Mediepedagogik och konstpedagogik	47
9.8.1 Mediepedagogik	47
9.8.2 Konstpedagogik	49
10. TECKNADE SERIER OCH SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING, UNDERVISNING OCH REHABILITERING	52
10.1 Serieberättelser i diagnostisering av inlärningssvårigheter och i undersökning av den språkliga utvecklingsnivån	53
10.2 Undervisningsmetoder och terapier vid behandling av inlärningssvårigheter	55
10.2.1 Sociala berättelser	56
10.2.2 Serieberättelser	57
10.2.3 Analogier	58
11. INTERVJUER OM SPECIALPEDAGOGIK	62
11.1. Utbildning och undervisningsbakgrund av de intervjuade	62
11.2 Utmaningar och utvecklingsförslag för specialpedagogisk verksamhet i framtiden	63
12. INTERVJUER OM TECKNADE SERIER	67
12.1 Allmänna attityder till tecknade serier som kulturform	67
12.2. Uppfattningar om språket i tecknade serier	68
12.3 Aktivitet och motivation relaterade till tecknade serier	71
12.4 Användande av tecknade serier vid undervisning och rehabilitering	72

12.5 Positivt och negativt i tecknade serier	76
13. SAMMANFATTNING	79
LITTERATUR	81
BILAGOR	
Bilaga 1. Intervjufrågor gällande specialpedagogik och användandet av tecknade serier	88
FIGURER OCH TABELLER	
Figur 1. Grunderna för att överflytta eller intaga elever till specialundervisning i Finland år 2005 (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).	14
Figur 2. Den primära grunden för deltidsspecialundervisning i Finland år 2005 (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).	15
Tabell 1. Språkliga svårigheter hos en autistisk person kan visa sig inom flera olika områden (Opetushallitus 2000: 22).	27

---

## VAASAN YLIOPISTO

### Humanistinen tiedekunta

<b>Laitos:</b>	Pohjoismaisten kielten laitos
<b>Tekijä:</b>	Terhi Lampinen
<b>Pro gradu-tutkielma:</b>	Användande av tecknade serier vid undervisning och rehabilitering av elever med inlärningssvårigheter
<b>Oppiaine:</b>	Ruotsin kieli
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2009
<b>Työn ohjaaja:</b>	Christer Laurén

---

### TIIVISTELMÄ

Tutkielmani tavoitteena on kvalitatiivisesti selvittää sarjakuvan käyttöä opetuksessa yleisesti ja etenkin oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia kuten autismi, afasia, dysfasia, dysleksia tai dyskalkyilia. Selvitän sarjakuvien käyttöä kaikkien aineiden opetuksessa, mutta kielten opiskelijan näkökulmasta painottuu kiinnostus kielellisten valmiuksien opettamiseen. Opetusta ja kuntoutusta on vaikea erottaa toisistaan, koska erityisoppilaiden opetuksessa on useimmiten samalla kyse kuntoutuksesta. Siksi tutkielmani teoria- ja empiriaosassa otan huomioon molemmat näkökulmat. Logopedian ja kuntoutuksellisen näkökulman käyttö johtuu osaksi myös siitä, että sarjakuvien käytöstä yleisesti opetuksessa on Suomessa saatavilla vähän kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Kasvatuksellista ja opetuksellista lähestymistapaa erityisoppilaiden kuntoutukseen voidaan kutsua ns. opetukselliseksi kuntoutukseksi erotuksena sosiaalisesta ja lääketieteellisestä kuntoutuksesta. Kuvailen erityisopetuksen syntytaustaa kasvatustieteiden osa-alueena sekä erityisopetuksen nykytilaa kasvatustieteessä ja opetuksessa. Sen jälkeen erittelen tarkemmin erilaisia oppimisvaikeuksien muotoja. Keskityn viiteen oppimisvaikeusalueeseen (autismi, afasia, dysfasia, dysleksia ja dyskalkyilia) ja selvitän kuntoutus- ja opetusmenetelmiä, jotka sopivat erityisen hyvin näille oppilaille. Esiin tulee monia yhtäläisyyksiä näiden oppilaiden erityistarpeiden ja niiden positiivisten ominaisuuksien välillä, joihin sarjakuvien käyttökin opetuksessa perustuu. Sarjakuvista käsittelem hieman sarjakuvien historiaa, niiden perinteisesti ristiriitaista asemaa populaaritaiteena ja lopulta vakiintumista hyväksyttynä kulttuurin ja kirjallisuuden muotona ja alalajina sekä sen myötä niiden soveltuvuutta pedagogiikan ja erityispedagogiikan käyttöön. Tutkin sarjakuvan käyttöä opetusvälineenä: millaisissa tilanteissa, millaisille oppilaille ja miten sarjakuvaa nykyisin käytetään opetuksen tukena ja välineenä. Sarjakuvan käyttömahdollisuudet ovat laajat; esimerkkeinä opetuskäytön menetelmistä käsittelem sosiaalisia kuvatarinoita, sarjakuvakertomuksia ja analogioita. Empiirinen tutkimusosa koostuu kuudesta asian-tuntijan haastattelusta. Haastateltavina on sekä erityisopetuksen että puheterapian asian-tuntijoita: suomenkielinen logopedian professori, kolme ruotsinkielisen koulun erityisopettajaa, sekä kaksi ruotsinkielistä puheterapeuttia. Haastatteluista kävi ilmi, että erityisopetus on ajankohtainen alue, jolla kaivataan paljon kehitystä. Sarjakuvien käytöstä erityisopetuksessa on paljon myönteisiä kokemuksia ja ne nähdään erityisoppilaille hyvin sopivana opetusmenetelmänä.

---

**Avainsanat:** specialpedagogik, tecknade serier, inlärningssvårigheter, språkstörningar, autism, afasi, dysfasi, dyslexi, dyskalkyli

## 1. INLEDNING

Specialpedagogiken har varit mycket aktuell i diskussioner i medier eftersom i skolan förekommer det allt mer rastlöshet, koncentrationssvårigheter och skoltrötthet. Grunden till detta ligger delvis i att resurserna är sämre och klasserna större än förut vilket leder till lärarnas större arbetsbelastning. Eftersom antalet elever med inlärningssvårigheter har ökat förblir specialpedagogik ett aktuellt tema. Specialpedagogiken är ett omfattande område men historiskt sett en relativt ung forskningsgren vilket gör att det finns mycket behov av forskning inom området. Detsamma gäller tecknade serier som inte hittills har undersökts systematiskt och fått akademiskt erkännande på det sätt. Intresset för tecknade serier och animationsfilmer som ursprungligen baserar sig på seriella bilder har ändå ökat bl.a. på grund av den förbättrade tekniken i databehandlingen.

Inlärningssvårigheter rör inte bara elever med någon särskild störning t.ex. språkstörning eller dyskalkyli dvs. svårigheter i matematik. Förutom att barn är sårbara för mediernas inflytande är barn sårbara också på annat sätt. Barn är ofta det som betalar för ilamåendet i vårt samhälle och resultatet kan bli att ännu flera barn lider av psykiska problem vilket framkommer bland annat genom skolgångsproblem och inlärningssvårigheter. I denna uppsats ska jag behandla inlärningssvårigheter och rehabilitering av inlärningssvårigheter ur en pedagogisk synpunkt dvs. pedagogisk rehabilitering. Utanför detta arbete förblir då den medicinska rehabiliteringen och den sociala rehabiliteringen av social- och hälsovården.

Jag har varit med i undervisningen på olika lektioner av finskspråkiga specialelever drygt en månads tid och observerat samtidigt hur specialundervisningen sker i praktiken som ett flerprofessionellt samarbete mellan lärare, speciallärare, specialklasslärare och skolgångsbiträde. Oavsett om specialeleverna placeras i specialskolor eller i specialklasser är grupperna i specialundervisning ofta väldigt heterogena och inom samma grupp kan finnas elever med olika inlärningssvårigheter, av olika åldersklass och inlärningsnivå. Ibland är det svårt att väcka elevers intresse eller få dem att koncentrera sig på undervisning. Därför räcker det ofta inte med vanliga undervisningsmetoder. Tecknade serier som sådana eller tillämpade med ny teknik kan erbjuda åtminstone några

nya undervisningsmöjligheter och välkommen variation till lektioner för sådana elever för vilka skolgången bereder svårigheter.

Det finns talrika faktorer som pekar på att användande av serier i undervisning skulle kunna underlätta och påverka den kognitiva utvecklingen som i sin tur har betydelse för bl.a. läsinläring. Tecknade serier kan erbjuda en undervisningsmetod för elever som har svårigheter att koncentrera. Dessutom kan man använda tecknade serier som en undervisnings- eller rehabiliteringsmetod där samverkan mellan eleven och läraren eller terapeuten förbättras genom delaktighet. Jag kommer i min avhandling att presentera några undersökningar och erfarenheter av fackmän som talar för användandet av serier i undervisning.

Konturerna för detta arbete kan förefalla luddiga på grund av omfattningen men syftet är att granska fenomen på flera intressanta områden som inte är bekanta för mig från förut. Studiens uppläggning består av fyra huvuddelar: specialpedagogik, olika inläringssvårigheter, sambandet mellan tecknade serier och pedagogik samt intervjuer. För det första skriver jag i kapitel 5. om specialpedagogik, dess historia och relation till nutida pedagogik samt utmaningar för specialundervisning i framtiden. I kapitel 6. redogör jag för begreppen inläringssvårigheter, språkstörningar och språkinläringssvårigheter och i kapitel 7. presenterar jag fem av de vanligaste områden av inläringssvårigheter nämligen autism, afasi, dysfasi, dyslexi och dyskalkyli. Jag skriver om vad som är viktigt i undervisning och rehabilitering av elever med diagnos på ifrågavarande inläringssvårighet. I kapitel 8. förklarar jag hur både tal och skrift på sitt sätt är viktiga faktorer vid inläringssituation. Därefter skriver jag i kapitel 9. och 10. om tidigare serieforskning både allmänt och serieforskning inom pedagogik samt faktorer som stöder serieforskningens validitet inom pedagogisk och specialpedagogisk forskning och användandet av serier som läromedel. I kapitel 11. och 12. utvidgar jag aspekten genom analyser av intervjuer rörande erfarenheter i praktiken.

## 2. SYFTE

Det primära syftet med detta arbete är att redogöra för användande av serier som läromedel i undervisning av elever med inlärningssvårigheter. Elever med inlärningssvårigheter har speciella behov vad gäller undervisningsformer och läromedel. Jag undersöker varför, i vilka situationer och för hurdana elever tecknade serier har visat sig vara lyckade. Av inlärningssvårigheternas stora spektrum koncentrerar jag mig på några av de vanligaste nämligen autism, afasi, dysfasi och dyslexi samt dyskalkyli dels eftersom jag antar att man har erfarenheter om användandet av serier åtminstone i någon mån vid undervisning av dessa elever och dels eftersom dessa områden av inlärningssvårigheter intresserar mig. Jag betraktar inlärningssvårigheter angående alla elementära kunskaper nödvändiga i skolan, men eftersom detta arbete är inom språkvetenskap betonas inlärningssvårigheter gällande språkliga kunskaper, både muntliga och skriftliga språkkunskaper dvs. läs- och skrivsvårigheter. Dessutom bygger all inläring i hög grad på språkkunskaper av olika slag. Serieforskning inom språk- och litteraturvetenskap är välbegrundad bl.a. eftersom tecknade serier är ett slags *berättelser* och *förmedlande av historia* oavsett att seriers historier sker via både text och bild. Om man jämför barnserier med barnlitteratur visar de sig starkt kopplade med varandra både i form och innehåll. Dessutom bildar de väletablerade bilderböckerna som en brygga mellan litteratur och serier (Magnusson 2005: 12).

Ett syfte är att bekanta mig med specialpedagogik allmänt som vetenskapsområde, berätta om specialpedagogiks historia samt nuvarande tillstånd inom pedagogik och undervisning. Fem områden av inlärningssvårigheter, autism, afasi, dysfasi, dyslexi och dyskalkyli, behandlar jag noggrant. Ett syfte är att beskriva serier som en kulturform, deras läge och ställning i litteratur och i pedagogik. Jag redogör för seriers krokiga och brokiga väg från populärlitteratur till en accepterad underart och form av kultur och litteratur. Jag betraktar undersökningar som försvarar användandet av serier i undervisning och ser serier som ett acceptabelt och användbart undervisningsmedel. Sammanlagt sex intervjuer i den empiriska delen belyser i sin del hur tecknade serier används i dag i praktiken vid undervisning och rehabilitering av specialelever.

### 3. MATERIAL

Som material använder jag tryckta och elektroniska källor gällande språk- och litteraturvetenskap, specialpedagogik och tecknade serier samt kvalitativa intervjuer. Bland de mest viktiga källor för detta arbete angående specialpedagogik och inlärningssvårigheter har jag funnit publikationer av Kristina Ström, specialläraren och forskaren vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet i Vasa, och Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka, FD och professor i logopedi vid Tammerfors universitet. Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka har undersökt bl.a. vuxenneurologiska kommunikationsstörningar, gjort undersökning av talsmidighet och röst samt muncancerpatienternas tal, röst och ät- och sväljundersökning. En bra bas för serieundersökning har utgjort dissertation av finsk Pekka Manninen (1995) samt dissertation av svensk Helena Magnusson (2005).

För att få en praktisk aspekt på mitt arbete genomförde jag sammanlagt sex intervjuer för människor som i sitt arbete använder specialpedagogiska undervisningsmetoder för barn eller vuxna elever med inlärningssvårigheter eller språkstörningar eller som annars sysslar med specialpedagogik. Jag presenterar utförligt intervjuresultat av en finskspråkig professor inom logopedi, tre svenskspråkiga speciallärare samt två svenskspråkiga talterapeuter. Intervjuerna på svenska har jag bandat in för att minska informationsförlust och för att bättre kunna koncentrera på själva intervjusituationen. Intervjufrågorna har jag utarbetat främst på basis av litteraturen som jag läst och med syfte att de lämpligt skulle stöda det övriga arbetet. Vid behov har frågorna modifierats och nya underfrågor ställts vid varje intervjusituation. Genom öppna frågor har jag gynnat nyanserade svar och minskat risken för att frågeställningar skulle inverka på svaren. Öppna och enkla frågor medverkade på att intervjuerna ibland utvecklades till en livlig och kreativ diskussion genom att väcka intressanta åsikter hos de intervjuade även utöver kärnfrågor.

#### 4. METOD

Metoden i denna uppsats är framför allt kvalitativ eftersom syftet med avhandlingen är beskrivande granskning inom språk- och litteraturvetenskap och specialpedagogik. Den första delen av avhandlingen är en teoretisk del där olika begrepp behandlade i mitt arbete har definierats och beskrivits med hjälp av tidigare undersökningar. Den andra delen består av en praktisk del där intervjuer ger en översiktlig bild av specialpedagogik och serieanvändandet i specialundervisning i praktiken. Jag gjorde intervjuerna personligt och bandade in dem för att efteråt bättre kunna analysera och skriva ner det viktigaste av svaren. Jag har inte angett namn på de flesta intervjuade personerna eftersom namn i sig inte är väsentliga för mitt arbete utan jag har i stället nämnt de intervjuade genom att använda beteckningarna speciallärare 1, speciallärare 2, speciallärare 3, talterapeut 1 och talterapeut 2. För att undvika onödig repetition av dessa långa ord har jag använt förkortningarna SL1, SL2, SL3, T1 och T2. Intervjufrågorna är delade i två delar: intervjufrågor gällande specialpedagogik och undervisningsbakgrund (4 frågor) och intervjufrågor gällande serier (11 frågor). Dessa frågor modifierades och kompletterades vid behov efter varje intervjusituation med flera tilläggsfrågor. I frågorna gällande specialpedagogik och undervisningsbakgrund tar jag upp de intervjuades utbildning och erfarenheter om specialpedagogik och specialundervisning eller rehabilitering av elever med inlärningssvårigheter. I frågorna gällande tecknade serier behandlar jag bland annat de intervjuades förhållningssätt till serier generellt sett, språket i serier, aktivitet och motivation som försvarar deras användande i specialundervisning och allmän undervisning, olika metoder att använda serier i undervisning och rehabilitering samt seriernas positiva och negativa egenskaper (bilaga 1). I analysen av intervjusvaren har jag grupperat svaren enligt dessa enheter till sina egna avsnitt.

## 5. SPECIALPEDAGOGIK

Specialpedagogik täcker både teoretisk läran och forskning om olika teorier och metoder som används inom specialundervisning samt all verksamhet som gäller organisering av specialundervisning i praktiken i enlighet med Egidius (2006: 384) som definierar termen *specialpedagogik*, eng. *special education* som följande:

1) läran om fostran och utformning av skolgång för barn som har svårigheter (på grund av förståndshandikapp, andra handikapp, läs- och skrivsvårigheter, beteendestörning eller långvarig sjukdom) att tillgodogöra sig undervisningen. 2) specialpedagogisk verksamhet i enlighet med de teorier och metoder som utvecklas för fostran och undervisning av barn med svårigheter i skolan.

Detta arbete koncentrerar sig på den praktiska verksamheten inom specialpedagogik, även synonymt med specialundervisning fast *pedagogik* innebär egentligen både teoretisk lära och undervisning.

Begreppet specialpedagogik har förmodligen använts i Sverige första gången på 1960-talet och då användes det synonymt med specialundervisning. Specialpedagogik och specialpedagogisk forskning födde alltså i samband med den på 1960-talet allt mer vanligare och utvecklade specialundervisningen. Man ansåg att allt fler elever var i behov av specialundervisning på grund av svårigheter i skolgången och samtidigt kunde man tack vare utvecklade kunskaper genomföra mer omfattande undersökningar och ställa säkrare diagnoser av olika individuella egenskaper. (Emanuelsson 2003: 49.) I Finland började speciallärares utbildning år 1959 i Jyväskylä (Kivirauma 2004: 13). Efter det har behovet av specialundervisning stadigt ökat både beroende på ökade problem och inlärningssvårigheter hos elever men också på grund av bättre möjligheter till statsstödd specialundervisning. (jfr Tolvanen: 2007; Haug 1998.)

En elev som har inlärnings- och anpassningsproblem har rätten att få specialundervisning vid sidan av annan undervisning. Enligt 17 § i lagen om grundläggande utbildning skall det för en elev som överförs till specialundervisning uppgöras en individuell plan om hur undervisningen skall ordnas. Vanligtvis organiseras specialundervisningen vid sidan av annan undervisning i specialklasser eller på specialskolor. Naturligtvis, ju tidi-

gare man upptäcker barns inlärningssvårigheter, desto bättre möjligheter har han att rehabiliteras. För varje specialelev utarbetas en personlig studieplan för att följa utveckling av studier. Lärarna för sin del övervakar framsteg i studier med hjälp av olika diagnostiserings- och evalueringsmetoder. (Esbo stad svenska dagvårds- och utbildningsnämnd 2006: 126.) I högstadiet tas hänsyn till specialelevs olika intressen angående fortbildningsmöjligheter och strävan är att vägleda alla elever till arbetslivet genom professionell utbildning på andra stadiet eller läroavtalsutbildning. (Vaasan kaupunki 2007.)

Ändå ses specialundervisning som pedagogiskt dilemma och det finns mycket att göra för att klargöra kriterier och åtgärder i specialundervisning. (Tolvanen: 2007; Haug 1998) I nästa avsnitt behandlar jag några centrala frågor som är aktuella i specialpedagogik och undervisning nämligen integrerad och normaliserad undervisning, samspel mellan barn, lärare och föräldrar samt utveckling av diagnostiserings- och undervisningsmetoder.

### 5.1 Specialpedagogik inför utmaningar

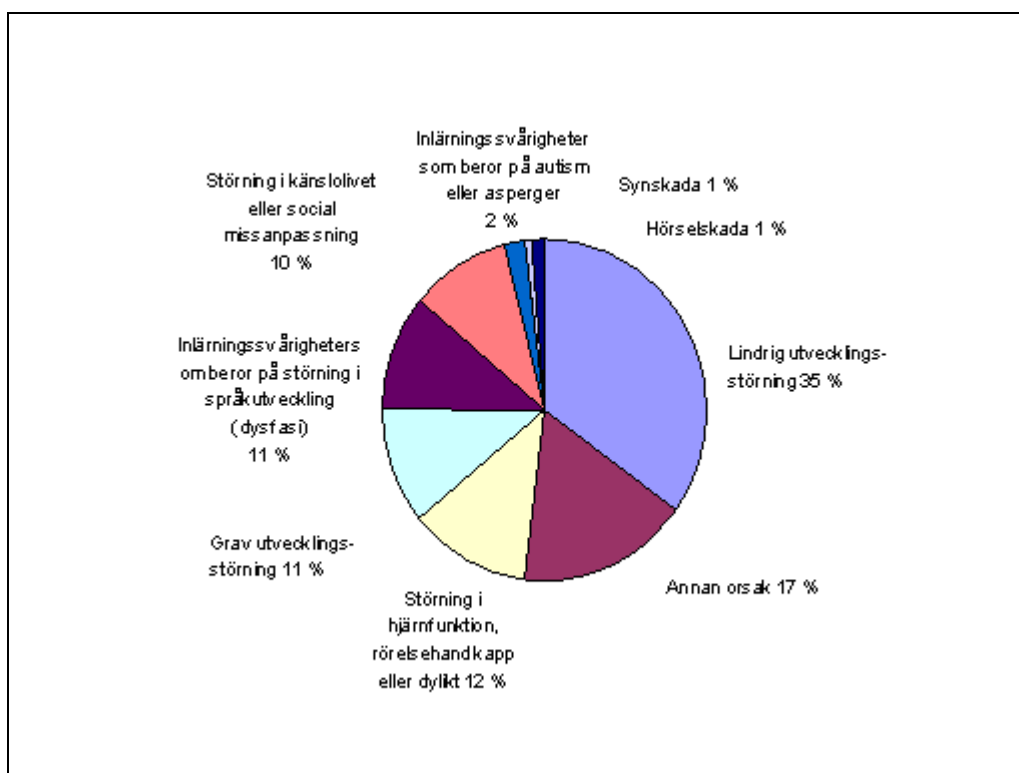
I undervisningsministeriets publikation Utbildning och forskning 2003-2008 (2004: 16) preciseras utvecklingslinjer för utbildning och forskning samt specialundervisning. En särskild utmaning för allmänundervisning konstateras vara elever som riskerar att marginaliseras det vill säga ca 10-15 % av barn och ungdomar. Inlärningssvårigheter och sociala problem skall förebyggas och lösas genom främjande av elevernas psykiska och fysiska hälsa och jämlikhet. Utvecklingslinjer gällande inlärningssvårigheter och specialundervisning framställs på följande sätt:

Vid utvecklingen av undervisningen fästs särskilt uppmärksamhet vid att stärka känslan av samhörighet samt att ytterligare minska skillnaderna i inlärningsresultat mellan läroanstalterna. För att göra det möjligt att ingripa i ett tidigt skede och vidta preventiva åtgärder stärks stödundervisningen, specialundervisningen och elevvården. Detta förutsätter att lagstiftningen preciseras och att samarbete kan bedrivas över yrkesgränserna. Resurserna för och kvaliteten på studiehandledningen och de studerandes stöd- och rådgivningstjänster tryggas på alla utbildningsstadiet. Statens specialskolor utvecklas som kompetens- och resurscenter för specialundervisningen.

På grund av ökat behov av specialundervisning ska antalet nybörjare i speciallärarutbildning ökas och särskild uppmärksamhet fästas vid undervisning av elever med olika inlärningssätt och speciella behov. Dessutom ska användandet av informations- och kommunikationsteknik i undervisning ökas. Detta berör även detta arbete i och med att det gäller om effektiva kommunikations- och undervisningsmetoder såsom tecknade serier i vissa situationer. I framtiden kan man förvänta sig ökning i användandet av datorstyrd undervisning där datatekniken erbjuder enorma möjligheter för olika multimodala presentationer och tillämpningar av digitala bilder. (Undervisningsministeriet 2004: 26-27.)

Antalet elever som intagits eller överförts till specialundervisning har stadigt ökat. Idag får cirka 5 % av svenskatalande och 7 % av finskatalande skolelever tilläggsstöd för inlärning och sociala kunskaper i Helsingfors. I hela Finland får ca 7 % av grundskolans elever specialundervisning. Enligt Undervisningsministeriets publikation (2004: 36) har specialundervisning getts temporärt för 20 % av pojkar och för 10 % av flickor. Mest har ökat antalet elever för vilka störningar i känslolivet eller social missanpassning utgör grunden för specialundervisning (se t.ex. Opetusvirasto 2007; Tilastokeskus 2007). År 2005 överfördes eller intogs 10 % av elever till specialundervisning på grund av störningar i känslolivet eller social missanpassning (figur 1).

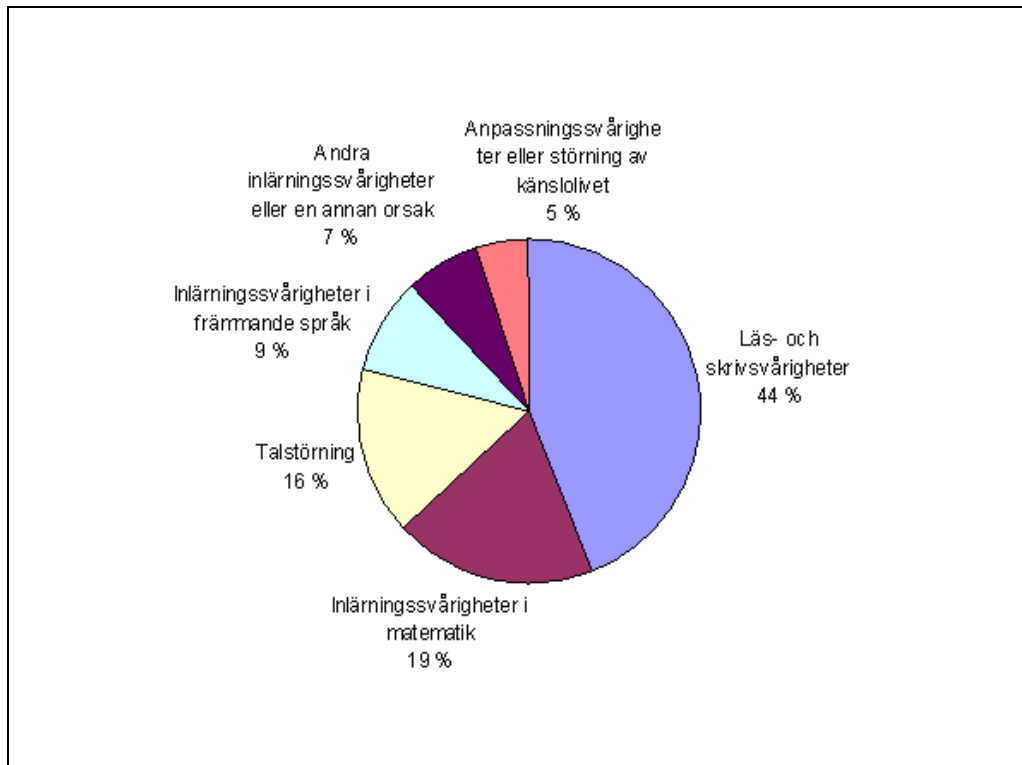
Den mest allmänna grunden för att överföra eleven till specialundervisning är lindrig utvecklingsstörning. Antalet elever med lindrig utvecklingsstörning i specialundervisning var 35 % år 2005. Detta avspeglar antagandet av homogen elevgrupp i allmänundervisning med andra ord det finns svårigheter att ta hänsyn till elevernas olika utvecklingsnivåer. (figur 1.)



**Figur 1.** Grunderna för att överflytta eller intaga elever till specialundervisning i Finland år 2005 (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

År 2005 hade 21,9 % av det totala antalet elever i grundundervisning fått specialundervisning på deltid. Den överlägset största grunden för deltidsspecialundervisning var läs- och skrivsvårigheter (44 %). Av detta kan tolkas att detta område är viktigt för all inlärning i skolan. I årskurserna 1-6 var de mest allmänna grunderna för deltidsspecialundervisning läs- och skrivsvårigheter, talstörningar och inlärningsvärigheter i matematik. I årskurserna 7-9 betonades däremot svårigheter i matematik och främmande språk. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006; figur 2.)

Genom den ökade deltidiga specialundervisningen uppkom också frågan om integration och segregation (se Kivirauma 2004: 17) och denna utmaning för specialundervisning ska jag behandla i nästa avsnitt.



**Figur 2.** Den primära grunden för deltidsspecialundervisning i Finland år 2005 (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

### 5.1.1 Integrerad och normaliserad undervisning

Med integrerad undervisning avses undervisning som sker i samma klass tillsammans med allmänundervisning. Undervisningsmiljön är normaliserad så långt som möjligt. I habilitering och rehabilitering av personer med funktionshinder strävas allmänt att följas den s.k. normaliseringsprincipen som inkluderar normala dagliga livsrutiner och levnadsstandard (Egidius 2006: 273). Begreppet normalisation har framförts av skandinavisk Nirje åren 1972 och 1980 samt Bank-Mikkelsen och Wolfensberger år 1972. Det framfördes framför allt för att inbegripa handikappa elever och utrustning och beredning av undervisningsmiljö efter deras behov. Detta kan ske med tekniska hjälpmedel eller genom att använda kompensatoriska undervisningsmetoder t.ex. visuella och auditiva metoder (Walton, Emanuelsson & Rosenqvist 1990: 115-116).

Enligt undervisningsministeriet (2004: 36) har en tredjedel av eleverna i specialundervisning fått undervisning i samband med den övriga undervisningen, antingen på heltid eller på deltid. Två tredjedelar består då antagligen för det mesta av elever som fått specialundervisning i en specialklass och specialskola. Stödundervisning är en annan sak. Den har getts för elever med tillfälliga problem för att följa studietakten. Oftast får barn med grava inlärningssvårigheter eller en särskild utvecklingsstörning undervisning i en specialklass, där var och ens speciella behov kan tas till hänsyn (till exempel autistiska, cp-handikappa, utvecklingsstörda, språkstörda eller hörselskadade). Elever som har lätta inlärningssvårigheter eller elever med "rent" talfel till exempel artikulationsfel placeras i allmänna klasser och allt oftare siktar man på att fler utvecklingsstörda skulle placeras i allmänna klasser med eller utan personlig hjälpare. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2000: 14.) Detta beror dels på forskningsresultat som har visat att integrerade elever har fått bättre skolresultat än elever som undervisats i specialklasser (Lastensuojelun keskusliitto 1982: 289). Men integration har också att göra med de knappa resurserna. Det är en sak som har inverkan på att det finns diverse åsikter om integration och dess framgång i det finska skolsystemet (jfr intervju med SL 3 i avsnitt 11.1).

Integration och segregation av specialelever har sedan länge varit ett dilemma både för specialpedagogik och allmänt utbildningssystem i flesta av länderna runtom i världen (Walton, Emanuelsson & Rosenqvist: 1990, Utbildningsstyrelsen 1997, Rosenqvist 2003: 62). Om man jämför skillnader mellan de nordiska länderna t.ex. Finland eller Sverige och USA, så hittar man historiska, filosofiska, juridiska och ekonomiska grunder som motiv för hur integration har organiserats i dessa länder. Skillnader finns i befolkning: genom den omfattande immigrationen har USA blivit som "smältugn" av olika filosofier, kulturer, språk och andra nationaltypiska elementer. Därför kan antas att man är mycket vana vid heterogena grupper och därmed kan inlärningssvårigheter lätt bli obeaktade. Finland och Sverige har däremot förblivit relativt homogena till sina nationella karaktärer. En annan skillnad mellan länderna är storleken. Ju större befolkning är desto svårare är det att utveckla enhetligt utbildningsprogram för elever med speciella behov. Även juridiska grunder kan försvåra utvecklingen av ett effektivt och enhetligt utbildningssystem. En ekonomisk skillnad mellan de nordiska länderna och USA är att i

norden har ekonomin länge varit relativt stabil medan USA har genomgått stora ekonomiska konjunkturväxlingar både inrikes och utrikes.

Hur den globala finanskrisen påverkar organisering av specialpedagogik i framtiden, vet man inte med säkerhet. Stabiliteten inverkar positivt även på finansiering av specialundervisning. I USA har specialundervisning ordnats i hög grad på frivillig grund av enstaka håll medan det solidariska ansvaret karakteriserar välfärdssamhället i Norden där utbildnings- och hälsovårdssystemet och socialservice av hög kvalitet baserar sig på de höga skatterna och ses som en samhällelig plikt. Trots detta liknar utbildningssystemen i USA och i de nordiska länderna mycket på varandra bland annat på grund av inflytandet från USA speciellt på 1950- och 1960-talen. (Walton, Emanuelsson & Rosenqvist 1990: 112.)

#### 5.1.2 Samspel mellan barn, lärare och föräldrar

Rehabilitering av elever med inlärningssvårigheter ses som en helhetsbetonad process där individuell terapi stöder den normala dagliga kommunikationsomgivningen med föräldrar, syskon, vänner och lärare (Launonen 2000: 160). Relationen mellan barn, lärare och föräldrar kan här betraktas ur kommunikativ och språklig synvinkel med hjälp av begreppet *samspel* hänvisande till logopedis uppfattning om språkanvändning på pragmatiskt sätt: användning av språket i ett socialt samspel (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner 2003: 174). Specialelevs och kommunikationsstörda elevers rehabiliteringsplanering är en process där flera håll är inblandade i. Samarbete mellan barn, lärare eller terapeut och föräldrar utgör kärnfunktionen. Basen för barns inläring av talförmågan och språk ligger på neurologiskt och fysiologiskt mognande men varje barns individuella inläring och utvecklande av tal och språk ställer utmaningar för såväl barn själv som föräldrar och lärare. Deras åsikter kan skilja sig avsevärt från varandra beroende på olika kunskaper, värde, kulturer och erfarenheter. Det ska framhävas att lärare eller terapeut är en specialist inom sitt område men föräldrar känner i alla fall bäst sitt barn och sin familj och ser hurdan lösning är bäst för just deras situation. Väsentligt är att alla parter litar på varandra och finner rehabiliteringsarbetet nödigt och dess mål värda att sträva efter även om det skulle ta flera år. Ibland är det så att det finns helt enkelt inte

förutsättningar för terapi, t.ex. om samarbetet mellan barn, lärare och föräldrar inte fungerar. Hur som helst, föräldrar i sista hand bestämmer om rehabiliteringen av deras barn. (Jansson-Verkasalo & Söderholm 2000: 256.)

Respekt mellan barn och lärare eller terapeut är en elementär faktor för att terapiprocessen skall lyckas. Öppenhet hör till terapin men med öppenhet avses inte personlig öppenhet eller att terapeuten delar med sig av sitt privatliv utan terapeuten skall behålla sin yrkesroll för att objektivt kunna betrakta och observera situation av barn och familj och hjälpa dem i rehabiliteringsprocessen. Empatiförmågan och intresset är dock särskilt viktiga för den ömsesidiga förståelsen och därigenom fungerande samarbete. Terapeuten skall också vara tillräckligt stark för att kunna ta emot och acceptera även hårda och smärtsamma känslor utan att själv bli nedslagen. (Jansson-Verkasalo & Söderholm 2000: 256.)

Föräldrar behöver sakkunnigt stöd för att kunna binda en funktionell kommunikationsrelation med sitt barn. Kommunikation föräldrar och barn emellan utgör basen för utveckling av tal och språk, men samtidigt kan det vara svårt att inse vad de möjliga problemen vid kommunikation kan bero på. Om handikapp eller sjukdom till exempel förorsakar att barn reagerar på ett ovanligt sätt på interaktion med föräldrar, kan även beteendet av den vuxna ändra sig i negativ riktning så att det inte längre stöder barns utveckling. Traditionellt har man koncentrerat på att betrakta kommunikationsproblem av barn och föräldrar skilda för sig oberoende om problem beror på barn eller föräldrar. Man ska behålla vidsynthet och vara medveten om alla möjliga orsaker bakom följer trots rimliga resurser. Oftast har barn i början rehabiliterats med hjälp av talterapi och därefter med hjälp av specialundervisning. Föräldrarna i sin del har fått vända sig till antingen psykolog eller socialarbetare. (Överlund 2000: 20; Mälardalens högskola 2007, Vasa stad 2001). Att även föräldrarna ska få möjlighet att möta varandra och diskutera tillsammans glöms ofta i den mångskiftande rehabiliteringsprocessen. Sekretessen kan utgöra ett hinder för att få kontakter till andra föräldrar men om man vill kan man skapa och upprätthålla kontakter på eget initiativ till exempel genom att bilda ett föräldranätverk (Blom & Sjöberg 2005: 28-29).

För en terapeut eller lärare är det viktigt att komma ihåg att han är en teammedlem. Vård och rehabilitering av specialelever kräver interaktion både inom yrkesgrupp och mellan yrkesgrupper. Interaktionen kan innehålla anskaffning och delning av kunskaper samt kollegial kommunikation vilken förstärker både det professionella självförtroendet och samhörighetskänslan.

### 5.1.3 Utveckling av diagnostiseringsmetoder och undervisningsmetoder

I diagnostisering och undervisning av specialelever strävar man efter att se på barnets kommunikation som helhet och man värderar olika språkliga nivåer genom diverse tester som alla tar upp olika aspekter. Det finns mycket att utveckla i diagnostiserings- och undervisningsmetoder inom specialpedagogik och utvecklande av nya metoder ställer utmaningar även i framtiden (se intervjuer om specialpedagogik i avsnitt 11.1). Talterapeuter behöver fungerande diagnostiseringsmetoder som hjälper till att ge effektiv rehabilitering för elever med speciella behov. Den nya teknologin av bildkommunikation som utnyttjar sinnestimulans på olika sätt kan erbjuda några nya metoder både för diagnostisering och rehabilitering av gravt handikappa (Launonen 2000: 159-163). Olika verktyg av bildkommunikation kan dock utnyttjas som diagnostiserings- och undervisningsmetod för alla specialelever. Mycket utvecklingsmöjligheter finns vad gäller standardisering i och med att både i Finland och i Sverige används ofta översättningar av utländska diagnostiseringstester och standard. De flesta av ursprungligen svenska tester är antingen standardiserade eller utprovade på stora testgrupper. (Hansson 2003: 206, se även avsnitt 11.1, intervju med Talterapeut 1.)

Nya metoder i bildkommunikation utgör ett vitt utvecklingsområde i specialpedagogik i framtiden och tecknade serier utgör ett möjligt sätt att bidra till denna utveckling. I specialundervisning har serier ofta använts som ett visuellt stöd i expressiva tester där bilder lockar att producera ord eller meningar till exempel i form av sociala berättelser och serieberättelser (se avsnitten 10.2.2 och 10.2.3). Man kan använda serier även som analogier i undervisning av språk, matematik och naturvetenskapliga ämnen (se avsnitt 10.2.4).

## 6. INLÄRNINGSSVÅRIGHETER OCH SPRÅKSTÖRNINGAR

I specialpedagogisk forskning har de medicinska, psykologiska och pedagogiska teorierna varit förhärskande ända till 1980-talet och de är centrala fortfarande i dag. Det har dock funnits andra teorier som har varit dominerande på vissa decennier. Enligt några forskare (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994: 141) kan det urskiljas fyra skeden i specialpedagogisk forskning och förklaringar till inlärningssvårigheter: medicin på 40- och 50- talet, psykologin på 60- talet, behaviorismen på 70-talet och kognitivismen och inlärningsstrategimodellen på 80- talet. De medicinska och psykologiska förklaringarna utgår från defektsyn och etiologi m.a.o. en primär orsak till en individs kognitiva eller socioemotionella svårigheter — och därmed inlärningssvårigheter — antas vara en neurologisk eller psykologisk brist eller defekt. (Ström 1999: 41.) Inlärningssvårigheter och språkstörningar är nära begrepp och i samband med varandra i och med att barn med språkstörning löper senare risk för inlärningssvårigheter i skolan (Hansson 2003: 210).

I följande kapitel ska jag definiera begreppen inlärningssvårigheter och språkstörningar genom att använda pedagogiska, medicinska, psykologiska och logopediska synpunkter där definition av språkstörningar utgår i främsta hand från pragmatiska problem dvs. problem med användning av språk i ett socialt samspel (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner 2003: 174). I dessa definitioner tar jag inte hänsyn till olika psykosociala faktorer såsom karaktärsdrag eller språk- och kulturskillnader. Efter att ha utrett begreppen inlärningssvårigheter och språkstörningar behandlar jag noggrannt några områden av inlärningssvårigheter: autism, afasi, dysfasi och dyslexi samt dyskalkyli. Jag vill påpeka att dessa inlärningssvårigheter täcker endast en liten del av alla inlärningssvårigheter och jag har valt att behandla dessa delområden på basis av mitt eget intresse. Till exempel ADHD, en inlärningssvårighet som har blivit nästan modebegrepp och som framkommer även i intervjuer, har jag lämnat utanför närmare granskning.

## 6.1 Definition och klassificering av inlärningssvårigheter

I Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning har Egidius (2006: 178) ur pedagogisk synpunkt definierat *inlärningssvårigheter* eng. *learning difficulties, learning disabilities, disorders of scholastic skills* som 'brister eller störning i förmågan att förvärva kunskaper och färdigheter; oförmåga att klara de minimikrav som ställs i de olika skolämnen.' Definitionen är täckande och allmängiltig fast det nuförtiden inte alltid gäller minimikrav som man nöjer sig med i skolan vilket är kanske en anledning till allt större behov av specialundervisning. Som tidigare nämnt är inlärningssvårigheter starkt kopplade till språkstörningar och barn med språkstörning löper senare risk för inlärningssvårigheter i skolan. Inlärningssvårigheter kan dock bero på mycket annat än språksvårigheter t.ex. hemförhållanden, oviljan, skoltrötthet, dålig skolmiljö, låg intelligens, fysisk handikapp, sjukdomar och så vidare (Lindhahl 2003: 147). Lindahl kategoriserar inlärningssvårigheter till fyra symptomkomplexområden som inte är ömsesidigt exklusiva. Dessa är dyslexi-dysfasi, motoriskt-perceptuellt, språkförsening samt hyperaktivitet. Av dessa är hyperaktivitet enligt Lindahl den mest vanliga inlärningssvårigheten som ytterligare förorsakar beteendestörningar hos barn. Dessa klassificeringar är inte heltäckande men fenomenet är inte snävt heller. Någon uppfattning kan man få också om grunderna för att överföra elever till specialundervisning på heltid eller på deltid (se Figur 1 och 2).

## 6.2 Definition av språkstörningar

De första systematiska beskrivningarna om barn med språkstörning härstammar redan från slutet av 1800-talet från Berlin och Wien där en grupp läkare gav ut artiklar och böcker om språkstörningar. Samtidigt forskade man i ämnet i Danmark och visade i undersökningar att ungefär 2 % av skolbarn hade någon form av talrubbing. Intressant är att siffran skiljer sig inte mycket från nutidens undersökningar som pekar på att 1-2 % av barn har grav språkstörning vilket senare blir diagnostiserat som försenad språkutveckling. Siffrorna baserar sig oftast på barnavårdcentralers fyraårskontroller. Ålderna av barn som deltagit i dessa undersökningar anges inte. (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner 2003: 175, Blom & Sjöberg 2005: 94.) Enligt en svensk logoped, Kristina

Hansson (2003), förekommer språkstörning utan påvisbar orsak hos ca 7 % av alla fem-åringar men antalet sjunker med stigande ålder och grav språkstörning, med andra ord barn har problem med flera olika språkliga nivåer, drabbar ca 1-2% av alla barn som tidigare konstaterades. Om man jämför undersökningar på 1800- talet med nutida undersökningar, ligger skillnader åtminstone i symptombeskrivningar. Medan i slutet av 1800-talet betonades artikulationsavvikelser framhävas i dag i logopedi mera pragmatiska språkstörningar dvs. användningen av språket i ett socialt samspel (se avsnitt 5.1.2). Det har påståtts att 2/3 av dem som diagnostiseras som språkstörda är pojkar och 1/3 av dem är flickor. Blom och Sjöberg (2005: 6) skriver att språkstörningar inte är ett välkänt funktionshinder men en halv procent har så omfattande språkstörning att de behöver både logopedbehandling och stöd av specialpedagog. Faktum är också att logopederna är i dag alltför få att räkna till alla som skulle behöva behandling. Dessutom har barn med inlärningssvårigheter ofta även andra svårigheter såsom kommer att konstateras och därmed blir språkstörningar lätt förbisedda.

Egidius (2006: 387) definierar språkstörning som 'störning i talet av typen stumhet, stamning, ekolali (tvångsmässigt upprepande av ord), takyfasi (snabbt tal) osv.' I allmänspråk förknippas språkstörning likaså med talet språk och man kan tala också om talstörning eller talskada. Språkstörning kan användas också till att omfatta andra språkliga nivåer och kunskaper än talet språk som består av flera element. Barn med språkstörning är oförmögat att använda språk som inlärningsmedel eller för att kommunicera effektivt. Språkstörning hos barn innebär ofta att språk utvecklas inte i normal takt utan utvecklingen är sent och går långsamt. Barn som är minst ett år försenat i sin språkutveckling avses ha en språkstörning. Barn med diagnostiserade språkstörningar har ofta även andra svårigheter t.ex. klumpig motorik, koordinationssvårigheter samt problem med uppmärksamhet, koncentration, minne och perception. Språkstörningar kan vara relaterade till olika handikapp: utvecklingsstörning, neuropsykiatriska diagnoser såsom autismspektrumsstörningar, DAMP/ADHD – syndrom eller hörselskada. I diagnostisering av småbarn är det svårt att avgöra om språkstörning gäller om språkförsening eller avvikande språkutveckling eftersom tal och språk utvecklas varken jämnt eller likadant hos alla barn. Därför skall språkstörningar alltid betraktas med hänsyn till ålder och annan utveckling. Ojämnheten i utveckling av språkets olika delområden t.ex. receptiva

och produktiva färdigheter, påstås vara ganska vanligt hos språkstörda barn. Förändringar även i symptomen är vanliga under barns utveckling. Sen språklig debut och uttalsproblem är ofta tidiga symptom medan språkförståelsesvårigheter, grammatiska problem, dåligt ordförråd och bristande fonologisk medvetenhet märks ofta i ett senare skede under utveckling. (Bruce 2003: 254; Korpilahti 2000: 40, Blom & Sjöberg 2005: 95.)

Bakgrunden till medelgrava språkstörningar är ofta ärftliga faktorer medan grava språkstörningar kan bero på olika neurologiska riskfaktorer under graviditet eller tidig barndom. Språkstörningar som gäller pragmatik dvs. språkanvändning, prosodi dvs. talets rytm och melodi samt röstkvalitet kan framträda hos barn med neuropsykiatriska störningar. De flesta lindrigt språkstörda barn anpassar sig till sin omgivning utan problem fast språkstörningar är ofta förknippade med sociala och emotionella problem samt problem med skolgång. (Hansson 2003: 202; Korpilahti 200: 40, 48; Bruce 2003: 254, Blom & Sjöberg 2005: 94-97.)

### 6.2.1 Klassificering av språkstörningar och språkinlärningssvårigheter

Det finns inget välgrundat, enhetligt eller internationellt klassificeringssystem för språkstörningar. Fenomenet är mycket svårfångat på grund av dess stora inter- och intraindividella variationer. Barn med språkstörningar är en mycket heterogen grupp och språkstörningar kan variera och förändra mycket med tiden under barns utveckling. I det svenska diagnossystemet klassificerar man språkstörningar bl.a. efter fonologiska eller artikulatoriska, expressiva dvs. gäller produktiva språkkunskaper eller impressiva dvs. gäller kunskaper i språkförståelse. Därtill grupperar man språkstörningar enligt olika språkliga nivåer. Språkstörning kan drabba en eller flera olika språkliga nivåer: fonologi, lexikon, grammatik, semantik/språkförståelse och pragmatik. (Hansson 2003: 203-204.) Bruce (2003: 257) indelar språkstörningar enligt Svensk foniatrisk förenings diagnosklassifikation till expressiva och impressiva språkstörningar och andra specificerade störningar av tal- och språkutveckling. Om problembild är sammansatt dvs. består av både expressiva och impressiva problem blir diagnosen generell språkstörning. Graden

av språkstörningar varierar och man kan ange den med en siffra t.ex. på skalan 1-5 eller med verbala kategorier t.ex. lätt, måttlig eller grav språkstörning.

Klassificeringsprinciper av språkstörningar och diagnoser varierar vidare beroende på vilka områden olika specialister betonar. Barnläkare, logopedier och speciallärare ser på olika språkfärdigheter i sina prognoser. Dessutom går det oftast inte att åtskilja utvecklingsmässiga faktorer från faktorer relaterade till uppväxtmiljö utan det gäller om ett komplex och ibland kumulativt samspel mellan olika faktorer. Professor i logopedi Pirjo Korpilahti (2000: 41), har klassificerat barns utvecklingsmässiga tal- och språkstörningar efter symptom i följande huvudgrupper:

- artikulationsstörningar (dyslali)
- fördröjd tal- och språkutveckling
- specialsvårigheter i språkutveckling dvs. dysfasi
- talsmidighetproblem (stamning och sludder)
- problem i talorganens motorik (dysartri och dyspraksi)
- nasalitetstörningar
- ljudstörningar
- otalande (mutism och autism)
- störningar i grammatisk utveckling (dysgrammatism)
- läs- och skrivstörningar (dysleksi och dysgrafi)

Klassificering enligt symptom är problematiskt enligt Korpilahti eftersom språkstörningar är oftast inte skarpskurna. Olika symptom betonas också under olika åldersperioder och förändras när barn växer. Etiologisk klassificering dvs. klassificering på grund av neurologisk eller psykologisk brist eller defekt enligt Korpilahti kan vara till exempel följande:

- centralnervösa (centrala) anledningar
- ärftliga sjukdomar
- graviditetstida eller centralnervösa störningar eller skador i den tidiga utvecklingen

- förvärvade språk- och talstörningar (traumatiska anledningar, hjärntumörer)
- organiska sjukdomar (till exempel astma, infektioner, ämnesomsättningsrubbningar)
- perifera anledningar (sinnesfysiologiska insufficienser)
- psykiska anledningar
- sosioemotionella anledningar (störningar i känslolivet, miljödeprivation)
- långsam individuell utvecklingsrytm
- Ytterligare kan skiljas språkstörningar som baserar sig på utvecklingsstörningar (t.ex. CP, MBD, epilepsi, hörselskada, utvecklingsstördhet, psykiska störningar) eller fördröjd språkutveckling samt språkstörning med avvikande språkutveckling dvs. utvecklingsdysfasi (SLI, Specific Language Impairment) (Korpilahti 2000: 45).

I logopedi definierar man språkstörning i främsta hand som problem i användande av språk i socialt samspel. Problem att använda språk på ett lämpligt sätt i en viss situation kan även kallas för pragmatisk språkstörning. Typiska symptom av pragmatisk språkstörning kan enligt en brittisk språkpsykolog, Dorothy Biskop (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner 2003: 178) vara följande:

- barnet bryter samtalsregler t.ex. börjar prata utan ”varsel”
- barnet vägrar ofta att svara
- barnet uppvisar ekolali, dvs. ordagrant upprepar vad samtalspartnern just sagt
- barnet gör abrupta ämnesbyten
- det förekommer så kallade ämnesglidningar, dvs. att samtalet driver iväg okontrollerat
- barnet ger avsevärt irrelevanta kommentarer
- barnet märker inte att samtalspartnern missförstår
- barnet klarar inte av att reda ut missförstånd
- barnets tal är påfallande långrandigt eller övertydligt, dvs. barnet talar om sådant som är självklart för samtalspartnern
- eller omvänt, att barnet ger för lite information och tar för givet att samtalspartnern förstår .

## 7. OLIKA INLÄRNINGSSVÅRIGHETER

I detta kapitel presenterar jag några av de vanligaste inlärningsvårigheter, nämligen autism, afasi, dysfasi, dyslexi och den kanske mindre bekanta dyskalkylin samt vad som ska tas till hänsyn och hurdana metoder kan tillämpas i undervisning och rehabilitering av elever med inlärningsvårigheter i fråga. Fast jag har tydligt separerat och behandlat olika inlärningsvårigheter var för sig i sina egna avsnitt, vill jag framhäva att man ska vara medveten om att olika problem är sammanhängda, överlappar varandra och kan variera över tid så att man ska vara försiktig när man ställer diagnoser (Neuro Nätet 2000-2005).

### 7.1 Autism

Autism är en neurobiologisk utvecklingsstörning, som visar sig genom egendomligt beteende. Det är ett livslångt syndrom och dess inverkan på individs uppväxt och utveckling är mycket individuell. Det finns elever med autism av olika grader, från svårt handikappade till toppbegåvade. Betecknande för alla elever med autism är problem i social interaktion, kommunikation, beteende och sinnesfunktioner. För en autistisk människa är det svårt att förstå sina egna och andra människors känslor och beteende, vilket leder till sociala svårigheter i form av isolering och passivitet eller aktivitet men ovanligt beteende. Svårigheter med språkinläring är ett annat problem hos människor med autism. Ungefär hälften av dem lär sig inte talspråk alls och de som gör det har svårt att förstå, producera och använda språket rätt. Svårigheter baserar sig på deras bristande förmåga att förstå att språk är ett kommunikationsmedel i sociala situationer. Autistiska människor och människor med dysfasi liknar mycket varandra vad gäller språkliga svårigheter. (Opetushallitus 2000: 20-22; Heikura-Pulkkinen& Kujanpää 2006: 6-7.)

Språkliga svårigheter hos en autistisk person framkommer redan i tidig barndom. Tal-  
språksinläring sker avvikande, för långsamt eller ibland ovanligt snabbt. Hos en svårt autistisk person förblir språket på en konkret nivå och han förstår språkliga uttryck ofta ordagrant. (Opetushallitus 2000: 20-22.)

- bristande eller ovanlig språklig utveckling
- svårigheter att förstå icke-verbal kommunikation t.ex. miner och gester
- ordgrant eller bokstavligt förstånd av språket
- svårigheter att inbilla, planera, ordna och klassificera saker och händelser
- ovanligt talesätt, intonation och ekolali dvs. ekotal
- svårigheter att tillämpa språkliga uttryck/osmidiga språkliga uttryck
- svårigheter att börja, upprätthålla och avsluta en ömsesidig diskussion

**Tabell 1.** Språkliga svårigheter hos en autistisk person kan visa sig inom flera olika områden (Opetushallitus 2000: 22).

### 7.1.1 Undervisning och rehabilitering av elever med autism

Trots att en person med autism har svårt att använda sig av språk, speciellt talspråk, som kommunikationsmedel, är flera autistiska människor skickliga i att förstå och producera visuellt språk. Det finns tecken på att autistiska människors språk skulle vara mera visuellt än auditivt till karaktär och därför också deras tänkande skulle vara baserat på visualitet. I undervisning ska hänsyn tas till detta när man väljer lämpliga undervisningsmetoder t.ex. AAC-metoder (Augmentative and Alternative Communication) som stöder och ersätter talkommunikation. (Opetushallitus 2000: 12, 23; Howlin 1998)

Undervisning av elever med autism ska vara systematisk, logisk och välordnad. Upprepade uppgifter förstärker elevs inläring och vid sidan av verbala uppgifter kan som stöd användas bilder, fysisk handledning, gester, demonstreringar och skrivna instruktioner. Under självständigt arbete ska prestationsdirektionen alltid behållas oförändrad t.ex. från vänster till höger vilket indikerar också kronologisk ordning. På detta sätt vet eleven vad som görs, på vilket sätt och hur länge det ska ta. (Opetushallitus 2000: 30.)

### 7.2 Afasi

Med afasi avses en samlingsbeteckning för språkliga skador som uppstår efter en hjärnskada och som kan drabba människor i alla åldrar. Afasi är aldrig medfödd utan den

drabbar genom en sjukdom eller en olycka. Oftast är orsaken till afasin ett stroke eller ett slaganfall, vilket innebär störning i hjärnans blodförsörjning. Man kan också få afasi genom någon traumatisk olycka, exempelvis trafikolycka, idrottsskada eller gatuvåld. Afasi är en dold funktionsnedsättning och det är ofta svårt för omgivningen att förstå när det gäller om afasin om man inte har kunskap om den. (Afasi förbundet i Sverige 2007.)

Vid inläring kan afasi framkomma i svårigheter att förstå, tala, läsa och/eller skriva. Problem kan ibland uppstå i matematik och räknande. Däremot är intelligensen vanligtvis helt normal trots att en människa med afasi inte alltid kan uttrycka sina tankar tydligt i tal och skrift på grund av den försämrade förbindelsen mellan tankar och ord. En vanlig känsla är att ordet finns på tungan men vägrar att komma. Lite hjälp med den första bokstaven kan hjälpa att komma ihåg ord. (Afasi förbundet i Sverige 2007).

### 7.2.1 Undervisning och rehabilitering av elever med afasi

Användande av tecknade serier t.ex. i form av berättelseuppgifter är en etablerad rehabiliteringsmetod för elever med afasi. Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (2003), professor i logopedi, har med hjälp av serieuppgifter undersökt språkanvändande av finskspråkiga elever med afasi. Serier passar bra som undervisningsmetod eftersom elever med afasi har försämrad förbindelse mellan tankar och ord samt svårigheter att bilda associationer. Dessutom är det vanligt för elever med afasi att blanda ihop ord eller fonem: man kan t.ex. säga syster och mena dotter eller panna i stället för penna. Elever med afasi kan lida av nedstämdhet och depression och det är viktigt att hitta motivation för inläring för att orka med den språkliga rehabiliteringen. (Afasi förbundet i Sverige 2007.)

### 7.3 Dysfasi och dyslexi

Egidius (2006: 81) definierar ordet *dysfasi*, eng. *dysphasia* (grek. *dys* + *fa'nein* ~ göra hörbar, ljuda) att beteckna *lindrigare grad av talrubbning än eller liktydligt med afasi*. Barnet kan ha dysfasi och efter att börja skolan kan han få också dyslexi dvs. svårigheter att läsa och skriva, men det kan hända också att småbarn som har tidigare haft dysfa-

si blir bättre så att de inte får dyslexi (intervju med Talterapeut 2). Fast Egidius i sin definition jämför dysfasi med afasi, valde jag att behandla dysfasi i samma avsnitt med dyslexi på grund av deras möjliga samband vad gäller barns utveckling.

Egidius har utelämnat närmare definition av problembild av dysfasi men med avseende på ordets ursprung från grekiska gäller det om problem i auditiv gestaltning. Det överensstämmer med Korpilahtis (2000: 46-48) symptombeskrivningar. Enligt honom består dysfasi av flera problem med språkprocessering, både vad gäller receptiva kunskaper t.ex. hörförståelseproblem och produktiva dvs. expressiva kunskaper t.ex. problem i skrivning. Bland de vanligaste symptom hos människor med dysfasi är enligt Korpilahti problem med auditiv gestaltning och auditiv korttidsminne, inexacthet i seriell bearbetning av ljudsignaler, problem med perception av snabba ljudförändringar, problem med läsande och skrivande samt störd talmelodi och – rytm.

Ordet *dyslexi* eng. *dyslexia, reading disorder, reading disability* (grek. *dys + le'xis ~ ord*) omfattar enligt Egidius (2006: 81: 239) å ena sidan *störningar i förmågan att läsa en text och att skriva ord och meningar korrekt /.../*. Å andra sidan samordnar Egidius dyslexin med läs-, skriv- eller stavningssvårigheter eller speciella läs- och skrivsvårigheter, problem som utgår från brist på uppfattning av ljud som ord består av vilket igen leder till utelämnningar och omkastningar i läsning och skrivning. Han anger också att termen dyslexi är vanlig i nutidens specialpedagogik och pedagogisk psykologi men den undviks inom psykiatrin i officiella diagnosklassificeringssystem. Grunden ligger antagligen i undvikandet av entydiga diagnoser.

Dyslexi betyder alltså svårigheter med ord. Enligt Liberg (2003: 239) innebär dyslexi *specifika svårigheter att urskilja och hantera språkets minsta byggstenar, fonemen*. Dyslexi kan innebära störning både i det talade och skrivna språket. Ofta har människor med dyslexi svårt att gestalta hur det talade språket är uppbyggt och hur bokstäverna bindas ihop enligt alfabetiska principer (Häggström 2003: 243). Grunden till dessa svårigheter ligger i neurologiska avvikelser som inträffat redan i fosterstadiet. Det har funnits också en stark ärftlighet för att utveckla dyslexi (man ärver dock inte dyslexi utan benägenhet eller disposition för att utveckla dyslexi). Det finns olika grader av dyslexi

och särskilt försiktig ska man vara med att tala om dyslexi vad gäller barn under skolåldern, för att en långsam och svår läs- och skrivutveckling kan bero även på bristande intresse eller motivation för läsande och skrivande, torftig stimulans eller rent språkliga svårigheter, oftast då fonologiska brister. (Bjar & Liberg 2003: 238.)

### 7.3.1 Undervisning och rehabilitering av elever med dysfasi och dyslexi

Korpilahti (2000: 53-54) presenterar olika rehabiliteringsmetoder för barn med språkstörningar. Terapimetoder bestäms på basis av barns ålder och vilken grad och typ av språkstörning hon eller han har. Viktigt är också att välja sådana övningar som motiverar barn eftersom inspirerat och motiverat barn lär sig bäst. Därför ska man välja sådant material som ligger nära barns intresse och skapa många lästillfällen i undervisning. Som undersökningar har visat är roliga och välstrukturerade språklekar ett effektivt sätt att öva språklig förmåga och förebygga dyslexi. (Häggström 2003: 244, 249.) I terapin kan barn öva stavning och meningsbyggnad bl.a. genom att berätta om olika leksaker eller bilder. Störningar förknippade med ordens semantiska betydelse kan ha samband med dåligt ordförråd eller problem med auditiv processering. Semantiska problem kan framkomma som oförmåga att använda språket i sociala interaktionssituationer (pragmatiska kunskaper). För att öva användande av språket i sociala situationer behövs också övningar i lyssnande. Olika rollspel, berättelser och imitering av naturliga situationer kan hjälpa till att förbättra språkanvändande i social interaktion. Dessutom kan olika svåra begrepp övas genom seriella berättelser samt andra visuella och motoriska övningar, t.ex. AAC-metoder (Augmentative and Alternative Communication) som består bl.a. av olika piktogram och Sig-symboler (*eng. sign.~ tecken*). AAC-metoderna kan delas i gest- och teckenkommunikation samt bild- och symbolsystem (Tolvanen 2000: 110). Samtal, teckning, målning och dramatisering av det man läser och skriver om är alla bra metoder för att levandegöra texter med hjälp av olika sinnen. Den multimodala och datorstyrda undervisningen har jag tagit fram även på andra ställen i denna avhandling (se t.ex. 8.2.2).

## 7.4 Dyskalkyli

Dyskalkyli handlar om *specifika* eller *speciella matematiksvårigheter* och innebär svårigheter i räknande och i *vissa* delar av matematiken. Dyskalkyli är nylatin och kommer från ordet *dys~dysfunktion* dvs. svårigheter (inte oförmåga) och *calculus*, från grekiskan som betyder *räknesten*. Matematiksvårigheter har observerats i åtminstone 100 år. Bland de första publicerade medicinska studierna finns en studie där en tysk läkare gav diagnosen *akalkyli* för patienter som hade allvarliga neurologiska skador i hjärnan. Från 1940-talet finns de första uppgifterna om användandet av ordet dyskalkyli. Då skildes oförmågan att räkna från mer specifika matematiksvårigheter medan man i dag använder ordet för att beteckna speciella svårigheter inom endast vissa delar av matematiken. (Adler 2001: 26,37.) Elever med dyskalkyli är oftast normalbegåvade men uppvisar vissa problemområden i den kognitiva processen. Vanligt är att svårigheter visar sig även i andra skolämnen och även i vanliga vardagssituationer. Vice versa, det sägs ofta att kunskaper i matematik är nyttiga inom alla områden i livet. (Adler 2001: 23,26.) I praktiken kan dyskalkyli avse, hänvisande till Egidius (2006: 81), speciella räknesvårigheter som kan definieras antingen pedagogiskt som svårigheter att hantera och öva in även enkla räkneoperationer särskilt i fråga om subtraktion och division – eller operationellt som förmåga att utföra räkneoperationer som ligger klart under den förväntade nivån i förhållande till individens intelligens och erhållna undervisning i matematik. Modernt är att inte ta för givet den erhållna undervisningen och förväntade inlärningskunskaper och därmed betrakta inläring som helhetsbetonad process där flera faktorer är inblandade i.

### 7.4.1 Undervisning och rehabilitering av elever med dyskalkyli

Viktiga faktorer i undervisning av elever med dyskalkyli är att träna och stärka kognitiva kunskaper inom flera olika områden. Språklig förståelse, koncentration, uppmärksamhet, perception och spatial förmåga, tidsuppfattning, minne, problemlösning, logiskt tänkande och motivation spelar alla stora roller i övande av matematik. (Adler 2001.) Man kan tänka att tecknade serier erbjuder en bra visuell metod för att öva dessa områden åtminstone vad gäller seriernas positiva egenskaper enligt intervjuer av speciallärare och fackmän inom logopedi (se avsnitt 12.5.).

## 8. INLÄRNINGSKUNSKAPER

Vilka kunskaper som behövs och vilka kanaler som är effektivaste i varje särskild undervisnings- och inläringssituation kan undersökas utgående från flera faktorer och variabler. Claes Welwert (1984: 11, 13) har samlat in ett stort antal relevanta rapporter över undersökningar om inläring efter auditiv och visuell presentation. Han konstaterar i sin undersökning *Läsa eller lyssna?* att elevens individkaraktäristika såsom ålder, studiebakgrund, social bakgrund och läskunnighet är viktiga för inläring. Ytterligare viktiga är undervisningsmaterial, ämnet som undervisas och lärarens undervisningssätt. Welwerts undersökning koncentrerar sig på läsande och lyssnande – receptiva språkkunskaper som man tidigare i autoritär undervisning lade stor vikt på, då elever sågs helst som passiva mottagare. Förutom dessa ska jag behandla produktiva språkkunskaper tal och skrift som är viktiga för effektiv och interaktiv undervisning där eleven uppmuntras att aktivt uttrycka sig själv och delta i undervisning. I detta kapitel ska jag redogöra för på vilka sätt tal och skrift är viktiga faktorer för undervisning och inläring.

### 8.1 Språk och kommunikation vid inläring

Det finns olika sätt att definiera och granska kommunikation. Socialpolitik, psykologi, medicin, sociologi, språkvetenskap, neuropsykologi, pedagogik, fonetik och logopedi har var sina betecknande aspekter på kommunikation. Det sker inte sällan att begrepp från olika områden överlappar varandra eller visar sig motstridiga. Ur språkvetenskaplig synvinkel kan språklig kommunikation betraktas förenklat som en process som består av receptiva och produktiva språkkunskaper. Lyssnande och läsande är receptiva språkkunskaper medan talande och skrivande är produktiva dvs. expressiva språkkunskaper. (Ahvenainen: 1994: 50.) Enligt psykologiska, medicinska, sociologiska och pedagogiska definitioner, består kommunikation av både språkliga kunskaper och mångfaldiga kognitiva, fysiologiska och socioemotionella kunskaper. Kunskaper som bidrar till kommunikation och social interaktion kan indelas i receptiva kunskaper, applikations- och processkunskaper samt uttrycksförmåga. Uttrycksförmågan täcker talsmidighet, tydlighet, intonationer samt att kunna kontrollera röststyrkan. Med icke-

språklig kommunikation avses ansiktsuttryck, gester, hållning, blickkontakt samt fysiskt avstånd till samtalspartner. Att ha social kompetens och att vara duktig på att agera socialt korrekt kräver uttrycksförmåga, icke-språklig kommunikation, receptivt beteende (att identifiera emotioner), interaktivt beteende och situationsfaktorer (emotionell intelligens). För att kunna nå alla dessa kunskaper ska man ha även fysiologiska förutsättningar till socialt beteende, vilket betyder bl.a. ett fungerande nervsystem, sinnesfunktioner och minne. Ytterligare behövs det motivation, social sträva och intresse för att lära sig sociala kunskaper. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 9.)

Rörande forskning om tal och språk har man länge lagt huvudvikten vid språkets struktur och utredningar inom olika lingvistiska områden. Som ovan konstaterades, för att kunna delta i kommunikation behövs mångfaldiga språkkunskaper som inte endast utgår från språkets korrekthet. Senare har man speciellt i pragmatisk och psykologisk undersökning framhävt viktigheten av interaktion. Kognitiv språkvetenskap är ett starkt utvecklande vetenskapsområde som förenar psykologi och språkvetenskap och vars uppfattningar om grammatik följer hellre uppfattningar inom logopedi än inom den traditionella språkvetenskapen (Korpijaakko-Huuhka 2003: 212). Pragmatism och kognitiv språkvetenskap betonar situation och uttrycks funktionalitet i kommunikation i stället för lexikalisk omfattning eller grammatiskhet. Språkstörning beträffande social interaktion och svårigheter att samspela med andra kallas igen för pragmatisk språkstörning. Pragmatiska problem är typiska symptom på olika autismspektrumstörningar, neuropsykiatriska störningar och funktionsnedsättning (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner: 173-178; Se även avsnittet 6.2.1 om pragmatiska språkstörningar)

Vetenskapsområdena pragmatik och kognitiv språkvetenskap betonar olika icke-verbala medel som centrala för kommunikation. Speciellt viktiga icke-språkliga medel är i kommunikation med svårt handikappade människor t.ex. autistiska människor som vanligtvis har problem med kontaktagande. Med dem har man försökt olika icke-språkliga metoder vid sidan av talande för att överföra information och underlätta kommunikation. Ickeverbala medel är likaså viktiga i kommunikation med småbarn. Ju mindre barn är desto större betydelse har dessa nonverbala medel för att förmedla

känslor och tankar. Uppfattningen om att småbarn inte skulle lära sig tala om han eller hon annars blir förstådd är en föråldrad uppfattning. I stället kan påstås att förmågan att uttrycka sig med gester och miner i förspråkligt skede prognostiserar omfattande ordförråd vid 2-års ålder. (Överlund 2000: 20-25; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2000: 13.)

Kognitiv psykologi betonar individs roll som en aktiv informationsbehandlare som är i interaktion med sin omgivning i stället för att endast passivt reagera på impulser utifrån. Den kognitiva teorin utgår från antagandet att studerande tar del i undervisning och kontrollerar inläringssituationer. Därmed lär de sig att observera sig själva samt planera och bedöma sitt beteende. Även undervisningsministeriet (2004: 35) betonar att ett mål för utveckling av undervisning är att öka elevernas och studerandenas delaktighet, vilket för sin del stöder deras utveckling till aktiva samhällsmedlemmar. Undersökningar har bevisat att en förutsättning för elevs framgång i studier är att ha en känsla av att kunna kontrollera sin omgivning samt behärska saker och ting. Däremot lider barn med inläringssvårigheter av kontinuerliga misslyckande vilket minskar deras inläringsmotivation och resultatet kan bli att de tillägnar sig ett passivt inläringssätt. Ahvenainen (1994: 44) anser han också att kommunikation är det område som mest ska stödas vid inläringssvårigheter eftersom personlighets- och beteendestörningar beror ofta på bristande observations- och kommunikationsförmåga. Detta kan ses som en inlärd inkompetens eller oförmåga. Han tillägger att särskild uppmärksamhet skall fästas vid att se elevernas individuella skillnader gällande kognitiva och inläringssvårigheter då man utvecklar och tillämpar olika undervisningsstrategier och -program. (Ahvenainen 1994: 140.)

## 8.2 Tal och skrift vid inläring

Efter att ha redogjort för språk och kommunikation samt aktivitet och passivitet som karakteristika för kommunikation och inläring är det naturligt att syfta blicken mot själva undervisnings- och inläringssituation som en interaktiv och komplex händelse där både tal och skrift har en viktig roll både ur receptiv och produktiv synvinkel. I barns utveckling kommer talet naturligt före skriftförmågan.

Det finns olika förväntningar under olika perioder i barns utveckling och därför med tiden ändrar också uppfattningar om vilka som är vid varje tidpunkt aktuella språkproblem och inlärningssvårigheter relaterade till dem. Under förskoleåren diagnostiseras speciellt kunskaper i tal och det muntliga språket medan under skoleåren betonas i diagnostisering främst läs- och skrivkunskaper. För en mångsidig inlärning är både tal och skrift viktiga och de både också framkommer i tecknade serier i form av dialogitet. De olika sinnen och multimodalitet fördjupar förståelse. Speciellt beträffande dagens IT- och massmedievärld är det nödvändigt att kunna uttrycka sig både i tal och skrift och att behärska både tekniska kunskaper och samspel med medmänniskor. Problem i tal och skrift som väsentliga delar av språk- och kommunikationsförmåga kan däremot finnas i bakgrunden för en komplex problembild med olika slags inlärningssvårigheter, minnes-svårigheter och koncentrationsproblem. I nästa två avsnitt redogör jag för varför tal och skrift är viktiga på sitt sätt vid olika inlärningssituationer och hur man har utnyttjat detta i användandet av tecknade serier i undervisning och rehabilitering av specialelever.

### 8.2.1 Tal och berättande språk

Berättande och tal är viktiga för inlärning, det kan man konstatera redan på basis av människoevolution. Berättande och tal var nämligen de elementära kunskaperna som möjliggjorde överlevnaden av människoart vars liv baserade sig på att leva i sociala grupper. Berättandet har dock rätt olika varianter under olika perioder och i olika kulturer. Kunskaper som man behöver för att behärska det berättande och talade språket förutsätter talrika underliggande delförmågor i språkförståelse, uttrycksförmåga och språk-användning. Man ska ha förmågan att uppfatta talljud (auditiv perception), att förstå och tolka det man hör, att använda ordförrådet logiskt och semantiskt rätt, att ha verbalt minne, att hitta och få fram ord flytande (ordmobilisering), att behärska grammatik samt fonologiskt och artikulatoriskt rätta uttalet. Därtill ska man kunna anpassa sin språkförmåga till diverse språkliga situationer från vardagliga och offentliga diskussioner till trevliga ordlekar (Bruce 2003: 256).

Berättandet är viktigt framför allt för kommunikering mellan människor men det är viktigt också för all inlärning och utveckling. Man kan jämföra forntida berättelser och

kunskapsförmedling i sociala grupper med nutidens berättande i form av sagor, som fortfarande spelar viktig roll för barns och lika väl för vuxens inläring. Sagorna utvidgar ordförråd och världsbild samt ger diverse moraliska råd som hjälper till i den sociala utvecklingen. (Lehtihalmes, Korpijaakko-Huuhka & Launonen 2007: 4-6.) I narrativa texter beskrivs och berättas om levande varelser eller konkreta subjekt som man på något sätt kan identifiera sig med och lyssnaren och/eller läsaren får känslan att han skulle delta i berättelsen (Liberg 2003: 218). Som tidigare konstaterades (se kap.2), är tecknade serier ett slags berättelser och förmedlande av historier.

Berättelsernas viktighet kan betraktas ur produktiv synvinkel. Om man vill undersöka berättelser som barn eller vuxna själva har skapat, kan man göra det på flera olika sätt och från olika synvinklar. Traditionellt har man undersökt berättelser som skilda texter och koncentrerat sig mest på analysen av deras inre struktur. Senare har skett densamma utvecklingen som gäller kommunikationsforskning – man har börjat undersöka berättelser ur den pragmatiska synpunkten dvs. sätt hur man använder dem som delar av den sociala interaktionen. (Lehtihalmes, Korpijaakko-Huuhka & Launonen 2007: 4-6). Den sociala interaktionen i berättande kan undersökas genom att skapa diskussioner med hjälp av tecknade serier. Korpijaakko-Huuhka (2003) har med hjälp av tecknade serier undersökt hur människor med afasi producerar berättelser och hurdana metoder de använder i sitt berättande. Av kommunikationsstörda människor har man undersökt kanske mest berättarkunskaper av språkstörda barn, vuxna afatiker och dementiker.

### 8.2.2 Skrift och läsning

Att kunna läsa och skriva är oerhört viktigt för all inläring i skolan som framför allt bygger på läs- och skrivförmågan. Det är viktigt att lägga märke till att sättet hur barn lär sig skriva och läsa skriftspråk är kulturspecifikt och beror på den tidiga socialiseringen till skriftens värld i familje- eller förskolemiljö genom olika språkliga stimulanser såsom läs- och skrivsamtal och språklekar. Att motivera barn och skapa intresse för egna försök att skriva och läsa är likaså viktiga för socialisering (Liberg 2003: 219, 238).

För att lära sig skriva krävs inte bara socialisering men också förstånd av sambandet mellan skrift och talets fonem med andra ord att bli fonologisk medveten. Att bli fonologisk medveten kan övas genom att använda flera sinnen - det auditiva, det visuella och det motoriska sinnet - i undervisning och i läroprocess. (Liberg 2003: 228.) Den visuella och den auditiva perceptionen är av stor betydelse för utveckling av läs- och skrivförmågan, eftersom de har med syn respektive hörsel att göra. (Borg & Johnson 2006: 13) Den så kallade multimodala inläringen kan ske bland annat genom undervisning med hjälp av tecknade serier, dramatisering och språklekar. Viktigt i att lära sig skriva är att få stöd av egen kultur, erfarenheter och upplevelser men också av andras texter som man har varit med om att läsa. I svenska skolor är det även ett vanligt undervisningssätt under de första skolåren att skriva enligt lärarens tal. (Liberg 2003: 226-227.)

Läsandet för sin del utvecklas i den tidiga barndomen bland annat genom lässamtal. Det är viktigt att barn får delta både i kontextualiserade och dekontextualiserade lässamtal dvs. samtal som handlar om det som finns precis där man befinner sig i texten och samtal som handlar om utåtriktade, bakåtriktade och framåtriktade händelser i texten. Senare när man lärt sig att läsa, hjälper t.ex. de så kallade bokbadsprogrammen i förskolan och skolan barn att vänja sig vid böckernas och läsningens värld. (Liberg 2003: 220-221.) Läsarens meningsskapande och olika kognitiva och språkliga processer avspeglar läsavvikelse som kan gälla om svårigheter i semantisk, innehållsmässig avkodning eller i grafisk avkodning. Genom retrospektiva samtal dvs. samtal om sina egna läsavvikelse och lässtrategier kan man behandla problem med lärare och på så sätt utveckla sin läsning. (Liberg 2003: 224-225.)

## 9. TECKNADE SERIER OCH PEDAGOGIK

I detta kapitel kommer jag att redogöra för sambandet mellan tecknade serier och pedagogik. Faktumet att i dagens IT-samhälle ny teknik möjliggör användande av olika undervisningsmetoder, utvidgar uppfattningar och erbjuder även nya alternativ till de traditionella undervisningsmetoder och -material. Tekniska utrustningar både i skolan och hemma ska inte vara tillgängliga endast för de privilegierade i samhället. Speciellt kan elever med inlärningsvårigheter dra nytta av olika dataprogram eller till exempel en bärbar dataordbok som presenterar saker och ting konkret både i bild och i text (Blom & Sjöberg 2005: 17). I detta kapitel kommer jag först att definiera begreppet tecknade serier och skriva lite om deras historia från underbeskattad litteratur både av kulturella och språkliga skäl till även i pedagogiska syften användbar konstform. Efter det behandlar jag språket i tecknade serier samt aktivitet, motivation och identifikation som betecknar serier och försvarar deras användbarhet i pedagogik. I slutet av detta kapitel i avsnitt 9.8 beskriver jag två pedagogiska inriktningar mediepedagogik och konstpedagogik som både utgår från uppfattning av att i stället för att alltid betona naturvetenskaper är det visuella viktigt i undervisning och inläring genom att utveckla förståelse av sina egna och andra människors känslor.

### 9.1 Definition av tecknade serier

Det finns flera definitioner för tecknade serier. Enligt Svenska Akademiens ordbok kommer ordet serie från det latinska ordet *series* som betyder *rad* eller *kedja*, vilket kommer igen från verbet *serere* ~ *ordna i rad(er)*, *sammanfoga*. Definitionen som Magnusson (2005: 20, 27) använder av en tecknad serie är *en överblickbar sekvens av orörliga berättande bilder*. Den här definitionen hör till så kallade estetiska definitioner som har varit populära bland serieforskarna i Europa. Helena Magnussons dissertation (2005) är den första svenska doktorsavhandlingen om tecknade serier och den har varit mycket användbar i utredning av historien av tecknade serier samt förbindelsen mellan tecknade serier och pedagogik.

Serier kan ha olika publiceringsformer såsom serietidning, seriebok eller seriealbum. Därtill kan serier publiceras i olika format: antingen som *en stripp* dvs. en rad av serierutor eller som en halv- eller helsidaserie som består av flera strippar. I min avhandling som betonar speciellt det praktiska användandet av serier använder jag ordet serie i dess vida definition för att beteckna en sekvens av berättande bilder som består av text och bild. Jag är intresserad av serieform i allmänhet som en rad sekventiella bilder och texter. Förutom serier tar jag fram några andra hjälpmedel som inte direkt kan betecknas som serier på grund av att de inte nödvändigtvis innehåller text, t.ex. piktogram som används för bildlig kommunikation för elever med behov av särskilt stöd. På grund av bildernas väsentlighet för det som jag avser med serier och för att undvika missförstånd, strävar jag efter att främst använda ordet *tecknade serier*. På flera ställen har jag dock i samma mening parallellt använt det kortfattade ordet *serier*. Göran Ribe har definierat en serie som en ”sekvens av bilder, *med eller utan text*, vilka berättar en historia eller på annat sätt står i ett tidsförhållande till varandra” (Magnusson 2005: 27-28). Enligt Magnusson (2005) kan man skilja mellan serier som är textberoende och serier som primärt berättar genom bilderna och ytan. I pedagogisk avsikt kan man utnyttja båda de här formerna med hänsyn till varje situation och elevs individuella egenskaper och behov.

## 9.2 Tecknade serier som kulturform och forskningsmål

I franskan och engelskan är terminologin kring serier etablerad och välutvecklad medan i svenskan är terminologin ännu osystematisk och ofullständig vilket beror på olika mängd serieforskning i länder inom olika språkområden (Magnusson 2005: 19). Serieforskning är en relativt ung forskningsgren såsom specialpedagogik både i Finland och i Sverige (se kap. 5). Både i Europa och i Amerika utgör bristande kommunikation och språkbarriärer mellan olika länder hinder för forskning. De mest systematiska och heltäckande forskningarna om tecknade serier ur nordisk synpunkt hittar man tydligen i Frankrike och i Nordamerika men senare år har man också börjat bli mera intresserad av Japan på grund av den ökade serieimporten. En skillnad mellan forskning i Europa och i Nordamerika är att i Europa har man lagt huvudvikten vid enskilda textanalyser och allmängiltighet medan i Amerika har man haft ett mer praktiskt perspektiv i forskning. Till grund för europeisk serieforskning ligger semiotik och strukturalism medan prag-

matisk riktning har senare år kommit från Amerika bl.a. genom inflytelse från utvecklingspsykologi. (Magnusson 2005: 16-17; Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner 2003: 176-177.) Eftersom praktiskt användande av serier är centralt i denna avhandling följer den i detta avseende mera den amerikanska forskningstraditionen med pragmatiskt tanke sätt.

Tecknade serier som forskningsobjekt har ännu inte hittat sin akademiska plats även om de har mycket gemensamt med andra besläktade medier såsom bilderböcker, prosaberättelser, teater och film. Skepticism gällande serieforskning har länge varit allmän och härskande ställning. En sak som påverkar attityderna till serier är att serier har länge ansetts som något för barn och unga. Detta behandlar jag mera i nästa avsnitt 9.3. Dessutom har kombinationen av bild och text som mediet tills idag inte väckt intresse bland språk- eller konstvetare på samma vis som bild och text var för sig. Ändå har användandet av förenade bild och text stadigt vuxit och åtminstone i serier är bild och text ofta lika viktiga element: texten preciserar bildens innehåll och förklarar abstrakt information som är svårt att förmedla i bild medan i bilder beskrivs yttre händelser och yttre tecken eller symboliska medel för känslor hos personer (Ribe 1977: 4).

### 9.3 Skepticism mot tecknade serier

För att förstå tecknade seriers läge idag inom pedagogik ska man veta någonting om deras historia. I följande redogör jag för några orsaker som har medverkat till det skeptiska förhållningssättet mot tecknade serier och belyser kortfattat seriers historia från motstridig konstgren till en acceptabel och självständig kultur-, litteratur- och medieform. Helena Magnusson (2005) beskriver i sin dissertation utförligt tecknade seriers historia där hon delar den i perioder från slutet av 1800-talet fram till 2000-talet. Födelsen av serier har man förknippat med deras massdistribution och institutionalisering som har ursprung i amerikansk dagspress och dess strippserier i 1890-talets USA. I Europa har serier spritt främst på 1800-talet både i bokform och i den utvecklande pressen.

Serier har länge setts snävt som ett medie för barn vilket i sin del har påverkat att man i akademiska kretsar inte har varit särskilt intresserad av att forska i ämnet. Serier har an-

setts vara skämtsamma och roliga, komiska berättelser i bilder. Djurfabler som används mycket i serier är ett vanligt motiv speciellt i barnserier. Att serier har ansetts vara ett medie för barn och unga hänger ihop med deras identitet som lättviktig litteratur och populärkultur. *Populärkultur* kan definieras på flera sätt. Magnusson (2005: 11-12) skriver att medium som hör till populärkultur kan anses vara ett kommersiellt medium som inte har blivit taget på allvar, vilket i seriernas fall betyder att de sedan mediets födelse har fungerat som utfyllnad och underhållning i pressen. Magnusson (2005: 21) skriver också att populärkultur är en neutral term som hon föredrar för kulturella massmarknadsprodukter såsom film, serier och böcker. Jag har använt termen populärkultur senare i intervjuer främst i denna bemärkelse men även i positiv bemärkelse i fall den intervjuade har valt att definiera populärkultur som en positiv sak, kulturform som är tillgänglig för alla och når många.

Diskussion kring serier och deras skadeverkningar var länge aktuell huvudsakligen på grund av deras dominanta krig- och våldtema speciellt vad gäller utländska serier. De har även varit förbjudna för barn i skolor. (Rislakki 1978: 5). Karin Stigbrand (1989) beskriver åskådligt och intressant ur pedagogisk synvinkel den kritiska diskussionen som fördes i Sverige om medieundervisning och bilder i allmänhet som undervisningsmedel. Skadeverkningar och våldsamt var överdrivet enligt många. Sture Hegerfors och Stellan Nehlmark (1973: 178) framkastar att det knappast inte är tecknade serier som gör barn brottslingar utan framför allt den sociala miljön t.ex. fattigdomen eller olyckliga familjeförhållanden vilka är utlösande faktorer när det gäller sociala anpassningssvårigheter.

Serierna kritiserades på 1950-talet utöver ett ideologiskt perspektiv. Förutom att serier kritiserades för deras våldsamt och skadlighet, men även för konservativ samhällsbild, reaktionära värderingar, kapitalism, traditionella könsroller, imperialism och rasism. Man talade även om indoktrinering. (Magnusson 2005: 301). Enligt Hesse-Quack (1973: 130-131) förorsakades våldsamt kritik mot serierna under 1950-talet på grund av å ena sidan de höga läsarsiffrorna och å andra sidan den usla kvaliteten. Man var rädd för att serieläsningen skulle ha en dålig inverkan på barn bland annat genom att 1) serier fördärvar fantasin och vänjer barnen av med att läsa och försämrar deras möjligheter att

lära sig läsa, 2) serier förorsakar själsliga skador och framkallar aggressivt beteende och kriminalitet, 3) de värde- och känslonormer som uttrycks i serierna är ensidiga och odifferentierade och läsaren får därmed en nyanslös världsbild och hindras från att se problem ur olika synvinklar.

#### 9.4 Medvetenhet uppstår

På 1960- och 1970-talen var man generellt intresserad av olika former av folklig och populär kultur och därmed även av tecknade serier. Speciellt i Europa blev man bland annat genom diverse konstutställningar allt mer medvetna om seriernas anspråksfullhet. Serier vållade diskussion bland vetenskapsmän såsom sociologer, psykologer samt konst- och litteraturhistoriker. Den första internationella seriekonferensen ägde rum i Italien år 1965. (Riha 1973: 23-24.) I flera länder i världen grundades föreningar som vetenskapligt studerade tecknade serier, t.ex. i Frankrike Club des Bandes Dessinées 1962 och CELEG (Centre d'Etude des Littératures d'Expression Graphique) 1966 samt SOCERLID (Société d'Etudes et de Recherches des Littératures Dessinées). I Sverige grundades Svenska Serieakademien 1965 och Seriefrämjandet 1968. Seriefrämjandet började publicera tidskriften *Thud*, numera *Bild & Bubbla* som blev ett forum för diskussion kring serier (Thygesen: 1973: 73; Magnusson 2005: 200) .

Tidigare hade man kritiserat serier på grund av deras skadlighet, våldsamt och vulgaritet men nu blåste nya vindar och popkonsten gjorde sin genombrott. Det blev fashionabelt och intellektuellt att läsa serier. Därtill bidrog inte minst det att seriernas karaktär ändrade sig och i serier avspeglades samma motiver som i den samtida seriösa konsten och annan litteratur. Fast formen i tecknade serier inte hade ändrat sig betydligt så hade språket utvecklats till att vara mer precist och uttrycksfullt än tidigare. (Thygesen: 1973: 74-77.) På 1970-talet uppkom flera pedagogiska serier i linje med tidens didaktiska och samhällsrealistiska tendenser i barnlitteratur. Humor och ironi användes som effektmedel för att ge distans för t.ex. svårhanterliga frågor (Magnusson 2005: 206). Samtidigt uppmuntrade serier människor att tänka själva.

Serier är framför allt en amerikansk konst- eller underhållningsform men i USA fick serier inte på samma vis konstnärligt erkännande som i Europa utan där har det masskulturella perspektivet länge varit dominerande, ända till idag då serier som modern kulturform blivit språkligt och innehållsligt mera nyanserade (Magnusson 2005: 279). I Finland härskar amerikanska och andra utländska serier fortfarande starkt (se t.ex. Rislakki 1978: 5). Majoriteten av serier för ungdomar i Sverige är således importerade, företrädesvis från USA och Frankrike eller Belgien och andra europeiska länder samt senare år från Japan (Magnusson 2005: 13).

Grafiker Koivisto (1978: 3) skriver om den allmänna karaktären av serier att serier i Finland för ofta upprepar de för övernationell massunderhållning gemensamma teman till exempel krig, våld, mystik och olika undergroundformer. Däremot kvarstår det enligt Koivisto flera ämnen nästan obehandlade: hobby-, undervisnings-, informations- och attitydbildningsserier samt politiska och nationalkulturella serier. Serier har i alla fall bevisat sig vara ett obestridligt och självständigt kulturfenomen vars nya användningsmöjligheter skall främjas och därmed den inhemska seriekulturen återupplivas.

### 9.5 Språket i tecknade serier

Tecknade serier har traditionellt förknippats med dåligt och utarmande språk (jfr avsnitt 9.2). Enligt undersökningar är vokabulär och antal ord i meningar ändå ungefär lika med övrig barnlitteratur (Rislakki 1978: 6). Det har gjorts redan för decennier sedan undersökningar om seriernas struktur, ordförråd och grammatiskhet vilka har visat att språket i serier inte avviker så mycket från språket i äventyrsböcker (Hesse-Quack 1973: 131). Nuförtiden finns det även experiment i att göra en skolbok i serieform vilket talar om respekt för tecknade serier äntligen även i pedagogiska kretsar (t.ex. Lidman & Lund 1973: 111).

Seriernas speciella karaktär kontextbundenhet, där visualitet och textualitet bildar en odelbar helhet och stöder sig på varandra, utvecklar m.m. förmågan till divergent d.v.s. kreativt tänkande. (jfr Korpijaakko-Huuhka 2007: 20.)

De unga generationerna är vana vid att använda olika informationskanaler med rika bildvärldar och genom bilder uppmuntras dem också att lära sig läsa medan de äldre generationerna fick sin bildning framför allt genom ord, texter och abstrakta framställningssätt (jfr Nikula, Alanen & Lönnroth 2004; Lidman & Lund 1973: 110). Serier erbjuder nog med sin förening av text och bild enorma användningsmöjligheter jämfört med det begränsade berättandet med enbart ord. Det har visat bl.a. den nya formen av serier, serieromanen, som stadigt vunnit förtroende bland förkämpar och blivit en egen litteraturgenre. Serieromaner skiljer sig från serier i vecko- och månadstidskrifter i att de kan ta flera år att fullbordas särskilt om de skrivs av en enda författare medan tidningsserier kan produceras snabbt på löpande band. Den brittiske serieexperten Paul Gravett (2006) beskriver i Kulturtidning – magasin utgett av Kulturhuset i Stockholm – serieromanens brokiga väg till en lovordad och acceptabel litteraturgenre. Enligt honom har den populära romanfattaren Dave Eggers lovordat serieromanen genom att säga ”serieromanen är inte skönlitteraturens underutvecklade kusin, utan snarare en muterad syster som ofta kan allt som skönlitteraturen kan och lika ofta mer därtill.” Men attraktivitet av serier genom föreningen av bild och text är ingenting nytt. Redan Ribe (1977: 4) påstår att denna egenskap är förutom den som gör att serieformen är attraktiv och underhållande men också gör den serier till en överlägsen pedagogisk metod trots att färdiga bilder inte skulle stimulera elevens fantasi på samma sätt som en roman eller en målning gör. Ytterligare finns det en annan dimension i seriers förening av bild och text - nämligen den auditiva som i seriers fall illustreras ofta med pratbubblor. Den auditiva perceptionen har stor betydelse för utveckling av läs- och skrivförmågan (se avsnitt 8.2.2).

#### 9.6 Aktivitet och motivation relaterade till tecknade serier

Marita Lindahl (2003: 146) talar om aktivitet i undervisning och dess betydelse för minnet och inläring. Vid aktiv inläring bearbetar hjärnan ständigt och effektivt nya erfarenheter och information. Aktivitet, variation och känslomässig engagemang vid undervisning skapar en spännande och intressant undervisningssituation medan repetition befäster minnet och gör inläringen oeffektiv. Det påstås nog finnas mycket

repetition i serier men att serier är samtidigt aktiva och dynamiska beskrivningar av händelsekedjor kan inte förnekas. Paulina Borg och Carolina Johnson (2006) har undersökt sambandet mellan fysisk aktivitet och inläring. Enligt dem borde daglig fysisk aktivitet t.ex. i form av olika ändamålsenliga lekar och rörelseträningar ingå i alla skolämnen för att stärka barns förmåga att lära. Även samtliga lärare i deras undersökning enades om att fysisk aktivitet kan ha positiv inverkan och utveckla inlärningsförmågan. Detta har inte direkt att göra med undervisning med hjälp av tecknade serier men med detta vill jag betona betydelsen som aktivt deltagande har för undervisning åtminstone för vissa typer av elever liksom elever med inläringssvårigheter som ofta har svårt att hitta motivation eller elever för vilka neurologiska brister och därmed koncentrationsproblem kan utgöra största grunden för inläringssvårigheter.

Det sägs ofta att tecknade serier är motiverande material för ungdomar. Bonny Norton (2003: 140) påstår att en slags känsla om ägande eller ägnande är det som i tecknade serier skapar motivation och förnöjelse för barn. Hon antyder även att serietexternas multimodalitet utgör en utmaning för lärarna i litteraturämnena: det gäller att förena visualitet, skrift, tal, auditivitet och dramatisering.

### 9.7 Identifikationer

Seriernas användning i undervisning som kommunikativt och interaktionskapande medel samt deras egenskap ibland som stereotypi- innehållande föremål för identifikationer är säkert också ett drag som motiverar och aktiverar barn vid inläringssituation. I följande betraktas närmare vad identifikationer och identitetsutvecklingsprocessen består av. Riha (1973: 31) beskriver identifieringsprocessen mellan läsaren och litteraturen åskådligt genom eskapismen:

Läsaren som identifierar sig med seriernas övermänniskor, lämnar den banala vardagen med dess speciella svårigheter och svingar sig upp i en mer dynamisk existens, där man med så enkla medel som primitiva kroppskrafter lyckas överleva. Här härskar det absoluta, oinskränkta hjältemodet, som inga gränser känner, för vilket allt – inte minst det osannolika – är möjligt. Dessa hjältar är i allt suggestiva kontraster till läsaren, som känner att de förhållanden, som han är fast i, lägger en hämsko på hans möjligheter att utveckla sig själv.

Hesse-Quack (1973: 140) skriver om den individuella eskapismen och identifikationer på samhälls- och kulturell nivå. Eskapismen och det existentiella behovet kan man förverkliga i alla massmedier inte endast i tecknade serier. Vår kultur har skapat olika individualpsykologiska och samtidigt kollektiva behov, bekymmer och önskningar som avspeglas i olika medier bl.a. i serier som fungerar som projektioner av det kollektiva. Det är också en sak som förklarar seriernas popularitet.

Samtidigt som vår kultur skapar nya behov och föremål för identifikationer behövs allt mer självidentifikation för att identifiera och urskilja sig själv. Pia Nyman-Kurkiala (2003: 186-188) påpekar att av individen krävs allt mer självidentifikation eftersom en västerländsk människa inte längre är så automatiskt bunden till sin etniska grupp som förut p.g.a. omfattande och förbättrade språkkunskaper. Självidentifikationen sker framför allt genom relationer och interaktion med andra individer. Till interaktion och självidentifikation hör att individen avspeglar sig själv i relation till de andra. De andra består under uppväxten främst av föräldrar, kamrater och lärare. Med tiden utvecklas individens tänkande till att omfatta en mer allmän och anonym motpart, den generaliserade andre. Den generaliserade andre möjliggör för individen att identifiera sig själv med andra personer. Abstrakt tänkande och generalisering i sin del bildar grunden för begreppsligt tänkande, vilket kan utvecklas till exempel med hjälp av olika lekar och spel där man prövar olika personligheter och roller med speciella karakteristika (kön, kläder, talsätt, gester osv.). Genom andras och sina egna reaktioner avspeglar man då hurdana man är. Att pröva olika stilar hör till symboliskt skapande eller symbolarbete genom vilket ungdomar lär sig att förstå omvärlden och bygga upp sin identitet. Olika populärkulturens former t.ex. modeindustri, massmedier och rockmusik kan utgöra källor för symbolarbete. Ytterligare består ett viktigt element för symbolarbete av språk och dess olika stildrag som kan hämtas t.ex. från lyrik och serier. Även om man kan använda dessa som källa för symbolarbete, betyder det inte att källorna skulle vara någorlunda realistiska återgivningar av verkligheten. Däremot tjänar fiktiva världar t.ex. i tecknade serier vissa syften bl.a. underhållningssyfte genom att läsaren identifierar sig med en allsmäktig hjälte vilket enligt Baumgärtner (1973: 108-109) kan öka självkänslan och samtidigt får läsaren möjlighet att avreagera sina uppdömda aggressioner. Baumgärtner skriver också om seriernas semiologiska system.

Han skriver att serieläsningen är som en informationsprocess där det är möjligt att dekodifiera olika kombinationer av tecken vilket ger läsaren en uppfattning om diverse signaler. Denna ständiga dekodifiering kan jämföras med språkinlärningsprocess där semiologiskt system utformas av vissa förväntningsmönster dvs. scheman. Han hänvisar med detta semiologiska system till termen *langue*, språkets semiologiska system av den kända filosofen Ferdinand de Saussure.

## 9.8 Mediepedagogik och konstpedagogik

Mediepedagogik och konstpedagogik behandlar jag här dels därför att de båda betonar elevs egen aktivitet och motivation vid inläring och dels därför att bilder och det visuella är väsentliga för dessa pedagogiker. Mediepedagogik och konstpedagogik är inte avsedda endast för elever med inläringssvårigheter utan alla elever kan hitta glädje vid inläring genom att få undervisning där man tillämpar metoder från mediepedagogik och konstpedagogik. Emellertid är det inte ovanligt att dessa alternativa pedagogiker prövas för elever som har svårigheter att anpassa sig till den allmänna skolundervisningen till exempel p.g.a. språkstörningar eller inläringssvårigheter. Mediepedagogik och konstpedagogik är inte alls nya uppfinningar men de har senaste år fått mera uppmärksamhet; mediepedagogik tack vare möjligheterna som modern teknik öppnar och konstpedagogik som kontrast till naturvetenskapligt betonad undervisning. Man ska inte heller glömma olika alternativa pedagogiker såsom Freinet, Montessori, Waldorf och Reggio Emilia som alla uppskattar högt aktivitet, konst och skapande i undervisning. (se Gisela Zeime 2009)

### 9.8.1 Mediepedagogik

Susanna Partio, en studerande i estetik och filosofi, har tidigare arbetat som praktikant för den finska serieföreningen Suomen sarjakuvaseura och började därmed intressera sig för moderna, huvudsakligen inhemska serier. Nyligen har hon blivit vald till ordförande för Suomen sarjakuvaseura. Partio har tidigare arbetat också som lärare. Hon berättar att hon försöker så mycket som möjligt använda serier till hjälp i undervisning. Hon har bl.a. använt serier i undervisning av modersmål samt organiserat seriekurser på

lågstadier och specialskolor. Hon berättar också om mediepedagogiks viktighet. Hon anser att kunna förstå bilder och ord är oerhört viktigt i dag. Man glömmer lätt bort serier, hellre skaffar man videokameror och datorer för skolor. Tecknade serier ses som marginalprodukter fast de är starkt etablerad populärkultur, säger Partio. Hon anser att många lärare har en gammalmodig uppfattning om serier som oväsentliga fast modersmål och teckning värderas nog högt. En orsak till detta kan vara att största delen av barnserier hör till internationell massproduktion, det finns inte riktiga alternativ bland finska serier. Partio tillägger att tecknade serier erbjuder bra möjligheter för specialundervisning t.ex. för autistiska och handikappade barn men många lärare saknar utbildning om seriernas möjligheter. (Kataisto 2005)

Enligt Manninen (1995: 80-81) är det vanligt inom populärpsykologin att se som en självklar utgångspunkt att barn kan inte göra skillnad mellan det verkliga livet och föreställda mediebudskaper. Därigenom kan man anta att barn lär sig olika beteendemodeller genom modellinläring både från det verkliga livet och från olika medier. Det har även antagits att barn inte kan förstå humor i innehållsligt överdrivna TV-serier på samma sätt som vuxna. Barn påstås tolka dessa meddelande på sätt och vis som verklighet och imitera dem.

Vesterinen med mera (2006) skriver ur tillämpade pedagogiks synvinkel om mediepedagogik som forskningsområde och dess praktiska förverkligande. Han betraktar mediepedagogik som ett område mellan pedagogik och medier. Bland de centrala forskningsföremål inom deskriptiv mediepedagogik nämner han informations- och kommunikationsteknik, internet, distansundervisning, virtualitet, mobilitet och multiperceptiva betydelser som ingår i dessa fenomen. I Finland har nyligen grundats en förening som stöder mediepedagogik, Mediakasvatusseura och dess syfte är att främja samarbete mellan forskare och fackmän. Grundandet av föreningen ingick i medborgarverksamhetens policyprogram, där man erkände mediepedagogiks utvecklingsbehov på nationell nivå. En av rapportens iakttagelser var att området är fragmentariskt. Därför önskades det initiativ och gemensam diskussion mellan forskare inom olika områden.

### 9.8.2 Konstpedagogik

Seeskari (2006) – FM, bildkonstterapeut och lektor – skriver om konstterapiens olika former i barnpedagogik. Enligt honom betyder konstterapi en terapeutisk process där olika konstnärliga uttryckssätt används. Konstterapi kan vara antingen pedagogiskt inriktad eller terapeutisk process och baserar sig på kommunikation och/eller psykoterapeutisk vård. Vanligtvis med konstterapi menas terapi som baserar sig på bildlig omarbetning, men även musik-, drama- och dansterapi är konstterapiformer i ordets vidaste mening. Seeskari koncentrerar sig i sin artikel framför allt på visuell konst. En central princip i konstterapi är enligt honom att barn kan fritt på sitt personliga sätt teckna bilder. Seeskari motiverar viktigheten av konst i pedagogik med att genom den lär man sig problemlösning, att använda olika sinnen, uttrycka sig själv, utveckla empati, inlevelseförmåga och mångfaldig förståelse av känslor. I konstpedagogik utvecklar man viktiga delområden av personlighet såsom känsloliv, vilja och motivation vid sidan av ren kunskapsinläring.

I allmän pedagogik har man dock försökt utnyttja kreativa läroämnen som resurser. Trots detta är konstämnen inte så högtvärderade som de skulle vara. Samtidigt har behovet av konstterapeutiska metoder ökat inom vård och rehabilitering. Seeskari citerar vad en känd konstterapiens banbrytare Edith Kramer sade: att människor har ett behov av att uttrycka sig själv vilket blir ännu större på grund av automatisering och brist på möjligheter att själv påverka sin fysiska omgivning eller se resultat av arbete gjort med sina egna händer. Särskilt för människor med språkstörningar är möjligheter till skapande verksamhet viktiga för att stärka identitet och självförtroende och eftersom bristen på självuttryck är ofta orsaken till impulsivitet och aggressivitet hos specialelever.

I dagens pedagogik betonas viktigheten av konst och skapande allt mer eftersom den humana fantasiförmågan inte längre grundar sig på den starka traditionen av sagor och berättelser. Externa, ofta kommersiella bilder från olika medier behärskar sinnet och följderna kan i stället vara språkets utarmning och bildlighetens minskning. Däremot utvecklar människan mångsidigt sitt aktiva språk och fantasiförmåga genom skapandet av

innerliga bilder. Att skapa bilder (både inre föreställningar eller minnesbilder och tecknade bilder) utvecklar människans symboliseringsförmåga (se mera om symbolisering i avsnitt 9.5 Identifikation). Berättelser och historier samt olika former av framställande lek är viktiga för utveckling av barnets innerliga framställningsvärld. Genom kreativitet kan barn i bästa fall hitta sig själv. Och genom intresse och förundran som hör till all kreativ verksamhet kan individen lära att förhålla sig till sin ibland skrämmande och ambivalenta erfarenhetsvärld och inre verklighet. Dessutom är både ofullständigheten och toleransen av besvikelse viktiga i livet och hör till all kreativ verksamhet. (Seeskari 2006: 36-38.)

Med hänsyn till dagens bildflöde är kunskapen om att uppleva bilder viktigt. En svensk barnpsykolog och docent i pedagogik, Agnes Nobel, skriver om att färger och deras olika toner hjälper till att hantera även olika känslor. Att uppleva och leva med kontraster betyder att förstå livet. Sensitivitet att uppleva färger med deras olika toner kan stöda den mångsidiga känslolinlevelsen. Det finns en risk att nutidens kunskapsbetonade undervisning i sin del inte tillräckligt stöder inlevelse- och empatiförmågan. Så kan konsten ses som mothållande kraft i nutidens fenomen: brist på empati. Pedagoger som har observerat barn medan de tecknar har berättat att barn är nuförtiden mera kortsiktiga och har sämre koncentrationsförmåga. Några pedagoger även påstår att barns teckningar är mindre expressiva eller mindre färgrika än tidigare. Färdiga, utifrån kommande bilder som barn ser i videospel, på tv eller internet, kan förorsaka någon slags överblastning så att barn kan inte längre fullständigt ta emot, bearbeta och organisera detta bildflöde. Barn är särskilt sensitiva i detta avseende på grund av deras outvecklade nervsystem. Barns egenproducerade bilder är viktiga, berättar mycket om barns erfarenheter och känslor och de är ett naturligt sätt att behandla starka erfarenheter. Bildligt berättande är en terapeutisk åtgärd som behövs i världen där barn redan tidigt drabbas av våldsamt bildmaterial från olika medier. (Seeskari 2006: 39.)

Konstterapeutiska berättelser kan vara lika väl korta berättelser som fullständiga sagor och de kan berättas av såväl barn som terapeut eller de kan utföras som dialog mellan barn och terapeut. För barn är det lätt att identifiera sig med till exempel något djur eller någon fantasifigur. Bildberättelser kan vara korta och åskådliga berättelser t.ex. om se-

rier (se t.ex. Crowley 1989). Serieberättelser fungerar bra som illustreringar om barns situation och erfarenheter som endast barn själv kan uttrycka och förstå i bild och text. De skiljer sig från ihärdig målning eller formning på det sätt att händelseförloppets processliknande bearbetning är viktigt i konstterapeutiska berättelser medan målning och formning sker mer intuitivt. Lösningsscentrala metoder i problemlösning består ofta av belysande berättelser t.ex. i form av tecknade serier. Serieberättelser kan ses som en metod att använda bildmaterial och teckning som en del av terapi men särskild helhetsbetonad kreativ bildbearbetning är de inte. Bildligt berättande kan däremot fungera på olika nivåer; å ena sidan kan barn pröva möjliga lösningar med hjälp av kreativa skisseringar och andra sidan kan han uppleva olika intuitiva känslor samtidigt som han blir förstådd med hjälp av terapeutens sensitiva hörsel eller inlevande blick. (Seeskari 2006: 41.)

## 10. TECKNADE SERIER OCH SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING, UNDERVISNING OCH REHABILITERING

Många forskare har rekommenderat tecknade serier för människor med läs- och skrivsvårigheter som en väg till det tryckta ordet. Ofta använder man serier också i undervisning av främmande språk. Det finns flera fördelar och orsaker för användandet av tecknade serier i olika slags undervisningssituationer. Tecknade serier har inte bevisat sig vara språkligt utarmande för barn. Vokabulär och antal ord i meningar är ungefär lika med övrig barnlitteratur. (Rislakki 1978: 6.) De är lättfattliga och användbara för att demonstrera hur en process eller aktivitet går till. Lättfattlighet i serier skapas åtminstone med hjälp av så kallad *redundant dubbling* mellan bild och text: serietexten bekräftar det som sägs i bilderna. Serier har tidigare även kritiserats på grund av redundansen men särskilt för barn och specialelever kan entydigheten ge en känsla av trygghet. Enligt Helena Magnusson har redundansen att göra med barnseriers pedagogiska syfte.

Många svenska barnserier har redan länge använts för allmän moralisk fostran. Numera har denna pedagogiska sträva utvecklats till att omfatta fostran till samhällskritiskt tänkande, medvetandegöring och aktiv handling. (Magnusson 2005: 207-211.) Trots flera anmärkningsvärda egenskaper och vitaliserande tillägg som tecknade serier för med sig till undervisningsmetodiken finns det fortfarande endast lite systematiserad och grundlig specialpedagogisk forskning om serieanvändandet i undervisning och rehabilitering av specialelever. Dels beror detta på att erfarenheter om användandet av serier i undervisning är relativt få, åtminstone i Finland (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 19).

I logopedin har tecknade serier en etablerad och populär ställning som en talterapeutisk metod i undersökning av specialelevs berättarkunskaper. Enligt undersökningar finns det flera motiv för användandet av bildserier i talterapi. Serieuppgifter lockar berättaren att tala mera än t.ex. berättelseuppgifter med statiska bilder. Uppgifter med statiska bilder borde egentligen inte kallas som berättelseuppgifter eftersom det gäller huvudsakligen om nämning och beskrivande språkbruk. Bildserie är en välordnad helhet med intrig

och berättelseuppgiften kan utföras så att talaren inte behöver använda sin fantasi, slutledningsförmåga eller minne så mycket som i uppgifter som grundar sig endast på minnesförmåga. Den yttre karaktären av bildserier gör det lättare för berättaren att börja berättandet och hålla det i gång. Betydelser av berättarens yttrande är förutsägbara, lättolkade och jämförbara. (Korpijaakko-Huuhka 2007:20-22)

Serier kan också användas i logopedi till att analysera om berättelsens struktur är koherent och välformad. Genom att undersöka berättande språkbruk med hjälp av serier kan man evaluera ordförrådets omfattning och kvalitet samt utreda ordfinnandeproblem eftersom berättande språkbruk liknar vardagliga språkbrukssituationer. (Korpijaakko-Huuhka 2007: 20-22) Dessutom, när man bedömer barns kommunikation, borde det alltid ingå någon typ av test om spontantal eftersom spontantal kan skilja sig mycket från det hur barnet presterar sig i en mer strukturell test (Hansson 2003: 208).

#### 10.1 Serieberättelser i diagnostisering av inlärningssvårigheter och i undersökning av den språkliga utvecklingsnivån

Man eftersträvar att genomföra diagnostisering av inlärningssvårigheter hos barn i ett så tidigt skede som möjligt och undersökning av den språkliga utvecklingsnivån hos småbarn infaller ofta tillsammans med diagnostisering av inlärningssvårigheter. Undersökning av småbarns språkliga utvecklingsnivå skall innehålla olika slags uppgifter: diskussion och spontant berättande till exempel i samband med lekar och handledda språk-användningssituationer där barn förväntas använda vissa ord och visa sina pragmatiska språkkunskaper. Att berätta om tecknade serier är ett exempel på en handledd språk-användningssituation. I fall man däremot vill undersöka t.ex. artikulation, är konkreta och noggrant valda enskilda bilder eller föremål bra undersökningsmedel. (Suvanto 2007: 41; Ström 1994: 242-243.)

Berättande om en bild eller bildserie används ofta som deluppgift när man undersöker barns språkliga utvecklingsnivå. Man betraktar bland annat om barn nämner bildernas olika föremål eller människor eller kan han eller hon också skapa en berättelse om händelser i en bild eller bildserie. För att kunna skapa en berättelse behöver barn talrika

språkliga, kognitiva och pragmatiska kunskaper bland annat tillräckligt stort och koncist ordförråd, kunskaper om att förstå orsaks- och följdrelationer samt sociala kunskaper för att upprätthålla lyssnarens uppmärksamhet. (Suvanto 2007: 41; Ström 1994: 242-243.)

Strukturella uppgifter med klart definierade ramar till exempel olika språkförståelsetester eller samtalsuppgifter kan användas för elever som har svårigheter med att urskilja relevant information från mindre väsentlig information under ett samtal eller en berättelse. (Ström 1994: 227; Nettelblatt & Reuterskiöld Wagner 2003: 189.) Det finns endast lite grundliga forskningsresultat om språklig utveckling vad gäller berättande tal eller om hur flytande eller systematisk till exempel en treårig är i sitt berättande. Finskspråkiga barn har knappast alls undersökts inom detta område och om svenskspråkiga barn har det antagligen gjorts relativt få undersökningar. Detaljerad undersökning gällande muntligt språk är utmanande eftersom språkregler såsom ord- och stavelsefördelningar har i regel utarbetats genom att använda skriftligt språk som modell. Därtill ska man ta hänsyn till att barns språk och tal först håller på att utvecklas vilket våller svårigheter vid tolkning. (Ström 1994: 227.)

Ulla Ström har använt tecknade serier för att undersöka uttryckens omfattning, talsmidighet och fonologisk korrekthet hos fyra 3-åriga och nio 3,5-åriga finska flickor och pojkar. Som metod använde hon uppgiften där barn berättade om en tecknad serie. Därefter räknade hon antal anförande, antal meningar, antal smidiga och osmidiga ord samt antal stavelser. Intressant för denna avhandling är undersökningsresultaten om när barn börjar betrakta serien som en kontinuerlig händelsekedja i stället för enstaka och enskilda bildrutor. Ström observerade att de yngre dvs. 3-åriga barn betraktade bilder var för sig utan att förstå förbindelsen mellan enskilda bilder eller händelsekedjan som beskrevs i serien. 3,5-åriga barnen däremot berättade mera om händelseförloppet i serien. (Ström 1994: 231, 242-243.)

Talsmidigheten har undersökts främst sedan 1970-talet framför allt i USA men också annanstans såsom i Norge. De undersökta barnen har oftast varit 5-åriga eller äldre. I USA har man likväl undersökt barns talsmidighet med hjälp av serieberättelser. En av

de mest kända undersökningarna är undersökningen av Kowal, O'Connell och Sabin från år 1975. (Ström 1994: 228-229.) Talsmidighet är inte ett entydigt begrepp. Vid bestämning om talet är smidigt kan som kriterier användas korrekthet i artikulation, talhastighet, antal och längd på pauser i talet, repetition och symptom på osmidighet, ljudförändringar osv. Den normala variationen i talhastighet kan inte preciseras noggrant men talhastigheten ska vara normalt. Ett annat kriterium är att längden på pauser i talet skall vara naturligt jämfört med talets allmänna periodisering. Om detta finns det inte heller exakt information. Tredje kriterium gäller antal osmidighetssymptom. Ingen talar helt utan osmidighetssymptom men i naturligt tal finns det måttligt med osmidigheter och ju mindre barn är desto mera finns det osmidigheter. (Ström 1994: 240-241.) Smidigheten i tal varierar naturligt också beroende på talets innehåll, språklig form och talarrens emotionella tillstånd. Ytterligare inverkar individuella och kulturella skillnader på talet. Dessa bidragande faktorer är tills vidare endast knappt kända vilket gör jämförelsen mellan människor som talar olika språk svårt. (Ström 1994: 228-229.)

## 10.2 Undervisningsmetoder och terapier vid behandling av inlärningssvårigheter

Ny teknik öppnar möjligheter att utveckla olika undervisningsmetoder för elever med inlärningssvårigheter. Olika tekniska redskap blir hela tiden vanligare och möjligheter att använda dem i undervisning ökar vartefter ekonomin tillåter. Internet och tekniska utrustningar ska inte längre vara något som bara de privilegierade i samhället har tillgång till. Hjälpmedelsinstitutet (2008) i Stockholm är ett exempel på en instans i Norden som forskar i nya hjälpmedel för funktionshindrade människor. Resurserna används mycket för att utveckla olika hjälpmedel för vuxna och äldre människor men det finns också projekt som tar hänsyn till unga elever till exempel sedan år 2002 pågått försöksverksamhet i sex kommuner i Sverige med *Skoldatatek* där lärarna får olika pedagogiska IT-program och kompensatoriska hjälpmedel för specialelever (främst ADHD, läs- och skrivsvårigheter och dyslexi) samt support i användande av dem. De som har varit verksam i projekten anser att behovet av stöd som *Skoldatatek* kan erbjuda är enormt och liknande verksamhet borde finnas i fler kommuner. I publikation *Läslust och skrivglädje för alla* (2005) beskrivs *Skoldatatek*s olika stimulerande IT-program för specialundervisning, bland dem också exempel på användandet av tecknade serier på olika sätt

för elever som har läs- och skrivsvårigheter t.ex. genom att skapa egna berättelser, presentationer, seriesamtal, dagböcker, värderingsövningar, ritade bilder, som man kan kombinera med egna texter, prat- och tankebubblor. Man kan också använda egna digitalbilder i programmet, liksom att ändra i bilderna och rita nya bilder.

Tecknade serier är ett alternativt undervisningsmedel i vilket det bildliga utnyttjas för att underlätta undervisning. I följande avsnitt presenteras tre exempel på hur man kan använda tecknade serier som undervisningsmetod för specialelever: sociala berättelser, serieberättelser och analogier. Varken sociala berättelser eller serieberättelser har forskats mycket åtminstone i Finland utan de har använts på grund av deras praktiskhet. (Heikura-Pulkinen & Kujanpää 2006: 18-19.) Detsamma gäller analogier; lärare och författare av läroböcker använder analogier spontant men osystematiskt användande av dem kan vålla mera skada än nytta. Därför har man utvecklat olika modeller för undervisning med analogier av vilka jag presenterar två i avsnitt 10.2.3 nämligen TWA- och CBR-modellen. (Suomala & Kiili 2006: 189.)

### 10.2.1 Sociala berättelser

I tecknade serier utvecklas olika sociala situationer som samtidigt kan beskrivas skede för skede i bildsekvenser. För många elever med språkstörningar och inlärningssvårigheter utgör sociala situationer stora problem, de förefaller ansträngande och utmanande. Sociala berättelser används för att undervisa och öva sociala kunskaper genom att med hjälp av visuella bildberättelser analysera lämpliga sätt att uppföra sig i olika sociala situationer. Man kan använda antingen tecknade serier med både bild och text eller bildserier med endast bilder. Huvudsaken är att berättelser är tydliga, lättfattliga och anpassade efter persons egna behov och egenskaper. Sociala berättelser ska vara så individuella som möjligt och individens personliga intressen ska tas till hänsyn men i berättelser beskrivs inte inkorrekt beteende eller obehagliga situationer utan man koncentrerar sig hellre på att beskriva önskade beteendesätt ur en positiv synvinkel och eleven skall ges en möjlighet till att lyckas i framtida sociala situationer. Sociala berättelser kan utarbetas över alla förvillande situationer och de kan samlas i en pärm som alltid följer med och ger modeller hur man ska agera i livets olika händelser. I det verkliga livet fungerar

berättelser dock inte alltid som sådana utan de måste modifieras och anpassas efter varje situation. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 16-19.)

Sociala berättelser kan skrivas i jag- form eller i hon/han- form beroende på situation men för ungdomar är det oftast lättast att förstå berättelser i jag- form. Därtill kan man tillägga så kallade perspektivmeningar som beskriver vad som någon annan person tänker och varför bestämmer han att agera på ett visst sätt i ifrågavarande situation. Dessa perspektivmeningar hjälper till att utveckla empatiförmågan, förmågan att sätta sig in i andras position. Olika detaljer som tankar, känslor och fakta bifogas till berättelser så mycket som förefaller ändamålsenligt i varje fall. Sociala situationer övas i olika situationer och med olika människor och görs på så sätt bekanta och trygga. På detta vis fungerar sociala berättelser som hjälpmedel för minnet. Den ökade sociala kompetensen i sin del ger behag och lugnar sinnet samt förbättrar självförtroende och självmedvetenhet vilket igen förbättrar socialt beteende och minskar inkorrekt beteende. Sociala berättelser kan tillämpas för alla elever men speciellt har elever med autism, asperger eller språkstörningar nytta av bildserier i deras dagliga liv, vilket har också varit utgångspunkten för publikationen om sociala berättelser av specialklasslärare Ulla Heikura-Pulkkinen och psykolog, psykoterapeut Sari Kujanpää (2006). Åtminstone människor med autism har ofta svårigheter att förstå miner och gester av andra människor samt att känna igen kulturens så kallade tysta avtal och oskrivna regler vilket leder till att de inte automatiskt lär sig sociala kunskaper och korrekt beteende genom imitering. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 16-19.)

### 10.2.2 Serieberättelser

Serieberättelser är ett lämpligt sätt att undersöka berättande språk. Serieberättelser kan användas för barn över 3 år, eftersom de borde enligt undersökningarna förstå kontinuitet mellan bilder. Tecknade serier är en naturlig kommunikationsform för barn och ungdomar. Berättelser kan tillämpas dock för alla, även för vuxna, som har svårigheter med muntligt och skriftligt självuttryck. Ursprungligen har serieberättelser utvecklats av en amerikansk lärare Carol Gray för undervisning och rehabilitering av människor med autism. I serieberättelser demonstreras olika, helst aktuella eller pågående sociala situationer. Det gäller om att diskutera med hjälp av enkla teckningar t.ex. om överraskande

händelser, ändringar i omgivning eller i människor. Teckningen sker samtidigt som man går igenom situationen. Man kan behandla t.ex. vad som olika människor har sagt, tänkt och känt i en viss situation. Streckgubbar och pratbubblor är användbara i serieberättelser och teckningar i allmänhet kan vara mycket enkla. I pratbubblorna kan man använda även olika färger för att uttrycka olika känslor. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 15-16.)

Teckning i sig är dock inte huvudsaken i serieberättelser utan den hjälper till att rikta uppmärksamhet, att koncentrera och uttrycka sådana känslor som annars är svåra att känna igen eller uttrycka. Tidsperspektivet är det som skiljer serieberättelser från sociala berättelser. I seriediskussioner beskrivs vad som händer nu, vad som hände förut och vad som ledde till den nuvarande situationen. Orsaks- och följdrelation behandlas från nutid till förfluten tid. Däremot i sociala berättelser förutspås vad som möjligtvis kommer att hända i framtiden. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006: 15.)

### 10.2.3 Analogier

I dagens IT-värld är det aktuellt att tala om analoga och digitala budskap. Denna diskussion kan utvidgas att gälla även tecknade serier. Text och bild är olika eftersom bildernas språk är analogt och isomorft, medan texternas språk är digitalt eller består av en uppsättning av konventionella tecken, vilka oftast inte har någon likhet alls med innehållet. Nikula (2004: 16) skriver om det hybrida budskapet som består av text förenad med bild, där en analogt eller digitalt konstruerad text inlagrar text av annat slag än den. Det kan låta omodernt att tala om analogier under tiden av digitalisering och den digitala tekniken men som Mats Falkdalen (2007) antyder har den analoga tekniken positiva effekter på kreativitet och elevernas engagemang och både den analoga och digitala tekniken behövs i undervisning.

Under drygt två decennier har man utvecklat teorier om analogiskt tänkande i kognitiv vetenskap. Utvecklandet av analogiteorier har också påverkat läromaterial och undervisning i praktiken och lett till olika undervisningsförsök. Att använda analogier är allmänt vid kreativt tänkande och inläring. Med hjälp av automatiskt analogiskt tänkande

kan man snabbt reagera på nya situationer or anpassa sig efter rådande tankesätt och kulturella praktiker. Med hjälp av medvetet analogiskt tänkande lär man sig konventionella tankesätt samt skapar nya idéer. Speciellt användbara analogier är när man skall lära sig svåra och invecklade fenomen. Analogi är en tankeprocess där egenskaper av tidigare kända fenomen eller flera fenomen förenas till ett fenomen. Medan en metafor betyder en redan stabiliserad, konstnärlig eller uttryckligt ickeverbal jämförelse, kan analogi användas som en neutral term för att beteckna vilken som helst ickeverbal jämförelse (Suomala & Kiili 2006:185). Suomala och Kiili (2006) som har presenterat de två nedanstående analogimodellerna anser att det finns flera motiveringar till att tecknade serier används i undervisning av elever med inlärningssvårigheter inte minst därför att kausala relationer ter sig ofta viktiga för specialelever (ibid.).

Viktigt med analogier är att fästa uppmärksamhet vid struktur, förbindelse mellan källa och objekt samt kausala relationer. Att lära sig använda analogier medvetet och målinriktat är viktigt för kontinuerlig inläring, innovationer och kreativt tänkande i kunskapssamhället. Om man jämför kognitiv analogiteori med den klassiska filosofins teori om analogi eller den lingvistiska metaforteorin, ligger skillnaden i att i den kognitiva teorin betraktar man förutom den yttre likheten men också relationsstrukturer och systematisk likhet. (Suomala & Kiili 2006: 185.)

Suomala och Kiili (2006) presenterar två exempel på användandet av analogier i undervisning: Glynnns TWA-modell (Teaching-With-Analogies) och Kolodners CBR-modell (Case-Based-Reasoning). Enligt Glynn använder både lärare och författare av läromaterial analogier spontant. Att förena källa och objekt är slumpmässigt och osystematiskt och kan därför vålla mera skada än nytta. Därför utvecklade Glynn en mera systematisk modell av sex stadier för analogiundervisning som går till på följande sätt. I början presenterar man för studerande ett nytt obekant föremål (ett objekt), om vilket karaktär och struktur man försöker ge en helhetsbild. Sedan betraktar man källan och viktigt då är att ta hänsyn till tidigare erfarenheter och kunskaper av studerande. Om det finns stora skillnader mellan uppfattningar av studerande och lärare, blir inlärningsresultaten svaga och förvridna. I tredje skedet redogör man för centrala egenskaper av källan och objektet på basis av studerandens egna erfarenheter. I fjärde skedet jämförs egenskaper

av källa och objekt och då koncentrerar man särskilt på gemensamma egenskaper, relationer och system. Läraren skall styra denna föreningsprocess så att studerande inte byter oväsentliga eller felaktiga egenskaper av källan mot andra egenskaper. I praktiken betyder detta att studerande leds till att fästa uppmärksamhet vid likheter mellan relationsstrukturer och systemplaner av källan och objektet. I femte skedet betraktas de egenskaper eller relationer som inte kan förenas mellan källan och objektet. Genom detta försöker man undvika missförstånd som kan uppstå om elever förenar felaktiga saker mellan källa och objekt. I sjätte skedet drar man slutsatser, kartlägger de inlärdas sakerna och värderar analogins trovärdighet och reliabilitet. Man kunde rekommendera att alla alternativa analogiska relationer testas eftersom man förutom felaktiga relationer även kan hitta på nya användbara analogiska relationer. Enligt Glynn kan man byta ordning på de sex planerna i TWA-modellen. Dessutom kan samma objekt förklaras genom flera olika analogier för att utveckla inläring ur olika perspektiv på den inlärdas saken. Syftet är att eleverna självständigt kunde använda analogin som hjälp vid inläring och problemlösning. Enligt undersökningar upplever eleverna användandet av analogier behagligt och de anser att analogier gör inlärningsprocessen mera dynamisk. Man har tillämpat TWA-modellen t.ex. till undervisning i naturvetenskapliga ämnen såsom fysik och kemi där den förbättrade elevens förståelse. Förutom i naturvetenskapliga ämnen har man använt modellen t.ex. i undervisning om användande av mobiltelefon med hjälp av höghus-analog. Mobiltelefonens scrollknapp jämfördes med en hiss i höghus och huvudmenyer indikerade höghusvåningar. Denna analog hjälpte till förståelsen av mobiltelefons menystruktur men den hjälpte inte till att komma ihåg vilka funktioner som befinner sig under vilken meny.

CBR-modellen (Case Based Reasoning) av Kolodner syftar till att producera mångfaldiga inläringserfarenheter och djup kännedom om de centrala fallen (case) som är viktiga för inläring. Syftet är att det undervisade fallet skulle fungera som källa för förståelsen av nya fenomen. Först koncentrerar man sig på att hitta lämpliga fall. Centralt är att bilda flera modeller av det inlärdas fallet och gärna i en realistisk kontext som motiverar elever. Efter att ha lärt fallen, förenas dessa till ett nytt fenomen. Det finns två kritiska skeden: först skall eleven återkalla i minnet de centrala egenskaperna som karaktäriserar objektet. Ofta behövs även nytolkningar, vilket gör processen lång och tidskrävande.

de. Medan man i TWA-modellen nöjer sig med att söka efter centrala egenskaper, syftar man i CBR-modellen till att få en så mångfaldig och helhetsbetonad synvinkel som möjligt. Dessutom använder man analogier, vanligtvis enligt TWA-modellen, för att lära sig en sak medan CBR-modellen antas vara till hjälp för att lära flera nya saker. Kolodner betonar i sin teori den djupa och mångfaldiga behandlingen av källfallet, kontextbundenhet och motivation som viktiga för förståelsen av ett nytt problem eller fenomen. CBR-modellen har använts bl.a. vid undervisning av diskussionskunskaper för MBA-elever. (Suomala & Kiili 2006: 191.)

Forskning i kognitiv analogteori betonar att kombination av fenomen med varandra inte uppstår på basis av yttre egenskaper utan också på basis av relationslikhet. I didaktiken kan man tillämpa kognitiv analogteori speciellt i undervisning av naturvetenskaper och komplexa fenomen. Att förstå och lära djupstruktur av fenomen hjälper också till att klara sig i framtidens ständigt förändrade problemlösningssituationer. Man kan konstatera att didaktiken baserad på analogier i allmänhet förbättrar elevers inlärningsresultat speciellt vid undervisning i naturvetenskaper jämfört med mera traditionella inlärningsmetoder. Att använda analogier är motiverat också eftersom människans kunskaper i att behandla information i en inlärningsituation är mycket begränsade. För stora mängder av information försvårar inläring och förståelse av fenomen. Principen om sparsamhet med information har dock enligt undersökningar glömts i läroplaner, läromaterial och i praktiska undervisningssituationer. Så även lärarnas uppfattningar om vad elever kan om de tidigare inlärd sakerna visar sig överoptimistiska. Sparsamheten med information vid analogiundervisningen skall dock inte betyda att undervisningssituationer skulle vara monotona. Både TWA- och CBR-modeller betonar den dynamiska naturen av undervisningssituationer, där interaktion både sinsemellan elever och mellan elever och lärare är viktiga. Lärarna borde ha en klar uppfattning om elevernas kunskaper om källmaterial eller källanalogier. Efter det borde koncentreras på relationen mellan den kända källan och det inlärd objektet. Sådan här dynamisk undervisningsprocess kräver både informationsförmedling och informationsframställning men också kunskaper i att handleda inlärningsprocessen. Den progressiva pedagogiks idé om elevcentrerad undervisning förenas med den traditionella rollen av läraren där valet av undervis-

ningsmaterial och förhandsplanering har en viktig betydelse. (Suomala & Kiili 2006: 193-194.)

## 11. INTERVJUER OM SPECIALPEDAGOGIK

Intervjuerna gällande specialpedagogik består av frågorna om de intervjuades utbildning och erfarenheter från undervisning av specialelever samt frågorna om hurdana utvecklingsförslag eller utmaningar de intervjuade ser för specialpedagogik och specialpedagogisk utbildning i framtiden.

### 11.1 Utbildning och undervisningsbakgrund av de intervjuade

Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka är FD i logopedi vid Tammerfors universitet. Jag intervjuade henne dels för att få en aspekt ur logopedisk synvinkel för min avhandling som har tyngdpunkt på specialpedagogik och dels för att hon är en av dem som mest har påverkat till utvecklingen av serier som terapimetod för elever med inlärningssvårigheter i Finland. I intervjun gav hon alltså en översikt om logopedi och den terapeutiska sidan av specialpedagogik. Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka har arbetat som talterapeut för det mesta för vuxna afatiker men även för barn med inlärningssvårigheter. Hon har studerat specialpedagogik i början av 1970-talet och då gavs det ingen särskild utbildning gällande användandet av serier som undervisningsmedel.

SL1 har utbildat sig i Sverige till barnträdgårdslärare. Senare har han studerat bland annat specialpedagogik och arbetat därefter som specialpedagog från och med 1980-talet i Sverige och som speciallärare (som motsvarar specialpedagog) i Finland flera år. Han undervisar i alla ämnen i årskurserna 5-9 och stöder elever mest i matematik, modersmål, finska, engelska och läsåmnen. Enligt hans erfarenhet har det inte direkt getts utbildning om tecknade serier i specialpedagogisk utbildning. Men i bildkonst har det åtminstone talats om användandet av sociala berättelser (se avsnitt 10.2.2). Med hjälp av dem lär man sig att se helheter, orsakssammanhang och kontinuitet i händelseförloppet. SL2 har utbildat sig till klasslärare och specialiserat sig till specialpedagogik. Han har arbetat som klasslärare sedan 1993 och som speciallärare sedan 1997. Han arbetar för

det mesta med språkbadslevernans svenskspråkiga specialundervisning. Han kommer inte ihåg att det skulle ha getts någon särskild kunskap om serieanvändandet i specialpedagogisk undervisning i utbildning, men det har nog getts kunskaper om logiskt tänkande. Han har använt serier även tidigare så att han kanske inte noterade serieanvändandet i specialpedagogisk utbildning. Hans sätt att använda serier i specialundervisning i dag härstammar troligen från klasslärarutbildningen. Han antar att speciallärarna använder serier mycket i undervisning inte minst därför att det är lätt att använda färdigt material, det är ju inte alltid så enkelt att skapa själv material. Han nämner som ett exempel *Stegvis*- materialet (se t.ex. Niklas Winter 2002: *Stegvis*) som baserar sig på serier.

SL3 är speciallärare till utbildning. Han har arbetat över 20 år som speciallärare nästan i alla ämnen. I hans specialpedagogiska utbildning har inte alls getts någon utbildning gällande användandet av serier i undervisning. Möjligtvis behandlades det serier i klasslärarutbildning inom modersmålets muntliga framställning. Han kommer ihåg att det fanns uppgifter med bildserier där serieberättelsen tog slut och man borde fortsätta den genom improvisering.

T1 har arbetat både som speciallärare och talterapeut över 20 år och T2 har arbetat som talterapeut ungefär 20 år. Deras elever har bestått av både vuxna och barn med olika språkstörningar. Därtill har de undervisat i logopediska ämnen. Varken T1 eller T2 har någon specialpedagogisk utbildning.

## 11.2 Utmaningar och utvecklingsförslag för specialpedagogisk verksamhet framtiden

Om utmaningar för specialpedagogiks utveckling i framtiden ansåg Anna-Maija Korpi-jaakko-Huuhka att eftersom logopedi och specialpedagogik har flera gemensamma innehållsområden, kunde de kanske utveckla samarbete sinsemellan. Till specialpedagogisk utbildning kunde man tillägga logopedi som ett obligatoriskt biämne. I allmänhet har hon en uppfattning om att specialpedagogik inte tillräckligt djupgående tar hänsyn till språkutvecklingsstörningar. Därför ser hon att en utmaning för specialpedagogik i framtiden är att utveckla samarbete mellan terapeutisk undervisning och logopedi.

Som utmaningar för specialpedagogik i framtiden ser SL1 öppenhet gällande inlärningssvårigheter. Det har nog blivit bättre med tiden. Tillräckliga resurser, mer information och möjligheter att skaffa kunskaper behövs för att utveckla specialpedagogik i framtiden. Gällande attityder betonar han toleransen mot olikheter och insyn att alla inte har samma inlärningsförmåga och det ska de inte ha heller. Man ska även satsa mycket mera på specialpedagogik i lärarutbildning eftersom det är viktigt i dag. Om man har mera kunskaper och metoder gällande specialpedagogik, drar alla elever nytta av detta. Viktigt är att se på mångfalden och olikheter eftersom det behövs mycket kunskaper för att handskas olika grupper och olika elever. Undervisningen är inte längre passivt mottagande utan det gäller mera om samspel mellan elever och lärare i klassen (jfr avsnitt 5.1.2).

SL2 säger att i framtiden kunde man tydligare än i dag diagnostisera elever som har inlärningssvårigheter för att stöda dem på olika sätt i ett tidigt skede. Skolpsykologerna spelar en viktig roll i diagnostiseringen. Dessutom ska man ha mera resurser för att styra till dem som mest behöver stöd. Specialundervisning borde också finnas för alla typer av elever och stöda även begåvade elever för att det finns stora grupper och specialundervisning kan ofta ske på bekostnad av begåvade elever genom differentiering och sänkande av svårighetsgraden. All lärarutbildning d v s även ämneslärarutbildning borde ha en större andel specialpedagogik och utbildning om att förstå inlärningssvårigheter och för att lära använda olika undervisningssätt.

Som mest viktiga utmaningar för specialpedagogiks utveckling ser SL3 inklusionstänkande och integreringstänkande som har varit en stor utmaning redan under tio år och är det fortfarande (se avsnitt 5.1.1. om integration). Utmaningar är att få integreringen att fungera fullt ut och att lära sig tänka på att trots att man har särskilda behov så är man ändå del av samhälle. Inklusion och integrering har inte förverkligats på rätt sätt utan det har blivit ett sätt att spara pengar och i stället för att ge individuell specialundervisning har man satt elever med särskilda behov i stora grupper i allmän undervisning, vilket inte fungerar. Att förverkliga grundtanken kräver mycket och det finns mycket att förbättra och utveckla. Det skulle fungera mera flexibelt genom att ta hänsyn till varje elevs individuella behov. Fast lagen om specialundervisning är väldigt tydligt och en-

ligt 17 § har eleven rätt till specialundervisning vid behov, är byråkratin ofta hinder för barn att få stöd och specialundervisning då de den behöver.

Diagnostisering är viktigt enligt SL3 men den ska inte vara huvudmål vad gäller bristande resurser för elevvård och stöd till elever med särskilda behov. Därtill skall psykologer använda sin tid mera för att träffa de elever som behöver stöd och försöka hjälpa dem genom samtal i personliga möten. Om man allmänt jämför utbildningssituation i Finland och i Sverige kan man utgå från att i Sverige har man skolplikt men ingen läroplikt medan i Finland har man läroplikt men ingen skolplikt. I Sverige för att klara grundskolan ska man få godkända endast i matematik, modersmål och engelska. Alla andra ämnen behöver eleverna inte bry sig i ända till nian. Det leder till att i Sverige finns det mycket elever som inte bryr sig om skolan överhuvudtaget utan deras syfte är endast att på nian ordna godkända i de tre ämnen. Positivt i Sverige är att eleverna får vara mera delaktiga i undervisningen än vad de gör i Finland. Detta gör naturligtvis att eleverna ställer sig positivt till inlärningsituation.

När jag frågade om mest viktiga utmaningar för specialpedagogik eller i detta fall logopedis utveckling i framtiden berättade talterapeuter att utbildningen inom logopedi är väldigt bra i Finland jämfört med utbildning i andra länder men logopedi som vetenskapsområde är så nytt att det behövs mera forskning i allmänhet. Både i Sverige och i Finland finns speciellt brist på rehabiliteringsforskning om effektivitet av olika terapimetoder samt forskning om standardisering av tester för diagnostisering. Vi i Finland använder mycket t.ex. amerikanska och engelska tester som inte är standardiserade i Finland. Dessutom använder man ofta samma test eller undersökningsmaterial för barn med olika inlärningssvårigheter. Ytterligare behövs olika forskningsmaterial om språkutveckling och ordförrådsutveckling hos barn. Det finns också brist på talterapeuter, först 2 år sedan började talterapeutisk utbildning i Tammerfors, Åbo och Helsingfors. Dessutom ska det i logopedisk utbildning finnas mycket mera utbildning om bildkommunikation samt de så kallade alternativa och kompletterade kommunikationsmetoder dvs. AAC-metoder (se 7.1.1 och 7.3.1).

Talterapeuter undersöker mest barn under skolåldern om de då inte arbetar i en specialskola. Man ska inte integrera för mycket ur talterapeuts synvinkel eftersom många barn

som har rätt till specialundervisning går miste om den specialundervisning som de har rätt att få. Alla barn borde ha rätt till specialundervisning i små grupper och det ska finnas tillräckligt med personal. T2 påstår att ha sett mycket misslyckade integreringsförsök där barnen har lidit om integreringsarrangemang. Integrering passar för några och ska övervägas från fall till fall men det händer ofta att man försöker integrera alla barn. Integrering ser ut då som ett sätt att spara pengar i kommunerna för det är ju dyrt att hålla specialskolor. Det visade sig att finnas diverse uppfattningar om integrering. Enligt en ung speciallärare som jag intervjuade skulle man kunna satsa mera på s.k. kompanjonundervisning där specialläraren undervisar samtidigt med klassläraren på lektion.

I dag är det brist på speciallärare eftersom någonting har hänt i skolor. Förutom att klasserna i dag är stora, finns det allt mer barn som har svårigheter och som behöver specialstöd. Också i vanlig klasslärarutbildning ska man ha mera specialpedagogisk utbildning och speciallärarutbildning skulle fördjupas och förlängas, i dag tar det endast ett år efter att man har utbildat sig till en vanlig klasslärare. I utbildning specialiserar man inte sig inom något specialpedagogiskt område utan man lär sig genom erfarenheter och specialiserar sig inom sitt arbete.

## 12. INTERVJUER OM TECKNADE SERIER

I detta kapitel presenterar jag intervjufrågor gällande tecknade serier och deras användning i undervisning. Jag har delat frågorna i fem delområden för att klargöra återgivningen. Dessa är allmänna attityder till serier (12.1), språket i serier (12.2), aktivitet och motivation relaterad till serier (12.3), användande av serier i undervisning och rehabilitering (12.4) samt negativa och positiva egenskaper i serier (12.5).

### 12.1 Allmänna attityder till tecknade serier som kulturform

Som jag tidigare har skrivit i kapitel 9. Tecknade serier och pedagogik, speciellt i avsnitten 9.2 Skepticism mot serier och 9.3 Medvetenhet uppstår, har tecknade seriers väg till en accepterad kulturform varit brokig. De har länge setts som populärkultur för det mesta i negativ bemärkelse och sambandet mellan tecknade serier och pedagogik har förefallit främmande. I intervjuer har jag medvetet uteslutit detaljerade definitioner av populärkultur och i stället ställt en öppen fråga och gett svararen på så sätt möjlighet att definiera begreppet *populärkultur* på sitt eget sätt. På detta sätt har jag undvikit att påverka svaren. Enligt Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka finns det rätt olika slags serier och dessutom beror det på definitionen av populärkultur om serier kan sägas höra till populärkultur. SL1 ser att serier är populärkultur på så sätt att de når många. Det finns dock olika typer av serier. Serier är lika viktig kulturform som romaner, men det beror på vilka slags serier man talar om. SL2 säger han också att det finns så många olika typer av tecknade serier att det är svårt att avgöra om de hör till populärkultur. I positiv bemärkelse anser han att serier är populärkultur på det sätt att de existerar i många barns liv. Enligt SL3 hör serier till populärkultur utan vidare och de är konstform bland andra men tillägger att det finns rätt olika slags serier – av mer eller mindre hög kvalitet.

Serier hör till populärkultur enligt T1 och T2 och T1 skulle påstå att serier är en lika viktig litteraturform som romaner och dessutom är de en konstform både grafiskt sett och vad gäller texter. Serier kan ses som klassiker i och med att de första serierna publicerades i en tidning i slutet av 1980-talet. Riktigt pedagogiska serier förekom på 70-talet, och då ändrade även många lärare sin attityd om serier eftersom man förstod att

pedagogiska serier handlade ofta om empati och andra viktiga element. Serierna som man var emot var ofta dåligt ritade och innehöll dålig text, mycket våld osv. Senare förekom andra slags serier såsom *Tintin* som direkt ansågs som en intellektuell serie och så började seriernas status stiga. I dag finns det rätt många bra serier men man kunde utveckla serier mycket mera för undervisningssyfte. Om man tänker t.ex. på den populära *Kalle Anka* så finns det där ibland rätt svåra och fantasirika begrepp eller berättelser baserade på riktiga historiska händelser. Enligt Toivonen (2001: 374) finns det i *Kalle Anka* mycket svåra ordlekar som de flesta barn eller unga inte förstår och det krävs psykisk mognad att kunna förstå sådana flertydigheter som ordlekarna baserar sig på. T1 och T2 säger att det finns så många olika serier från sådana serier som är lätta att gestalta till serier med mera invecklade bilder att det är svårt att direkt avgöra vilka serier är bra eller vilka serier som är dåliga eftersom det beror helt på användningssätt och målgrupp.

## 12.2 Uppfattningar om språket i tecknade serier

Seriespråket har tidigare ofta kritiserats och man har länge ställt sig negativt mot tanken att använda serier i undervisning eftersom språket inte har ansetts lämpligt för barn. Ändå visar vetenskapligt vedertagna undersökningar att språket inte är sämre än i övrig barnlitteratur i genomsnitt och lärarna är nuförtiden väl medvetna om det vidgade textbegreppet (jfr avsnitt 9.1.2 Språket i tecknade serier).

SL1 säger att det finns skillnader på serier vad gäller bra eller dålig kvalitet. Det finns serier där man satsar på bildkvalitet, innehåll och språk och sådana här serier kan man se som språkligt lika viktiga som skönlitterära böcker men den ena utesluter inte den andra och all slags litteratur behövs. Dessutom finns det rätt mycket romanlitteratur med dåligt språk. Tecknade serier har alltid varit barns och ungdomars revolt mot vanlig litteratur. Båda behövs, det är viktigt att det finns texter utan bilder för att man kan skapa så kallade inre bilder men likväl är det bra att det finns texter med bilder som förklarar innehållet. Det är bättre att läsa någonting än ingenting alls. Största skillnaden mellan språket i tecknade serier och språket i romaner är enligt SL1 att i romaner finns det inte likadant bildspråk och man ska själv skapa sina inre bilder medan i serier finns färdiga

bilder som man inte behöver förklara så utförligt med underliggande texter utan repliker är de enda som förklarar bilder. I romaner beskrivs inre bilder med ord, ofta med långa meningsbyggnader och flera adjektiv. Som exempel nämner SL1 serier där finns mycket talspråk men samtidigt påminner han att det finns också många talspråkliga romaner med rent uselt språk. Talspråket hör nog tätt ihop med seriernas karaktär, och serier kräver ett annorlunda språk medan i romaner finns talspråk ofta i anföringssatser mellan de berättande textdelarna.

SL2 konstaterar att det finns olika slags serier och ibland är språket uselt men det gäller också romaner. Till tecknade seriers karaktär hör att man satsar på bilder och bildkvalitet. Den viktigaste skillnaden mellan språket i romaner och serier är att när man läser romaner ska man själv skapa inre bilder på basis av meningsbyggnad, beskrivningar och varierande orduttryck, adjektiv och detaljrik språk. När man läser serier, tar man sig visuell information genom färdiga bilder så att man inte behöver förklara dem så utförligt t.ex. med många adjektiv. Vad gäller seriers talspråk, tillägger SL2, är det lika tillåtet eftersom serier helt enkelt kräver ett annorlunda språk och talspråket hör till deras karaktär. Serier ofta är syftade till ungdomar och barn och talspråkighet kan göra serier mera lättfattliga och intressanta för dem.

SL3 anser att ur en pedagogisk synvinkel lär man sig att använda språk bättre via klassiska romaner än via serietidningar. Däremot kommer levande kommunikation genom talat och skrivet språk kanske tydligare fram i serier. Det finns olika serier, ibland är språket minimaliserat (t.ex. består mestadels av interjektioner) och inte av så hög kvalitet. Enligt SL3 är det alltid bra att läsa även om det sedan skulle vara serier som man läser. Att läsa tecknade serier är ett enkelt sätt att komma in i det skrivna ordets värld. Speciellt viktigt är läsning bland dagens ungdomar som ibland sysslar för mycket med datorer. För elever med svårigheter i läsning kan bilder och deras händelseförlopp naturligtvis vara som stöd. SL3 beskriver serier som konkreta, lättfattliga och åskådliga. Onomatopoetiska uttryck, dynamik och dramaliknande föreställningssätt som placerar serier mellan den tryckta boken och film är enligt honom styrkor av serier som försvarar deras användning i undervisning. Även Lidman och Lund (1973: 110) konstaterar att trots att bokens tystnad och orörlighet har vissa fördelar, är illusion av ljud och rörlighet

i serier ofta avgörande för en effektiv informationsförmedling. Seriernas dimension med olika onomatopoetiska uttryck såsom *grrr* och liknande kan hjälpa till att bygga upp ett drama eller teater. Enligt Lidman & Lund (1973: 112) är dessa onomatopoetiska uttryck visuellt språk som ersätter ljud – i och med att serietecknaren har endast den visuella kanalen som verktyg – och gör berättandet spännande och dynamisk.

Magnusson (2005: 215) avser med filmiska drag i serier framför allt tendenser till ett mer dynamiskt och varierande bildberättande, en så kallad *cinematografisk stil*, vilket gör det även för icke läskunniga barn möjligt att följa historien i seriebilder. Till cinematografisk stil hör bland annat olika visuella tekniker som används för att skapa illusionen av rörelse t.ex. sekventiella relationer mellan bilder, dramatisering och fokusering. Dessa motsvarar filmens kameravinklar, zoomande och liknande. När man talar om serier är det därför ett meningsfullt alternativ att använda termer och begrepp som man använder i filmens värld.

Det är väldigt viktigt i bedömning av språk att se på hurdana översättningar är. T1 påstår att *Lucky Luke* och *Asterix* är väldigt bra översatta till finska däremot är de svenska versionerna sämre. Man kan förstå att översättningar varierar mycket mellan olika språk om man granskar närmare de forskningsresultat som Pia Toivonen (2001) har fått i sin forskning om bl.a. översättningar av humoristiska uttryck i tecknade serier i form av ordlekar, alliterationer, inverterade personifikationer såsom djurbenämningar i stället för mänskliga benämningar, synonymer och namn. I olika språk använder man olika medel för att uttrycka humor. Toivonen har i sin doktorsavhandling jämfört översättningar av engelskspråkiga Disneyserier till tyska, svenska och finska. Resultaten vad gäller humorn i alliterationer i den finska *Aku Ankka* och i den svenska *Kalle Anka & C:o* var att man har både i de finska och svenska översättningarna använt alliterationer genom att ersätta de källspråkliga ordlekarna med målspråkliga. Därtill har man tillagt flera ordlekar i översättningarna till både finska och svenska. I *Aku Ankka* fanns det något mera alliterationer än i *Kalle Anka & C:o*. Användande av synonymer och inverterade personifikationer för att skapa humor är stort i den finska *Aku Ankka* medan det i *Kalle Anka & C:o* är sällsynt. Huvudmottagargruppen för *Kalle Anka* består av 10-12-åriga barn medan de avsedda mottagarna för *Aku Ankka* är lite äldre och kanske därför

har man vågat använda även mera abstrakta ordlekar. (Toivonen 2001: 374.) Tyvärr har översättningar av tecknade serier tills idag inte i stor utsträckning väckt intresse hos forskarna, vilket beror kanske mest på att serieforskningen är en ung forskningsgren som först under de senaste årtiondena har fått erkännande.

### 12.3 Aktivitet och motivation relaterade till tecknade serier

Om motivation och aktivitet vid inläring konstaterade Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka att det är helt enkelt nödvändigt för samarbete mellan vuxna och barn att barn är motiverade och till exempel genom lek och användande av tecknade serier vid undervisning får man barn att sitta ner och koncentrera sig på undervisningssituation och därmed blir också inläringen effektivare. Om sambandet mellan motivation, aktivitet och inläring säger SL1 att det är viktigt för att orka koncentrera och studera. Att serier hjälper barn till att koncentrera visar också det att serier har använts i undervisning av barn med bristande uppmärksamhet, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Jokinen & Ahtikari 2004: 41).

SL2 ser att motivation är nog viktig för inläring men aktivitet beror egentligen mera på personlighet och sambandet mellan inläring och aktivitet är inte så klar i och med att olika elever tar information till sig på olika sätt dvs. det finns barn som tycker om att endast lyssna passivt vilket inte utesluter att de kan ha bra kapacitet. SL3 anser att det finns ytterst starkt samband mellan motivation, aktivitet och inläring. Han ser motivering för skolarbete och ämnen i fråga som en av pedagogiks viktigaste uppgifter. Dessutom är eleverna i dag mera kritiska och ifrågasättande än tidigare. SL3 konstaterar att för småbarn som inte ännu kan läsa, fungerar serier ändå som upplevelse med olika bilder. Trots att småbarn inte kan läsa, ”läser” de seriefigurer och serier. T1 och T2 är eniga om att aktivitet och motivation är viktiga för inlärningsförmågan och därför är det viktigt också att lägga märke till hurdan undervisningsmaterial man använder.

## 12.4 Användande av tecknade serier i undervisning och rehabilitering

Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka har använt tecknade serier i terapi för elever med språk- och inlärningssvårigheter på flera olika sätt. Korpijaakko-Huuhka ser serier som mycket användbart undervisningsmaterial eftersom de är en naturlig genre för barn och dessutom krävs det speciell läskunnighet för att kunna läsa och tolka serier. Korpijaakko-Huuhka använder serier i undervisning eftersom de är speciell och annorlunda litteratur och särskilt bra undervisningsmaterial för elever med språk- eller minnesstörningar. Serier är enligt Korpijaakko-Huuhka användbara framför allt i ämnen såsom modersmål där serier kan användas för att berika ordförrådet och språkbruket men också till exempel i biologin där man ska förklara orsaker och följder till saker.

SL1 säger att användandet av serier vid ett lämpligt tillfälle lättar undervisningssituation och alla vägar är tillåtna för att väcka lusten på något sätt. Serier kan användas i matematik, där bilder är mycket viktiga t.ex. när det gäller långa textuppgifter så kan man rita dem i bilder för att få eleverna att förstå olika skede och orsakssammanhang i uppgifter bättre. Händelser kan tolkas eller förenklas via bilder också i historien där det ofta finns svåra begrepp och tunga, långa berättelser. SL1 visade även ett exempel på serieanvändandet i historien: uppgiften om att rita en sekventiell serie om hur man blir en riddare. Det finns färdiga bilder på vilka man bör skriva bildtexter och sätta dem i kronologisk ordning. Därefter kan man i dialog förklara bilder och skapa berättelse. Man kan även använda likadana uppgifter som förhör eller i examen för att se om eleven har förstått meningen i saken. SL1 berättar att när han undervisade i religion, ritade han ofta bilder för att få eleverna koppla ihop händelser.

Enligt SL1 lämpar sig serier bäst för dem som behöver visuellt stöd t.ex. elever med asperger, dyslexi eller ADHD. Men nog passar serier för alla och oftast är gränsen mellan olika inlärningssvårigheter inte så självklar. Det finns ett visst antal fastställda kriterier som måste uppfyllas för att man kan ställa diagnosen. Oftast t.ex. när det gäller asperger eller ADHD, finns det många barn som har blivit diagnostiserade med ADHD när det är små men senare kan diagnosen bli asperger. Det finns många olika varianter och man ska vara försiktig med diagnosen. Det finns också många elever med koncentrationssvå-

righeter och för dem kan man inte ställa diagnosen om att höra till någon särskild grupp av inläringssvårigheter. Det är svårt att säga vilken grupp av inläringssvårigheter serieanvändandet gynnar mest vid undervisning men elever med dyslexi har åtminstone mycket nytta av seriernas bildspråk. Likväl är serier nyttiga för elever som har hjälp av humor och elever som serier motiverar och inspirerar samt elever som har minnessvårigheter eller behöver stöd av det visuella. Han nämner i detta samband en test om olika inlärningsstilar, den så kallade VAK-testen (Visual Auditory Kinesthetic learning styles). Bl.a. John Steinberg har skrivit flera böcker om den välkända VAK-testen som baserar på tredelning för att särskilja olika lärostil och minnestyper vid lärande. På senare tid har man betonat även spatiala sinnen och utvidgat begreppet till VAKS, där S står för spatiala sinnen (syn-, hörsel- och rörelse-, rumslig). Den spatiala förmågan vid lärandet betyder i praktiken organisering av iakttagelser, fakta och begrepp i kartor med pilar och streck mellan de olika enheterna dvs. *mindmapping*. (Egidius 2006: 437.)

För elever med dysfasi underlättar användandet av serier att minnas eller elever med dyslexi som har det mödosamt att läsa och skriva är korta texter lättare att behandla. I sociala berättelser kan man rita händelser i form av serier för att förklara händelser i stället för att endast prata om saker och överväldigas av stressiga händelser. Om det t.ex. har varit bråk är det konstruktivt att hantera negativa känslor genom att återge händelseförloppet i form av sekventiella bilder. Serier kan användas också som *mindmap* för dem som har hjälp av det visuella stödet vid inläring.

Serier lämpar sig bäst enligt SL1 till läsåmnen såsom historia, religion, geografi och biologi där illustrativa bilder lättar upp textmängden och hjälper till att minnas. SL1 visade mig hur elever har använt serier i praktiken och ledde mig genom några klassrum t.ex. historierum, biologikum, geografikum, teckningssal och skolans egna bibliotek. Vi hittade många serier på väggarna men flera av dem var inte berättande serier utan hellre instruktionsserier såsom ABC-planscher eller liknande planscher med medvetna sekvenser. Magnusson (2005: 28) betraktar inte sådana här planscher som serier på grund av deras icke-narrativa karaktär men sådana instruktionsserier har mycket använts för rehabilitering och undervisning av specialelever.

Tecknade serier kan säkert vara bra undervisningsmaterial enligt SL2 och han själv använder serier i undervisning varje vecka. Han använder serier eftersom de är trygga, jordnära och bekanta för barn. Dessutom fungerar de som visuellt stöd samt förbättrar fantasi och skapande. Serier kan användas även för småbarn i ett tidigt skede som väg till läsning och annan litteratur. Man kan använda serier t.ex. som uppgift där man ska sätta bilderna i logisk ordning och efter det berätta om dem. Serier kan användas i undervisning av rättskrivning genom att öva meningsbyggnaden. För att öva skapande skrivning kan man skapa texter för serier på basis av muntliga berättelser. I teckning kan man rita bilder för färdiga texter. Serier kan användas som sociala berättelser t.ex. för att få barn att berätta om händelser med andra barn efter bråk. Ytterligare nämner SL2 olika material som baserar sig på serier t.ex. *Stegvis*-materialet, *Scubi*-korterna och olika data-program t.ex. *Lexia* där det finns olika bildserier.

Genom att använda serier kan man i språkundervisning utveckla ordförråd och få barn att skapa en egen sammanhängande text t.ex. i friskrivning. Serier kan användas enligt SL2 för alla elever på årskurserna 1-9, eftersom de kan användas på så många olika sätt. De kan användas speciellt i modersmål både i läsning och skrivning samt i temaundervisning d.v.s. undervisning av helheter av olika realämnen för att befästa språket och terminologin kring olika tema och för att förstå större helheter och samband mellan olika ämnen. Han tycker att serier är ett åskådligt och bra undervisningsmedel och han skulle vilja bredda synen och kunskap om hur man skulle kunna använda serier som ett motivationshöjande undervisningsmedel.

SL3 använder han också serier i undervisning. I specialpedagogiskt material finns det rätt mycket bildmaterial och om det inte alltid är direkt i serieform så liknar det ofta mycket serier. SL3 läser dagstidningen varje dag i alla orienteringsämnen, samhällskunskap och modersmål. I alla dessa dagstidningar ingår det även serier. Speciellt för elever med särskilda behov är det viktigt att veta vad som är på gång ute i världen och vad som händer i samhället och i Finland. I modersmål använder eleverna serier, det finns redan i läroplan att bekanta sig med olika typer av texter. I teckning har eleverna ritat serier och hittat själv på texter till serier. De har använt bilder som protokoll för att ta upp konflikter men inte direkt serier. Han anser nog att det kunde vara en bra idé att använda t.ex.

sociala berättelser för att lösa konflikter. Han tror att serier är ett bra undervisningsmedel i allmänhet för alla elever men speciellt för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Talterapeuter använder bilder mest med dem som behöver alternativa och kompletterande kommunikationsmetoder dvs. AAC-metoder och de här metoderna kom först på 1980-talet (se avsnitt 7.1.1 och 7.3.1). T1 använder mycket serier i undervisning på lektioner i talterapi för att pigga upp lektionerna och som ett exempel på barnspråk. Han har använt även mycket serier som han klippt ut från tidningar och serieböcker har han använt med elever med dyslexi. Det finns även afatiker som inte alls kan tala utan de behöver bilder för att kommunicera. T2 har använt mest statiska bilder men han säger att det beror på för vad man använder dem. Om man ska uttrycka t.ex. vad man tänker om saker, kan man använda enskilda bilder. I logopediskt terapimaterial för undervisning finns tecknade serier för att uttrycka händelseförloppen och logiska sekvenser. Serier kan vara bra stöd för att få eleven att strukturera och berätta t.ex. om i vilken ordning saker händer. T2 betonar att det finns två olika sätt att använda bilder. Serier kan användas för att hjälpa elevens – mest barns – språk att utveckla på det sätt att han börjar använda berättande språk. T1 nämner en test för barn som bedömer barns berättarförmåga, en så kallad *Busstory*-test som är i form av en serie. (Se avsnitt 10.1 om användandet av serieberättelser i undersökning av den språkliga utvecklingsnivån och 8.2.1 om tal och berättande språk.) Enstaka bilder kan man enligt T2 använda för att få eleven kommunicera genom bilder i stället för ord. Han har använt kanske mest enstaka bilder såsom piktogram, bilder på dator eller dvd, ritade bilder eller foton för att framkalla kommunikation. Men också serier har han använt så att eleven själv har ritat bilder i serier för att förklara händelseförlopp.

Enligt T1 beror det på symptom hur man använder tecknade serier, metoder är talrika: t.ex. att bygga upp logisk följd, att berätta, att hjälpa att få struktur på någonting eller träna läsning eller logiskt tänkande. För barn med dyslexi är böcker ofta för svåra att läsa och därför är serier bra lästräning. Därtill finns det olika CD-ROM-spel för barn med dyslexi t.ex. *Learn With The Muppets*, en smurf-spel där man kan sätta bilder i vilken ordning man vill och därefter skriva texten vid bilder. Dessa CD-ROM är bra sätt att lära skriva längre meningar. Därtill finns det mycket material med olika slags bild-

kort som man ska sätta i logisk ordning i serieform. Man kan skapa en enkel berättelse t.ex.: En man kastar ut bollen på gatan och bollen far ut på gatan och så kommer en bil som kör på mannen och så måste man gå på sjukhuset för att få gipsa armen.

För elever med afasi har både talterapeuter använt serier på det sätt att man har kopplat ihop diverse texter och bilder. T2 har använt serier i grupprehabilitering på det sätt att elever med afasi har fått med hjälp av olika bilder t.ex. på ambulansen och sjukhus förklara och diskutera på vilket sätt de har fått hjärnförlamning och afasi. Elever har kanske inget alls tal men de vill berätta till varandra hur allt har gått hos dem. Ytterligare har T2 använt bilder med olika ansikten för att uttrycka olika känslor hos elever med afasi. Howlin (1998: 167) har på liknande sätt beskrivit hur bilder kan användas för att förstå olika känslor. Barn kan först identifiera känslor i foton eller bilder med ansikten och därefter identifiera de samma känslorna i enkla tecknade serieberättelser t.ex. så här: Här ser du att X tycker om äpplen. Mamma ger ett äpple för X till lunch, hur känns det för X när mamma ger henne ett äpple?

Talterapeuter berättar att i undervisning kan man använda serier som metod för inläring för elever med olika inlärningssvårigheter, språkliga störningar eller SLI (Specific Language Impairment) men för kommunikationssyfte kan bilder och dataprogram med bilder användas för cp-skadade eller andra elever som inte kan tala eller som inte har lärt sig att skriva. T1 kommer ihåg en seriebok där det med hjälp av bilder berättas om vad som handikapp består av. Denna bok skulle vara lämplig att användas innan man kommer in i terapigruppen.

### 12.5 Positivt och negativt i tecknade serier

Om tecknade seriernas positiva och negativa effekter på elever säger Anna-Maija Korpjakk-Huuhka att det beror mycket på innehållet vad som är bra eller dåligt för barn. Serier är en litteraturgenre bland andra. Det som är viktigt att komma ihåg i varje fall är att barn som växer upp ska ha även andra hobbyer än serier och läsande. Till de karaktäristiska egenskaperna av serier som försvarar deras användning i undervisning hör enligt Korpjakk-Huuhka den kronologiska kontinuiteten samt orsaks- och följdrelationer,

som utvecklar elevers slutledningsförmåga. Eleven bör reflektera över vad som händer mellan bilderna.

Om serieläsningens positiva effekter hos elever tänker SL1 att läsandet kan vara som början till att läsa. Det kan förbättra läskunnighet för den som har svårt att läsa genom att börja med korta repliker och vidare kan serieläsningen uppmuntra eleverna att läsa även någonting annat. Visserligen har många serier ganska svårt språk. Det negativa i tecknade serier enligt SL1 är om man inte utvecklar läsandet, eftersom inre bilder t.ex. i sagor som består av endast text är mycket viktiga. Båda textformer – med och utan bilder – behövs. Konkreta bilder är bra då man ska klargöra någonting som inte är bekant från förut t.ex. i historien där det ofta finns svåra och abstrakta begrepp eller saker som elever inte själva har någon slags erfarenhet om. Bilder som följer varandra hjälper till att se helheter och orsakssammanhang. Det är bra och utmanande också för en pedagog att förenkla och försöka förklara tankar relaterade till olika situationer i bilder. Det enkla bildspråket och ”bilder som talar” som motvikt till texter samt sätt att beskriva orsakssammanhang är egenskaper som försvarar tecknade seriers användning i undervisning enligt SL1. Det negativa enligt honom är att ur speciallärarens synvinkel kan serieläsandet begränsa barns egen fantasi eftersom det finns färdiga bilder och barn behöver inte hitta på eller föreställa själv slut på historier. Men man kan nog använda serier på så sätt att man lämnar bort slutet och låter barn att hitta på det på egen hand. Märkliga uttryck och ord, ofullständiga meningar och språk som kan förekomma i serier hör kanske till seriers negativa egenskaper. Å andra sidan finns det möjligtvis allt flera barn som läser ingenting. Läsningen utvecklas redan i barndomen med hjälp av lättlästa bildböcker. Det mest viktiga är då att ”lirka fram” intresse för läsande och det är av mindre stor betydelse om de sedan är serier som läsas. Däremot om barn går på högra klasser skulle det nog vara bra att hitta intresse också för annan läsning än enbart serier.

SL2 säger att serier hjälper att uppmuntra till läsning, förstå helheter, orsakssammanhang och händelseförloppet. All läsning utvecklar språket men viktigt är att läsa också texter utan bilder för att utveckla förmågan att skapa inre bilder.

Enligt SL3 är serier konkreta, lättfattliga och åskådliga. Onomatopoetiska uttryck och dramalikhande föreställningssätt som placerar serier mellan den tryckta boken och film är styrkor av serier som försvarar deras användning i undervisning. Magnusson (2005: 153) ser flera orsaker till att använda serier som moderna berättelser eftersom de är ett snabbt massmedium med rörelse och handling. De är efterfrågade och har bra status bland svensk barnlitteratur och för korta serier finns det dessutom ofta utrymme i barn-tidningar.

Om serieläsningens negativa effekter hos elever konstaterar T1 att om man inte läser någonting annat än serier, så kan det bli torftigt. Om det är bara korta meningar eleven kan läsa eller om eleven annars inte är intresserad av att läsa, så är det bra att börja med serier, för annars läser eleven ingenting. Hon har läst i tidningen om ungdomar som tidigare har läst endast Harry Potter- serier och börjat senare utveckla sin läsning till Harry Potter- böcker. T1 medger i alla fall att han avskyr att läsa serier högt för barn eftersom det är tråkigt att läsa korta meningar.

Serier lämpar sig bra för oroliga elever som har svårt att koncentrera sig och för elever för vilka serier fungerar som en motiverande faktor. T2 säger att hans klienter har ofta svårigheter i auditiv gestaltning, dvs. fast de hör och lyssnar, förstår de inte. I sådana fall hjälper det om de får se samma saker i form av visuella bilder. Därför är det vanligt att talterapeuter använder bilder och visuellt stöd vid kommunikation. Men förutom att använda enstaka bilder, kan man använda serier för att eleven skulle börja använda språket som verktyg för logiskt tänkande. Seriers användning behöver inte försvaras enligt T1 eftersom serier har en bra ställning i dag som ett kompletterande undervisningsmedel och litteraturform. Serier är inte alls någonting negativt eller hot för barn.

### 13. SAMMANFATTNING

Denna språkvetenskapliga avhandling utarbetades med syftet att kvalitativt redogöra för användande av tecknade serier i allmän undervisning och speciellt i undervisning av elever med inlärningssvårigheter t.ex. autism, afasi, dysfasi, dyslexi och dyskalkyl. Rehabilitering och undervisning kan inte entydigt separeras eftersom de överlappar varandra när det gäller om elever med inlärningssvårigheter och därmed speciella behov. Det används begreppet pedagogisk rehabilitering till skillnad från social och medicinsk rehabilitering. Viktigt är att vara medveten om alla dessa områden som är väsentliga för rehabiliteringsprocessen av specialelever. I denna avhandling koncentrerar jag på specialpedagogik och logopedi och deras samverkan eftersom jag betonar de språkliga kunskaper tal och skrift som är så viktiga i all inlärning.

Jag har beskrivit specialpedagogiks bakgrund, dess nuläge, aktualitet och utmaningar i skolor och undervisning. Av de specialpedagogiska begrepp inlärningssvårigheter och språkstörningar har jag kastat en blick på fem grupper av inlärningssvårigheter: autism, afasi, dysfasi, dyslexi och dyskalkyli. Jag har klargjort hurdana speciella behov dessa elever har i rehabilitering- och undervisningsmetodiken. Det kom fram flera sådana specialbehov som hör också till de positiva egenskaperna som är grunder till tecknade seriers användande i undervisning.

Jag har beskrivit tecknade seriers historia, serier som en kulturform och deras läge och ställning i litteratur och pedagogik. De mest viktiga källorna gällande serier har jag funnit i Pekka Manninens dissertation (1995) samt i Helena Magnussons dissertation (2005). Tecknade serier har inte alltid varit populära eller även accepterade speciellt angående användning i pedagogiskt syfte på grund av attityder mot språket och innehållet i dem. Undersökningarna har däremot visat att seriespråket inte är utarmande eller mera våldsamt än i all annan litteratur utan snarare lika varierande – vilket innebär också av varierande kvalitet. Tecknade serier kan fungera som en källa för symbolarbete som igen är viktigt för identifikation och identitetsutveckling hos ungdomar. Ofta är serier också motiverande material för barn och ungdomar eftersom de är nära deras språk- och erfarenhetsvärld. Motivation samt känslan av delaktighet har visats korrelera positivt

med inläring. Nuförtiden finns det talrika exempel på användandet av serier i pedagogiskt syfte som talar för att de är ett bra medel i rehabilitering av specialelever och vitalisering av undervisningsmetodiken så att det gäller bara att tillvarata dessa erfarenheter för att utveckla undervisningsmetodiken. I olika alternativa pedagogier såsom medie- och konstpedagogik betonar man det visuella och kreativitet och därför är också tecknade serier mycket högt värderade som undervisningsmedel.

För att få en mera vid syn på användandet av serier i det praktiska undervisningsarbetet genomförde jag sammanlagt 6 intervjuer med öppna intervjufrågor. Jag intervjuade en finskspråkig professor i logopedi, 3 svenskspråkiga speciallärare samt 2 svenskspråkiga talterapeuter. Man kan konstatera att specialundervisning är aktuell i undervisning och man saknar fortfarande undersökningar och utveckling inom området. Gällande tecknade serier har tiderna ändrats från den tidigare hårda scepticism mot dem och bilder i allmänhet i undervisning till uppskattning av all skriftlig litteratur. Nästan alla de intervjuade ansåg att det är bättre att läsa serier än att läsa ingenting alls. Efter att olika elektroniska medier, dataspel och liknande tar allt mer av ungdomarnas fritid uppskattar man allt mera all skriftlig litteratur, även tecknade serier. Man kan också konstatera att tecknade serier är en valid och ganska etablerat undervisningsmedel och -metod som väl kan tillämpas för elever med inlärningssvårigheter och/eller språkstörningar. Uppfattningar om användandet av serier i undervisning och rehabilitering av elever med inlärningssvårigheter är för det mesta positiva och tecknade serier anses vara en lämplig undervisningsmetod. De intervjuade specialister inom specialpedagogik och logopedi ansåg att tecknade serier är konkreta, lättfattliga och åskådliga. Den kronologiska kontinuiteten samt orsaks- och följdrelationen som utvecklar elevers slutledningsförmåga försvaret seriers användning vid olika undervisningssituationer. Men utbildning om tecknade seriers olika användningsmöjligheter är svagt eller saknas helt i lärarutbildning. Inspirerande tema för framtida utvidgningar skulle kunna behandla t.ex. om dialogitet i serier och hur den förbättrar uttrycksförmåga, kommunikationskunskaper, delaktighet och aktivitet eller kartläggningen av olika tekniska hjälpmedel och utrustningar som i dag är tillgängliga för elever med olika inlärningssvårigheter.

## LITTERATUR

- Adler, Björn (2001). *Vad är dyskalkyli?* En bok om matematiksvårigheter. Orsaker, diagnos och hjälp. Höllviken: Nationella Utbildningsförlaget Sverige.
- Ahvenainen, Ossi; Oiva, Ikonen ja Jukka, Koro (1994). *Eryityispedagogiikka 2*. Eryityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (1973). Serievärlden som semiologiskt system. I: *Seriöst om serier*, 97-109. Red. Hegerfors, Sture & Stellan Nehlmark. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Blom, Inger & Malena Sjöberg (2005). *Leva med språkstörning*. Borås: Bilda Förlag.
- Bruce, Barbro (2003). "Bokstavsbarren" och bokstäverna. I: *Barn utvecklar sitt språk*, 253-274. Red. Bjar, Louise & Caroline, Liberg. Lund: Studentlitteratur.
- Crowley, Richard J. & Mills, Joyce C. (1989). *Cartoon Magic*. How to Help Children Discover Their Rainbows Within. Magination Press.
- Egidius, Henry (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Henry Egidius och Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar (2003). Specialpedagogik och tidsperspektiv. I: *Specialpedagogik i tiden*. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen. Red. Ström, Kristina & Karin, Linnanmäki. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 4 2003.
- Gravett, Paul (2006). Serieromanen: Litteraturens muterade system. *Kulturtidningen* 8/2006-2007. 21-28.
- Hansson, Kristina (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I: *Barn utvecklar sitt språk*, 195-214. Red. Louise Bjar & Caroline Liberg. Lund: Studentlitteratur
- Hegerfors, Sture & Stellan Nehlmark (1973). Ett samtal om våldet och politiken i serierna. I: *Seriöst om serier*, 176-185. Red. Sture Hegerfors & Stellan Nehlmark. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Heikura-Pulkkinen, Ulla & Sari Kujanpää (2006). *Sosiaaliset kuvatarinat*. Jyväskylä: Haukarannan koulu.
- Heister Trygg mm. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby : Handikappinstitute.

- Hesse-Quack, Otto (1973). Seriens sociala och sociologiska roll. I: *Seriöst om serier*, 127-141. (Red.) Hegerfors, Sture & Stellan Nehlmark. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Howlin, Patricia (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome. A Guide for practitioners and Carers*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Häggström, Ingrid (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I: *Barn utvecklar sitt språk*, 237-251. Red. Bjar, Louise & Caroline, Liberg. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson-Verkasalo, Eira & Sinikka Söderholm (2000). Terapeuttisuus kommunikaatiohäiriöisten kuntoutuksessa. I: *Kommunikoinnin häiriöt, syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*, 253-272. Red. Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka. Tammerfors: Palmenia.
- Jokinen, Kristiina & Kati Ahtikari (2004). *AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille*. Juva: PC-kustannus.
- Kataisto, Vesa (2005). Susanna Partio luotsaa nyt Suomen sarjakuvaseuraa, Opettajia pitää kouluttaa ymmärtämään sarjakuvan mahdollisuudet. *Sarjainfo N:o 129 4/2005*. Suomen sarjakuvaseura ry.
- Kivirauma (2004). Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. I: *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*, 9-23. Red. Joel Kivirauma, Risto Rinne & Kirsti Klemelä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Koivisto, Tarmo (1978). Sarjakuvan olemuksesta. I: *Sarjakuvaseminaari Orivesi 8.-12.7.1978*. 4. Suomen Sarjakuvaseura ry. Helsinki.
- Korpjaakko-Huuhka, Anna-Maija, FD, professor i logopedi. Tammerfors. Intervju, Tammerfors universitet, Institutionen för logopedi 5.4.2007.
- Korpjaakko-Huuhka, Anna-Maija (2007). Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä. I: *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*, 17-28. Publikationer utgivna av föreningen för tal och språkforskning. Red. Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka, Kaisa Launonen & Matti Lehtihalmes. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Korpilahti, Pirjo (2000). Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielen kehitys. I: *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*, 39-58. Red. Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpjaakko-Huuhka. Tammerfors: Palmenia.
- Kynäslahti (2006). Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena – Deskriptiivisen

- mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 2/2006. Jyväskylä.
- Ladonlahti, Naukkarinen (2006). Osallistava opetus. *Kasvatus* 4/2006. Jyväskylä.
- Launonen, Kaisa (2000). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. I: *Kommunikoinnin häiriöt*. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita, 143-166. Red. Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka. Tammerfors: Palmenia.
- Lastensuojelun keskusliitto (1982). *Eriyispedagoginen tutkimus Suomessa*. Toim. Kari Tuunainen. Julkaisu N:o 65. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino Oy.
- Lehtihalmes, Matti, Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka & Kaisa Launonen (2007). Ker tova ihminen. I: *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*, 4-8. Publikationer utgivna av föreningen för tal och språkforskning. Red. Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka, Kaisa Launonen & Matti Lehtihalmes. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Liberg, Caroline (2003). Möten i skriftspråket. I: *Barn utvecklar sitt språk*, 215-235. Red. Louise Bjar & Caroline Liberg. Lund: Studentlitteratur.
- Lidman, Sven & Ann-Marie Lund (1973). Serier och seriös information. I: *Seriöst om serier*, 110-124. Red. Hegerfors, Sture & Stellan Nehlmark. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindahl, Marita (2003). Särskolepedagogers lärande med hjälp av videografi. I: *Specialpedagogik i tiden*, 143-156. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen. Red. Ström, Kristina & Karin, Linnanmäki. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 4 2003.
- Magnusson, Helena (2005). *Berättande bilder*. Svenska tecknade serier för barn. Av handling för filosofie doktorsexamen vid institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria. Stockholms universitet.
- Manninen, Pekka (1995). *Vastarinnan välineistö. Sarjakuvaharrastuksen merkityksiä*. Avhandling för filosofie doktorsexamen. Tammerfors: Tampere University Press.
- Nettelbladt, Ulrika & Christina, Reuterskiöld Wagner (2003). När samspelet inte fungerar- pragmatisk språkstörning. I: *Barn utvecklar sitt språk*, 173-193. Red. Louise Bjar & Caroline Liberg. Lund: Studentlitteratur.
- Nikula, Kristina (2004). Text, bild, samhälle. En projektskiss. I: *Text, bild, samhälle*, 9-37. Red. Nikula, Kristina, Kaisa Alanen & Harry Lönnroth. Nordistica Tampensia. Tammerfors: Tammerfors universitet.

- Nikula, Kristina, Kaisa Alanen & Harry Lönnroth (2004). *Text, bild, samhälle*. Red. Nikula, Kristina, Kaisa Alanen & Harry Lönnroth. Nordistica Tamperensia. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Poland: Claes Nilholm och Studentlitteratur.
- Norton, Bonny (2003). The motivation power of comic books: Insight from Archie comic readers. *The Reading Teacher*. Vol.57, No.2. October 2003.
- Nyman-Kurkiala, Pia (2003). Ungdomar, identitetsutveckling och etnicitet – en teoretisk betraktelse. I: *Specialpedagogik i tiden, 185-195*. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen. Red. Ström, Kristina & Karin, Linnanmäki. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 4 2003.
- Opetushallitus (2000). *Autististen lasten opettaminen*. Red. Pirkko Virtanen. Kehittyvä koulutus 4/2000. Helsingfors.
- Päivinen, Maaria (2006). Etnoa, etiikkaa ja identiteettiä. Kirjallisuudentutkimuksen erikoislehtien teemoja. *Onnimanni 1/2006*. Tammerfors: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Ribe, Göran (1977). *Tecknade serier*. Kompendium för undervisning om en masskulturnorm. Fortbildningsavdelningen i Linköping.
- Riha, Karl (1973). Skämt – allvar – revolt. Seriehistoriska kommentarer. I: *Seriöst om serier*, 23-35. Red. Sture Hegerfors & Stellan Nehlmark. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rislakki, Jukka (1978). Sarjakuvat Suomessa. I: *Sarjakuvaseminaari Orivesi 8.-12.7.1978*. 4-10. Helsingfors: Suomen Sarjakuvaseura ry.
- Rosenqvist, Jerry (2003). Några problemställningar inom specialpedagogisk forskning i ett nordiskt och internationellt perspektiv. I: *Specialpedagogik i tiden*, 59-68. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen. Red. Ström, Kristina & Karin, Linnanmäki. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 4 2003.
- Seeskari, Daniela (2006). Taide lasten terapiassa. *Tyyris Tyllerö*1-2/2006. Lastenkulttuurijulkaisu.
- Seeskari, Daniela (2006). Bildkonst som terapi med barn och unga – En utvecklingsresurs. *Tyyris Tyllerö*1-2/2006. Lastenkulttuurijulkaisu
- Sinisalo, Otto (2005b). Eun-Ha Jo – Sang-Sun Park: Les Bijoux 1. Suomennos Antti Grönlund. Punainen jättiläinen. *Sarjainfo N:o 129 4/2005*. Tampere: Suomen sarjakuvaseura ry.

- Ström, Kristina (1999). *Specialpedagogik i högstadiet*. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Vasa: Åbo Akademi University Press.
- Stigbrand, Karin (1989). *Mediekunskap i skolan*. En studie av massmedieundervisningens ABC. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Ström, Ulla (1994). Pienet lapset sarjakuvan kuvaajina. I: *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*, Red. Iivonen, Antti, Anneli Lieko ja Pirjo Korpilahti. Vasa: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 583.
- Suomala, Jyrki & Kristian, Kiili (2006). Analoginen ajattelu ja opetus. *Psykologia* 3/06, 185-195. Vammala: Suomen psykologinen seura.
- Suvanto, Anne (2007). Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. I: *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*, 39-48. Red. Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija, Kaisa Launonen & Matti Lehtihalmes. Publikationer utgivna av föreningen för tal och språkforskning. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Thygesen, Erik (1973). Seriernas teckenspråk. I: *Seriöst om serier*, 73-96. Red. Hegerfors, Sture & Stellan Nehlmark. Stockhom: Almqvist & Wiksell.
- Tirkkonen-Condit, Sonja (2005). Voihan pökäle! Mustavalkoista karnevaalia Viivin ja Wagnerin tapaan. I: *Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme*, 193-210. Red. Heikkinen, Vesa. Tammerfors: Tammer-paino.
- Toivonen, Pia (2001). *En serietidning på fyra språk*. Dissertation. Acta Wasaensia No 88, Språkvetenskap 17. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Tolvanen, Kristiina (2007). Kaksi lasta viidestä on tuki- tai erityisopetuksessa. Koulut: Erityisopetuksen kriteerien tarkentamista mietitään opetusministeriössä. *Aamulehti* 5.2.2007.
- Tolvanen, Leena (2000). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikatioon. I: *Kommunikoinnin häiriöt*. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita, 95-118. Red. Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka. Tammerfors: Palmenia.
- Utbildning och forskning 2003-2008*. Utvecklingsplan. Undervisningsministeriets publikationer. Helsingfors: 2004.
- Walton, W.T., Ingemar Emanuelsson & Jerry Rosenqvist (1990). Normalization and integration of handicapped students into the regular education system: contrasts between Sweden and the United States of America. *European*

*Journal of Special Needs Education* 1990, 5(2), 111-125. Reprints and miniprints. Malmö, Sverige: School of Education, No. 712, 1990.

Welwert, Claes (1984). *Läsa eller lyssna?* Redovisning av jämförande undersökningar gjorda åren 1890-1980 rörande inläring vid auditiv och visuell presentation samt ett försök till utvärdering av resultaten. *Studia psychologica et paedagogica*. Malmö: CWK Gleerup.

Överlund, Johanna (2000). Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. I: *Kommunikoinnin häiriöt*. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita, 19-38. Red. Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka. Tammerfors: Palmenia.

### Elektroniska källor

Afasi förbundet i Sverige (2007). URL:<<http://www.afasi.se/vad.shtml>>.

Ahrnéll, Ewa, Barbro Drufva, Ann-Britt Fernandi, Elsy-May Gisterå, Britt Hansson, Birgitta Hiller, Christer Holmgren, Margareta Lavsund & Berit Nilsson (2005). *Läslust och skrivglädje för alla – om Skoldatatekens arbete för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet. URL:<[www.hi.se/global/pdf/2005/05303.pdf](http://www.hi.se/global/pdf/2005/05303.pdf)>.

Borg, Paulina & Carolina, Johnson (2006). *Sambandet mellan fysisk aktivitet och inläring*. Seminarieuppsats. Örebro universitet. Pedagogiska institutionen. URL:<[urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-278](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-278)>.

Esbo stad svenska dagvårds- och utbildningsnämnd (2006). *Plan för barn och elever i behov av särskilt stöd*. URL:<[www.esbo.fi/sdu](http://www.esbo.fi/sdu)>.

Falkdalen, Mats (2007). *Bild som pedagogiskt instrument – en studie i analog och digital kunskap*. URL:<<http://www.uppsatser.se/uppsats/fbf7786cde/>>.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm. URL:<[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)>.

Hjälpmedelsinstitutet (2008). URL:<[www.hi.se](http://www.hi.se)>.

Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on Käsitteilyssä*. Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävissä. URL:<<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/fonet/vk/korpijaakko-huuhka/kyllasel.pdf>>.

Mälardalens högskola (2007). Delprojekt, Samspel & Kommunikation, Forskningspro

Grammet.CHILD.

URL:<[http://www.mdh.se/isb/child/samspel\\_studier.html](http://www.mdh.se/isb/child/samspel_studier.html)>.

Neuro Nätet. Ett neuropsykiatriskt forum (2000-2005). Marie Lundqvist.

URL:<<http://user.tninet.se/~fxg297r/>>.

Närpes stad (2003). Allmänt. URL:<<http://www.narpes.fi/staden>>.

Opetusvirasto (2007). URL:<[www.edu.hel.fi](http://www.edu.hel.fi)>.

Tilastokeskus (2007). URL: <[www.stat.fi](http://www.stat.fi)>.

Utbildningsstyrelsen (1997). *Finlands utbildningssystem*.

URL: <<http://www.edu.fi/svenska/info/system/indexb.html>>.

Vaasan kaupunki, Peruskoulut, Erityisopetus (2007).

URL:<<http://www.vaasa.fi/Default.aspx?id=384341>>.

Vasa stad (2001). *Barnen mitt ibland oss*. Barn- och familjepolitiskt program. Barn- och Familjepolitiska.kommittén.

URL:<<http://www1.vaasa.fi/julkaisut/perheruotsi3.pdf>>.

Zeime, Gisela (2009). *Freinet, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia; Pedagogiker för barnets bästa*. URL:< <http://www.tryggabarn.nu/barn/Page3855.html>>.

## BILAGA 1

### **Intervjufrågor gällande specialpedagogik Erityispedagogiikkaa koskevat haastattelukysymykset**

1. Berätta om Din utbildning och befattning.  
Kerro koulutustaustasi ja toimenkuvastasi.
2. Hur länge har Du arbetat på skolan och i vilket ämne/i vilka ämnen undervisar Du?  
Kauanko olet opettanut koulussa ja mitä ainetta/aineita opetat?
3. Har det i Din specialpedagogisk utbildning getts utbildning gällande användandet av serier som undervisningsmedel?  
Onko erityisopetuskoulutuksessasi annettu koulutusta liittyen sarjakuvien käyttöön opetusvälineenä?
4. Vilka anser Du som de mest viktiga utmaningar för specialpedagogiks utveckling i framtiden?  
Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä erityisopetuksen haasteita tulevaisuudessa?

### **Intervjufrågor gällande användandet av tecknade serier Sarjakuvien käyttöä koskevat haastattelukysymykset**

1. Tycker Du att tecknade serier hör till populärkultur? Motivera.  
Pidätkö sarjakuvia populaarikulttuurina? Perustelee.
2. Anser Du att serier är lika så viktigt litteraturområde som romaner? Motivera.  
Ovatko sarjakuvat mielestäsi yhtä tärkeä kirjallisuudenlaji kuin romaanit? Perustelee.
3. Hurdant samband tycker Du att det finns mellan motivation, aktivitet och barns inlärningsförmåga?  
Millainen yhteys motivaatiolla ja aktiivisuudella mielestäsi on lapsen oppimiskykyyn?
4. Använder Du serier i din undervisning? Varför? / Varför inte?  
Käytätkö sarjakuvia opetuksessasi? Miksi? / Miksi et?
5. Om Du använder serier vid undervisning, hur använder du dem?  
Jos käytät sarjakuvia opetuksessa, millä tavoin käytät niitä?
6. Tycker Du att det finns några egenskaper av serier som försvarar seriernas användning i undervisning?  
Onko sarjakuvissa erityisiä piirteitä, jotka puolustavat mielestäsi sarjakuvien käyttöä opetuksessa?
7. Vilka positiva respektive negativa effekter anser Du att serieläsningen har hos eleverna? Minkälaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia sarjakuvien lukemisella on mielestäsi oppilaisiin?
8. Till hurdan undervisningssituation tycker Du att serier lämpar sig bäst?  
Millaiseen opettamistilanteeseen sarjakuvat mielestäsi soveltuvat parhaiten?
9. För hurdana elever tycker Du att serier lämpar sig bäst som undervisningsmedel?  
Millaisten oppilaiden opetukseen sarjakuvat soveltuvat mielestäsi parhaiten opetusvälineenä?
10. Tycker Du att det finns några skolämnen till vilkas undervisning serier lämpar sig särskilt bra? Soveltuvatko sarjakuvat mielestäsi jonkin tietyn oppiaineen/oppiaineiden opetukseen mielestäsi erityisen hyvin?
11. Tycker Du att serienas ställning som undervisningsmedel skulle kunna förbättras eller tycker Du att deras ställning som undervisningsmedel är tillräckligt bra i nuläge? Pitäisikö sarjakuvien asemaa opetusvälineenä parantaa vai onko niiden nykyinen asema mielestäsi riittävän hyvä?