



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hörselskadad i en hörande omvärld

**En kvalitativ studie om skolors beredskap för
mottagandet av en hörselskadad elev**

Ulrika Palmér

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-27 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-27 SPP600
Nyckelord:	Hörselskada, hörselnedsättning, inkludering, kategorisering, relationellt perspektiv, hermeneutik, kommunikation, teckenspråk

Syfte: Det är viktigt att hörselskadade elever får rätt förutsättningar när de kommer till skolan. Att skolan har en anpassad miljö, där hörselskadade elever har samma förutsättningar som övriga elever. Genom skolans anpassningar ökar individens möjligheter att nå kunskapsmålen. Jag vill genom min studie se om hörselskadade elever har samma förutsättningar som övriga elever på skolan. Vad görs i bemötandet, och hur ser beredskapen/mottagandet ut av dessa elever. Fortsättningsvis vill jag granska hur man arbetar med dessa elever i klassen, på vilket sätt man anpassar undervisningen och förändrar sitt förhållningssätt. Det är betydelsefullt att synliggöra skolors brister för att se vad som behöver utvecklas för att hörselskadade elever ska ha samma förutsättningar som övriga barn. Studiens slutliga syfte är: att undersöka några skolors beredskap inför mottagandet av en elev med hörselnedsättning, samt deras förutsättningar att bedriva en verksamhet som inkluderar denna elev.

Teori: Jag kommer titta på mina forskningsfrågor genom ett relationellt perspektiv.

Metod: Studien kommer genomföras med vinjettmotoden som grund. Studien har en kvalitativ ansats. Analysen kommer vara inspirerad från en hermeneutisk utgångspunkt. Studien är baserad på öppna frågor till lärare för skolbarn i de tidigare åldrarna (förskoleklass till årskurs 2) och specialpedagoger/speciallärare. Fasta påståenden har även använts, med syfte att få en bredare kunskap om informanternas kunskap och förståelse. Informanterna kommer utifrån en beskrivning få påståenden/frågor i enskilda intervjuer.

Resultat: Informanterna anser i stort sett inte att det finns någon beredskap på skolorna, även om hörselskadade elever går, eller har gått på respektive skola, och vissa ljudanpassningar redan har genomförts. Det visar att skolorna anpassar ljudmiljön i klassrummet när behovet uppstår. Informanterna ser elevens placering som oerhört central, men även anpassningarna av alla lokaler som eleven befinner sig i under sin skoldag. Det visar sig dock att övervägande skolor (alla utom en) enbart anpassat klassrummet. Vidare menar informanterna att stödinsatser kan vara svårt att få tillgång till, men att specialpedagoger kan finnas till hands. Hörselpedagogen ses som en frontfigur i arbetet med dessa elever, och är en person som pedagogen kan få stöd och hjälp från, vad gäller upprättandet av en anpassad ljudmiljö. Kontakten mellan skola och hörselpedagog ser olika ut mellan stadsdelarna.

Förord

Jag vill härmed tacka flertalet personer som gjort det möjligt för mig att genomföra dessa tre års studier, som krävts för att bli specialpedagog. Först och främst vill jag tacka min familj, som tålmodigt stått ut med mig under dessa år. Ofta har jag suttit förskunken i litteratur och skoluppgifter, som gjort att min make Patrik, har fått ta ett extra stort ansvar, och hjälpt mig med mina barn.

Jag vill också tacka de rektorer som förmedlade vidare min frågeställning om deltagande i studien, och ännu mer vill jag tacka de tio informanter som till slut ställde upp. Jag vill tacka till deras positiva inställning att delta, och deras engagemang för att genomföra intervjuerna.

Vidare vill jag tacka Ann Skansholm, som under större delen av utbildningen fått stå ut med mina frågor och funderingar. Utan din hjälp hade jag inte klarat genomföra utbildningen.

Till sist vill jag tacka mina arbetskollegor på Skattegårdsvägens förskola, som fått stå ut med en frånvarande kollega med jämna mellanrum när skolarbetet blivit för påfrestande. Speciellt nu i sluttampen, när denna studie skulle genomföras. Även ett stort tack till min chef, Eva Sunegård, som stöttat mig under studietiden.

Ett stort tack till er alla!

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
1:1 Definition av begrepp	4
1:1:1 Funktionsnedsättning	4
1:1:2 Hörselskada	4
2 Litteraturgenomgång	5
2:1 Skolans historia	5
2:1:1 Specialskolans utveckling	6
2:1:2 Skillnader och likheter mellan grundskolan och specialskolan	7
2:1:3 Skolval	8
2:1:4 Normalisering och integrering	9
2:2 Vad säger styrdokumentet?	10
2:2:1 Skollagen	10
2:2:2 Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet	11
2:2:3 FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan	11
2:2:3:1 Vad SOU 1998:66 lyfter om hörselskadade	12
2:3 Kategoriseringar	13
2:4 Kommunikation	14
2:4:1 Teckenspråk	14
2:5 Tidigare forskning	16
2:5:1 Hörselskadades placering i klassrummet	18
2:5:2 Strategier	18
2:5:3 Hörselskadade elevers delaktighet	19
2:5:4 Barns identitetsutveckling	20
2:6 Teoretiska utgångspunkter	21
2:6:1 Relationella perspektivet	22
2:7 Avslutande sammanfattning av litteraturdelen	23
3 Syfte	23
3:1 Frågeställningar	23
4 Metod	24
4:1 Förberedelser	24
4:2 Val av metod	24
4:2:1 Vinjettmetoden	24
4:2:1:1 En tillbakablick på vinjettmetoden	25
4:2:1:2 Olika ansatser inom metoden	25
4:2:1:3 Validitet och reliabilitet	26
4:3 Genomförande	26
4:3:1 Etiska aspekter	26
4:3:2 Intervjuer och påståenden	27
4:3:3 Bandupptagning och transkribering	28
4:4 Urval	29
4:5 Databearbetning och analysmetod	29
4:5:1 Hermeneutik	30
5 Resultat och analys	30
5:1 Beredskap för undervisning av elever med hörselnedsättning	31

5:1:1 Mottagandet av den hörselskadade eleven	32
5:1:2 Fysiska miljön	33
5:1:3 Placering av eleven	33
5:2 Stödinsatser för hörselskadade elever	34
5:2:1 Hörselpedagogen	35
5:2:2 Tekniska hjälpmedel	36
5:3 Undervisningsmetod i skolan	36
5:3:1 Anpassa undervisningen	37
5:3:2 Inkludering av den hörselskadade eleven	38
6 Diskussion	39
6:1 Reflektioner kring resultatet	39
6:1:1 Beredskap	39
6:1:2 Stödinsatser	40
6:1:3 Undervisningsmetod	41
6:1:4 Inkludering	42
6:2 Reflektion kring metodval	43
6:3 Förslag till fortsatt forskning	44
Referenser	44
Bilaga 1	47
Bilaga 2	48
Bilaga 3	49

1 Inledning

Persson (2011) beskriver skolan som Sveriges största arbetsplats. Han menar att ingen annan samhällsinstitution har ett så stort inflytande över oss människor som skolan har under den tid

vi ägnar där. Det är drygt 2,5 miljoner svenskar som varje dag går till någon form av grundläggande utbildning som drivs av samhället (Persson, 2011). Skolan blir alltså en central del för alla barn och ungdomar utanför familjen. Därför är det viktigt att fördjupa sig i kunskaperna för funktionshindrade barns villkor och deras tänkbara utsatthet (Brunnberg, 2003). I Sverige har man under lång tid haft strävan om att skolan ska vara till för alla, där alla har rätt till en likvärdig utbildning som bygger på varje individs förutsättningar. Därigenom är det viktigt att alla elever i behov av stöd, får det stöd de behöver. Det är viktigt att man inte glömmer bort miljöns påverkan när det gäller barn med funktionsnedsättningar, så dessa elevers möjlighet till lika villkor blir tillgodosedda (Brodin & Lindstrand, 2010).

Varje år föds ca 200 barn med en funktionsnedsättning som påverkar hörseln. Det är antingen döva eller hörselskadade barn som är i behov av hörseltekniska hjälpmedel (Ahlström, 2000; Brunnberg, 2003; Olsson & Olsson, 2010; SOU 1998:66). Av Sveriges befolkning finns det över en miljon hörselskadade. Av dessa är 10 376 hörselskadade och döva barn i åldrarna 0-20 år (Hörselskadades riksförbund, 2007). Ca 5664 är hörselskadade barn som har särskilt stora behov av anpassning i skolan (gäller åldrarna 6-15 år). 84 % av dessa elever går integrerat i vanlig kommunal skola med hörande barn (Hörselskadades riksförbund, faktablad, 2013). Alla individer har olika behov, eftersom ingen hörselnedsättning är den andra lik. Däremot är det för denna grupp viktigt att ljudmiljön är bra (Hörselskadades riksförbund, hemsida, 2013), men ofta är klasserna stora och inte anpassade efter de behov eleven har. Detta medför en dålig ljudmiljö där hörselskadades kommunikationsbehov inte tillgodoses. Hörselskadades riksförbund (2013) menar att genom hörselhabiliteringen borde ett åtgärdsprogram tas fram, vilket ska beskriva barnets behov oavsett val av skolform. Det som HRF lyfter som viktiga delar är:

- Att åtgärder i klassrummet görs, men även andra lokaler som barnet vistas i under sin skoltid, t ex ljudmiljö och hörseltekniska hjälpmedel
- Att gruppens storlek är anpassad, vilket innebär högst åtta elever om det finns en hörselskadad elev i klassen och till sist
- Att eleven har tillgång till en hörselutbildad lärare, men också tillgång till teckenspråksundervisning i skolan (Hörselskadades riksförbund, faktablad, 2013).

Hörselskadade behöver hörseltekniska hjälpmedel för att kunna använda de hörselrester som finns för att utveckla sitt tal och språk. De är också beroende av lämpliga yttre förhållanden, vilket avser en lugn miljö där störande bakgrundsljud är förminskade, och där belysningen är god. Detta för att den hörselskadade ska ha möjlighet att se ansiktet på den som talar. Med en måttlig hörselnedsättning kan man klara av att följa ett samtal med en till två personer, men det fordrar ändå att man är duktig på att läsa av andras läpprörelser, och har en bra förmåga att använda sig av de hörselrester som finns kvar. I en större grupp blir det betydligt svårare för den hörselskadade att följa med i samtalet. Den hörselskadade drabbas av något man kallar för "*social dövhet*" (Brunnberg, 2003; Nordén, Tvingstedt & Äng, 1990). En elev kan då bli utanför i kommunikationen, men det betyder inte att barnet inte är integrerat i verksamheten. Brodin och Lindstrand (2010) menar att betraktas barnet som en naturlig del av klassen och barnets egen upplevelse är att man tillhör gemenskapen är man integrerad. De menar vidare att det krävs först att barnet är segregat, för att barnet ska kunna bli integrerat (Brodin & Lindstrand, 2010).

Det finns studier där man tittat på specialskolan som utbildningsanstalt. Vad det innebär för dessa elever när det gäller identitetsskapande, kunskapsutveckling, resurser osv. Enligt Brodin och Lindstrand (2010) finns en önskan om att ha kvar den segregande skolverksamheten

med specialskolor, hörselklasser o.d. för hörselskadade barn, eftersom dessa elever använder teckenspråk. De menar också att språket ligger nära, när det kommer till barnens identitetsutveckling och tillhörandet av en kultur (Brodin & Lindstrand, 2010). Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) menar däremot att specialskolorna borde avvecklas. Enligt kommittén skulle borttagandet av specialskolan leda till en ökad tydlighet, vad gäller skolans mål och syfte. Fortfarande betonar man dock vikten av teckenspråk för dessa elever, vilket medför att kommittén ger förslag på ändringar i skollagen, och bland annat att termen ”teckenspråkig grundskola” införs.

För föräldrars val av skola är det viktigt att det finns kunskap om vilka förutsättningar den hörselskadade eleven har i de olika skolformerna, oavsett om det är inom den vanliga skolan eller specialskolan. Detta med tanke på elevens kommande framtid, både vad gäller kunskapsinläring, men också känslan för delaktighet, identitetsutveckling och utvecklandet av elevens självförtroende.

Studien är inriktad mot grundskolan för att se hur mottagandet av en hörselskadad elev skulle se ut, och vilka förutsättningar eleven skulle ha inom denna skolform. Vilken kunskap finns ute på skolorna och vilka förändringar gör man. Att även titta på specialskolan som skolform skulle göra arbetet för krävande.

1:1 Definition av begrepp

Jag kommer nedan redogöra för centrala begrepp som berörs i studien.

1:1:1 Funktionsnedsättning

Vad menas då med att man har ett funktionshinder? Brodin och Lindstrand (2010) skiljer mellan begreppen skada, funktionsnedsättning, och handikapp. De definierar begreppet på följande sätt:

”En funktionsnedsättning är resultatet av en skada och det är en fysisk eller psykisk nedsättning som drabbar individen. Ett handikapp är den begränsning som funktionsnedsättningen ger upphov till i det vardagliga livet, vilket innebär att handikapp är miljörelaterat... Om en person är handikappad eller inte beror således på den omgivande miljön och på individen själv. Man brukar säga att handikapp är relativt, vilket innebär att en person kan vara handikappad i en situation men inte i en annan beroende på hur omgivningen ser ut” (Brodin & Lindstrand, 2010, s 105-106).

Alltså kan man säga att funktionshinder uppkommer i förhållande till miljöns krav (Roos & Fischbein, 2006).

1:1:2 Hörselskada

Hörselskada är en betäckning som rymmer många olika typer av hörselnedsättningar, och innefattar olika grader av kommunikationssvårigheter (Rabe & Hill, 1996). Hörselskador delas därför in mellan lätt, måttlig eller grav beroende på hur hörselnedsättningen hos den enskilda individen ser ut (Olsson & Olsson, 2010). Hörselnedsättningen kan alltså vara allt från mycket lätt till en grad där man i princip inte hör någonting. Det är viktigt att man särskiljer döva och hörselskadade åt, eftersom kommunikationshandikappet skiljer sig mellan de båda grupperna. De barn som har en hörselskada som påverkar språkutvecklingen till den grad att eleven inte klarar tillgodogöra sig ett språk via hörseln, tillhör kategorin döva. Dessa barn är i behov av teckenspråk för att utveckla sitt språk, och är starkt beroende av synen. De

som klarar utveckla ett språk med hjälp av hörseln betecknas som hörselskadade. Deras behov bygger på hörseltekniska hjälpmedel, såsom hörapparater, slinga och mikrofon. Att ljudmiljön är anpassad är oerhört viktigt för att barnet ska kunna dra nytta av sina hörselrester. Därför måste bakgrundsljuden reduceras. Dessa ljud är inte störande för normalhörande personer. (Rabe & Hill, 1996).

Gruppen hörselskadade är desto större än gruppen döva, och det är också vanligare att vara hörselskadad som äldre än att man har med sig hörselskadan från barndomen. En uppskattning som gjorts över antalet hörselskadade i Sverige, är att det finns över en miljon personer med lättare hörselnedsättning, 495 000 med måttlig och 120 000 med grav hörselnedsättning (Roos & Fischbein, 2006).

En uppdelning görs även mellan de personer som blivit hörselskadade i vuxen ålder, eller de som har med sig hörselskadan från barndomen. (Olsson & Olsson, 2010). Det är kategorin barndomshörselskadade jag kommer titta närmare på i min studie. Brunnberg (2003) definierar begreppet barndomshörselskadad på följande sätt:

”En person som är hörselskadad från födseln eller som blivit hörselskadad under barn- och ungdomsåren. Funktionsnedsättningen ger kommunikationssvårigheter både vid kontakter med andra hörselskadade och med dem som inte har hörselnedsättningar” (s 31).

2 Litteraturgenomgång

Det har varit svårt att hitta litteratur eller forskning som direkt berört forskningsområdet. Till största del har litteraturen handlat om hörselskadades samspel, kommunikation och identitetsutvecklande vid val av grundskolan, och jämförelser mellan hörselskadade elever i hörselklasser, och hörselskadade integrerade i grundskolan. Nedan följer olika delar som kan knyta an till det som ligger till grund för en elev med hörselnedsättning.

2:1 Skolans historia

Under årens gång har den Svenska skolan genomgått förändringar där strävan varit att skapa en utveckling med jämnliska förutsättningar för alla barn, oavsett vilken samhällsklass man kommer från. Detta lyftes tidigt, och allt eftersom har jämnlighet mellan kön tillkommit. Åtgärder för elever med funktionsnedsättningar tillkom däremot sent (SOU 1998:66).

Det var i början av 1900-talet som Alfred Binet fick i uppgift att ta fram ett test (det första intelligenstestet) som var i stånd att skilja ut de barn som inte passade in i skolan, och som behövde placeras i hjälpklass. Detta gjorde man för att barn med svårigheter skulle undervisas i samma klass, vilket man trodde var det bästa alternativet. En annan orsak till att man valde att göra på detta sätt, var för att dessa elever inte skulle dra ner på takten för övriga barn. Funktionshindrade barn, som t ex döva, gick aldrig i den obligatoriska skolan, utan välbärgade samhällsmedborgare startade inrättningar för dessa barn. Skolgången för dessa elever var då sex år, och det man studerade var mestadels katekesen (Roos & Fischbein, 2006).

Folkskolan blev obligatorisk 1842. Flickor gick i flickskola, och först 1927 hade flickor rätt till skolundervisning i de allmänna läroverken. Flickskolorna avvecklades senare, men inte förrän 1962, då grundskolan infördes. Det var under 1940-talet förslag kom om att realskolan och folkskolan skulle slås samman, och bilda den nioårig skolform som vi har idag –

grundskolan. Genom att förlänga skoltiden skulle kunskapsnivån öka i samhället, men också för att obeaktade grupper i samhället skulle få ökade möjligheter. Denna utveckling var ett steg mot ”en skola för alla”. I och med att grundskolan infördes 1962, kom också den första läroplanen (SOU 1998:66). Roos och Fischbein (2006) menar att specialpedagogiken uppkom först då skolan blev obligatorisk. Det var då man började se att en viss anpassning behövde göras.

Historiskt sett förknippar man specialpedagogiken som insatser för det enskilda barnet. Målet var att anpassa barnet efter det system, och de klasskamrater som fanns. Åtgärder utfördes först när problemen uppkom. Detta specialpedagogiska perspektiv har under åren varit svåra att ändra på, och det är först nu under senare år som man alltmer försöker se till varje enskild individs förutsättningar, omgivningens krav och vilka förändringar i miljön som behöver vidtas, men framför allt att insatser sätts in innan problematiken uppstår. Det finns studier gjorda som visar på att en elev med svårigheter i en viss grupp inte behöver ha den problematiken i en annan grupp, och kan där fungera utmärkt (Roos & Fischbein, 2006).

2:1:1 Specialskolans utveckling

Manillaskolan var den första skolan för hörselskadade och döva barn. Den inrättades 1807 och redan 1810 beviljades skolan statliga medel. Under tidsperioden 1838-1864 etablerades 14 nya skolor med inriktning för döva barn och först 1889 lagfästes obligatorisk skolgång för dessa barn. Fortfarande under 1960-talet gick flertalet barn med funktionsnedsättningar i särskilda skolformer, men eftersom skolplikt infördes kom fler och fler funktionshindrade elever med rörelsehinder, hörsel- och synskador att börja i vanliga klasser. För de elever som hade svårt att anpassa sig eller inte klarade följa med i ordinarie undervisning skulle specialundervisning användas. Den hjälp som gavs dessa elever skedde antingen i specialklass eller parallellt med den normala undervisningen. Detta kom att bli motsägelsefullt mot 1946 års kommission, eftersom man innan dess ifrågasatte det då växande antal specialskolor som fanns. Kommissionen var positiv till specialundervisning, men man ville att den undervisningen skulle vara individuell och att den skedde inom klassens ram. Det blev ändå en ökad satsning på hjälpklasser, då man ansåg att dessa elever fick en mer välbalanserad skolgång i denna form av grupp. Betäckningen hjälpklass ersattes under 1960-talet med specialklasser. Specialskolans skolform har setts som en viktig förutsättning för hörselskadade och döva barns utveckling (SOU 1998:66). Att specialskolorna har kunnat leva kvar, beror till stor del på acceptansen för användandet av teckenspråk i undervisningen, men också för dövorganisationers arbete med att försvara skolformen, föräldraorganisationers tyckande om vikten för deras hörselskadade och döva barns behov av teckenspråkskunskaper, och inte allra minst teckenspråksforskning (Rabe & Hill, 1996).

Vid grundskolans införande 1962 fanns det fem specialskolor för döva och hörselskadade barn, som fortfarande är verksamma. Dessa skolor är styrda av staten och är följande:

- *Birgittaskolan* ligger i Örebro. Upptagningsområde är Södermanlands, Östergötlands, Värmlands, Örebro, Västmanlands och Dalarnas län.
- *Kristinaskolan* ligger i Härnösand. Upptagningsområde är Gävleborgs, Västernorrlands, Jämtlands, Västerbottens och Norrbottens län.
- *Manillaskolan* ligger i Stockholm. Upptagningsområde är Stockholms, Uppsala och Gotlands län.
- *Vänerskolan* ligger i Vänersborg. Upptagningsområde är Jönköpings, Hallands och Västra Götalands län.

- *Östervångsskolan* ligger i Lund. Upptagningsområde är Kronobergs, Kalmar, Blekinge och Skåne län (SOU 1998:66, s 173).

Det finns även tre regionala skolor med hörselklasser. Dessa skolor finns i Hässleholm (Silviaskolan), Göteborg (Kannebäcksskolan), och Stockholm (Alviksskolan) (SOU 1998:66). Från början var dövskolorna internat, där eleven flyttade från hemmet till skolan för att få sin undervisning. Nu har internatet övergått till elevboende för de elever som inte kan bo hemma under sina studieår, men det har visat sig att flertalet familjer med döva och hörselskadade barn väljer att flytta till de orter där det finns dövskolor (Rabe & Hill, 1996).

Enligt statens offentliga utredning (SOU 2011:30) är måluppfyllelsen lägre för eleverna inom specialskolan. Förklaringar som ges till detta är att denna skolform har en högre andel elever som är döva eller gravt hörselskadade. De har också flertalet elever, förutom sin hörselnedsättning, som har ytterligare funktionsnedsättningar (ca 40 %) och svårigheter, elever med annan kulturell bakgrund och elever som kräver en mer personlig anpassning i sin undervisning (SOU 2011:30).

Inom förskolans verksamhet har man kunnat se att utvecklingen går mot att starta speciella grupper för döva och hörselskadade barn, istället för att integrera barnen som annars är den utveckling man strävar efter för andra barn med funktionsnedsättningar. Detta har man gjort för att på ett bättre sätt kunna tillmötesgå de behov elever med just dövhet eller hörselnedsättning har vad gäller t ex språkmiljön. År 2000 fanns det 10 förskolegrupper i Sverige för dessa elever (Ahlström, 2000).

2:1:2 Skillnader och likheter mellan grundskolan och specialskolan

Specialskolorna ger eleverna en anpassad utbildning efter varje individs förutsättningar. I så stor mån som möjligt ska man inom specialskolan följa grundskolans mål och kursplaner. Skillnaderna är att istället för de mål som finns inom grundskolan vad gäller engelska och svenska, ska döva och hörselskadade elever inom specialskolan vara tvåspråkiga efter avslutat skolgång. Detta innebär att dessa elever ska kunna avläsa och uttrycka sig på teckenspråk, läsa och formulera sig i skrift med svenska språket, men även i engelskan ska man kunna kommunicera i skrift. Oavsett elevens val av första språk, är det ett krav att läraren behärskar språket bättre än eleven. Musik ersätts med dramalektioner (SOU 1998:66).

Utbildningen på specialskolorna är tioårig, istället för nioårig som i den vanliga grundskolan. Eleverna har därför skolplikt fram tills de är 17 år (SOU 1998:66). Anledningen till att specialskolan blev tioårig under 1950-talet var att man då ansåg att döva behövde extra tid på sig att lära sig prata svenska – den orala metoden som var den dåvarande skolideologin. 20 år senare ändrades målsättningen med undervisningen från den orala metoden till total kommunikation. Här använde man sig av tal, men med tecken till. I dagens läge är motivet till ett tionde skolår i specialskolan, att man läser ett extra språk för att nå tvåspråkighet. Statens offentliga utredning (SOU 2011:30) föreslår att skoltiden för de olika skoltyperna ska vara likvärdiga, alltså en nioårig skolplikt för alla elever oavsett val av skolform, med rätt till ökad undervisningstid, minst 800 timmar, vilket genererar ca 30 min/dag. Detta gäller de elever som är i behov av teckenspråk, t ex döva och hörselskadade. En förutsättning för att det tionde året ska tas bort, är att eleven uppnår de kunskapskrav som finns. Diskussionen om borttagandet av det tionde skolåret har uppkommit för att undvika diskriminering (SOU 2011:30).

Läsåret 97/98 läste sammanlagt 576 hörselskadade och döva elever på specialskolor. Lärartätheten på specialskolorna är hög i jämförelse med den vanliga grundskolan. I genomsnitt arbetar 36,6 lärare på 100 elever i specialskolan, medan i grundskolan arbetar 7,5 lärare på lika många elever. I specialskolorna arbetar man med små undervisningsgrupper på 6-8 elever (SOU 1998:66).

2:1:3 Skolval

För hörselskadade och döva barn på grundskolenivå finns några skolplaceringsalternativ. Dessa är följande:

- Placering i vanlig klass i den kommunala grundskolan – i allmänhet som ensam hörselskadad i klassen.
- Placering i speciell undervisningsgrupp för hörselskadade, s.k. hörselklass, i den kommunala grundskolan.
- Placering i den statliga specialskolan för döva och gravt hörselskadade.
- Under senare år har också möjligheten till placering i hörselklass vid några av specialskolorna tillkommit (Rabe & Hill, 1996, s 69).

Det är den kommun där barnet är bosatt, som ansvarar för att barn och ungdomar får den utbildning de har rätt till. I flera fall klarar inte kommunerna ge eleverna det stöd de behöver i sin skolgång. Forskning visar att skolsituationen för döva och hörselskadade elever är svår. I jämförelse med hörande barn når denna elevgrupp inte de nationella målen i samma omfattning. Föräldrar och elever har idag ingen större valfrihet mellan olika utbildningsmöjligheter. Den vanliga grundskolan erbjuder sällan teckenspråksundervisning och undervisningsmiljöerna är inte särskilt anpassade (SOU 2011:30). När eleven med en hörselnedsättning placeras i en *vanlig grundskoleklass*, förväntar sig alla runt omkring barnet att barnet ska klara följa med i den ordinarie undervisningen med hjälp av hörseltekniska hjälpmedel. Vissa åtgärder görs, t ex en genomgång av lokaler för att minska störande ljud och för att göra akustiken bättre. Pedagoger som ska ansvara för den hörselskadade eleven erbjuds i regel fortbildning i samband med att eleven ska börja i klassen. Sen är det upp till läraren att anpassa undervisningen utifrån det enskilda barnets behov. Elever som går i *hörselklasser i den kommunala grundskolan* undervisas i små grupper, där lokalerna är anpassade både tekniskt och akustiskt. De har även tillgång till specialutbildad hörsellärare. Denna skolgång är inriktad till elever med en hörselnedsättning, där undervisningen sker på talad svenska, eftersom eleverna i denna skolform har svenskan som sitt första språk. Gemensam (integrerad) undervisning med jämnårig klass sker ibland, men är olika från skola till skola. I allmänhet erbjuds teckenspråksundervisning några timmar/vecka för dessa elever (Rabe & Hill, 1996). När föräldrar valt denna typ av skolgång för sitt hörselskadade barn har argumenten varit: tillgången till hörselteknisk utrustning, erbjudandet om teckenspråk som andra språk, akustiksanerade miljöer, små klasser, personal med kompetens inom området och det faktum att elever har lättare att utveckla lyssnarstrategier tillsammans med andra i liknande situation (Wennergren, 2006, s 145). *Specialskolan* är i första hand till för de elever som har teckenspråk som sitt första språk. Det innebär att all undervisning sker på teckenspråk. Här arbetar man i mindre grupper, och läraren är specialutbildad (Rabe & Hill, 1996).

För barn och ungdomar utan funktionsnedsättningar erbjuder samhället olika typer av skolformer och utbildningar. Föräldrar och elever kan idag själva välja vilken skola de vill gå på, och i allt större utsträckning väljer nu föräldrar till hörselskadade barn att placera dem i en skola nära hemmet, vilket har gjort att elevantalet minskat i specialskolorna. De föräldrar som

väljer specialskolan som skolform för sina barn, väljer den till största del för att de vill ge sina barn möjlighet till en tvåspråkighet. Denna möjlighet finns ingen annanstans (SOU 2011:30). Mottagandet av en elev inom specialskolan grundar sig på elevens behov av en tvåspråkighet. Detta behov kan en elev med lättare eller måttlig hörselskada också ha. Bedömningar sker individuellt utifrån varje enskilt behov (SOU 2011:30).

Statens offentliga utredning (SOU 2011:30) anser att vårdnadshavare till barn med hörselnedsättningar i större grad ska kunna välja den skolform som passar eleven bäst, och där elevens behov kommer i första hand. Med detta menas framförallt att undervisningsmiljön är anpassad, men vårdnadshavaren kan också välja att eleven är deltidselev. Detta innebär att en elev som är antagen, och uppfyller specialskolans kriterier, kan läsa vissa dagar i veckan på specialskolan, och de övriga inom grundskolan. Genom att studera inom båda verksamheterna behöver dessa barn inte flytta från sina familjer eller kamrater på heltid. På så vis får dessa elever också möjlighet att ta del av den tvåspråkiga undervisning som specialskolan erbjuder. Det kräver dock att pedagogerna inom de olika organisationerna har ett nära samarbete och en tät kommunikation för att följa barnet. Den valfrihet och flexibilitet som statens offentliga utredning (SOU 2011:30) efterfrågar riskerar dock att hämmas inom detta arrangemang.

Trots specialskolans resurser kan man se att måluppfyllelsen är sämre än i grundskolan. Detta beroende på att undervisningens kvalitet är otillräcklig (SOU 2011:30). Det innebär att oavsett val av skolform får dessa elever inte de förutsättningar de behöver för att lyckas.

2:1:4 Normalisering och integrering

Under mitten av 1900-talet kom begrepp som normalisering och integrering att uppmärksammas inom det specialpedagogiska meningsutbytet. Tankarna kring normalisering innebar att funktionshindrade skulle garanteras så vanliga livsbetingelser som bara var möjligt. För elever utan funktionsnedsättningar ansågs det normalt att gå på en skola på hemorten. Då ansåg man att detta borde vara normalt även för de med funktionsnedsättningar. Det var då diskussioner om integrering av funktionshindrade elever startade. Dessa tankar utmärkte arbetet till mitten av 1970-talet. Med grundskolans läroplan från 1969 (Lgr 69) förespråkades en ökad integrering av elever med funktionshinder, och för första gången lyftes miljön som ett bidragande skäl till elevers olika svårigheter. Tidigare ansågs problematiken ligga hos barnet självt (SOU 1998:66).

Frågan är då om elever med funktionsnedsättningar verkligen var integrerade i verksamheterna? Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) anser att det knappast är relevant att betrakta dessa elever som integrerade. En anledning är att man förr integrerade elever i den skolmiljö som redan var rådande. Man gjorde inga förändringar i miljön eller i undervisningen, för att tillmötesgå dessa elevers behov. Det startades då ett projekt som ledde fram till skriften *"En skola för alla"*. Dessa tankar som skriften innehåller är än idag rådande. Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) definierar begreppet *"en skola för alla"* på följande sätt:

"En skola för alla innebär att skolan ska anordnas så att den är ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov" (SOU 1998:66, s 59).

I dagens samhälle tittar man på de funktionshindrades starka sidor och deras möjligheter, istället för att se till deras brister och deras skadade funktioner som man gjorde förr. Detta gäller inte bara i Sverige utan även internationellt. Ser man ur detta perspektiv, ska inte barn med funktionsnedsättningar ses som en avskiljande grupp inom skolan (SOU 1998:66).

Integrering och inkludering är begrepp som statens offentliga utredning (SOU 1998:66) anser ger felaktiga signaler. Det kan uppfattas som att elever med funktionsnedsättningar inte platsar i den vanliga gruppen på samma sätt som övriga elever i skolan.

2:2 Vad säger styrdokumentet?

Nedan följer en genomgång av vad de olika styrdokumentet lyfter och uttrycker när det gäller barn i behov av särskilt stöd.

2:2:1 Skollagen

Nya skollagen (2010:800) trädde i kraft 1 aug 2010, men började som först tillämpas i utbildningen 1 juli 2011. Skollagen (2010:800) lyfter redan i första kap, 4§ att:

”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”.

Detta är grundläggande för alla elever, eftersom alla elever kommer till skolan med olika behov, erfarenheter och har olika social bakgrund.

Under andra kap, 25§ lyfter skollagen (2010:800) att det ska finnas en elevhälsa på varje skola. Elevhälsan ska omfatta insatser som bygger på medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska problemområden. Den ska då i första hand verka förebyggande, men också vara en hälsofrämjande metod. Vidare under 25§ kan man läsa:

”Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses”.

Detta är spännande eftersom skollagen uttryckligen påpekar att det ska finnas pedagoger med rätt kompetens i arbetet med de barn som har behov av det. Har alla de skolor som har elever med hörselnedsättning verkligen den kompetensen?

Om det inom ramen för undervisningen framkommer att en elev inte kommer uppnå de kunskapskrav som finns, ska detta anmälas till rektorn. Det är vidare rektorns ansvar att skyndsamt se till att elevens behov av särskilt stöd utreds.

”Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövt. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd” (Skollagen, 2010:800, kap 3, 8§).

Då ett behov uppstår ska ett åtgärdsprogram utarbetas.

”Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärdera” (Skollagen, 2010:800, kap 3, 9).

Under 10§ (kap 3) kan man läsa att:

”Det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås”.

Skollagen (2010:800) poängterar i 7§ (kap 3) att särskilt stöd i första hand ska ges inom den gruppstillhörighet eleven har. Skollagen lyfter sen i 11§ om särskilda skäl föreligger ska särskilt stöd ges enskilt eller i annan särskild undervisningsgrupp. Fortsättningsvis under 12§ kan man läsa:

”Om det särskilda stödet för en elev... inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar, får ett beslut enligt 7 § innebära avvikelser från timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad studiegång). Rektorn ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning i den aktuella skolformen” (Skollagen, 2010:800, kap 3, 12§).

2:2:2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Det Skolverket (2011) lyfter fram i detta dokument för elever i behov av särskilt stöd är att:

”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s 8)

och att:

”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s 8).

Detta innebär att skolan har ett ansvar att möta elevers svårigheter med organisatoriska, pedagogiska eller miljörelaterade åtgärder så elevernas svårigheter minskas. Men under senare år (speciellt under 1990-talet) har lärartimmar per elev och resurser för den specialpedagogiska verksamheten minskat betydligt. Detta har för flera skolor inneburit att man saknar specialpedagogisk kompetens, vilket leder till att de elever som har behov av särskilt stöd inte alltid får den hjälp de har rätt till (Persson, 2011; Brodin & Lindstrand, 2010). Alla nedskärningar påverkar barnen och deras välfärd. Kvaliteten sänks på verksamheterna när nedskärningar görs och elever upplever att kravnivån i skolan är svår att leva upp till. Samtidigt får barnen allt mindre hjälp hemifrån då föräldrar i större grad arbetar och hinner inte hjälpa sina barn med läxor. Forskning visar på att fler och fler barn mår dåligt och växer upp under otrygga förhållanden (Brodin & Lindstrand, 2010).

2:2:3 FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan

Den här deklARATIONEN kom till därför det fanns en vision om *”en skola för alla”*, där varje individ ska ha möjlighet att utveckla sina kunskaper och förmågor utifrån individens egna förutsättningar. Målet var att eleven skulle ses ur ett helhetsperspektiv och att de specialpedagogiska insatser som gavs minimerade handikappet genom förändringar och anpassning av miljön (Brodin & Lindstrand, 2010, s 128).

Skolan har ett ansvar, där jämlikhet är ett viktigt begrepp. Enligt statens offentliga utredning (SOU 1998:66) ska man möta

”varje elev utifrån hans eller hennes förutsättningar och sträva efter att så långt som möjligt förhindra att elevens funktionshinder leder till handikapp i skolsituationen. De hinder som finns för eleven att tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter skall så långt som möjligt överbryggas – med ett anpassat arbetssätt, särskilt utvecklade eller anpassade läromedel, med hjälp av ny teknik, m.m. Självklart skall fysiska hinder i miljön åtgärdas” (s 59).

Möjligheter ska ges till läraren att finna lösningar för att kunna möta varje barns behov. Läraren ska se till att undervisningen är utvecklande för varje individ, men också möjliggörande, så den inte blir ett hinder eller leder till att eleven blir handikappad i olika situationer. Enligt statens offentliga utredning (SOU 1998:66) är en uppmaning till anpassat arbetssätt till lärarna lätt att ge, men för läraren att utföra dessa metoder, så de tillmötesgår varje elev, kräver goda kunskaper och erfarenheter för att kunna utföras.

Det finns elever som inte erbjuds en likvärdig utbildning. I första led beror det på en kunskapsbrist om de konsekvenser olika funktionshinder kan skapa i skolsituationen. Det gäller både på ett pedagogiskt plan som på ett socialt plan, med beaktande ur hur den fysiska miljön är inrättad.

Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) lyfter vikten av samarbete mellan skola och föräldrar, speciellt när det gäller elever med funktionsnedsättningar. Föräldrars kunskaper om sina barn är ovärderliga (Olsson & Olsson, 2010). De fungerar ofta som ombud i kontakten med olika instanser, såsom habiliteringen, skola och vård. Detta gör att föräldrar har en alldeles särskild kunskap om sina barn, vilket är viktigt för skolan att ta vara på. Genom ett nära samarbete kan klargöranden till förhållanden som inverkar på elevernas skolsituation framkomma (SOU 1998:66).

2:2:3:1 Vad SOU 1998:66 lyfter om hörselskadade

Det krävs förändringar i arbetet med hörselskadade elever, men det kan kräva olika typer av förändringar beroende på varje hörselskadad individ. Det som behöver göras i skolan kan vara att lokalerna akustiksaneras (även ljudisolerar och dämpar ventilationsinstallationen) och att eleven behöver använda teknisk utrustning (t ex slinga och mikrofon som läraren använder) i undervisningen. Hörselslinga ska finnas i samtliga rum eleven har lektioner i under dagen. Problem som ofta uppstår är att eleven hör läraren, men inte kamraternas respons. Detta ger eleven en otillräcklig uppfattning av det som händer i klassrummet. I dagens skola är det ovanligt att läraren använder en envägskommunikation, vilket är bekymmersamt för de hörselskadade eleverna. Därför är det viktigt att ha kännedom om vad den hörselskadade eleven uppfattar när lärare och elever samtalar. Det är mycket viktigare, än att känna till vilken nivå barnet klarar identifiera ljud på (SOU 1998:66).

Idag får hörselskadade och döva barn, som har behov av teckenspråk, sin utbildning vid de regionala specialskolorna. Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) menar att valet är självklart för dessa elever, eftersom specialskolan erbjuder en miljö som är anpassad efter dessa barns behov. Pedagogerna har också en stor kunskap om de behov som finns hos eleverna. För de hörselskadade elever som klarar kommunicera verbalt, och som är beroende av teckenspråk när de kommer i större grupper, kan det vara mer komplicerat i skolvalet (SOU 1998:66). Hörselskadade barn får större problem i sociala sammanhang när eleverna blir äldre. Detta beror bland annat på att samvaron förändras. Tidigare lekaktiviteter byts ut, och samvaron bygger istället på kommunikation. Det är därför viktigt för elever med funktionshinder att träffa andra barn som är i samma situation som sig själv. Detta för att

stärka elevernas identitet. Genom att ha en stark jag-identitet förbättras möjligheterna för att det sociala samspelet ska fungera.

För de elever som går i specialskolorna är den fysiska miljön anpassad, liksom den pedagogiska. Detta är en självklarhet för dem, men så är inte fallet i den vanliga grundskolan eller gymnasiet. Det som i så fall lyfts fram är tillgängligheten för rörelsehindrade elever. Man kan konstatera att handikappanpassningar görs först när behovet konkret uppstår. Med den typen av förhållningssätt är det stor risk att åtgärderna tillämpas för sent (SOU 1998:66).

2:3 Kategoriseringar

Nationalencyklopedins förklaring till att *kategorisera* är att: ”*dela in företeelser i olika kategorier*”. Många gånger beskrivs barn utifrån deras förutsättningar. Genom att benämna, kategoriserar vi och placerar barn i olika fack. Det har alltid funnits en strävan hos människan att skilja ut dem som är annorlunda (Brodin & Lindstrand, 2010). Skolverket (2007) menar att kategorisering innebär en förenkling av världen där vi lättare kan förstå varandra. De menar vidare att en förutsättning för eleven är att vi pratar om elevens funktionsnedsättningar och de funktionshinder som kan framträda i den miljö och organisation barnet befinner sig i. Brunnberg (2003) menar att social kategorisering medför att vi behandlar människor kategoriskt, snarare än individuellt. Det är viktigt att vi ser barns olikheter som en tillgång, och att varje individ tillför skolan någonting (Nilholm, 2006).

Skolans uppdrag är att förändra förutsättningarna för de elever som inte beräknas nå målen. För att kunna ta reda på vad som ska kompenseras behöver vi använda oss av den typ av kommunikation som bygger på kategorier. Idag använder vi oss ofta av diagnoser (Skolverket, 2007). De elever i behov av särskilt stöd kan inte räknas in i samma kategori, då det finns både synliga och osynliga funktionsnedsättningar. Hörselnedsättning räknas till den synliga kategorin (Olsson & Olsson, 2010).

Kategoriseringar förekommer överallt, men flera olika länder uppvisar stora skillnader i hur man väljer att kategorisera. Sverige ser den Canadensiska indelningen som lättbegriplig och robust och med en möjlig variant ska kunna inspireras för svensk prövning. I den Canadensiska modellen utgår man från tre rubriker, och under dessa faller sju olika kategoriseringar:

- *Disabilitis*: svårigheterna ses som antingen kommunikativa, fysiska, intellektuella, perceptuella eller multipla. Det är inom denna gren hörselskada faller
- *Difficulties*: här faller exceptionellt beteende in och
- *Disadvantages*: invandrare räknas in i denna kategori (Skolverket, 2007).

Inom det funktionshinder som påverkar hörseln, kategoriseras personer antingen som hörselskadade eller döva. Inom specialskolan sker andra kategoriseringar som till största del handlar om vilket språk eleven behöver i sin undervisning. De elever som har lättare hörselnedsättningar klarar sig i allmänhet bra med svenska språket och hörseltekniska hjälpmedel (Brunnberg, 2003).

2:4 Kommunikation

I vårt samhälle benämner man hörselskada som ett kommunikationshandikapp. Kommunikation är ett viktigt redskap för att kunna delta i aktiviteter eller ha en dialog med

omgivningen för att dela sina tankar, intressen och erfarenheter med andra (Brunnberg, 2003). Idag ser man kommunikation som en grundpelare för att kunna utveckla ett språk (Cramér-Wolrath, 2006). Kommunikation har en väsentlig betydelse i barns känslomässiga och kognitiva utveckling. I många situationer under vår livstid är kommunikation en nödvändighet. De elever som har någon form av kommunikativt funktionshinder (döva, hörselskadade, dövblinda eller de med tal- eller språkstörning) kan inom skolan ha sådana svårigheter att det kan ge omfattande följder, vilket gör dessa elever handikappade (SOU 1998:66). Så sent som under 1980-talet visade forskare på att kommunikation inte bara handlar om det språk vi förmedlar genom munnen, utan språk innefattar också gester, mimik, ögonrörelser (blickar), kroppshållning, andning och skrift. Kommunikation bygger också på röstens tonläge som vi kan variera (Brodin & Lindstrand, 2010). Brodin och Lindstrand (2010) menar att:

”Kommunikation är en social process som bygger på ömsesidighet, det vill säga att båda parter i en kommunikationsakt ger och tar. Speciellt tydligt är detta då vi studerar barn med omfattande funktionsnedsättningar, som ständigt tvingas använda flera olika modaliteter för att uttrycka sig och kommunicera med personer i omgivningen” (Brodin & Lindstrand, 2010, s 13).

Brunnberg (2003) menar att det är viktigt med visuell kommunikation för små barns samspel. Forskning har påvisat att döva barn börjar kommunicera tidigare än hörande barn, då det är lättare att uttrycka sig med hjälp av kroppen (tecken och kroppsspråk) än det är att formulera ord i munnen. Hörselskadade barn kan, beroende på hörselskadans natur och gynnsamma förhållanden, klara att utveckla ett fungerande talspråk (Brunnberg, 2003). Men för att en hörselskadad person obehindrat ska kunna delta i ett samtal behöver atmosfären runt om vara anpassad, t ex att flertalet personer inte pratar samtidigt, ljudnivå och akustik i rummet är anpassat och att personen använder hörapparater (Roos & Fischbein, 2006).

För den hörselskadade eleven kan det vara svårt att känna sig delaktig i de sammanhang som pågår. Eftersom funktionshindret styrs av kommunikation uppstår ett mellanläge där den hörselskadade inte har någon tillhörighet. I kommunikation med hörande klarar inte eleven att hänga med och förstå allt, och om den hörselskadade eleven inte fått teckenspråkskunskaper klarar de heller inte att kommunicera med döva. Man hamnar mitt emellan två världar, och upplevelsen blir att man inte tillhör någon kategori. Språket har en viktig betydelse för att kommunikationen med andra människor ska fungera (Brunnberg, 2003).

2:4:1 Teckenspråk

Uppskattningsvis finns det över 100 000 teckenspråkiga i Sverige (Roos & Fischbein, 2006). Teckenspråk är i stället för tal ett sätt att kommunicera på, och innebär att man kommunicerar visuellt genom olika gester med händerna, använder sig av olika ansiktsuttryck (miner). Kroppsspråket blir en stor del i kommunikationen (Brunnberg, 2003). Precis som talat språk är teckenspråket inte internationellt. Det svenska teckenspråket bygger, precis som andra länders teckenspråk, på en nationell och historiskt kulturell grund, som under många årtusenden byggts upp och utvecklats. Teckenspråket är inget språk man kan använda samtidigt med talat språk, eftersom uppbyggnaden av språket är annorlunda och har en annan grammatik än det svenska språket (Roos & Fischbein, 2006).

Tidigare var inte teckenspråk ett accepterat kommunikationsmedel för hörselskadade eller döva, utan det talade språket stod i fokus även på specialskolorna. Orsaken till att man fokuserade på det talade språket berodde på att man såg tecknandet som ett hinder i

talspråksutvecklingen. Men det fanns också en förhoppning om att de döva eleverna skulle bli normaliserade. Genom detta kunde eleverna lättare integreras i samhället och den hörande världen. Det var först 1981 som teckenspråket blev erkänt som dövas första språk (Brunnsberg, 2003; Lagergren, 2013). I Frankrike erkändes teckenspråket först 10 år senare och fortfarande är teckenspråket inte erkänt i alla länder (Lagergren, 2013). 1 juli 2009 fick teckenspråket en ställning motsvarande ett minoritetsspråk, genom att språklagen trädde i kraft. Detta har gjort att teckenspråkets status har höjts (Martinsson, 2013). Teckenspråkslagen beskrivs i två paragrafer:

”Samhället har ett ansvar att skydda och främja det svenska teckenspråket, och att döva, hörselskadade och även hörande som har behov av teckenspråk, ska ges möjlighet att lära sig och använda det svenska teckenspråket” (Martinsson, 2013, s 12).

Teckenspråket användes långt innan det blev erkänt 1981 av barnen på specialskolorna, men det skedde i smyg på rasterna eller under fritiden när inga vuxna fanns tillgängliga. Under senaste årtiondena har hörselskadade fått ökade kunskaper i teckenspråk. För döva barns undervisning är teckenspråket idag en självklarhet, men så är det inte för hörselskadade (Brunnsberg, 2003). Statens offentliga utredning (SOU 1998:66) däremot menar att hörselskadade och döva barn behöver vistas i en teckenspråkig miljö. Här nämner man *hörselskadade*, vilket innebär alla, oavsett hörselnedsättning, och man poängterar verkligen vikten av att dessa elever befinner sig i en teckenspråkig miljö. Ända sedan teckenspråket blev erkänt för döva, har barndomshörselskadade pratat om vikten av tvåspråkighet, även för hörselskadade. För utomstående kan det vara svårt att förstå varför en tvåspråkighet skulle vara nödvändig för hörselskadade barn, då dessa klarar att både uppfatta och framställa ett talat språk, men för den hörselskadade individen betyder tvåspråkighet en större möjlighet (Ahlström, 2000).

Vygotsky hade en del tankar kring döva barn och användandet av teckenspråk under sin livstid. Runt 1920-talet ansåg han att teckenspråket hade sina begränsningar, precis som så många andra. Han ansåg då att det inte fanns några möjligheter att ge uttryck åt abstrakta begrepp i användandet av teckenspråk. I början av 1930-talet ändrade Vygotsky uppfattning om teckenspråket och kunde då se att språket i sig var komplext, med egen satslära och att det till stor del kunde användas till att utveckla tankar och idéer. Det var då han började anse att undervisning av döva barn skulle bygga på tanken kring en tvåspråkighet. Detta skulle i så fall innebära, att tal och skrift blev den döva elevens andra språk (Roos, 2006). Statens offentliga utredning (SOU 2011:30) menar att:

”Alla elever som har behov av teckenspråk ska ha rätt att få undervisning i ämnet. Enligt språklagen ska alla döva, hörselskadade eller personer med språkstörning som har behov av svenskt teckenspråk ha möjlighet att lära sig, utveckla och använda det” (s 15).

Tecken som stöd (TSS) är inte detsamma som teckenspråk. Det räknas heller inte som ett språk utan är en metod man använder sig av i kommunikationen. Man utgår från det talade språket och ger stödtecken till det man säger. Avsikten med detta är att tecknen ska bli ett stöd och underlätta för personen att följa med i samtalet. Denna metod använder man idag främst med hörselskadade barn (Ahlström, 2000).

2:5 Tidigare forskning

Vanligast är att hörselskadade barn med lättare till måttlig hörselnedsättning går i den vanliga grundskolan där närhet till kamrater i samma bostadsområde finns. De döva eller gravt hörselskadade placeras i specialskolor (Brunnberg, 2003; Nordén, Tvingstedt & Äng, 1990). Valet av skola för dessa barn är ganska självklart då de behöver vistas i en miljö där både kamratumgänge och undervisning bygger på teckenspråk (Rabe & Hill, 1996). Tidigare forskning visar att även om en språkutveckling kunnat ske med hjälp av hörseln hos det hörselskadade barnet, innebär lyssnandet och avkodningen av de språkliga ljuden en så stor ansträngning att eleven har svårt att orka med omgivningen där undervisning och samvaro utgår från talspråk (Nordén, Tvingstedt & Äng, 1990; Rabe & Hill, 1996). Nordén, Tvingstedt och Äng (1990) menar att ett problem för hörselskadade kan vara att utbytet av umgänget med andra kan bli begränsat, trots att de delar upplevelser och erfarenheter med hörande. Brunnberg (2003) menar att oberoende hur hörselnedsättningen ser ut (lätt, måttlig, grav eller varierar mellan bas, diskant eller mellanområdet) har elever med hörselnedsättning svårigheter att delta på lika villkor, och de hamnar ofta utanför den sociala gemenskap andra jämnåriga har. Det är ingen lösning för hörselskadade elever att använda sig av tekniska lösningar i undervisningen då detta stör elevens möjlighet till social kontakt. Genom hörseltekniska hjälpmedel klarar eleven höra läraren på ett bättre sätt, men utestängs från kamraters respons och kommentarer under lektionen (Brunnberg, 2003).

En studie som Ahlström (2000) genomfört, på 12 hörselskadade elever inom förskolan, visade på att det talade språket skapade svårigheter för barnen. Hon beskriver det på följande sätt:

- De hörselskadade barnen hade svårigheter att delta i lekar och aktiviteter med andra hörselskadade barn i de fall de inte hade en gemensam språklig kod de med lätthet delade
- De hörselskadade barnen visade språkliga behov på gruppnivå identiska med döva barns
- Flertalet av de hörselskadade barnen kunde delta i talspråksbaserade samtal i en till en kontakt (Ahlström, 2000, s 177).

Det kom också fram i undersökningen att teckenspråket har en starkt positiv påverkan på de hörselskadade barnen. Det visade sig att desto mer teckenspråkskunskaper barnen utvecklade desto större språkliga uttryck kunde de ge. Genom teckenspråket gavs de hörselskadade barnen möjlighet att dela andras känslor och upplevelser, och tillgången till jämlika relationer ledde till att barnens sociala kompetens kunde utvecklas. Därmed menar Ahlström (2000) inte att teckenspråket löser alla problem som finns kring det hörselskadade barnet, men att det är en nödvändig grund. Viktigt är också att alla runtomkring har kunskap om barnet, och hur hörselskadan inverkar på barnet under dess utveckling vid olika förhållanden, och under olika delar av barnets liv. Den nedsatta funktionen en hörselskada skapar måste ses som en integrerad och vanlig del i barnets utveckling (Ahlström, 2000, s 177).

Enligt Rabe och Hill (1996) har en sociometrisk undersökning gjorts, där man tittade på risken för hörselskadade att bli isolerade i skolan. Studien visade att andelen hörselskadade elever mer sällan valdes till arbetskompis i grupparbeten, respektive lekkamrat på raster. I följande tabell redovisas resultatet i antal procent:

Tabell 1 Andelen hörselskadade elever som blir valda till arbetskamrat eller lekkamrat

	Inte vald som arbetskamrat i t ex grupparbeten	Inte vald till lekkamrat på raster (och fritid)
--	--	---

	Hörselskadad	Normalhörande	Hörselskadad	Normalhörande
Låg och mellanstadiet	14 %	9 %	25 %	9 %
Högstadiet och gymnasiet	47 %	Varierade mellan 8-11 %	47 %	Varierade mellan 8-11 %

Även om de hörselskadade eleverna inte hade några vänner i de vanliga klasserna, fanns inga tecken på att dessa elever aktivt blev avvisade. Själva andelen mobbade hörselskadade elever skiljde sig inte från andelen hörande. Hörselskadades sociala situation tydde mer på ett åsidosättande, att hörselskadade undveks. Känslan att inte bli sedd är lika smärtsam som att bli avvisad, och det är också svårare för omgivningen att upptäcka. Det har också gjorts en jämförande mätning inom dövskolan. Där visade sig de döva elevernas sociala situation vara lik de hörande elevernas situation (Rabe & Hill, 1996).

Nordén, Tvingstedt och Äng (1990) hävdar att det i skolan måste finnas kunskaper om vad det innebär att ha en hörselnedsättning, och vilka problem den orsakar för eleven. Utöver allmänna kunskaper är det viktigt att känna till den enskilde elevens speciella behov. Ingen hörselnedsättning är den andra lik, även om kurvan på audiogramet kan följa samma linje (Brunnberg, 2003). Därför är det viktigt att informationen vid mottagandet av det hörselskadade barnet blir bra och att läraren under terminens gång har möjlighet att diskutera och få stöttning av någon kunnig person, eller också ha kontakt med en kollega som har barn i sin grupp med samma problematik (Nordén, Tvingstedt & Äng, 1990). I studien som Nordén, Tvingstedt och Äng (1990) gjorde framkom det att upplevelsen var att de flesta lärarna efter en tid glömde bort eleven med hörselnedsättning och dess problematik. Ahlström (2000) påpekar att elever med en hörselnedsättning som utvecklat ett bra talspråk, riskerar att bli sedda som hörande. Pedagogerna klarar inte uppehålla bilden av att eleven är hörselskadad, när det specifika barnet både ser ut och talar som vilken elev som helst.

Andra studier som gjorts visar på att pedagoger med funktionshindrade barn i sina klasser har ett annat förhållande till dessa elever än övriga barn. Man har observerat att pedagogerna har en viss tendens att bli mer ledande i kommunikationen, och att pedagoger upplever en negativitet gentemot barnet, medan i andra observationer har man sett att pedagogerna erbjuder de funktionshindrade barnen mer hjälp, och knyter an till dessa barn på ett mer känslomässigt plan. I förskolan har man kunnat se att pedagogerna ofta leder barnet och talar om vad de ska göra, både vad gäller lek och vardagssituationer. Detta innebär att barnet inte får möjlighet att komma med egna lösningar på problematik som kan uppstå. Studier där man tittat på samspelet mellan hörselskadade elever och pedagoger har också gjorts. Dessa studier har visat på svårigheter vad gäller den metod som man kallar för den orala undervisningsmetoden. Metoden bygger på att slinga och mikrofon finns, och att pedagogen talar långsamt och tydligt. Viktigt är också att det finns en tydlig turtagning mellan pedagog och elever, så eleven med en hörselnedsättning har möjlighet att följa med i samtalet. En elev med hörselnedsättning måste kunna se ansiktet på den som talar hela tiden. När ett samtal mellan olika personer i ett klassrum förekommer är det svårt för den hörselskadade att hänga med i samtalet. Det är då lätt att missförstånd uppstår och att eleven missar viktig information som kamraterna lägger fram. Det skapar också ett utanförskap i samspelet (Ahlström, 2000).

För att bjuda in den hörselskadade personen i ett samtal kan man kombinera tecken och språk i sin kommunikation. Det förutsätter dock att personen i fråga har teckenspråkskunskaper. Skulle det vara så att personen inte uppfattar det talade språket kan den funktionshindrade personen använda sig av synen istället för att fånga det visuella språket. Det blir också lättare

för dessa elever att uppfatta det talade språket när tecken används till (Ahlström, 2000). Ahlström (2000) redovisar i sin studie att många gånger användes för få tecken i kommunikationen eller så presenterade man tecknen på ett sätt som gjorde meningen ofullständig och svårtolkad. Detta visar på att om man använder tecken som stöd till talet, är det viktigt att det görs på ett sätt som är förståeligt, och att man kontrollerar att den berörda har förstått.

Lärarens bemötande av den funktionshindrade eleven är oerhört viktig för vilken roll eleven får i klassen. Det är en självklarhet att lärarens beteende blir en modell för hur man ska bemöta den enskilda eleven. Om pedagogen låter den hörselskadade eleven visa vad han/hon kan och ger honom/henne möjlighet att glänsa i klassen, visar respekt och ser eleven som jämnbördig, sprids detta till övriga klasskamrater. Likadant sprids ett negativt förhållande till eleven om t ex andra elever tillåts inkräkta på elevens integritet, och då läraren tar över och färdigställer något eleven påbörjat. Genom detta förmedlar läraren att eleven är oduglig och följden blir att eleven får en låg status i klassen (Rabe & Hill, 1996).

2:5:1 Hörselskadades placering i klassrummet

När det gäller placering av eleven med en hörselnedsättning i klassrummet rekommenderas eleven sitta utmed fönsterväggen och långt fram så eleven ser lärarens ansikte tydligt. När klasskamraterna sitter i bänkrader efter varandra, har den hörselskadade eleven i stort sett ingen förmåga att hänga med i samtalet som sker i klassrummet. Eftersom den hörselskadade eleven behöver uppfatta information med synen, måste eleven konstant ändra blickriktningen för att vara delaktig i samtalet som sker i klassrummet mellan elever och lärare. Då dessa elever ofta måste vrida på sig för att söka ansiktskontakt uppfattas eleven oftast som rastlös, splittrad och okoncentrerad. Detta är för eleven bara ett sätt att följa med i det som sker. T ex se vad läraren säger, följa med i boken och samtidigt följa med i samtalet läraren startar med klassen. Under vägens gång faller mycket information bort, eftersom eleven inte hinner nå fram med blicken till rätt talare i tid. Eleven lägger stor energi på att följa med i det som händer (Rabe & Hill, 1996).

En elev som sitter i en U-formad bänkrad i klassrummet har ett helt annat rörelsemönster. Eleven måste fortfarande ändra blickriktningen, men slipper vrida på kroppen, vilket i sin tur ger ett mycket lugnare intryck av eleven än den förra som beskrevs. När hörselskadade elever satt i U-formad bänkrad, kunde de delta i det icke-språkliga samspel (t ex gester, nickningar, kroppsspråk och ansiktsuttryck/mimik) på ett annat sätt än de elever som satt med ryggen till kamraterna. För att eleven ska ha en möjlighet att tyda de visuella signaler och förstå hur social interaktion fungerar tillsammans med andra, är det viktigt att eleven är stationerad på en plats där eleven ser övriga klasskamrater (Rabe & Hill, 1996).

2:5:2 Strategier

Hörselskadade personer använder sig av strategier för att försäkra sig om att de förstått informationen rätt, och för att slippa hamna i situationer som upplevs obehagliga. Det man bland annat har kunnat se, är att eleven inte påbörjar någon ny aktivitet utan väntar in klasskamraterna, och ser vad de gör innan de själva tar upp aktiviteten, t ex viken bok de ska ta fram. Andra saker som man sett är att dessa elever räcker upp handen när någon annan redan blivit tilldelade frågan (vilket indikerar på att man inte hört frågeställningen eller inte kunde svaret), och om klasskamraten gav fel svar tog eleven ner sin hand om inte läraren upprepade det svar som sagts. Genom att göra så här behövde eleven sällan göra fel. Det är därför viktigt att eleven som sitter bredvid är tillförlitlig och fungerar bra som informationskälla. Det har visat sig vara vanligt att eleven som sitter bredvid den

hörselskadade eleven, är en elev som har problem med att följa med i undervisningen. Detta är alltså inte gynnsamt för den hörselskadade eleven, eftersom den hörselskadade eleven ofta är beroende av andra. Elevens möjlighet att få hjälp av klasskamrater tycks öka om den som sitter bredvid är av samma kön som den hörselskadade eleven. Det finns också en fara att eleven faller in i en viljelös roll, därför att de hörselskadade lever i en osäkerhet för det som sker runt omkring dem. En del hörselskadade elever låter bli att räcka upp handen och vara delaktig på lektionerna, och låtsas istället lyssna på samtalet som pågår. De använder sig då av ett minspel som ska få andra att tro att de funderar på svaret till frågeställningen (Rabe & Hill, 1996).

För hörselskadade är det svårt att veta om man verkligen uppfattat en instruktion på rätt sätt. Det gör att många hörselskadade upplever en oro, och det skapar en osäkerhet, då det händer att de uppfattar fel och missförstånd uppstår. En hörselskadad elev kan omöjligt veta om det de uppfattade var korrekt eller inte. Det gör det svårt för dessa elever att veta om de behöver ställa en fråga om vad som sägs. Det kan då vara bra att eleven får kompletterande information. Detta kan ske genom exempelvis skriftliga instruktioner, anvisningar genom att läraren uppsöker eleven och upprepar instruktionen eller får hjälp av klasskompisar (Rabe & Hill, 1996).

Vanligt i skolan är att man ska följa med i litteraturen samtidigt som läraren talar. För hörselskadade personer är detta näst intill omöjligt eftersom de behöver titta på talaren för att kunna följa med i det som sägs. Lika svårt blir det när eleven ska föra anteckningar av det som läraren förmedlar. För dessa elever är det viktigt att undervisningen organiseras annorlunda, exempelvis ska de inte behöva föra anteckningar under lektionstid. Pedagogerna har förberett en skriftlig genomgång om vad som kommer behandlas under den kommande lektionen, men även skrivit ner färdiga minnespunkter om vad som är viktigt att minnas. På så vis behöver inte eleven känna oro inför att de ska missa viktig information, och eleven får lättare att följa med i undervisningen (Rabe & Hill, 1996).

2:5:3 Hörselskadade elevers delaktighet

Hörselskadades riksförbund (2013) menar att Svenska skolan misslyckas med att ge hörselskadade barn den skolgång de behöver. Ofta är det stora brister både i pedagogiken och i miljön för att barn och ungdomar ska kunna vara fullt delaktiga. De har svårt att hänga med på lektionerna och hör inte vad klasskamraterna säger. Följderna blir att hörselskadade får sämre skolresultat än sina jämnåriga klasskamrater (Hörselskadades riksförbund, 2007). Enligt statens offentliga utredning (SOU 1998:66) är det av största vikt att teckenspråk förvärvas tidigt för elever med kommunikationshandikapp, speciellt för döva och gravt hörselskadade barn. Genom att teckenspråk blir barnens första språk, bereder det större och lättare möjligheter för dessa elever att lära sig läsa och skriva (SOU 1998:66).

Det har fastställts att skolor i Sverige i allmänhet är rustade för att ta emot elever med funktionsnedsättningar. Det finns goda, men också en del dåliga exempel, på hur skolor möter upp målen om en likvärdig utbildning gentemot elever med funktionsnedsättningar. Skolorna ska erbjuda en utbildning som är likvärdig för alla barn och ungdomar, och som bygger på delaktighet och gemenskap (SOU 1998:66). Enligt Ahlström (2000) menar forskare att barn med en funktionsnedsättning som påverkar hörseln, riskerar att bli isolerade i skolan eller andra miljöer där barnen är tillsammans med hörande. För att man ska kunna tillhöra gemenskapen är det nödvändigt att klara av att interagera i sociala konstruktioner. Genom att vistas med hörande minskar det hörselskadade barnets chanser att utveckla en social färdighet, och dessa barn löper då en större risk att hamna i en ofördelaktig utvecklingspiral (Ahlström, 2000).

Hörselskadade själva upplever en social dövhet i samspelet med andra, oavsett om de använder hörapparat eller inte. Detta för att hörapparaten inte klarar filtrera bort allt bakgrundsljud, och inte heller förstärka det ljud som vore önskvärt. Därför kan man säga att där hörapparaten behövs som mest, det är där den fungerar som sämst. Det har gjorts en studie av individuellt integrerade barn med hörselskada inom grundskolan med hörande elever. De hörselskadades upplevelser var att de befann sig utanför den sociala samhörighet som fanns i klassen mellan resterande elever. Detta har bekräftats genom en sociometrisk undersökning (Ahlström, 2000). Undersökningar av hörselskadades sociala situationer har påvisats hänga samman med hur läraren genomför sin klassrumsundervisning, och hur läraren bemöter den hörselskadade eleven. Både lärare och föräldrar undervärderar de negativa följder som en tämligen lätt hörselnedsättning orsakar i den sociala samvaron med hörande. Hörselskadade blir ofta utpekade, och anses ha många andra problem än enbart det auditiva. I en studie tillfrågades hörselskadade elever om vad de själva trodde hörande elever ansåg om dem. Några av svaren var ointresserade, krävande, besvärliga, dumma och jobbiga (Ahlström, 2000).

2:5:4 Barns identitetsutveckling

Att få bra kamratrelationer är viktigt för alla barn. Dessa kontakter bidrar till att den sociala och kognitiva utvecklingen får stor betydelse för utvecklingen av de sociala förmågor som barnet behöver när de blir äldre (Ahlström, 2000, s 18).

En persons identitet instiftas redan under barndomen. Identiteten frambringas vi först när vi är i kontakt med andra människor, och de erfarenheter barnen skapar i de relationerna blir centrala i identitetsutvecklingen. Identiteten är en livslång process som under åren förändras, men man kan också ha olika identiteter i olika sammanhang, t ex hemma har man en, på fotbollsplanen en annan och med kompisar en tredje. Att känna gemenskap och tillhörighet är viktiga delar i utvecklandet av identiteten (Brunnberg, 2003).

Under barnets tidiga år formas självuppfattningen. I samspelet med andra i omgivningen upptäcker man vem man själv är. En förutsättning för att få en positiv självuppfattning och en harmonisk personlighetsutveckling bygger på att man får möjlighet att identifiera sig med personer som liknar sig själv. Viktigt är också att barnen får uppleva att de inte är ensamma i sitt slag och på något sätt känner sig utanför (Brunnberg, 2003; Nordén, Tvingstedt & Ång, 1990). En hörselnedsättning kan påverka en person, och bli en framträdande del av dess identitetsutveckling. Det har gjorts svenska studier av vuxna hörselskadade som beskriver hur det är att leva med en hörselnedsättning. Studierna visade att man till stor del förnekar sitt handikapp. Detta för att den hörselskadade personen upplevde att hörselskadan påverkade andra människors syn av sig själv på ett negativt sätt. Upplevelser som t ex brist på intelligens, att man hade psykiska problem, var handikappad, visade på svaghet eller var gammal, är några delar de byggde sina erfarenheter på (Brunnberg, 2003).

Det har gjorts en annan svensk undersökning som bygger på barns tankar kring handikapp. Där tillfrågades sju- och elvaåringar som fick definiera begreppet handikappad. Från detta begrepp beskrev barnen personer som behövde använda hjälpmedel, hade annorlunda utseende eller hade ett beteende som skiljde sig från andra. Det visade sig att äldre barn observerade funktionshindret tydligare än vad yngre barn gjorde. Slutsatsen forskarna drog var att desto tidigare funktionshindrade barn integreras i vanliga skolan, desto bättre skulle dessa barn bli accepterade av sina jämnåriga klasskamrater (Brunnberg, 2003).

Kroppen har stor betydelse för barns utveckling av sitt identitetsskapande och för de sociala relationer barnet bygger upp. Det är inte bara barnets egen kropp som är central utan även andra barns kroppar ligger i fokus. Brunnberg (2003) nämner Allison James fem kroppsaspekter som har betydelse för detta. Dessa är:

- längd (height),
- form (shape),
- utseende (appearance),
- kön (gender) och
- prestation/uppförande (performance).

Kroppsaspekterna kan vara ett sätt att framställa något annat, t ex längd kan kopplas till ålder eller personer som behöver använda hjälpmedel (t ex cochlea-implantat, hörapparater eller glasögon) klassas som svaga personer (Brunnberg, 2003).

2:6 Teoretiska utgångspunkter

Roos och Fischbein (2006) lyfter utifrånperspektivet som utmärkande för studier kring hörselskadade personer. De menar att två synsätt under 1900-talet främst har framstått, vilka har delat forskarvärlden i två läger. Moores använder sig av ett medicinskt (patologiskt) och socialt (kulturellt) synsätt, medan andra definitioner som brukas är kritiskt eller relationellt perspektiv. Motsatsen är då kompensatoriskt eller kategoriskt perspektiv. Roos och Fischbein (2006) menar att bemötandet av hörselskadade elever (även döva) har två yttre gränser, vilka de benämner som auditivt perspektiv och visuellt perspektiv. Nedan följer en kort beskrivning av vad de två perspektiven står för, men i realiteten finns båda synsätten med för en hörselskadad eller döv person.

Ett auditivt perspektiv för en hörselskadad eller döv person, innebär på ett teoretiskt plan att all kommunikation sker med talat språk. Genom individuellt anpassade hörapparater, och annan utrustning som kan vara till hjälp, har barnet möjlighet att kompensera den nedsatta hörseln, för att kunna utveckla ett språk genom kommunikation. Inom detta perspektiv förutsätter man att barnet kommer ha svårigheter att utveckla ett talat språk, vilket gör att omgivningen inte godkänner användandet av teckenspråk. Detta för att man tror barnet ska föredra att använda tecken före det talade språket. Skolplacering av dessa elever sker tillsammans med hörande elever, oavsett om det är förskola eller skola, just beroende på att eleverna ska uppmuntras och bli motiverade till att använda det talade språket. Att bemöta barnet efter denna tes kan ses som kompensatoriskt på ett sätt, eftersom man vill "bota" den hörselskadade eller döva personen genom att öva på talet, och få barnet så normalt som möjligt. Ett exempel på detta kan vara att man opererar in cochlea implantat på det döva barnet, då hörande och talande anses vara det normala. Inom detta perspektiv ser man individen som bärare av problematiken. Vidare menar Roos och Fischbein (2006) att man också inom det auditiva perspektivet kan upprätthålla det kritiska perspektivet som utgångspunkt. Från den utgångspunkten ser man omgivningen som problembärare och man försöker göra barnet delaktigt i en skola för alla. På detta vis kan man då försvara barnens rätt att gå i skolan i bostadsområdet (Roos & Fischbein, 2006).

Det visuella perspektivet innebär att se individen som visuell. Här ser man enbart möjligheter till att språket utvecklas om barnet får tillgång till teckenspråk. Därför ses det som viktigt att teckenspråk börjar användas i så tidig ålder som möjligt, för att kommunikationen med omgivningen ska kunna fungera, men också för att förmågan att tala enklast förkunnas genom klargöranden på teckenspråk. Inom detta perspektiv placeras barnen inom teckenspråkiga

förskolor och skolor där pedagogerna är teckenspråkiga. På ett vis kan man säga att man ser ur ett kompensatoriskt perspektiv, då man ser individen som sämre hörande eller inte hörande alls, och att det är individen som är bärare av problematiken. Barnet måste inom detta perspektiv erbjudas ett alternativt sätt att kommunicera, vilket gör att dessa barn inte kan delta på lika villkor i kommunikationen som hörande gör. Ser man det ur ett kritiskt perspektiv menar man att tillhörigheten är inom den teckenspråkiga kulturen där barnet får möjlighet att vara bland andra barn med samma typ av problematik. Det krävs här att barnet blir mött av omgivningen efter deras villkor, alltså på ett visuellt plan. Här ses omgivningen som bärare av problemet. Möjligheten till en skola för alla inom detta perspektiv ligger i ett gemensamt användande av teckenspråk (Roos & Fischbein, 2006).

Inget av dessa två perspektiv kan bytas ut från det ena till det andra. Det innebär att båda perspektiven måste tas hänsyn till. Individen befinner sig alltså i de olika perspektiven i olika lägen och kontexter (Roos & Fischbein, 2006). Roos och Fischbein (2006) menar att det finns en risk inom de båda perspektiven att det språkliga behov barnet har inte blir iakttagbart, och att det är föräldrars och sakkunnigas behov som styr istället för barnets. Innebörden för de barn som har svårt att framställa ett talat språk, kan ur ett auditivt perspektiv leda till att barnet går miste om flera års språkligt utbyte med omvärlden, och ur ett visuellt perspektiv riskerar barnen få svårigheter, och inte möjlighet att utveckla ett fungerande talspråk efter majoritetens villkor. Roos och Fischbein (2006) skriver vidare:

”Problematiken handlar i stort om vem som är aktör och ur vilket perspektiv individen observeras. Det handlar om vilket normalitetsbegrepp samhället antagit och vad som läggs i begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder för individer med dövhet eller hörselnedsättning” (Roos & Fischbein, 2006, s 19).

2:6:1 Relationella perspektivet

Det relationella perspektivet har sitt utgångsläge inom funktionalism och har ett normativt närmande till specialpedagogiken (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Perspektivet innebär att man försöker se barnet/eleven i sin totala situation. Här försöker man identifiera orsakerna till svårigheterna, och t ex se på undervisningens upplägg och organisation som bakomliggande faktorer, inte på det enskilda barnet (Rosenqvist, 2007). Man kan förklara samma sak genom att uttrycka det på följande vis: i det kategoriska perspektivet (som man kan säga är motsatsen till det relationella perspektivet) studeras eleven *med* svårigheter medan man i det relationella försöker se elever *i* svårigheter (Rosenqvist, 2007; Ahlberg, 2007). Inom detta perspektiv bör specialpedagogiken handla om att studera och analysera det samspel som uppstår mellan individen och miljön på olika nivåer, såsom individ-, grupp- eller organisationsnivå osv. Den pågående specialpedagogiska forskningen utförs huvudsakligen inom det kategoriska perspektivet, där det är enskilda grupper eller individer som blir föremål för studierna (Ahlberg, 2007).

Det inkluderande perspektivet faller in bra tillsammans med det relationella perspektivet. Här har man också fokus på det omkringliggande som t ex klassrummet. Man undersöker faktorer i undervisningen, tittar efter gemensamma problemlösningar och söker strategier för lärare så eleverna kan få en anpassad och stödjande undervisning. Man ser det omkringliggande och fastnar inte på individen (Ahlberg, 2007).

2:7 Avslutande sammanfattning av litteraturdelen

Det har inte alltid funnits en tanke kring att skolan ska vara till för alla. När elever med funktionsnedsättningar började integreras i skolan gjordes inga förändringar i den rådande

klassrumsmiljön, vilket ledde till att dessa elever varken fick rätt förutsättningar eller ett korrekt bemötande som byggde på elevens behov. Man utgick från att eleven var bärare av problematiken. Först under 1970-talet lyfte man miljön som en bidragande orsak till elevers olika svårigheter. Detta mynnade ut i skriften *"En skola för alla"*, vilket också ledde till att man utgick från elevernas starka sidor och dess möjligheter, istället för att se bristerna.

Hörselskadade elever har alla olika behov. Det krävs att förändringar sker i arbetet med de hörselskadade eleverna, men dessa förändringar kan däremot se olika ut, beroende på elevens behov. Viktiga delar är att lokalerna blir ljudanpassade, och att det finns tillgång till hörseltekniska hjälpmedel. Exempel på andra delar som är viktiga, är att eleverna får informationen visuellt, elevens placering i klassrummet, att den hörselskadade eleven ser den som talar, pedagogen ger kompletterande information och att pedagogen har kontakt med annan profession inom hörselområdet. Däremot är det vanligt att åtgärderna görs först när problematiken uppstår.

För elever med hörselnedsättning kan det vara svårt att känna sig delaktig i samtal med andra, oavsett om det är med hörande, hörselskadade eller döva. Detta eftersom hörselskadan ses som ett kommunikationshandikapp. Den hörselskadade personen får känslan av att inte höra till någon kategori och blir utanför. Teckenspråket är en del av kommunikationen och är en viktig del för dessa elever. Idag är teckenspråket accepterat, och är ett minoritetsspråk som används av döva, men även hörselskadade. Det är däremot inte en självklarhet än, att hörselskadade elever ska bli tvåspråkiga.

Hörselskadade elever som utvecklar ett bra talspråk, riskerar att ses som hörande. Detta leder till att hörselskadade elever, och deras problematik, lätt glöms bort. Det innebär att pedagogerna glömmar behålla ett korrekt förhållningssätt. Oavsett om eleven har rätt förutsättningar eller inte, så har de hörselskadade eleverna svårt att veta om det de uppfattat var korrekt eller inte. Det innebär att det är omöjligt för dessa elever att veta när de behöver fråga om, vilket då lätt kan leda till att missförstånd uppstår.

HRF lyfter att det i den svenska skolan finns brister, både i pedagogiken och i miljön, för att hörselskadade elever ska kunna bli delaktiga. Hörselskadades sociala situation har påvisats hänga samman med hur pedagogen genomför sin klassrumsundervisning, och hur pedagogen bemöter den hörselskadade eleven.

3 Syfte

Studiens syfte är att undersöka några skolors beredskap inför mottagandet av en elev med hörselnedsättning, samt deras förutsättningar att bedriva en verksamhet som inkluderar denna elev.

3:1 Frågeställningar

Studiens frågeställningar är:

- Vilka kunskaper har specialpedagoger och pedagoger om hörselskadades behov?
- Vilken beredskap finns för att undervisa elever med hörselnedsättning i vanliga klasser?
- Finns stödresurser, personella och materiella, att tillgå för elever och lärare i en inkluderad verksamhet?
- Hur arbetar man i klassrummet med hörselskadade elever?

4 Metod

Nedan redovisas metodval och genomförande.

4:1 Förberedelser

I slutet av vårterminen mailade jag alla rektorer som arbetar inom de kommunala skolorna i den storstadsregion jag ska undersöka. I detta mail beskrev jag mina tankar kring min kommande studie. Redan då redogjorde jag kort om de etiska aspekterna, och att jag önskade banda intervjuerna. Jag fick då positivt gensvar från sex skolor (sammanlagt 10 pedagoger) utspridda i olika stadsdelar inom kommunen.

Utifrån studiens syfte sammanställdes intervjufrågor som användes under intervjuerna. Den första intervjun som var med en specialpedagog blev ett så kallat pilotprojekt. Vissa omformuleringar fick då göras på frågeställningarna. Vid frågan om vinjetten (bilaga 1) var trovärdig, svarade hon att den var bra, tydlig och inte kunde misstolkas. Därför har inga förändringar i vinjetten gjorts. Vinjetten bygger på min dotter och är helt verklighetsbaserad.

I augusti kontaktades de pedagoger som angivit att de ville medverka i studien, och intervjuer genomfördes under september och oktober månad.

4:2 Val av metod

Studien bygger på en kvalitativ undersökningsmetod. Genom de frågeställningar jag fick fram kunde jag se att vinjettmetoden var ett bra alternativ och skulle passa in. Det är också en metod som inte används så ofta, vilket också gör metoden extra spännande att prova. Alla respondenterna har sett metodvalet som ett spännande sätt att svara på intervjufrågorna och endast en av respondenterna hade hört om metoden tidigare. De har sett intervjuerna som väldigt lärorika ur deras synvinkel, eftersom de har varit tvungna att reflektera över den situation som skulle kunna uppstå i deras klassrum/skola.

Studien kommer alltså att bygga på en kvalitativ ansats med intervjuer som grund. Enligt Kvale (2007) är den kvalitativa forskningsintervjun en metod som bygger upp kunskap. Detta genom att det uppstår ett samspel mellan informant och intervjuare. Speciellt när det är ett ämne som båda har intresse av och där växlingar av ståndpunkter kan göras. Han menar vidare att forskningsintervjun har som syfte att erhålla redogörelser av informantens livsvärld, med uppsåt att ge uttryck åt de *"beskrivna fenomenens mening"* (Kvale, 2007, s 13). Stukát (2005) menar att den kvalitativa ansatsens huvuduppgift är att tyda och förstå de svar som kommer fram, inte att dra allmänna slutsatser, klargöra eller förutspå.

4:2:1 Vinjettmetoden

Vinjettmetoden bygger på att respondenten ställs inför en kort beskrivning (en historia) av någonting. I detta fall beskrivs en hörselskadad flicka (en person), men vinjetten kan även bygga på en situation, eller ett händelseförlopp. För att respondenten ska uppleva vinjetten trovärdig, är det viktigt att beskrivningen är konkret och verklighetsnära. Vinjetten ska vara beskrivande och innehålla utmärkande drag som forskaren bedömer vara viktiga. Vinjetten presenteras oftast skriftligt men man har provat framföra metoden på andra sätt såsom genom användning av videobandinspelning, presentation av vinjetten genom en bandinspelning, läst upp berättelsen vid intervjutillfället eller att intervjun gjorts genom telefonkontakt (Jergeby, 1999).

Oftast väljer man ut en särskild målgrupp eller yrkeskategori som innehar specifika kunskaper, eller har erfarenheter inom det ämne som ska behandlas. Det man vill komma åt med denna metod är respondentens reaktioner på historien. Syftet med metoden är att studera och undersöka individers val och bedömningar av olika sammansatta situationer. Vinjetten ska vara teoretiskt relevant, innebördsrik och betydelsefull för de som granskar. Genom det får vi ett värde på en viss situation. Efter presentationen av vinjetten följer ett antal frågor/påståenden för respondenten att ta ställning till (Jergeby, 1999).

4:2:1:1 En tillbakablick på vinjettmetoden

Metodens föregångare är Peter Rossi. Han skrev i början av 1950-talet en vetenskaplig skrift som berörde vinjettmetoden. Metoden har framför allt använts i USA och England. Som datainsamlingsmetod infördes vinjettmetoden i Sverige först så sent som under 1990-talet, men under senare tid har metoden använts som kompensation för mer sedvanliga mätmetoder vid studier av människors värderingar inom olika områden. Ursprungligen framställdes vinjettmetoden för att komma tillrätta med de problem och brister man såg inom de sedvanliga metoderna, såsom experiment, attitydmätningar och sociologisk surveymetodik. Från dessa tre metoder valde man ut de inslag som man ansåg vara viktiga/goda från varje teknik och därigenom skapades vinjettmetoden (Jergeby, 1999, s 23). Från början användes metoden för att ange folkets syn på de förhållanden som var utmärkande för en familjs sociala position (Jergeby, 1999).

Ursprungligen har metoden sina rötter inom en sedvänja där lärdom om gemensamma fakta skapas via kvantitativa data. I användandet av olika mätmetoder görs då statistiska noggranna undersökningar som innefattar t ex skalor eller index. Under årens gång har den kvantitativa ansatsen luckrats upp, och man ser mer och mer kvalitativa inslag inom vinjettmetoden. De öppna frågorna har smugit sig in och blivit vanliga (Jergeby, 1999). Jergeby (1999) menar att vinjettmetoden kan beskrivas som ett *medelvägsepistemologiskt synsätt*, eftersom metoden varken är positivistiskt inriktad, eller har en fenomenologisk/hermeneutisk sedvana.

4:2:1:2 Olika ansatser inom metoden

Vinjettmetoden kan vara både kvantitativ och kvalitativ eller i en kombination av varandra. Man ser fördelar i den kvantitativa ansatsen eftersom man där får fram neutrala och ett strukturerat material, men det kräver att det finns en tydlig teoretisk ram. Genom detta kan urvalet vara stort och slumpmässigt. I den kvalitativa ansatsen är frågorna helt öppna eller har frågor med öppna svarsalternativ. Ofta väljer man att ha fasta påståenden som följs av öppna frågor, vilket då blir en kombination av de båda ansatserna (Jergeby, 1999). Jergeby (1999) menar att det är viktigt att en vinjett uppfyller fyra grundkriterier. Dessa är: lätt att följa och förstå, logisk, trovärdig och inte för komplex.

Den grundläggande frågeställningen är den som avgör vilken metod man väljer att använda. Det man måste titta efter är om den metod jag väljer, kvantitativ eller kvalitativ, ger bra svar och vilken metod som ger bäst information (Jergeby, 1999).

4:2:1:3 Validitet och reliabilitet

Valid är undersökningen om det som avses mätas mäts. Det är alltså en förutsättning att man mäter det som ämnas mätas, för att senare kunna dra slutsatser från undersökningsresultatet (Byström & Byström, 2011). Jergeby (1999) anser att vinjettmetoden visar en *god intern validitet*. Hon förklarar det på följande vis:

”Man kan vara relativt säker på att respondenterna har samma referens i sitt svar. Detta sker möjligen på bekostnad av ”extern” validitet, dvs. att resultaten har en begränsad generaliserbarhet till verkligheten” (Jergerby, 1999, s 34).

Det finns inga säkra granskningsmetoder för validitet inom vinjettmetoden, men man får förlita sig på att de förberedelser som forskaren gör, är väl genomtänkta och att förberedelserna är väl genomförda. Genom de frågeställningar och antaganden vi har, får vi fram vad det är vi tenderar att mäta. Vidare menar Jergerby (1999) att bästa avseendet att bestämma den externa validiteten är genom att göra ett test i förväg, där respondenten får avgöra om datamaterialet förefaller riktigt. Skulle validiteten vara låg, skulle det innebära att svaren skulle bli på måfå, utan att någon riktig logik framgår. Därför är det viktigt att förstudien till konstruktionen av vinjetten är noggrant genomförd, att experter har bedömt vinjetten och att man har testat följdfrågorna. Genom att dessa tre delar är genomförda kan man få fram otydligheter, vilka är oundvikliga steg i validitetsöverbägandena under forskningsprocessen (Jergerby, 1999).

Reliabiliteten bygger på mätnoggrannhet. Det är viktigt att kvaliteten är hög vid mätningen och att undersökningsmetoden inte ändrar sig mellan olika tillfällen (Byström & Byström, 2011). Det handlar om att vara noggrann i undersökningens alla delar och avlägsna felkällor i den mån det går. Tolkningsaspekten är en reliabilitetsfråga (Bergström & Boréus, 2012).

Jergerby (1999) anser att vinjettmetoden i allmänhet ger en god reliabilitet. Detta för att redan i metodens upplägg finns det infällt en kontroll av slumpartade felaktigheter, eftersom alla respondenterna möts av samma tillvägagångssätt och samma kontext. Man har inte sett tillförlitligheten inom vinjettstudier som något problematiskt. Genom att vinjett och bedömningsdel når en hög standardisering ska reliabiliteten kunna bedömas vara tillfredsställande. Reliabiliteten ökar ytterligare om respondenten inte själv sätter in sig som en del i situationen (Jergerby, 1999).

4:3 Genomförande

Intervjuerna har genomförts på respektive informants skola. Genomförandet har skett i avskild lokal, för att undvika störmoment. Stukát (2005) påvisar vikten av att intervjuerna sker på en plats där båda parter känner sig trygga, och att intervjutillfället sker på en plats där man kan sitta och samtala ostört. Han menar vidare att det vanligaste är att man träffar informanten på deras arbetsplats eller i deras bostad, eftersom man vill sträva efter att miljön känns lugn och ohotad för informanten. Vid varje intervjutillfälle har presentation av de etiska aspekterna beskrivits. Dessa redovisas kort här nedan.

4:3:1 Etiska aspekter

I en studie är det viktigt att förhålla sig till etiska hänsynstaganden. Det är t ex inte tillåtet att påverka forskningspersonen på något sätt. De etiska överbägandena ska redovisas för de medverkande före deltagandets start (Inger Berntsson, personlig kommunikation, 11 april 2013). I vetenskapsrådets rapport (2007) om forskningsetiska principer lyfter författaren fram fyra olika huvudregler som benämns och behandlas här nedan:

- 1) *Informationskravet:* Här är det viktigt att de som deltar i studien blir informerade om undersökningens syftet, vilken deras uppgift blir i projektet och de villkor som gäller för deltagarna. Det ska framgå att deltagandet av studien är på frivillig bas och deltagaren har rätt att avbryta sin medverkan när som under studien. Andra saker som ska framkomma är: projektansvariges namn, institutionsanknytning, beskrivning i stora drag hur undersökningen genomförs, betona vinster som forskningen kan bidra

till, att insamlade uppgifter enbart används till forskningen, var och hur resultatet offentliggörs och vem som finansierar projektet (Vetenskapsrådet, 2007).

- 2) *Samtyckeskravet*: Det är viktigt att deltagarna lämnar sitt samtycke. Är deltagarna minderåriga ska samtycke också ges av vårdnadshavare. Alla möjligheter till att en identifiering ska kunna ske måste undanröjas, s.k. anonymisering (Vetenskapsrådet, 2007). Inger Berndtsson (personlig kommunikation, 11 april, 2013) lyfter vikten av att samtycket sker skriftligen.
- 3) *Konfidentialitetskravet*: Den information och det material (anteckningar, bandinspelningar) som forskaren får in ska förvaras på ett sätt som gör att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2007). Namn på skolor och individer anges med fiktiva namn. Detta för att man inte ska kunna härleda till någon specifik plats eller individ. Efter godkänt resultat av uppsatsen kommer allt material förstöras.
- 4) *Nyttjandekravet*: Under denna rubrik faller de uppgifter som blivit insamlade om enskilda personer. Dessa uppgifter får endast användas för forskningsändamål. Det innebär att uppgifter om den enskilda personen inte får användas eller utlånas till andra syften (Vetenskapsrådet, 2007).

I redovisningen kommer stad benämnas. Detta har alla respondenter gett sitt samtycke till.

4:3:2 Intervjuer och påståenden

Studien bygger på halvstrukturerade frågeställningar (bilaga 2), men också fasta påståenden (bilaga 3) med svarsalternativet JA och NEJ. När informanterna har svarat på påståendena har de tillbets reflektera högt. Jag har använt påståendena med avsikt att få en förståelse för informanternas kunskap, erfarenheter och tankar kring hörselskadade elever. Pedagogerna hade svårare att högt reflektera och gav ofta korta svar, medan specialpedagoger/speciallärare gav långa reflektioner. Detta var en bidragande orsak till att intervjuerna skiljde så mycket i tid. Jag kommer inte redovisa påståendena i någon form av tabell eller index, eftersom den skulle bli tvetydig. Vissa påståenden som respondenterna resonerar kring kan vara motsägelsefulla till det alternativ de valt att kryssa i, t ex: *”Lisa har svårare att förstå vad hon ska göra än vad andra barn har”*. Så här svarar en av speciallärarna:

”Det har hon ju inte svårare att förstå, men hon kanske inte hör allt, men jag svarar ja med den reservationen att hon kanske inte hör och därför inte uppfattar vad hon ska göra”.

I svarsalternativet ja rymmer tolkningen att Lisa har svårare att förstå än andra barn, men det är inte det specialläraren förmedlar i sin reflektion kring påståendet.

Att genomföra en intervju kan tyckas vara enkelt. Man ställer sina frågor och respondenten svarar. Man bygger upp en dialog och ett samförstånd mellan intervjuare och informant, där båda är intresserade av det man pratar om, men så enkelt är det inte när man skrapar under ytan. Det jag kan se som en svårighet är att frågeställningarna verkligen blir utformade på ett sätt som ger svar på det formulerade syftet.

Kvale (2007) anser att intervjuerna inom den kvalitativa ansatsen tekniskt sett är halvstrukturerade, och bygger därför varken på en öppen dialog eller ett bestämt format frågeformulär. Fortsättningsvis menar Kvale (2007) att en *”undersökning inleds med en kvalitativ analys av den kunskap som redan finns om ett fenomen och utveckling av kvalitativa begrepp och hypoteser för den specifika studien”* (s 69). Efteråt följer analyser av den datainsamling man har, och metoden kan då vara både kvalitativ eller kvantitativ. Dessa metoder ses som verktyg, och är beroende av vilka forskningsfrågor som använts.

Kvale (2007) menar att forskaren i intervjumomentet använder sig själv som ett instrument, där forskaren får tillträde till informantens livsvärld. Man kan säga att *"forskningsintervjun följer ett oskrivet manus"* (s 118) där de inblandade får olika roller. Det kan uppstå en makt mellan forskare och informant, där forskaren blir den som bestämmer/avgränsar situationen, påbörjar samtalsämnet och som också styr processen under intervjuens gång. Vidare menar Kvale (2007) att den som intervjuar (forskaren) måste vara insatt inom det område som studeras, och ha god förmåga att samtala. Viktigt är det att intervjufrågorna innehar ett lättbegripligt språk som lockar informanten att berätta och ge rika beskrivningar. Frågorna bör också vara korta.

4:3:3 Bandupptagning och transkribering

Intervjuerna bandades. Det finns en stor fördel med att bandinspelning av intervjuerna görs. Det blir lättare att komma ihåg, man kan gå tillbaka i den transkriberade texten och upptäcka nya saker när analysprocessen genomförs, och man kan citera informanterna. Inga delar glöms bort. Det negativa har varit att transkribera intervjuerna vilket har varit mycket tidskrävande och tålmodsprövande. På ett ungefär har det tagit allt från 4-7 timmar/intervju och resulterat i 54 sidor dataskrivna text. Intervjuernas längd har varierat mellan 26-63 min.

Jag har skrivit ner intervjuerna ordagrant. Däremot har jag inte tagit med när informanterna gjort en paus, eller stakat sig. Genom att få ner intervjuerna i textform, blir det lättare att överblicka och återgå till avsnitt i intervjuerna. Det blir också lättare att jämföra svaren på de olika frågeställningarna, se likheter och olikheter. Genom att ordna upp materialet på detta vis, menar Kvale (2007), blir inledningen till ett analysarbete. Kvale (2007) menar att när genomläsningen av den transkriberade texten görs startar analysen av informanternas svar. Genom detta kan man sen upptäcka nya frågeställningar som leder till syftet och studiens innehåll.

4:4 Urval

Studien riktar sig till pedagoger inom grundskolan som arbetar med de yngre åldrarna (förskoleklass till åk 2) och specialpedagoger/speciellärare för att få svar på de frågeställningar som gjorts. Grundtanken var att undersöka två skolor i olika statsdelar, där fyra pedagoger från varje skola skulle delta, och sen jämföra dessa skolor emellan. Redan innan sommaren fick jag svar från två rektorer som meddelade att de hade pedagoger som skulle ställa upp på studien. Från den första skolan fick jag namnen på de pedagoger som skulle ställa upp, och deras mailadresser. Jag kontaktade alla fyra, men det var endast specielläraren som gav ett positivt besked till att delta i studien. En av pedagogerna valde att inte delta på grund av personliga skäl, och övriga två svarade inte på mina mail. På den andra skolan plockade rektorn ut en specialpedagog som sedan fick handplocka tre andra pedagoger som skulle delta. Detta innebär att de deltagande pedagogerna från den skolan inte själva fått bestämma medverkan och heller inte ställde upp just av den anledningen att ämnet intresserar dem.

Av dessa två förstnämnda skolor deltar fem pedagoger i studien. Jag har därefter fått kontakt med ytterligare fem pedagoger från fyra andra olika skolor. Dessa pedagoger har fått förfrågan av sin rektor, och har då blivit ombudda att själva kontakta mig om de var intresserade av att ställa upp. Det innebär att de själva valt att delta. En orsak till att de ställer upp, kan vara att de själva är intresserade av ämnet, eller att de har erfarenhet av att arbeta med hörselskadade elever.

Studien har genomförts i Göteborg. Medverket har två förskollärare som arbetar i förskoleklass, två pedagoger varav en arbetar i årskurs 1 och den andra i årskurs 2, fyra specialpedagoger och två speciallärare. Det innebär att specialpedagogerna/lärarna är överrepresenterade i denna studie. Inför kommande presentation av resultatet, följer här en tabell med information om hur uppdelningen ser ut av de medverkande i studien:

Tabell 2 Information om informanterna

Fiktivt namn	Utbildning	Tidigare erfarenhet	Valt att delta av eget intresse?
Malin	Förskollärare	Nej	Nej
Mia	Pedagog	Ja	Nej
Moa	Pedagog	Nej	Nej
Milla	Specialpedagog	Ja	Nej
Karin	Specialpedagog	Ja	Ja
Sanna	Speciallärare	Ja	Nej
Pia	Specialpedagog	Ja	Ja
Lena	Speciallärare	Ja	Ja
Lina	Specialpedagog	Ja	Ja
Linnéa	Förskollärare	Ja	Ja

4:5 Databearbetning och analysmetod

När intervjuerna var genomförda och transkriberade skrevs materialet ut från datorn. Först läste jag igenom all text och använde mig av markeringspennor för att markera delar som jag tyckte var viktiga och intressanta.

Forskningsansatsen är kvalitativ, då jag använt påståendena i syfte att få fram pedagogernas kunskap, tankar och funderingar kring hörselnedsättning. Pedagogernas reflektioner gav många svar, medan de öppna intervjufrågorna blev ett tillägg. Flera av informanterna (specialpedagoger och speciallärare, med undantag från en) gav så rikliga reflektioner, att frågeställningarna endast blev ett komplement, där de kunde fylla i, och lägga till saker de kom på efter hand. Vissa av informanterna (pedagogerna) hade svårare att reflektera högt, och där blev frågeställningarna ett tryggare sätt att svara. En anledning till att respondenterna hade svårare att svara på påståendena, kan bero på att de förväntade sig att det skulle finnas ett rätt svar. Detta ledde till att respondenterna blev osäkra och inte vågade resonera, på grund av att de var rädda för att ge ett fel svar, och därefter bli bedömda. Några frågade t.o.m. ”Gör jag rätt?”.

Analysprocessen är inspirerad av det hermeneutiska synsättet. Detta för att kunna tolka och få förståelse för hur pedagogerna tänker kring den vinjett som presenteras.

4:5:1 Hermeneutik

När analysen görs av den kvalitativa forskningsintervjun kan man tolka texten utifrån olika tankesätt. Den hermeneutiska tolkningen är, bland flera olika, ett sett att analysera på. Med en hermeneutisk förståelse ser man att tolkningen av de frågor som ställs utifrån en text ger en specifik mening. Huvudsyftet med att använda sig av en hermeneutisk tolkning är att erhålla en godtagbar och förenad förståelse av en skrifts mening (Kvale, 2007).

Själva ordet hermeneutik betyder "tolkningslära" och ansatsen handlar alltså om att tolka och förstå (Ödman, 2007). Hermeneutiken innebär att man tittar på innehållet och försöker se hur en person uppfattar eller tänker kring någonting. Det handlar alltså om tolkningar av det någon berättar (Anders Hill, personlig kommunikation, 5 maj, 2013). Tolkning är ansatsens främsta verktyg för att nå den kunskap man vill åt. Den söker efter möjliga innebörder och studeras som antingen texter eller språk, men även handlingar och icke språkliga uttryck. Allt måste studeras i sitt sammanhang för att förstås. I första hand genom språklig tolkning (Ödman, 2007). I tolkningssammanhanget försöker vi först bilda oss en uppfattning av det vi upplever och ser. Sällan har vi en helhetsbild av det vi studerar från början, men genom att bilda oss en uppfattning av den lilla delen utformar vi dessa små helheter till en större. Vi går då från del till helhet och tvärtom. Ödman (2007) anser att dessa små delar är nödvändiga för att kunna se helheten. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan del och helhet. Just pendlandet dessa delar emellan har inom hermeneutiken fått ett alldeles eget begrepp; "*den hermeneutiska cirkeln*" (Ödman, 2007). Denna cirkel ses som något produktivt och den ger en djupare insikt av det vi ser (Kvale, 2007). Bergström och Boréus (2012) menar att den hermeneutiska cirkeln snarare är en beskrivning av hur vi tolkar, än en metodregel.

För att ha en möjlighet att tolka texten krävs det att intervjuaren har kunskap i det ämne som lyfts. Detta för att kunna uppfatta nyanserna i de syften som kommer fram, och de olika sammanhang som betydelsen kan ingå i (Ödman, 2007).

5 Resultat och analys

I resultatdelen används begreppet "*den hörselskadade eleven*" istället för Lisa. Utgångspunkten är en hörselskadad elev, med måttlig hörselnedsättning. Eleven ses som en del i den verksamhet som bedrivs inom grundskolan, och innebär att eleven ska ha samma förutsättningar som övriga elever i klassen, oavsett sin funktionsnedsättning.

Förskollärarna i förskoleklass och lärare i grundskolan kommer benämnas som pedagoger. Speciallärare och specialpedagoger efter sina yrkestitlar, och när jag lyfter flera olika yrkestitlar benämner jag dem som informanter.

På alla sex skolor som studien berör, har det gått elever med hörselsättning vid något tillfälle. Just nu är det fyra av sex skolor som har hörselskadade elever inskrivna. Av de tio intervjuade pedagogerna är det åtta av dem som har erfarenhet av hörselskadade elever på ett eller annat sätt. Två av dessa har även erfarenhet av döva och hörselskadade föräldrar.

Resultatet som framkommit, bygger till stor del på redan utförda handlingar och erfarenheter, men även vad informanterna lyfter som viktiga delar för att eleven med funktionsnedsättning ska komma till sin rätt, och få så bra förutsättningar som möjligt.

5:1 Beredskap för undervisning av elever med hörselnedsättning

Även om alla skolorna har haft elever med hörselnedsättning, säger flertalet av informanterna att de inte har någon beredskap specifikt för ett barn med hörselnedsättning. Milla uttrycker:

"Vi har ju inte beredskap för kanske just en sån elev som har svårigheter inom hörselområdet, utan vi har beredskap för alla barn som är i behov av särskilt stöd. Det finns en rutin för hur mottagandet ser ut".

Informanterna (med undantag från två) räknar inte in det som redan gjorts i den fysiska miljön som en beredskapsfaktor i tidigare mottaganden av hörselskadade elever. Alla skolor har redovisat någon del som åtgärdats i ljudmiljön, men man vet heller inte om det kommer att göras något extra när Lisa ska börja på skolan. Alla informanter ser flertalet saker som behöver förändras och anpassas i det nya bemötandet med Lisa. De påpekar bland annat vikten av att alla lokaler behöver ses över som Lisa kommer att vistas i, och ljudmässigt anpassas. Specialpedagoger och speciallärare är positiva och ser inga svårigheter med förändringarna. De menar att detta måste göras, medan pedagogerna har svårt att tro att förändringarna ska genomföras på grund av den ekonomi som är rådande idag. Däremot förlitar båda yrkeskategorierna sig åt att få hjälp av externa professioner, såsom hörselpedagog och habilitering. Dessa professioner förväntas ge råd och stöttning till sådana delar som är genomförbara, och som inte behöver kosta så mycket. Flera av specialpedagogerna (3) lyfter vikten av att titta på organisationen på skolan, t ex: Vilken lokal på skolan som passar bäst? Finns det möjlighet att välja vilken klass Lisa ska placeras i (om flera klasser i samma åldersspann)? och även titta på vilken pedagog som kan vara lämplig att ta emot eleven. Gruppstorleken har de flesta av informanterna lyft som en viktig aspekt, men det anser alla vara svårt att påverka, och menar att man alltid kan önska.

Enligt de flesta pedagogerna görs inga förändringar eller anpassningar i miljön förrän man med säkerhet vet att den hörselskadade eleven ska börja på skolan. Har man kännedom tidigt om att eleven ska börja på skolan görs anpassningar redan då, och om det finns pengar, kan inköp av ljuddämpande material göras också. Däremot får pedagogerna ingen kompetensutbildning inom ämnet innan eleven påbörjat sin skolgång. Oftast får pedagogerna kompetensutveckling först en tid efter att barnet påbörjat sin skolgång. Lena säger:

”Om vi vet om det innan sommaren, vilket man oftast gör, så e det då, då hinner man göra den anpassning som behövs. Men vad man kanske inte hinner med, det är att se till att klassföreståndaren, handledaren för klassen, har fått, för man måste ju ha lite utbildning”.

Lena anser vidare att anpassningarna som behöver göras i lokalerna går väldigt fort att genomföra, men hon påpekar också att det är den enda lokal som troligtvis kommer anpassas på hela skolan.

Hälften av informanterna som har erfarenhet av arbete med hörselskadade elever, uttrycker att de har bra kompetens kring mottagandet och arbetet med dessa elever, då de gått fortbildningskurs och har tidigare haft hörselskadade elever i sin verksamhet. De ser detta som meriterande och som en bra grund för att ta emot nya hörselskadade elever. Däremot lyfter alla informanter teckenspråk/tecken som stöd som en bristande kunskap på alla skolorna. Resultatet visar att informanterna har olika syn på vad hörselnedsättning innebär. Flertalet menar att hörselnedsättning är en påfrestande faktor för eleven som tar mycket energi från eleven, men Lena menar att:

”Hörselnedsättning, det är ju ett mycket enkelt handikapp. Du kan ju fortfarande läsa allting, och höra med en sån liten grej så att man inte stör andra”.

De tre pedagogerna på skolan i Östra Göteborg näst intill avråder hörselskadade elever till att börja på deras skola. De anser att miljön inte är anpassad, och även om anpassningar skulle göras skulle det inte vara tillräckligt. De uttrycker i princip samma sak alla tre, men Malin säger:

”Jag tror inte vi har nån beredskap. Vi får anpassa det då. Jag kan bara se på lokalerna, de är inte, det är mycket ljud och alla lokalerna är ju inte ljudmässigt bra när det gäller dämpning och sådär. Det är mycket barn, högljudda barn. Jag kan tänka mig att det skulle vara svårt”.

5:1:1 Mottagandet av den hörselskadade eleven

Mottagandet av den hörselskadade eleven ser i stort sett likadant ut oavsett vilken skola som eleven skulle börja på. Alla informanterna pratar om kontakten innan skolstarten med förskola och föräldrar. Milla säger:

”Rektorerna på de olika enheterna har alltid kontakt med varandra för att veta, finns det några elever som är i behov av särskilt stöd. Och vi brukar göra så att vi pratar med föräldrarna och barn på förskolan där de är trygga, där de och lärarna får berätta styrkor och svagheter, vad som fungerar och vad vi behöver tänka på”.

”Efter att vi gått ut med inbjudningar och placeringar så från oss, är det ofta så att vi har ett överlämningssamtal med, då vi kallar den förskola där barnet går och kallar till ett möte, och då är föräldrar och hörselpedagogen med också. Informerar om barnets svårigheter och har också dessförinnan gått igenom lokaler, sett vad som behöver göras, förberedas. Att man behöver ljudanpassa, pratar kring de hjälpmedel som finns. Vi får en bild av hur detta barnet har haft det på förskolan, och vad vi behöver förbereda oss på” (Linnéa).

Pia påpekar vikten av att kontakta hörselpedagogen direkt när information om att eleven ska börja på skolan kommer in, så att klassrumsmiljön blir rätt inrättad innan eleven börjar. Hon anser också att skolsköterskans uppgift blir att informera klassen om vad det innebär att vara hörselskadad. Här vill man som enda skola ha information om Lisas audiogram (hur hörselkurvan ser ut). Vad hör hon, och var är hennes svårigheter som störst.

Enligt Lina bokas tid in med elevhälsoteamet, och därigenom startas processen med vad som behöver förändras. Sanna pratar om att en överlämning görs av vårdnadshavarna i ett möte där rektor, klasslärare, specialpedagog och speciallärare deltar. Ibland har föräldrarna med sig någon från habiliteringen som också deltar och som kan beskriva barnets svårigheter, vad det innebär för just den här eleven med den problematik som finns. Vidare menar Sanna att steg ett blir att lära känna eleven och säger också:

”Man försöker träffas före sommarlovet då den här eleven ska börja. Då ser man till att ha det här samtalet kanske juni innan sommarlovet börjar, för att man då har lite tid på sig att förbereda, om det är nåt specifikt som man måste förbereda”.

5:1:2 Fysiska miljön

I intervjuerna har det framkommit att skolorna har gjort olika mycket i den fysiska miljön för att underlätta för tidigare elever med hörselnedsättning. Den skola som satsat mest på den fysiska miljön har lagt mycket pengar på nytt material som mattor till golv, nya bord, tassar/tennisbollar på stolsbenen mm. Det har gjorts en grundlig genomgång av allt som kan upplevas störande och åtgärdat det som går att åtgärda. Även skåpsdörrar har ljuddämpats t ex. Användandet av mikrofon i undervisningen har också setts som en naturlig del för att

inkludera eleven. Anpassningar har även gjorts i andra lokaler som matsalen, där ljudisolerade plattor satts upp.

En av skolorna är relativt nybyggd och där har man i uppbyggnaden redan satsat på material som är ljuddämpade, såsom ljuddämpande plattor i taken. Ett klassrum har anpassats extra då en hörselskadad elev började på skolan. Då köpte man bland annat in en stor matta att ha på golvet. Sanna menar:

”Vi kan inte säga att det bara är miljön, för den är väldigt viktig att den anpassas. Det är ju det första stora steget som man måste ta, men sen handlar det givetvis om vad har vi för sätt här med undervisningen. Hur ser det ut i klassrummet, hur gör vi när vi ger instruktioner”.

Övriga skolor har endast tittat på miljön i klassrummet, och åtgärdat sådant som inte kostar för mycket. Här har man istället fokuserat på elevens placering. På dessa skolor har man heller inte tittat på övriga lokaler som eleven vistas i, såsom matsal, idrottshall eller slöjdsalar o.d.

5:1:3 Placering av eleven

Elevens placering i klassrummet nämner alla informanterna som en viktig del. De anser att den hörselskadade eleven ska sitta så långt fram som möjligt, så möjlighet för eleven att se pedagogens ansikte finns. Två av informanterna nämner vikten av att ljuset faller rätt, vilket innebär att eleven är placerad med ljuset i ryggen. Då faller ljuset i stället på pedagogen, vilket gör det lättare för eleven att se ansiktet, och pedagogens munrörelser. Det finns däremot inga tankar om vikten bakom att eleven ser eller hör sina kamrater. Mia uttrycker:

”Jag har alltid barnen sittandes på rader så att de kan se mig, så att de inte ska se på varandra, utan det är fokus fram på tavlan, å alla ser mig. Så har man en hörselnedgång så ser man alltid munnen, man kan läsa på läpparna. Vi sitter alltså inte i ring, utan vi sitter på rader och försöker få barnen delaktiga. Mycket att de ska vända och viska med varandra istället för att de ska räcka upp handen och berätta en och en, så att man försöker få alla att prata så mycket som möjligt”.

Det är endast två skolor som beskriver vikten av att eleven även hör kamraternas frågor, svar och kommentarer. På en skola har man placerat barnen i grupper, där varje grupp har tillgång till en mikrofon (eleven som pratar tar mikrofonen till sig) och pedagogen har en. Den hörselskadade eleven har också fått en snurrstol, så eleven lättare kan vända sig åt det håll som kamraten som har ordet sitter åt, och då få ansiktskontakt. En annan skola gör på liknande sätt, men där har eleven ingen snurrstol. Det informanterna framhåller som en viktig del, är vikten av att lära barnen i klassen att prata en och en, och att man vänder sig åt den hörselskadade eleven när man har ordet.

5:2 Stödinsatser för hörselskadade elever

Åtta av de tio informanterna anser att den hörselskadade eleven är i behov av stödinsatser. De två som inte ser stöd som ett behov, nämner ändå några delar. De stödinsatser som flest informanter lyfte, och som de ansåg var en viktig del för den hörselskadade eleven, var att förändra miljön (9) så att den blev ljudanpassad efter den hörselskadade elevens behov. Alla menar att klassrummet var viktigt att åtgärda, men även andra lokaler som eleven vistas i, såsom matsal, idrottshall, eller slöjdsal o.d. Sju av informanterna ansåg att visuellt stöd (bild

och text) var en annan viktig del att använda sig av i undervisningen. De flesta av skolorna i studien använder redan ett visuellt schema på tavlan, som presenterar dagen för eleverna. Informanterna menar vidare att eleven även behöver få skriftlig information till genomgången av lektionen, och till de instruktioner som läraren ger ut muntligen.

Andra delar som informanterna lyfter som stödinsatser var användandet av tekniska hjälpmedel i undervisningen, såsom mikrofon (6), tecken som stöd i undervisningen (9), kompetensutveckling (6), upprepa instruktionerna en extra gång direkt till eleven (6), specialpedagogen finns tillgänglig (5), elevens placering (med tanke som stödinsats) (5), förändra undervisningen och det arbetssätt pedagog har (4), lär barnen tala en och en (4), pedagog talar tydligare (3), arbetar i mindre grupper (3), fritidspedagog i klassrummet som stöttar upp (1) och använda material som innefattar teckenbilder (1), vilka man arbetar med i hela klassen.

Fem av informanterna menar på att en personlig resurs inte är möjlig att få, då det är för stora kostnader som ligger bakom. Man menar istället att specialpedagogen får stötta upp någon timme varje vecka om den möjligheten finns. Det arbetet kan då se olika ut beroende på vad man behöver. Antingen är specialpedagogen med i undervisningen och stöttar upp, eller att den hörselskadade eleven, och några andra elever, går undan och arbetar lite avsidat för att skapa en lugnare miljö för eleven. Milla anser:

”Det är väldigt viktigt att jag som specialpedagog kanske kan gå in och se, observera ibland, för att se hur det inte fungerar, men om vi gör rätt, reflektera över det vi har gjort, å så ska man ju alltid göra egentligen”.

Hälften av informanterna talar om att ge instruktionen en extra gång specifikt till barnet med hörselnedsättning, men man benämner det med att ”någon” ska göra det. En av informanterna förmedlar att fritidspedagogen finns med i klassrummet vissa timmar, och som kan ta på sig rollen som förmedlare. Andra menar att specialpedagogen kan ta på sig rollen som förmedlare, om denne finns med i klassrummet. Upplevelsen blir att det sällan är läraren som är den person som kan upprepa instruktionen, eller skoluppgiften eleverna ska genomföra. Detta ställer till det, om pedagog inte kan ta den förmedlande rollen, då läraren blir den enda pedagog i rummet. Vem förmedlar då den extra gången?

Materiellt finns det inte mycket heller att tillgå menar man. Då tänker man på arbetsmaterial som man specifikt använder för dessa elever med hörselnedsättning. Endast skolan på Norra Hisingen arbetar med kort på bilder, där alfabetets bokstäver finns på teckenbild till bilden. Även alfabetet arbetar man med på samma vis. Dessa kort använder man i arbetet med alla barn i klassen, vilket gör att den hörselskadade eleven inte särskiljs. Man försöker alltså få in vissa tecken i undervisningen, även om inte pedagogerna har någon form av teckenutbildning.

Tre av informanterna betonar vikten av att den hörselskadade eleven själv uttrycker, i dialog med pedagog, vad och vilka metoder som eleven anser fungera bra i mötet med kamrater och pedagog, i klassrumssituationen med undervisning, eller socialt på skolgården tillsammans med kamrater osv. Hälften av informanterna ser också föräldrarna som behjälpliga, då de menar att föräldrarna har störst kunskap om sina barn, och att det är viktigt att lyssna in vad föräldrarna har att säga. Pia uttrycker:

”Som pedagog måste man vara lyhörd, och samverka med Lisa och föräldrarna, så att man ser att det jag gör fungerar, så man får reflektera över vad jag kan göra sen”.

5:2:1 Hörselpedagogen

Alla skolorna har eller har haft tillgång till en hörselpedagog när de har haft elever med hörselnedsättningar på skolan. Hörselpedagogen ses som en frontfigur för de informanter som har kännedom om hörselpedagogens roll. De ser hörselpedagogens arbete med den hörselskadade eleven som oerhört viktig, men ses även som viktig för pedagogerna. Alla tio informanterna nämnde annan utifrån professionell hjälp som en källa för pedagogerna att få hjälp och stöd i utvecklandet av t ex klassrumsmiljön vad gäller ljudanpassning, placering av elev, eller som en trygg länk för pedagogerna att få råd och handledning från. Sju av pedagogerna har varit i kontakt med hörselpedagog på ett eller annat sätt, och vet vad han/hon har för uppdrag på skolan. Milla menar:

”Hörselpedagogen hjälper oss då att se. Det här måste ni tänka på, det här måste ni göra. Han är ju ambassadör för de barnen. Så att han hjälper oss att se, och han är expert”.

Resterande informanter har ingen kunskap om hörselpedagogens uppdrag, och nämner andra källor som t ex habilitering eller talpedagog, som yttre professioner som kan hjälpa till.

Alla skolor har olika mycket kontakt med hörselpedagogen, och hur hörselpedagogen arbetar skiljer sig också åt mellan skolorna. På en skola var hörselpedagogen ute så ofta som en gång/vecka och träffade både eleven enskilt, men också pedagogerna ibland, för att ge information. På en annan skola kom hörselpedagogen endast två gånger/termin. Där deltog hörselpedagogen i möte med klasslärare, rektor, vårdnadshavare, speciallärare och skolsköterska för att stämna av situationen. Hur ser det ut i dagsläget? Vad kan vi förbättra/arbete vidare med? Ibland deltar hörselpedagogen också i verksamheten för att se hur miljön kan anpassas på bästa sätt, för att ge råd och stöd. På en av skolorna hade hörselpedagogen ingen elevkontakt. Däremot säger Sanna så här:

”Hörselpedagogen kom inte för att hjälpa eleven, men det blir det ju indirekt eftersom man tittar väldigt mycket på hur miljön är upprättad utifrån den här lilla elevens behov, och hur vi skapar förutsättningar i den här miljön. Sen kunde läraren också maila henne om hon hade några funderingar om t ex idrott. Jag tror att klassläraren kände att den hade ett väldigt stöd i hörselpedagogen, så det var bra kontakt där emellan”.

Vanligast är ändå att hörselpedagogen ungefär kommer vart tredje-fjärde vecka, och oftast har hörselpedagogen kontakt med pedagogerna i första hand. Lina säger:

”Hörselpedagogens uppgift är att komma till skolan och titta rent pedagogiskt. Hon kommer inte med hjälpmedlen, utan det är habiliteringen som ser att de fungerar. Hon kommer ju ut som stöd och tittar på miljön, och hon har kontakt med pedagogerna, och sen har hon också kontakt med föräldrarna. Hon jobbar ju också mot föräldrarna. Hon går lite på deras uppdrag, för att se att skolan kan tillgodose behovet”

5:2:2 Tekniska hjälpmedel

Mikrofoner var ett hjälpmedel som sex av informanterna lyfte som något man kan använda, om det skulle behövas. Alla såg inte användandet av mikrofonen som en självklarhet. Det sågs som ett alternativ. På två av skolorna såg man mikrofonen som en viktig del för elevens delaktighet.

Att Lisa i vinjetten inte kan använda sina hörapparater varje dag ställde till det för informanterna. De blev osäkra, och här kunde man se att informanterna behöver mer kunskap. Pia uttrycker:

”Med tanke på att den här flickan inte kan ha hörapparater, för att det är ett problem rent fysiskt för henne, det betyder att vissa dar är hon alltså utan hörapparater. Vad innebär det då? Naturligtvis ser vi hennes placering i klassrummet som oerhört centralt. Och sen hörapparat, då är det väl egentligen hörselslingan, men då måste väl hörapparaten vara på? Utan hörapparaten, hur fungerar det då? Det känner jag inte till”.

”Det här barnet har ju nån slags hörapparat förhoppningsvis, då hör de lite grann, för det är ju klart, det blir besvärligt om man inte kan höra alls och kommunicera” (Moa)

5:3 Undervisningsmetod i skolan

Skolorna använder sig av lite olika metoder, men ändå i det stora väldigt lika. Vanligaste sättet att informera eleverna om dagens aktiviteter, är genom att använda ett schema på tavlan som visuellt (bild eller text) talar om vad som ska ske under dagen. Genomgående använder sig alla skolor, med undantag från en, av den framkommande tekniken i undervisningen såsom datorer och I Pads. En av skolorna använder även digitalkameran som ett verktyg i undervisningen med eleverna, och en annan skola smartboard. Dessa verktyg ser informanterna som väldigt bra alternativ att använda sig av i undervisningen, och anser att dessa är bra, speciellt för en hörselskadad elev. Man menar att det visuella förstärker det verbala i användandet av dagens teknik.

En skola skiljer sig från de andra. Där bygger undervisningen enbart på lärarstyrda lektioner. Pia uttrycker:

”Vi är tillbaka till lärarstyrda lektioner, därför att läroplanen nästan ser ut så. Vi ska vara säkra på att alla uppnår kunskapskravet. Det är minskade resurser, vilket gör att varje lärare har 24 barn med även andra svårigheter i klassen, vilket det brukar vara. Så inriktningen är väldigt mycket lärande undervisning, och barnens egna arbeten. I vissa sammanhang lättare grupparbeten om man har möjlighet att göra det i halvklass. I helklass fungerar det inte med så många barn. Vi är tillbaka till en klassrumsledd undervisning, så är det”.

Det som framkommer, är att pedagogen pratar och leder lektionerna. Eleverna bjuds in i samtalet när de räcker upp handen för att svara på de frågor som pedagogen ställer till eleverna. Här menar man att det inte är möjligt att arbeta på något annat sätt, oavsett om man har en hörselskadad elev eller inte, utan återigen är det placeringen som man lyfter som en viktig och central del.

Karin menar att alla pedagoger arbetar på sitt sätt, och det går inte att säga att man arbetar på det ena eller andra sättet. Hon menar att det är situationsbundet. Vad är det som ska

förmedlas? Men hon lyfter ändå några saker som även andra skolor i studien också menar att de använder i sin undervisning, såsom samtal i grupper, enskilt arbete och pedagogen som föreläser. På en skola försöker man ha korta genomgångar, och även visa konkret, så eleverna själva kan komma igång med eget arbete efteråt. Däremot säger Sanna i nästa andetag:

”Man har mycket samtal i klassen, för man vill verkligen lyfta det här, att få igång diskussionerna mycket kring matematik. Så man pratar mycket med barnen, och det är klart att då kan det bli svårt för en hörselskadad elev, givetvis. Det är jättemycket utifrån läroplanen att du ska prata, diskutera matematiken med barnen, reflektera, visa på olika sätt, och då måste man ju ha med dem i kommunikationen, i samtalet. Det är ju oerhört mycket kommunikation som ska ske i alla ämnena egentligen. Å det talar emot de här eleverna som är hörselskadade”.

Lina menar på att alla individer tar in kunskap på olika sätt, och att det är av stor vikt att undervisningen sker på flera olika vis, eftersom alla människor har olika inlärningskanaler. Hon vill tro att pedagoger idag är mer medvetna om detta:

”Man får försöka variera undervisningen, å det tror jag man är lite bättre på idag, än vad man var förr, för man står inte bara där framme och pratar”.

Hon poängterar vikten med att man måste utgå från de barn man har i gruppen, vilka behov finns hos individen, likaväl som gruppen i sin helhet, och hur eleverna tar till sig kunskapen på bästa sätt.

5:3:1 Anpassa undervisningen

Som en stor del i anpassningen av undervisningen ser man elevens placering som den mest centrala delen, men även att ljudmiljön är anpassad så att bakgrundsljud reduceras. Förutom detta lyfter alla informanterna bilden (kan även vara text) som en viktig del, för att kunna visualisera tydligare för eleven. En skola använder ett tydligt visualiserat bildsystem, som på ett enkelt sätt visar eleverna vad de ska göra och i vilken ordning. Där har man kopierat omslaget på varje bok som används i undervisningen, för att sedan sätta upp på tavlan i ett schema, t ex:

1. Bild på bok, förklaring bredvid, t ex: läs s. 10-12
2. Bild på bok, förklaring bredvid, t ex: arbeta i arbetsboken s. 26 osv.

Tre av informanterna menar att det är viktigt att tänka på hur man talar, att man talar sakta och tydligt, och att den hörselskadade eleven är placerad så att eleven ser pedagogens ansikte och framförallt mun. Sex av informanterna nämnde vikten av att upprepa instruktionen en extra gång för eleven, men speciellt Moa såg vikten med att följa upp instruktioner, och det som pågår i klassrummet, hon uttrycker sig som följande:

”Man ska prata med henne efter också, så att man ser att hon verkligen har förstått det hon ska göra, så man undviker de här missuppfattningarna för det tär ju också på henne om hon gör fel, och har man då med det i beräkningen så ska man nog va extra tydlig tänker jag”.

Mia menar på att hon inte tänker göra några förändringar i sin undervisning. Hon anser att det fungerar alldeles utmärkt som det är. Det hon skulle kunna tänka ge extra (förutom placering)

till den här eleven, är en enskild genomgång efteråt för att pedagogen ska kunna se om eleven verkligen har förstått instruktioner eller annat. Detta arbetssätt är hon redan van vid, då det ofta kommer nyanlända elever till skolan. Hon menar att eleven kanske istället behöver gå undan och arbeta enskilt, eller använda sig av hörselkåpor i kassrummet.

5:3:2 Inkludering av den hörselskadade eleven

Hälften av de intervjuade anser att den hörselskadade eleven automatiskt blir inkluderad i gruppen. Linnéa menar att eleven med hörselnedsättning är ett av de andra barnen i gruppen, oavsett om eleven har en funktionsnedsättning eller inte. Barnet är som vilket annat barn som helst, i detta fall ett hörande barn, menar hon. Linnéa beskriver inkludering på följande vis:

”Inkludera handlar om att se till barnets behov, och anpassa sig efter det”.

Alla informanter ser hörapparaten som en viktig del i elevens möjlighet att bli delaktig. Lina menar att i kombination med mikrofon, som både pedagog och elever i klassen använder, blir eleven mer delaktig, och har möjlighet att följa med i samtalet på ett enklare sätt. Sanna menar att hörapparaten inte alltid hjälper, såsom på skolgården, eller när det är mycket ljud runt omkring, men att den absolut i rätt sammanhang gör eleven delaktig. Hon säger så här:

”Hörapparaten är en del, den hjälper henne att vara delaktig, men vi får inte tro att nu har hon hörapparat, då är allting klart. Det är en falsk trygghet om vi tror”.

En annan aspekt som åtta av informanterna nämner som en viktig del i arbetet med att inkludera den hörselskadade eleven, är att informera alla elever i klassen om den problematik eleven med hörselsättning har. Vad innebär det att ha en hörselnedsättning? Vad behöver man tänka på i samtal med eleven? osv. Detta för att skapa en förståelse för övriga elever i klassen, och visa att det är okej att vara annorlunda. Lina hävdar:

”Jag tror det är viktigt med information. Min erfarenhet av barn som har någon typ av funktionshinder, alla vet ändå, men när ingen pratar om det gör man sig en egen tanke om vad det handlar om”.

”Det är inget att hymla om att hon har en hörselnedsättning. Det betyder det här och det här, och sen får de ställa frågor, och sen brukar det inte vara nåt konstigt, tycker jag. Det är inte värre än att en flicka i klassen har en själ. De är ganska bra på olikheter tycker jag, när man jobbar i förorten. Det är så få som är likadana” (Mia).

Tre av dessa åtta informanter menar vidare att det också är viktigt att lära eleverna i klassen att respektera varandra genom att vänta på sin tur, prata en åt gången och vända sig mot den hörselskadade eleven när man pratar, för att den hörselskadade eleven ska ha möjlighet att bli delaktig.

Endast två av informanterna lyfter den sociala biten som en del i inkluderingen. Lina menar att det lätt blir missuppfattningar om eleven inte hör vad kamraterna säger, t ex när de leker på skolgården, och menar att det är viktigt att den hörselskadade eleven själv säger ifrån, och ber kamraterna upprepa.

”Hon kanske kan, i de bästa världar, säga stopp. Förklara en gång till. Nu hörde jag inte”.

6 Diskussion

Syftet var att studera vilka förutsättningar hörselskadade elever har när de kommer till grundskolan. Hur man arbetar med dessa elever i klassrummet, och vilka kunskaper pedagoger har i frågan.

Det har varit skillnader mellan skolorna jag har besökt. En orsak till detta kan vara pedagogernas olika kunskaper och tidigare erfarenheter, men också vilken rektor eller ledning man har, och hur viktigt rektorerna anser det är att anpassa miljön, och göra de förändringar som krävs, men även ekonomin har en bidragande orsak. För att följa skollagen (2010:800) krävs insatser som skapar goda förutsättningar i varje enskilt fall, vilket innebär att alla lokaler behöver anpassas ljudmässigt för dessa elever.

6:1 Reflektioner kring resultatet

Jag kommer nedan reflektera över resultatet i fyra underrubriker: beredskap, stödinsatser, undervisningsmetod och inkludering. Valet av rubriker faller efter resultatdelens upplägg, och dess tre huvudrubriker. Däremot finns inkludering som extra rubrik här i diskussionen, medan den i resultatdelen faller in under rubriken ”Undervisningsmetod i skolan”.

6:1:1 Beredskap

Många tankar har florerat kring varför det skiljer sig åt mellan de olika skolorna, vad gäller anpassningar för de hörselskadade elever, som redan går, eller har gått i dessa skolor som studien berör. Vad beror det på att en av skolorna lägger stora summor pengar på utformandet av miljön, medan andra gjort mindre satsningar på att förbättra ljudmiljön. Det hänger troligtvis på ekonomiska förutsättningar, men också rektorers kunskaper och förståelse för dessa elevers problematik, och vad man vill satsa på. Stor risk är att enbart ett fåtal åtgärder görs, oberoende vilken skola Lisa börjar på. Ljudmässigt är anpassningarna bättre på vissa skolor än på andra. Brodin och Lindstrand (2010) menar att forskning visar att många barn växer upp i skolmiljöer som gör att barn känner sig utsatta när de befinner sig där. Genom att nedskärning på personal görs, får de elever som klassas som svaga det än jobbigare i skolan. Vidare uttrycker Brodin och Lindstrand (2010) att klimatet blivit hårdare för elever i behov av särskilt stöd. Detta handlar mer om strukturella och organisatoriska faktorer än om de enskilda eleverna och lärarnas kompetens (s 135).

Informanterna har ett förhållningssätt, där man ser miljön som en bakomliggande faktor, till elevens problematik. De ser också att olika delar behöver förberedas och iordningsställas, för att eleven ska få ett så bra mottagande som möjligt. Ur det relationella perspektivet ser man eleven i sin totala situation, där omkringliggande faktorer blir åtgärdade och identifierade som en orsak till barnets behov för att lyckas (Rosenqvist, 2007). Här saknas dock den viktiga delen med att alla lokaler eleven vistas i under dagen anpassas. Genom att miljön inte anpassas efter elevens behov, synliggörs funktionsnedsättningen och dess problematik. Detta leder till att handikappet framhävs (Brodin & Lindstrand, 2010).

Upplevelsen är att de informanter som inte har kunskap eller förståelse för hörselskadade elevers behov, lägger problematiken på individen. För att kunna se ur ett relationellt perspektiv krävs det att pedagogerna har just kunskap och förståelse kring dessa elever. Det är här kompetensutvecklingen kommer in som en viktig del. Genom att pedagogerna får insikt i

hur det är att vara hörselskadad, får de större förståelse och kan på ett annat sätt härleda till hur eleven upplever olika situationer.

Vikten av att lokalerna anpassas är oerhört stor, eftersom eleven måste få en möjlighet att följa med i undervisningen. Det är också oerhört viktigt att pedagogen inte glömmer bort den hörselskadade eleven, utan alltid har ett förhållningssätt som bemöter denna elev, t ex aldrig prata när pedagogen skriver på tavlan, tänker på att tala tydligt och inte för fort, hur pedagogen är placerad i förhållande till eleven, belysning osv. (Rivera & Ullmark, 2002). Risk finns att det är lätt att glömma just denna del. Speciellt när den hörselskadade eleven har ett så bra utvecklat tal som Lisa har, och som inte skiljer sig från kamraterna utvecklingsmässigt. Två av specialpedagogerna påpekade också detta, och såg detta som en viktig del. De menar att pedagogen ständigt måste bli påmind, och inte tappa bort sitt förhållningssätt och bemötande gentemot eleven.

Placeringen av eleven i klassrummet är en central del för informanterna. Genom att placera eleven långt fram utgår man från eleven och organiserar efter dess behov. Detta kan vara lite tvetydigt. På ett sätt genom det relationella perspektivet där man ser miljön som en bakomliggande faktor, men också att individen blir bärare av problematiken, eftersom personen framhålls som icke hörande. Det är viktigt för dessa elever att få möjlighet att se pedagogens ansikte, men man får absolut inte glömma bort kontakten med övriga personer som befinner sig i klassrummet. Eleven måste få de förutsättningar som gör att eleven klarar delta i alla moment, och inte missar vad som sägs.

Hälften av pedagogerna som har erfarenhet av hörselskadade elever uppgav att de har bra kompetens kring hörselskadade och deras behov. Under analysarbetet av empirin framkommer det att erfarenhet inte automatiskt innebär att man har kunskap, eller förståelse för hur man bemöter dessa elever. Två av informanterna menar att de hörselskadade elever de undervisat tidigare inte har behövt använda tekniska hjälpmedel, såsom mikrofon och slinga, eftersom pedagogerna upplevt att eleven har hört, och klarat följa med i undervisningen alldeles utmärkt. De upplever alltså att barnen hör, lär och utvecklas som alla andra individer i klassen. Som vuxen väljer man att avstå från att använda mikrofonen, då de bedömer att mikrofonen inte gör någon skillnad. Min tanke är att det beror på rädsla, okunskap och även en känsla av att det är obekvämt att använda. Informanterna menar även att de eleverna som går, eller har gått på deras skolor, inte har hört så pass dåligt att de behövt teckenspråk, eller tecken som stöd i undervisningen. Däremot ser man det som en självklarhet att Lisa i vinjetten, som har en måttlig hörselnedsättning, ska ha tecken i undervisningen, eftersom hon hör så dåligt. Ändå har tre av informanterna varit i kontakt med elever som är helt döva på ett av öronen.

6:1:2 Stödinsatser

Ur ett relationellt perspektiv kan man se omgivningen som den bärande faktorn till den hörselskadade elevens problematik. Det innebär att lokaler behöver anpassas för att eleven ska få möjlighet att fungera som övriga barn i gruppen. Det innebär att hjälpmedel, såsom mikrofon används i undervisningen, pedagogen som förändrar sitt förhållningssätt och upprepar instruktioner direkt till eleven, blir en viktig del i omgivningens förändring för att bemöta eleven. Viktigt att förstå och ta hänsyn till när det gäller en elev med hörselnedsättning är, att bara för eleven använder hörapparater, kan de inte få en helt lik hörsel som hörande elever har, med sitt hjälpmedel (Brunnberg, 2003). Brodin och Lindstrand (2010) hävdar att elever ska få hjälp och stöd med utgångspunkt från varje individs

förutsättningar. Vidare menar de att anpassningar av skolmiljön ska göras för att minska funktionshindret, och att den enskildes behövlighet ska kritiseras ur ett helhetsperspektiv.

I resultatet framkom det att informanterna ser samspelet mellan den hörselskadade eleven och pedagogen som en viktig del, där eleven själv kan uttrycka hur, och vad som kan underlätta för eleven i samspel med andra, och vad man kan göra för att eleven lättare ska kunna följa med i undervisningen. Ur ett relationellt perspektiv är det pedagogerna som ska vara den drivande faktorn bakom omgivningens bemötande. Däremot förstärker elevens egna kunskaper möjligheten för pedagogerna att förändra t ex förhållningssätt eller anpassa miljön. Enligt Wennergren (2006) måste eleven få möjlighet, under längre perioder, testa olika tekniska alternativ, för att själv kunna tala om vilket alternativ som passar bäst. Det finns flertalet olika tekniska hjälpmedel, och det kommer ständigt nya (Bixo, Lövéen Norman, Nordén & Cederström, 1999) Dessa behöver testas i olika situationer, för att den hörselskadade eleven ska ha möjlighet att uppfatta skillnader, och speciellt i vilka situationer det blir ett stöd, t ex i kommunikationen med andra, eller i undervisningssituationen (Wennergren, 2006). Detta innebär att eleven inte direkt kan ta steget, och tala om hur de vill ha det, eftersom de förmodligen enbart har kunskap om ett fåtal delar. Hur säker kan man vara på att eleven verkligen uttrycker till pedagoger eller kamrater hur de vill bli bemötta? Genom att upprepningsvis påvisa hur eleven vill ha det, uppstår en skillnad mellan den hörselskadade eleven, och resterande klasskamrater, vilket gör att eleven särskiljs och plockas ut. Min upplevelse är att hörselskadade elever vill vara som alla andra, och inte särskiljas. Det upplevde även informanterna som har erfarenhet av arbete med äldre hörselskadade elever. Speciellt när dessa elever kom upp i 10-årsåldern, uppstod problem, som t ex att eleven inte vill använda sina hörapparater.

Informanterna påpekar att det arbetssättet som gynnar den hörselskadade eleven även gynnar resten av barngruppen. Frågan som man då vill ha svar på, är varför man inte redan innan använder sig av en metod som syftar till dämpade miljöer. Informanterna ser stora möjligheter i att förändra ljudmiljön först när ett hörselskadat barn börjar i klassen. Genomgående (utom pedagogerna på en skola) visar det sig att informanterna gärna vill ha en hörselskadad elev i sin klass eller på skolan. Man ser detta som en möjlighet till att arbeta med ljudnivån i skolan, men också för att pedagogerna ska tänka annorlunda i bemötandet av eleven och resten av klassen. Informanterna ser också en möjlighet i att lyfta mångfalden, att alla inte är lika, utan att alla har olika behov. Men största möjligheten som informanterna ser, är ändå att få ner ljudvolymen i klassrumssituationen.

6:1:3 Undervisningsmetod

Upplevelsen är, även om ingen av informanterna har utbildning kring hörselskadade elever, att specialpedagoger och speciallärare är mer medvetna i sitt tänkande kring hörselskadade elever än vad pedagogerna är. De kan på ett annat sätt tänka sig in i barnets situation och förstå vad som behövs förändras, både vad gäller undervisningen och den fysiska miljön. Med detta menas inte att pedagogerna inte klarar det, men det finns ändå en skillnad. Pedagogerna har svårare att se, och ta till sig de förändringar som behöver göras, när det gäller tänkandet kring undervisning och bemötande av elev. Däremot har de inga svårigheter att se att det behöver göras förändringar i den fysiska miljön. Enligt Brodin och Lindstrand (2010) är det viktigt att inte enbart pedagogens förhållningssätt är rätt, utan även att pedagogen har förkunskaper om funktionsnedsättningarnas påverkan. Vad innebär det för barnets möjligheter att utvecklas?

Något som kom fram, men som inte lyser igenom i resultatdelen så tydligt, är arbetet med eleverna i mindre grupper. Alltså där den hörselskadade eleven lämnar klassrumssituationen för att arbeta enskilt, eller gemensamt med ett par andra klasskamrater för att få en lugnare arbetssituation. De informanter som tog upp detta, ansåg att ett par timmar om dagen var lämpligt, t ex vid lektioner där pedagogerna visste att det skulle bli lite rörigare. De såg alternativet som en bra lösning, där eleven kunde komma undan en stund och vila sina öron. De menade inte att exkludera eleven, utan stötta eleven för att orka genomföra skoldagen på ett positivt sätt, där onödig energi inte behöver gå åt. Roos och Fischbein (2006) menar att oavsett om eleven går undan, eller är kvar i klassrumssituationen blir upplevelsen för eleven negativ. Frånsett om eleven placeras i ett annat rum själv, eller med några andra klasskamrater, kan eleven uppfatta handlingen som ett utstötande från gruppen, medan om eleven är kvar i klassrumssammanhanget, blir upplevelsen att eleven blir bortglömd och behandlad som resterande elever.

Enligt informanterna använder man ett dagligt, visuellt schema på tavlan för att synliggöra dagen för eleverna. Vidare påtalar de vikten av att använda visuellt material i undervisningen för dessa elever, men hävdar också att den typ av undervisning som krävs för en hörselskadad elev är bra för alla andra elever också. Då inte enbart arbetet med visuella bilder, utan också den anpassade ljudmiljön (t ex materiellt och att varje individ talar en och en). Enligt Roos och Fischbein (2006) är det inte hörseln, vad man inte hör, som ska stå i centrum, utan elevens förmåga att kunna utnyttja sin syn, alltså att man utgår från visuellt material. Detta har informanterna i åtanke. En skola vill ha ett audiogram att utgå från för att kunna se vilka hörselrester som finns kvar, alltså var problematiken ligger. Man söker efter delarna för att kunna skapa en bättre helhet för eleven.

Det visar sig att informanterna förlitar sig på extern expertis. Framförallt är det hörselpedagogen, som ses som en frontfigur, men även andra utbildade inom hörselområdet. Här finns en risk att man lämnar över problematiken till en annan profession som istället ska tala om vad pedagogerna ska göra. Detta gör att pedagogerna tappar den viktiga delen med att ständigt reflektera kring arbetssätt/förhållningssätt/fysiska miljö/undervisning mm kring den hörselskadade eleven. Pedagogerna, men även ett par av specialpedagogerna/lärarna, ålägger hörselpedagogen ansvaret. För att klara av att förändra och utveckla undervisning och lärandet till det bättre, menar Brodin och Lindstrand (2010) att det krävs av pedagoger, men även annan skolpersonal såsom rektorer, skolsköterska osv. att de utvecklar nya förhållningssätt för att kunna ta del av elevers styrkor, respektive svagheter (s 151).

6:1:4 Inkludering

Bixo, Löven Norman, Nordén och Cederström (1999) hävdar att de flesta hörselskadade barn, behöver en segregerad skolgång för att bli integrerade i samhällslivet (s 23). För att bli inkluderad krävs det att funktionsnedsättningar accepteras. Detta innebär att man utgår från det individuella perspektivet, och gör anpassningar utefter varje enskilt behov, så att varje elevs utgångspunkter sätts i centrum (Brodin & Lindstrand 2010). Informanterna i studien menar att eleven med hörselnedsättning automatiskt blir en del i klassen, genom att i samtal med gruppen prata om vad det innebär att vara hörselskadad, och vad man behöver tänka på i samtal med personen. Att diskutera med barnen och låta dem ställa frågor, är oerhört viktigt. Detta öppnar upp barnens förståelse, och barnen behöver inte skapa sig egna bilder av vad det innebär.

Genom att informanterna ser den hörselskadade eleven som vilket barn som helst i gruppen, funderar jag på om det kan påverka pedagogens bemötande gentemot eleven, och dess

förhållningssätt. Glömmer pedagogen bort funktionshindret som ändå finns där? Det är ändå viktigt att se till elevens behov, och kontinuerligt arbeta med reflektion.

6:2 Reflektion kring metodval

Vinjettmotoden har kritiserats för att den brister i chansen att ge information som är betrodd. Detta vad gäller hur respondenterna kritiserar sitt eget uppförande och sin egen ställning. Dock kan vinjettmotoden användas då man inte är ute efter ett precist värde, och framförallt när man använder motoden i en sekundär mening (Jergerby, 1999).

Vinjettmotoden har varit ett bra sätt att få kunskap, och insikt i hur en hörselskadad elev blir mottagen inom grundskolan. Det har varit ett intressant sätt att närma sig frågeställningar och syfte på. Alla deltagande informanter har också sett tillvägagångssättet som ett spännande sätt att bemöta problematiken, och några av dem har även efter intervjun uttryckt att det varit lärorikt för dem. Intervjuerna har även varit lärorika för mig. Jag har upplevt att informanterna har varit öppna och berättat det de känner till, och att jag som intervjuare i samspel med pedagogerna har haft ett förtroende för varandra.

Kvale (2007) menar att en fördel med den kvalitativa motoden är dess öppenhet, just för att det inte finns någon standardteknik, eller några fasta regler på hur man genomför intervjuerna. Genom att använda denna motod får pedagoger och specialpedagoger en tankeställare kring hur de skulle bemöta det barn som beskrivs i vinjetten. Flertalet av respondenterna (8) i studien har erfarenheter av hörselskadade barn i sin undervisning på ett eller annat sätt, vilket till stor del gjort att respondenterna tittat tillbaka på hur det var/är i arbetet med dessa barn. T ex vilka förändringar gjorde man egentligen i den fysiska miljön när det här barnet började? osv.

Upplevelsen var att ungefär hälften av respondenterna hade svårt att utgå från vinjetten. De började prata om Lisa, men halkade lätt över på de erfarenheter som respondenterna hade, och hade då svårigheter att utgå enbart från Lisa, även om de återkom till vinjetten med jämna mellanrum. För de respondenterna som inte hade någon erfarenhet blev svaren mer svävande. Ord som *”jag tror, kanske och det är väl”*, användes ofta i dessa intervjuer. De hade svårt att se vilka förändringar som skulle kunna eller behövdes göras.

Genom denna motod får man inblick i hur det verkligen är. Ger informanterna verkligen rätt information, eller är det bara något som sägs för att de ska framstå som en bra skola eller pedagog. Genom observationer av hörselskadade elever i grundskolan och deras pedagogers sätt att hantera eleven och klassen, hade jag säkert fått en helt annan bild, och ett annat svar på frågeställningarna. En annan del som kan vara till mindre fördel är om respondenten inte förstår vinjetten och dess syfte, inte tar frågorna på allvar, eller att informanterna inte upplever vinjetten som trovärdig. Min uppfattning är att informanterna förstod vinjetten och tog problematiken på allvar när de svarade på frågeställningar och påståenden. Ett fåtal av informanterna påpekade under intervjuens gång att det saknades information, men utgav själv i samma stund att det ofta ser ut så när information kommer, om att ett nytt barn ska börja på skolan. I dessa fall kunde jag se att informanterna letade svar i vinjetten, och då inte kunde finna dem, vilket heller inte var meningen.

6:3 Förslag till fortsatt forskning

En bra fortsättning att forska kring, är att jämföra de skilda skolformerna som finns. Då tänker jag mig grundskolan i jämförelse med specialskolan, men även andra skolformer som t ex hörselklasser. Vilka är skillnaderna dessa skolformer emellan, och i vilken skolform har den hörselskadade eleven störst möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt och nå måluppfyllelsen, men även under vilken skolform individens identitetsskapande utvecklas mest.

Man kan också titta vidare på varför skillnaderna är så stora skolor, stadsdelar och kommuner emellan, när det gäller funktionshindrades rätt till anpassningar, alltså vilka åtgärder som genomförs. Över huvud taget, varför är skillnaderna så stora vad gäller barn i behov av särskilt stöd, och deras rätt till stödinsatser. Följer skolor/förskolor verkligen skollagen?

Ett annat alternativ att forska om, är hur äldre hörselskadade elever inom grundskolan klarar tillgodogöra sig kunskapen. På högstadiet har eleverna till största del sällan samma klassrum, utan måste förflytta sig till olika salar. Vad innebär det för dessa elever? Hur ser beredskapen ut här?

Referenser

Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholm: Psykologiska institutionen. Stockholms universitet.

Bergström, G., & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Studentlitteratur: Lund.

Bixo, H., Lövéen Norman, C., Nordén, M., & Cederström, B-L. (1999). *Hörselboken. Ung och hörselskadad – vad man behöver veta. En handledning för lärare och andra som arbetar med unga hörselskadade*. SIH läromedel: Örebro.

Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 7-16). Vetenskapsrådet: Stockholm.

Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur: Lund.

Brunnberg, E. (2003). *Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva – förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Natur & kultur: Stockholm.

Cramér-Wolrath, E. (2006). Om små barns kommunikations- och språkutveckling. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning – Specialpedagogiska perspektiv*. (s. 39-72). Lund: Studentlitteratur.

Hörselskadades riksförbund. (2012). *Att leva med hörselnedsättning*. Hämtat [2013-04-22] från http://www.hrf.se/upload/4621/hnedsatt_hela_2012_mindre2.pdf

Hörselskadades riksförbund. (2013). *Cochlea-implantat och EAS*. Hämtat [2013-04-22] från <http://www.hrf.se/templates/page.aspx?id=2156>

Hörselskadades riksförbund. (2013). *Hörselnedsättning*. Hämtat [2013-04-22] från http://www.hrf.se/templates/Page____2146.aspx

Hörselskadades riksförbund. (2007). *Hörselskadade elever har rätt till bättre utbildning*. Hämtat [2013-04-22] från http://www.hrf.se/upload/03_11_skolblad2007.pdf

Hörselskadades riksförbund. (2013). *Skola och utbildning*. Hämtad [2013-04-22] från <http://www.hrf.se/templates/Page.aspx?id=2178>

Hörselskadades riksförbund. (2007). *Äh, det var inget viktigt...* Hämtad [2013-04-22] från <http://www.hrf.se/upload/pdf/rapport07.pdf>

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – Tillämpning av vinjettmetoden*. Nordstedts: Stockholm.

Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lagergren, T. (2013, juni). Teckenspråket – rena rama franskan. *Allt om teckenspråk – en produkt från dövas tidning*, s 10-12.

Martinsson, N. (2013, juni). Hur ser framtiden ut? *Allt om teckenspråk – en produkt från dövas tidning*, s 12.

Martinsson, N. (2013, juni). Språklagen har gett positiva effekter. *Allt om teckenspråk – en produkt från dövas tidning*, s 5.

Nationalencyklopedin [NE]. (2011). *Kategorisera*. Hämtad [2013-12-05] från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sok?q=kategorisera>.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr: 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nordén, K., Tvingstedt, A., & Äng, T. (1990). *Hörselskadade elever i vanliga skolor*. Nordstedts: Stockholm.

Olsson, B-I., & Olsson, K. (2010). *Människor i behov av stöd*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2011). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Rabe, T., & Hill, A. (1996). *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Arlöv: Berlings.

Rivera, T., & Ullmark, M. (2002). *Att möta elever med hörselnedsättning och invandrarbakgrund. Vad är bra att veta? Vart ska man vända sig?* Tryckverkstaden: Örebro.

Roos, C. (2006). Skriftspråkighet och skriftspråkligt lärande. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning – Specialpedagogiska perspektiv*. (s. 73-98). Lund: Studentlitteratur.

Roos, C., & Fischbein, S. (2006). Introduktion – Interaktion, delaktighet, lärande. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning – Specialpedagogiska perspektiv*. (s. 13-36). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat [2013-07-13] från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad [2013-04-13] från <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/laroplaner-1.147973>

Skolverket, (2007). *Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete*. Hämtat [2013-06-10] från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1763

SOU 2011:30. *Med rätt att välja – flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Hämtat [2013-09-14] från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/16/51/28/fde16ca1.pdf>

SOU 1998:66. *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Frizes offentliga publikationer. Hämtat [2013-02-20] från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad [2013-04-26] från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wennergren, A-C. (2006). Delaktighet i klassrumskommunikation för elever i hörselklass. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning – Specialpedagogiska perspektiv*. (s. 145-168). Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Vinjetten

Bilaga 1

Det är nu höst och Lisa som är hörselskadad har precis flyttat till er stadsdel. Hon är (6) 7 år och ska börja på er skola.

Bakgrund: Lisa är uppvuxen i en familj där pappan är hörselskadad men mamma och syskon är hörande. Pappa har lärt sig teckenspråk under sin uppväxt men använder inte sina kunskaper gentemot Lisa. Mamman läser, genom landstinget, teckenspråk och har lärt sig använda en del tecken tillsammans med det talade språket. Hon tecknar så gott hon kan i dialogen med dottern för att kommunikationen ska fungera bättre.

Lisa har gått i en mindre förskolegrupp (14 barn) i en annan kommun tidigare där man använde tecken till talspråket. Tecken användes naturligt i gruppen, i dialog med henne och i samlingar. Själv använder Lisa en del tecken när hon kommunicerar. Speciellt med sin familj.

Beskrivning av Lisa: Lisa är född med en måttlig dubbelsidig hörselnedsättning (vilket innebär att Lisa har svårt att höra svaga och måttligt höga ljud och hon har mycket svårt att uppfatta tal i bakgrundsbuller) och använder hörapparater på båda öronen. Då hon har problem med torra hörselgångar och eksemliknande utslag som spricker och kliar när hon använder hörapparaterna kan hon inte använda dem varje dag.

Lisa har utvecklat sitt talspråk och har ett bra uttal. Hon ligger därmed på samma utvecklingsnivå som andra barn i samma ålder. Däremot har man märkt att Lisa ibland missförstår det som sägs, och hon har svårt att genomföra instruktioner.

Intervjufrågor

Bilaga 2

1. Beskriv dina erfarenheter kring elever med hörselnedsättning
2. Vilken beredskap finns på skolan för att undervisa en hörselskadad elev?
3. Hur förbereder ni mottagandet inför skolstarten för det hörselskadade barnet?
4. Berätta om viken undervisningsmetod ni använder i klassrummet idag.
5. Hur skulle ni anpassa undervisningen för att möta Lisas behov?
6. Hur arbetar ni för att inkludera Lisa i verksamheten, och i klassen, så hon känner tillhörighet och blir delaktig?
7. Berätta om de stödinsatser som finns tillgängliga för Lisa, materiellt och personellt.
8. Vilka fysiska förändringar görs i lärandemiljön?
9. Vilka svårigheter ser ni med ett hörselskadat barn i klassen?
10. Vilka möjligheter ser ni med ett hörselskadat barn i klassen?

Påståenden

Bilaga 3

	JA	NEJ
Lisa har fullgod hörsel när hon använder hörapparater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa klarar följa med i ett samtal när hon inte använder sina hörapparater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa klarar följa med i ett samtal när hon använder sina hörapparater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa behöver stöd i sin undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa klarar följa med i undervisningen i en klass på över 20 elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa behöver teckenspråk i sin undervisning för att kunna följa med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt att arbeta i mindre grupper om klassen har mer än 20 elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag söker kontinuerligt efter kompetensutveckling inom området för att stötta Lisa i sin lärandeprocess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa ska gå i specialskola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt att miljön förändras i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolan ska anpassa sig efter Lisas behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa är ofta tröttare än andra barn efter en skoldag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisa har svårare att förstå vad hon ska göra än vad andra barn har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt att Lisa har kontakt med andra hörselskadade barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att vara hörselskadad medför ingen problematik för Lisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lyssnandet och avkodningen av de språkliga ljuden hos den hörselskadade eleven är en stor påfrestning, och eleven får svårt att orka med omgivningen där undervisning och samvaro är baserad på talspråk.

Alla hörselskadade har samma svårigheter och problematik

Lisa ska ha rätt till teckenspråkig undervisning i grundskolan

Hörapparater hjälper Lisa att bli delaktig

Lisa har svårt att vara delaktig i ett samtal på tre eller flera personer

