



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **”Att man är närvarande – det är A och O!”**

**En etnografisk studie av några förskolepedagogers  
arbete i mötet med barn med hörselnedsättning**

**Eva-Lena Danielsson**

---

|                |                                       |
|----------------|---------------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp                                 |
| Program:       | Specialpedagogiska programmet, SPP600 |
| Nivå:          | Avancerad nivå                        |
| Termin/år:     | Vt 2014                               |
| Handledare:    | Lena Fridlund                         |
| Examinator:    | Martin Molin                          |
| Rapport nr:    | VT14-IPS-01 SPP600                    |

## Abstract

|                |  |
|----------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp  |
| Program:       | Specialpedagogiska programmet, SPP600                      |
| Nivå:          | Avancerad nivå   |
| Termin/år:     | Vt 2014  |
| Handledare:    | Lena Fridlund  |
| Examinator:    | Martin Molin   |
| Rapport nr:    | VT14-IPS-01 SPP600   |
| Nyckelord:     | hörselnedsättning, inkludering, delaktighet, kommunikation |

---

**Bakgrund:** En hörselnedsättning medför svårigheter att ingå i sociala och kommunikativa sammanhang med andra människor på grund av svårigheter att uppfatta det som sägs. Hörteknisk utrustning har förbättrats och det har blivit vanligare att allt fler barn med hörselnedsättning går inkluderade tillsammans med hörande barn i förskolan och skolan.

**Syfte:** Studiens syfte är att beskriva och jämföra hur några förskolepedagoger i två olika verksamheter arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning i kommunikation och delaktighet på förskolan.

- Hur arbetar pedagogerna för att stärka barn med hörselnedsättning i språk och kommunikation?
- Hur arbetar pedagogerna för att få barn med hörselnedsättning att bli delaktiga?
- Hur involveras övriga barn i arbetet med att få barn med hörselnedsättning att bli delaktiga?
- Vilka kunskaper om barn med hörselnedsättning anser sig pedagogerna ha?
- Vad har pedagogerna för förväntningar på barn med hörselnedsättning?

**Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin. Det sociokulturella perspektivet innebär att lärandet äger rum mellan människor i olika sammanhang där språk och kommunikation blir en central del (Forsmark 2009). Säljö (2000) menar att utveckling i ett sociokulturellt perspektiv innebär en social och kollektiv syn på hur kunskaper och mänskliga föreställningar skapas och förs vidare. Jag har även inspirerats av specialpedagogiska perspektiv, såsom kategoriskt och relationellt perspektiv som kommer användas för att beskriva utsagor och handlingsmönster.

**Metod:** Studien är en kvalitativ fallstudie med ett etnografiskt angreppssätt gjord i "a compressed time mode", vilket innebär en kort period med intensivt fältarbete som varar alltifrån några dagar till en månad. I studien medverkar förskollärare och barnskötare som arbetar med barn som har en hörselnedsättning. Fältarbetet ägde rum på två olika förskolor. Deltagande observation, intervjuer och dokumentanalys har använts, så kallad triangulering.

**Resultat:** Studien visar att när vuxna var närvarande och kunde förklara och hjälpa till blev barnens delaktighet bättre både inomhus och utomhus. Vid ej vuxenledda aktiviteter såsom barns egen lek blev barnen med hörselnedsättning oftare utanför, eller var för sig själva. Pedagoger med erfarenhet inom hörselområdet använde sig av fler sätt att arbeta med språk och kommunikation än pedagoger utan erfarenhet. Pedagoger utan erfarenhet inom hörselområdet använde sig inte i samma utsträckning av den hörtekniska utrustning som fanns tillgänglig som pedagoger med erfarenhet gjorde.

# Förord

Nu sitter jag här och skriver de allra sista orden på min magisteruppsats. Äntligen är jag färdig! När jag tänker tillbaks på när jag började på utbildningen och hur väldigt mycket arbete jag hade framför mig, kan jag nu se tillbaks och tänka att jag har gjort allt det där! Jag fixade det! I vår får ogräset akta sig ute i trädgården!

Jag vill rikta ett stort tack till de båda verksamheter som gjorde sig besväret att ta emot mig! Utan er hade det inte blivit någon uppsats! Lycka till i fortsättningen med ert mycket betydelsefulla och viktiga arbete som pedagoger i förskolan! Tack också alla barn och föräldrar som bidragit till denna uppsats!

Till den verksamhet som hade fullt med kunskaper och erfarenheter när det gäller arbete med barn med hörselnedsättning: Tack så hemskt mycket! Jag lärde mig massor av er! Jag kommer gärna tillbaks igen på studiebesök!

Till den verksamhet där de flesta var nybörjare när det gäller arbete med barn med hörselnedsättning: Tack så hemskt mycket för att ni vågade ta emot mig, fast ni var alldeles nya på det här! Det var väldigt modigt av er, och jag fick massor med nya kunskaper även här!

Tack så mycket till min handledare Lena Fridlund för all god hjälp, för att du alltid snabbt svarar och ge vägledning, och att det aldrig är några problem! Klar och tydlig och mycket bra handledning!

Tack till mina nära och kära, speciellt till min fina syster, för hon är min inspirationskälla till hela det här arbetet! Tack också till min fina mamma och pappa som alltid tror på mig! Sist men inte minst tack till min underbara man Janne och våra två underbara barn Mathias och Madeléne för att ni har stått ut med mig den här tiden! Ni är bäst!

Göteborg, mars 2014

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Abstract</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>Förord</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>Innehållsförteckning</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>1. Inledning och bakgrund</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>2. Syfte</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>3. Litteratur och forskningsgenomgång</b> .....  | <b>3</b>  |
| 3.1 Forskning kring hörselnedsättning .....   | 3         |
| 3.2 Sammanfattning av kunskapsläget .....   | 8         |
| 3.3 Delaktighet .....   | 9         |
| 3.4 Kommunikation .....   | 10        |
| 3.5 Styrdokument .....  | 11        |
| 3.5.1 Läroplan för förskolan, Lpfö98 rev. 2010 .....  | 11        |
| 3.5.2 Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan. ....  | 11        |
| 3.5.3 FN:s barnkonvention.....  | 12        |
| 3.5.4 Salamancadeklarationen .....  | 12        |
| <b>4. Studiens inramning</b> .....  | <b>14</b> |
| 4.1 Avgränsning – vad är en hörselnedsättning.....  | 14        |
| <b>5. Teoriansknytning</b> .....  | <b>16</b> |
| <b>6. Metod</b> .....   | <b>17</b> |
| 6.1 Val av metod.....   | 17        |
| 6.2 Urval .....   | 18        |
| 6.3 Genomförande .....  | 19        |
| 6.3.1 Deltagande observationer .....  | 19        |
| 6.3.2 Intervjuer .....  | 20        |
| 6.3.3 Dokumentanalys.....   | 20        |
| 6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....   | 21        |
| 6.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet.....   | 22        |
| 6.6 Etiska överväganden.....  | 23        |
| <b>7. Resultat</b> .....  | <b>25</b> |
| 7.1 Resultat utifrån dokumentanalys .....   | 25        |
| 7.1.1 Verksamhetsplan verksamhet 1 .....  | 25        |
| 7.1.2 Föräldrainsformation verksamhet 1.....  | 25        |
| 7.1.3 Verksamhetsplan verksamhet 2 .....  | 26        |
| 7.1.4 Föräldrainsformation verksamhet 2.....  | 26        |
| 7.1.5 Sammanfattande reflektioner .....   | 27        |
| 7.2 Resultat utifrån observationer.....   | 27        |
| 7.2.1 Hur arbetar pedagogerna för att stärka barn med hörselnedsättning när det gäller språk och kommunikation? ..... | 28        |

|  |           |
|--|-----------|
| 7.2.1.1 Sagoläsning före/efter maten.....  | 28        |
| 7.2.1.2 Andra sätt att arbeta med språk och kommunikation.....   | 29        |
| 7.2.2 Sammanfattande reflektioner.....   | 30        |
| 7.2.3 Hur arbetar pedagogerna för att få barnet med hörselnedsättning att känna sig delaktig och hur involveras de övriga barnen i detta arbete? ..... | 30        |
| 7.2.4 Sammanfattande reflektioner.....   | 31        |
| 7.2.5 ”Fri lek” inomhus och utomhus.....   | 32        |
| 7.2.5.1 Lek inomhus.....   | 32        |
| 7.2.5.2 Lek utomhus.....   | 32        |
| 7.2.6 Sammanfattande reflektioner.....   | 33        |
| 7.3 Resultat utifrån intervjuer.....   | 34        |
| 7.3.1 Hur pedagogerna arbetar med att stärka barnen i språk och kommunikation .....  | 34        |
| 7.3.2 Sammanfattande reflektioner.....   | 35        |
| 7.3.3 Hur pedagogerna arbetar för att barn med hörselnedsättning skall bli delaktiga. .  | 36        |
| 7.3.4 Sammanfattande reflektioner.....   | 38        |
| 7.3.5 Vilka kunskaper kring att arbeta med barn med hörselnedsättning anser sig pedagogerna ha? .....  | 39        |
| 7.3.6 Sammanfattande reflektioner.....   | 40        |
| 7.3.7 Vad har pedagogerna för förväntningar på barnen? .....   | 40        |
| 7.3.8 Sammanfattande reflektioner.....   | 41        |
| <b>8. Diskussion .....</b>   | <b>43</b> |
| 8.1 Metoddiskussion.....   | 43        |
| 8.2 Resultatdiskussion.....  | 44        |
| 8.3 Pedagogiska/ Specialpedagogiska konsekvenser .....   | 48        |
| 8.4 Framtida forskning .....   | 50        |
| <b>Referenslista.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>Bilaga 1 .....</b> Brev till förskolorna  |           |
| <b>Bilaga 2 .....</b> Intervjufrågor   |           |

# 1. Inledning och bakgrund

Min uppväxt med en syster som har en grav hörselnedsättning har genom åren fått mig att fundera över denna funktionsnedsättning. För mig ter det sig helt naturligt att någon som inte hör behöver hörapparater, likväl som att någon som ser dåligt behöver glasögon. Som vuxen har jag mer och mer förstått vilket socialt hinder det är att höra dåligt, vilka missuppfattningar man kan råka ut för och hur isolerad man kan bli i ett samtal där fler än två personer deltar. Detta gäller till och med när vi träffas endast den närmsta familjen. Jag har minnen av en gång när vi var små och ett annat barn frågade mig om min syster var dum i huvudet, hur upprörd jag blev och hur kunde detta barn tro det? Eller när hon som vuxen fick barn och inte hör sina barns famlande försök att börja säga enstaka ord. Min syster är uppväxt i en tid då man tyckte att teckenspråk skulle störa hennes talutveckling. Vi i familjen talar inte heller teckenspråk. Hon är fantastiskt duktig på att prata, men innan hon för ett drygt år sedan fick ett cochleaimplantat (CI) inopererat så uppfattade hon inget tal om hon inte kunde läsa på läpparna. Ända sedan hon var liten åkte hon med taxi till andra sidan staden, för att gå i hörsel förskola och hörselklass, vilket gjorde att hon hade lång väg till sina kompisar. Som vuxen betalas halva hennes lön ut som lönebidrag i ett yrke där hennes hörselnedsättning inte påverkar utförandet!

Själv har jag sexton års erfarenhet av förskolläraryrket och intresset för att arbeta på något sätt inom hörselområdet har funnits hela tiden. Sedan nya skollagen och den rådande diskursen om att alla skall inkluderas kommer allt fler barn med särskilda behov till förskolorna. Fler döva och hörselskadade barn får också CI inopererat och antas kunna gå i vanliga förskolor och skolor. Detta gör mig nyfiken på hur pedagoger arbetar i grupper där barn med hörselnedsättning går inkluderade. Hur gör de för att få barnen delaktiga och hur arbetar de för att stärka dessa barn i deras kommunikation?

I yrket som specialpedagog ingår bland annat att man skall kunna arbeta förebyggande genom att identifiera analysera och undanröja svårigheter och hinder i olika lärmiljöer. Specialpedagogen skall också kunna analysera svårigheter på individ-, grupp-, och organisationsnivå för att kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2007:638)

Mallander och Tideman (2006) menar att när inkludering och undvikande av särlösningar stått i fokus i debatten har gruppen människor med teckenspråk som första språk, som är döva eller gravt hörselskadade stått utanför. Dessa gruppers organisationer har tvärtemot ofta förespråkade särskilda och segregeringar lösningar. Nya tekniker som cochleaimplantat (CI) har inneburit utmaningar för de inom dövrörelsen etablerade föreställningarna och erkännandet som en språklig minoritet. Författarna menar att stridigheterna har gjort att de vardagsnära pedagogiska och sociala frågorna inom området kommit i skymundan. De påpekar att det producerats en hel del vetenskapliga arbeten på temat inkludering/exkludering inom handikappforskningen och det specialpedagogiska området, men att dövas och hörselskadades situation inte tas upp i samma utsträckning. Dock pågår en kontinuerlig kunskapsutveckling, menar man, när det gäller insatser för döva och hörselskadade, men resultatens spridning är ofta begränsat till forskarsamhället. De menar att det finns en besvärande brist på tillgänglig forskningsbaserad litteratur som tar sig an döva och hörselskadades situation.

En hörselnedsättning syns inte, och detta tillsammans med samhällets okunskap om vad funktionsnedsättningen innebär, gör att barn och vuxna med hörselnedsättning ofta ställs inför

valsituationer där de skall tala om att de inte uppfattat allt som sagts, eller bara låtsas som ingenting (Wennergren, 2006).

Wennergren (2006) refererar till Jönsson, som själv har en hörselnedsättning, och som menar att man lätt känner sig besvärlig när man inte hör, därför behövs kunskaper om den egna funktionsnedsättningen och självtillit för att kunna bemöta och förklara missförstånd.

I DHB's (Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn) slutrapport (2008) framkommer att det kan vara svårt för ett barn med hörselnedsättning att veta hur mycket av samtalsämnet som försvunnit på vägen. Man menar att många upplever sin hörselnedsättning som skamlig, och att man inte vill att andra skall få reda på ens svårigheter. Många människor känner sig isolerade då de inte kan delta i samtal på lika villkor. Det går åt mycket energi för att anstränga sig att höra vad som sägs. Det påpekas också att det perspektiv som pedagoger betraktar sin elev genom påverkar omgivningens förhållningssätt till eleven.

## 2. Syfte

Studiens syfte är att beskriva och jämföra hur några förskolepedagoger i två olika verksamheter arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning i kommunikation och delaktighet på förskolan.

- Hur arbetar pedagogerna för att stärka barn med hörselnedsättning i språk och kommunikation?
- Hur arbetar pedagogerna för att få barn med hörselnedsättning att bli delaktiga?
- Hur involveras övriga barn i arbetet med att få barn med hörselnedsättning att bli delaktiga?
- Vilka kunskaper om barn med hörselnedsättning anser sig pedagogerna ha?
- Vad har pedagogerna för förväntningar på barn med hörselnedsättning?

### **3. Litteratur och forskningsgenomgång**

Litteraturgenomgången kommer inledningsvis att behandla forskning och aktuell litteratur inom ämnet hörselnedsättning. En kort sammanfattning av kunskapsläget avslutar området om hörselnedsättning. Följande del presenterar forskning och litteratur när det gäller delaktighet och kommunikation. Avslutningsvis kommer avsnittet beröra vad olika styrdokument förespråkar.

#### **3.1 Forskning kring hörselnedsättning**

Roos och Fischbein (2006) talar om att synen på dövhet eller hörselnedsättning har två ytterligheter. Ett auditivt och ett visuellt perspektiv. För personer med hörselnedsättning eller dövhet ingår båda synsätten i det verkliga livet. Perspektiven fokuserar på val av språk och har ibland ställt föräldrar och pedagoger inför svåra och ibland omöjliga val.

Med auditivt perspektiv menas enligt Roos och Fischbein (2006) att kommunikation sker genom ett talat språk. Detta kan kompenseras med till exempel individuellt anpassade hörapparater och annan hörselteknisk utrustning. Barnets omgivning uppmanas att inte tillåta barnet att använda teckenspråk, vilket man tror skulle försämra talet, eftersom barnet skulle föredra att använda tecken istället. De flesta döva barn får idag CI inopererat. Synsättet kan betraktas som kompensatoriskt, då den hörande världen blir norm. Ur det auditiva perspektivet kan man hävda att man ser till det kritiska perspektivet där man försöker hitta en väg för barnet i en skola för alla. Då fokuseras barns demokratiska rätt till utbildning i ett hörande majoritetssamhälle, med rätt att få gå i skolan där man bor.

Enligt Roos och Fischbein (2006) innebär det visuella perspektivet att man ser barnet som en visuell individ, barnet behöver kommunicera med andra från späda ålder och detta är möjligt genom teckenspråk. Barnets kunskaper inom alla områden är beroende av att barnet får möjlighet att uttrycka sig genom teckenspråk samt att omgivningen har kunskaper att svara barnet. För att skapa en teckenspråkig miljö, samlar man barn i samma grupp och anställer teckenspråkskunniga pedagoger. Detta kan spegla ett kompensatoriskt perspektiv på barnet, eftersom barnet betraktas som ickehörande och blir bärare av problemet. I ljuset av ett kritiskt perspektiv är barnets naturliga miljö en teckenspråkig miljö där det är ett bland alla. Omgivningen äger problemet och delaktigheten ligger i gemensamt användande av teckenspråket.

Som kritik till ovanstående perspektiv påpekar Roos och Fischbein (2006) att för lite hänsyn tas till individen och den miljö individen vistas i. Detta kan innebära att barn som fungerar bättre visuellt, förlorar tid genom att tvingas tala och ett barn som fungerar sämre visuellt, tappar när det gäller talspråk.

Klassrumsmiljöer för elever med hörselnedsättning i regionala hörselklasser, menar Wennergren (2006) innebär i praktiken att eleverna har olika grader av hörselnedsättning och använder personliga hjälpmedel såsom hörapparat eller cochleaimplantat, CI. Det brukar också finnas hörselteknisk utrustning i klassrummet. I föräldrars val av skolmiljö har de starka argumenten för hörselklass bestått av:



- små klasser,
- tillgång till hörselteknisk utrustning i klassrummet,
- akustiksanerade miljöer,
- personal med kompetens inom området,
- erbjudande om teckenspråk som andraspråk och
- att vara tillsammans med andra barn/elever i en liknande situation.

Författaren beskriver en traditionell hörselklassmiljö som att talad svenska är elevernas första språk och att teckenspråket används som ett alternativt kommunikationssätt. Elever kan välja utifrån situation och miljö vilket språk de själva vill använda. Möbleringen utformas så att eleverna sitter i en halvcirkel, för att ha möjlighet att få visuell förstärkning genom att se den som talar. Lokalerna är akustiksanerade och ambitionen har funnits att miljön skall vara tillrättalagd och tyst. Eleverna har tillgång till mikrofon på sina bänkar. Det finns även hörselslinga i klassrummet som förstärker ljud direkt till elevernas hörapparater och tar bort en del bakgrundsljud.

Det är vanligt att eleverna för att inte riskera missförstånd hellre vänder sig till läraren i kommunikationen än till sina klasskamrater. Detta ger en låg delaktighet och att mycket av kommunikationen går genom läraren. Det behövs mer flexibel teknik om pedagoger i hörselklass skall kunna följa skolans uppdrag. Det är viktigt att eleverna ges ansvar för kommunikationen i klassrummet, för de behöver kunna göra sin röst hörd även utanför klassrummet. Författaren menar att lärandemiljön i hörselklass bör bli mer flerstämmig än vad den varit. Med flerstämmig menas att pedagoger stöder elevernas språkutveckling ur ett helhetsperspektiv. Möjligheter att utveckla språket ses som fyra sammanhängande dimensioner: samtalande, lyssnande, skrivande och läsande. En utmaning för pedagogen blir att öppna klassrummet för dialog. Flera pedagoggrupper anser att de ofta känt sig som den enda påslagna ”motorn” i klassrummet. De vill att eleverna skall bli mer självständiga och ha egen drivkraft och känna möjligheter att påverka sin situation. Ett antal lärare vittnar dock om att de har ganska låga förväntningar på sina elever och att de ofta går in och skyddar dem från att göra misslyckanden. Här hänvisar författaren till Vygotskij som menar att det behövs höga förväntningar på eleven hos den pedagog som skall utmana eleven i den närmaste utvecklingszonen. Författaren hänvisar även till Williams som påpekar att framtiden kommer kräva att man kritiskt kan granska och värdera information, och detta lär sig elever genom kommunikation och interaktion med varandra (Wennergren, 2006).

En pedagog med grav hörselnedsättning som gått integrerad under sin skoltid, menar att hörselklassmiljön är en väldigt skyddad värld, och att det är viktigt att man inte skyddar barnen för mycket, de behöver få lite skinn på näsan. Hon menar att man skall se till individen, personligheten och strategierna istället för att fokusera så mycket på hörselnedsättningen. Man måste låta eleverna försöka själva (Wennergren, 2006).

Genom att positivt uppmärksamma barnets starka sidor, läggs grunden för tillit. Barnen måste i olika situationer få möjlighet till ett eget val, att själva få formulera frågor och hypoteser och bli lyssnade till och inte i onödan få ett svar eller bli lotsad till lösning (Lenz Taguchi, 1997).

Den som hamnar i en ansvarsfull och ledande position får en annan sorts erfarenhet och efter hand också en annan kompetens än den får som hela tiden blir ledd. Den ena utformar, testar och validerar sina hypoteser och initiativ och kan därför bygga upp systematiska förståelsemodeller som bygger på egen erfarenhet. Den andra, som inte är i den positionen att han kan utforma egna hypoteser och testa dem (om han testar några är det i stor utsträckning den andras hypoteser), kommer att få en kvalitativt annorlunda erfarenhet och utveckla en annan kompetens (Hundeide, 2006, s 59-60).

När det gäller vuxna med nedsatt hörsel i arbetslivet hänvisar Rehnman (2006) till en undersökning gjord av Danermark och Coniavitis Gellerstedt, där man jämfört personer med nedsatt hörsel och en grupp med normalhörande. Skillnader i fysiskt och psykiskt hälsotillstånd var betydligt sämre bland de med nedsatt hörsel, och de hade mindre kontroll och möjlighet att påverka sin arbetssituation. Kvinnor var särskilt utsatta för stress och med det medföljande sömnsvårigheter, nack- och ryggvärk, vilket påverkade deras hälsa negativt. Det fanns även en ökad risk för utslagning från arbetsmarknaden.

I en avhandling om hörselskadade barns kommunikativa språkliga och sociala situation i förskolan beskriver Ahlström (2000) att när kommunikationen i samspelet byggde på talat språk fick barn med hörselnedsättning speciella svårigheter att delta i lekar och aktiviteter med andra barn med hörselnedsättning om de saknade en gemensam språklig kod sinsemellan. Många barn med hörselnedsättning upplever sig som "socialt döva", trots att de har ett välutvecklat talspråk. I kommunikation och samspel då hörapparater behövs bäst, fungerar de som sämst, eftersom hörapparaternas möjligheter att förstärka vissa ljud och ta bort störande bakgrundsljud är begränsad. Detta leder lätt till känslor av utanförskap. Barn med hörselnedsättning visade på gruppnivå samma språkliga behov som döva barn, men de flesta kunde delta i samtal med talat språk tillsammans med en enskild person. Författaren redogör också för betingelser i miljön som verkade gynnsamma för barnens utveckling. Dessa är:

- att personalen i samspel med barnen hade ett barncentrerat perspektiv och var icke-styrande i sin kommunikativa stil
- att personalen hade fokus på kommunikation och samspel
- att personalen i samspel med andra barn intog en stödjande roll.

Som förtydligande av det barncentrerade perspektivet kan nämnas att författaren i sin studie kunde urskilja tre olika förhållningssätt hos personalen gentemot barnen. Det barncentrerade perspektivet innebar att den vuxne hade en dialog med barnen och följde barnets intresse, anpassade sig efter barnets ålder och språkliga uttrycksmöjligheter. Denna hållning behölls av den vuxne oavsett vilka situationer och vilka barn som deltog. Gränssättning följdes upp med verbala förklaringar. Den vuxne gick utöver här- och nu-varande och reflekterade tillsammans med barnen. Ömhetsbetygelser förekom också. Två andra perspektiv identifierades också: det i huvudsak vuxnecentrerade perspektivet, som innebar att kommunikationen utgick från den vuxnes intresse där den vuxne frågade barnet frågor om vad de gjorde, men dessa frågor utvecklades inte, utan fick i princip ja- och nej-svar. Den vuxne uppmuntrade inte barns försök till kommunikation om det var barn som hade svårigheter att kommunicera. Försök och initiativ från barnens sida lämnades därhän. Ett tredje perspektiv är en blandning mellan de två första perspektiven. Den vuxne tenderar att i vissa situationer och med vissa barn använda ett vuxnecentrerat perspektiv (Ahlström 2000).

Om vuxna såg och uppfattade barnet som en aktiv och värdefull samspelepartner och uppmuntrade samspel mellan barnen, hade detta stor påverkan på barnens möjligheter att delta i meningsfullt samspel. Detta oavsett om personalen var hörande, hörselskadad eller döv och oberoende av om det användas språket var talad svenska eller teckenspråk (Ahlström, 2000).

Det är av största vikt att kommunikationen bygger på barnens villkor och behov. Det är nödvändigt att interaktionen bygger på utbyte, delaktighet och ömsesidighet. Kommunikativa lärandeprocesser, ett rikligt språk och pedagogers relation och förhållningssätt till barnen är mycket viktigt, och överskuggar val av material och läromedel. Variation och flexibilitet i rika möten mellan barn, miljö, kamrater och artefakter, tillsammans med många olika erbjudanden i den pedagogiska miljön ger framgång. Interaktion överskuggar val av språk, och interaktionen behöver vara konstant under barnets hela uppväxt. Interaktionen skall vara typisk för åldern för ett barn som utvecklas talspråkligt. Det finns indikationer på att tidig teckenspråksinläring stödjer barnets begreppsutveckling och allsidiga utveckling som grundlägger vidare utveckling av tal- och skriftspråk (Roos, 2009).

Det svenska teckenspråket är ett fullvärdigt språk som har en egen syntax och en annan grammatik än det svenska språket (Roos, 2009). Därför kan inte teckenspråket användas simultant med talad svenska. Språket har utvecklats under många tusen år, och det finns många olika teckenspråk i världen, precis som det finns olika talade språk. När det gäller tecken som stöd till tal, tecknad svenska (TS), tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) eller tecken som stöd till talet (TSS) använder man tecken som är inlånade från svenska teckenspråket. Vid användning inflikas enstaka eller flera tecken i varje utsaga. Författaren hänvisar till Nelfelt som menar att bruk av tecken som stöd är vanligt förekommande bland personer med till exempel hörselnedsättning för att underlätta och förtydliga kommunikationen. Ovanstående kommunikationsformer skall enligt författaren inte förväxlas med tvåspråkighet för personer med dövhet och hörselnedsättning.

Tvåspråkighet när det gäller barn med dövhet och hörselnedsättning är annorlunda än när båda språken är talade. Roos (2009) hänvisar till Evans som menar att den skiljer sig i tre hänseenden, det ena språket är tecknat, det saknas en skriven form av teckenspråket och barnet har inget självklart förstaspråk. Författaren påpekar att begreppet förstaspråk kan bli problematiskt, eftersom begreppet åsyftar ett språk som man har gemensamt med sin familj. Barn med hörselnedsättning eller dövhet har ofta familjer som har svenska som förstaspråk, men barnet lär sig teckenspråk. Det tar längre tid för barnet att lära sig svenska än vad det gör för hörande barn. Barnet lär sig också teckenspråk senare än barn som har döva föräldrar som talar teckenspråk. Beroende på situation kan en och samma individ uppleva teckenspråk som sitt starka språk i en situation, medan svenskan upplevs som det starka språket i en annan situation (Roos 2009).

Många barn med cochleaimplantat (CI) utvecklar ett utmärkt tal, vilket beror på att ljudprocessorn väljer ut akustiska mönster som är viktiga för talljuds-uppfattningen. Detta till trots får man inte luras att tro att barn med CI är normalhörande. Personer som möter barn med CI behöver ha goda kunskaper om hur eleven skall garanteras en god akustisk miljö, vilket innebär kunskaper om hur tekniska hjälpmedel fungerar, hur de hanteras i vardagssituationer samt hur man använder sig av kommunikativa strategier. Det är av största vikt att man använder sig av teknisk kringutrustning systematiskt, som exempelvis teleslingor och FM-system. Författaren påpekar också att smärre tekniska problem är vanligt förekommande och utan fungerande apparater uppfattar barnet inget ljud alls. Det är inte säkert att man som vuxen märker det, då barnets tal sällan påverkas och små barn kanske inte berättar att de inte hör. Kunskaper om hur cocleaimplantatet fungerar och skall skötas om är nödvändiga för personer i barnets närhet (Gustafsson & Dravins, 2009).

Sett ur ett globalt perspektiv har många organisationer för döva och personer med dövhet ett mycket större internationellt kontaktnät än förr tack vare tillgång till internet. Detta gör att

man tillsammans kan driva och ha ett samarbete kring sina viktigaste frågor. Många organisationer arbetar för att få olika nationella teckenspråk erkända. Krav på tvåspråkig undervisning som bygger på de nationella styrdokumenterna för majoritetsskolan är också något man kämpar för. Det finns samtidigt en annan kraft, som drivs av bland annat föräldraorganisationer, representanter och förespråkare inom medicin, teknik och logopedi. Dessa kämpar för integrering av döva elever i majoritetsskolan, cochleaimplantat och stödprogram där talspråk ligger som bas. I andra delar av världen där en skola för alla inte är något självklart, kämpar man istället för att skolan ska ta emot alla barn. Där är inte full delaktighet något som står på dagordningen. I vissa länder finns inte heller resurser att akustisera eller att få tillgång till tekniska hjälpmedel (Roos 2009).

Angelides och Aravi (2007/2006) har gjort en jämförande intervjustudie om vilka erfarenheter tjugo unga vuxna med hörselnedsättning och dövhet (19 – 30 år) har från att gå i traditionell skola kontra specialskola (skola för elever med hörselnedsättning/dövhet) på Cypern. De påpekar att integrering av individer som kategoriserats att ha särskilda behov, har blivit etablerat som den dominerande policyn i många länder. Frågan om elever med hörselnedsättning/dövhet skall gå i traditionella skolor eller specialskolor har skapat intensiva debatter bland specialister, föräldrar, och bland individer med hörselnedsättning/dövhet. På Cypern har sedan 1999 en lag antagits (Education Act for Children With Special Needs) som ger alla barn rätt att få gå i skola i sitt närområde tillsammans med sina jämnåriga. Detta har gjort att andelen elever i specialskolan för barn med hörselnedsättning/dövhet har minskat kraftigt, och läsåret 2003-2004 gick endast 17 elever inklusive barn i förskoleåldern i denna skolform. I ett första steg intervjuades 20 unga vuxna, som valdes ut för att de hade jämförbara utbildningserfarenheter. Många av de yngre deltagarna hade erfarenheter av att studera på dövskolor i dessas nuvarande form. De äldre deltagarna hade olika erfarenheter, då dövskolan på deras tid hade fungerat som en stängd institution. I steg två valdes fyra individer ut för djupintervjuer. Detta urval baserades på deras intresse av att delta i undersökningen och att de verkade ha upplevt mycket, som de var villiga att delge forskarna exempel på. De fyra individerna intervjuades individuellt, och senare även i par. Två av individerna hade endast gått i dövskola, och två individer hade gått både i traditionell skola och dövskola. Analys av data indikerade på en uppfattning bland elever med bakgrund i både traditionella skolor och de som bara hade erfarenheter av dövskolan, att den traditionella skolan hade en högre akademisk nivå, och erbjöd fler möjligheter att lära. Läroplanerna var mer innehållsrika, nivån på lektionerna var högre och studenterna hade större möjligheter att lära mer och göra framsteg. Författarna hänvisar också till annan forskning gjord av bland andra Allen och Harrison som visar att när människor med hörselnedsättning/dövhet placeras i svåra program med mer detaljerade läroplaner och program på högre nivå, ökar deras framsteg mer än i specialskolor. De två elever som endast hade gått på dövskola önskade att de hade fått gå i traditionell skola, för de trodde att de skulle haft bättre möjligheter när det gäller fortsatta studier och arbete än vad de har idag. Å andra sidan visade data att elever som gått i specialskola hade bättre kamratrelationer och relationer till lärarna än de som hade gått i traditionell skola. De hade många vänner och många tillfällen till kommunikation. En elev som gått i traditionell skola säger att hon önskar att det hade funnits specialskolor med lite högre akademisk nivå, för då hade hon föredragit att gå där, då hade hon haft fler vänner. Elever som gått i traditionell skola upplevde sig ofta marginaliserade och exkluderade på grund av sina svårigheter att prata med lärare och klasskamrater. Det som gav upphov till känslor av marginalisering och exkludering var dock inte lärares och andra elevers direkta uppförande, utan det egna självförtroendet, när man upplevde sig som annorlunda när det gällde förmåga att tala och uppfatta vad som sades. En person uppgav också att hon saknade sällskap av andra personer med hörselnedsättning/dövhet. Författarna menar att valet står

mellan akademisk fördel, eller social fördel i valet mellan traditionell eller specialskola. Författarna påpekar dessutom att båda valen marginaliserar barn med hörselnedsättning/dövhet, därför att i traditionella skolor lider eleverna brist på kommunikation med lärare och klasskamrater, därför att lärare inte är tillräckligt kvalificerade för att ta hand om eleverna i klassrummet, eller anpassa läroplanen och använda olika tekniker som underlättar för dessa elever. Å andra sidan finns det specialskolor, som bortsett från att själva namnet stigmatiserar eleverna, hindrar akademisk utveckling genom sina låga nivåer på läroplaner (Angelides & Aravi, 2007/2006). (min översättning)

## 3.2 Sammanfattning av kunskapsläget

Forskning (Roos & Fishbein 2006) visar att det är viktigt att anpassa kommunikationen efter barns behov när det gäller ifall barnet med hörselnedsättning fungerar bäst visuellt eller auditivt. Tecken som stöd är vanligt förekommande bland personer med hörselnedsättning. Vid tecken som stöd till tal används inlånade ord från svenska teckenspråket. Det svenska teckenspråket är ett fullvärdigt språk som har en egen syntax och en annan grammatik än svenskan. Det kan därför inte användas simultant med svenskan.

Tvåspråkighet skiljer sig åt när det gäller barn med dövhet och hörselnedsättning. Dels eftersom teckenspråket saknar skriven form och det är vanligt att barnet inte har något självklart första språk. Barn med hörselnedsättning eller dövhet har ofta familjer som har svenska som förstaspråk (Roos, 2009).

Ett vanligt problem i hörselklasser enligt (Wennergren, 2006) är att eleverna för att inte riskera missförstånd hellre vänder sig till läraren än till klasskamraterna i kommunikationen. Det är också vanligt att lärarna tillrättalägger för att skydda sina elever från att göra misslyckanden och att de har låga förväntningar på eleverna. Detta är ett problem då det behövs höga förväntningar för att kunna utmana barnen i den närmsta utvecklingszonen. Lenz Taguchi (1997) menar att det är viktigt att uppmärksamma barnets positiva sidor och att de inte i onödan blir lotsade till en lösning eller ett svar. Hundeide (2006) menar att den som får lov att testa och pröva sina hypoteser utvecklar en annan kompetens än den som hela tiden blir ledd.

Vuxnas förhållningssätt är mycket betydelsefullt för barn med en hörselnedsättning. Faktorer som verkade gynnsamma för barnens utveckling var att pedagogerna hade barncentrerat och perspektiv, hade fokus på kommunikation och samspel och att de i samspel med andra barn intog en stödjande roll (Ahlström, 2000). Även Roos (2009) menar att kommunikativa lärandeprocesser, ett rikligt språk och pedagogers relation och förhållningssätt till barnen är mycket viktigt. Det finns även indikationer på att tidig teckenspråksinlärning stödjer barnets begrepsutveckling och allsidiga utveckling.

Många barn med cochleaimplantat (CI) utvecklar ett utmärkt tal, vilket beror på att ljudprocessorn väljer ut akustiska mönster som är viktiga för talljuds-uppfattningen. Detta till trots får man inte luras att tro att barn med CI är normalhörande (Gustafsson & Dravins, 2009).

Ur ett globalt perspektiv har många organisationer för döva och personer med dövhet ett större internationellt kontaktnät än förr tack vare tillgång till internet. Motstridiga krafter där

den ena sidan arbetar för att få nationella teckenspråk erkända och rätt till tvåspråkig undervisning som bygger på de nationella styrdokumenterna för majoritetsskolan. En annan kraft kämpar för integrering av döva elever i majoritetsskolan, cochleaimplantat och stödprogram där talspråk ligger som bas. I andra delar av världen kämpar man istället för att skolan ska ta emot alla barn, där är inte full delaktighet något som står på dagordningen. I vissa länder finns inte resurser att akustiksanera eller få tillgång till tekniska hjälpmedel (Roos, 2009).

Angelides och Aravi (2007/2006) har gjort en studie där tjugo unga vuxna med hörselnedsättning och dövhet har intervjuats kring sina erfarenheter av att gå i traditionell skola kontra specialskola (skola för elever med hörselnedsättning/dövhet) på Cypern. Författarna menar att valet står mellan akademisk fördel kontra social fördel. Båda valen marginaliserar barn med hörselnedsättning/dövhet. I de traditionella skolorna lider eleverna brist på kommunikation med lärare och klasskamrater därför att lärarna inte är tillräckligt kvalificerade för att ta hand om eleverna i klassrummet eller att anpassa läroplanen och använda olika tekniker som underlättar. Å andra sidan hindrar specialskolorna akademisk utveckling genom sina låga nivåer på läroplaner.

### 3.3 Delaktighet

I en rapport beskriver Berhanu (2006) framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolsektorn. Författaren hävdar att flera studier påpekar vikten av ekonomiska förutsättningar för elevers ökade delaktighet och resultat, men han menar också att man skall vara försiktig med att dra slutsatsen att ökade ekonomiska förutsättningar automatiskt ger ökad delaktighet och prestation. Han hänvisar till flera forskare och nämner faktorer som kombinerade hjälper till att främja inklusion och delaktighet: ekonomiska förutsättningar, lärares egenskaper såsom professionalism, kreativitet och kompetens, klassrumsmiljö och skolklimat, organisation, stöd från personal med kompetens, attityder, allmänhetens opinion och lagstiftning.

Berhanu (2006) hänvisar till Flem och Keller, som påpekar att det är av största vikt att skolbyggnad och klassrumsmiljö är anpassad till elever med funktionshinder och att de tekniska utrustningar och material som eleverna behöver finns tillgängliga. Även utformning av den sociala miljön har betydelse för elevernas delaktighet i skolsammanhang.

I Molins avhandling (2004) om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan tar författaren bland annat upp problematiken om hur man skall definiera delaktighet. Han menar att ett försök att närma sig en definition är att beskriva ytterligheterna genom minimal delaktighet kontra maximal delaktighet. Trots att minimikravet på delaktighet enligt författaren innebär betänkligheter på ideologisk nivå, påpekar han att det blir ett sätt att definiera var utanförskapet börjar. Han nämner också objektiv kontra subjektiv delaktighet och om det räcker att en person upplever sig delaktig. Här hänvisar författaren till Sköld, som menar att det inte skall vara avhängigt av upplevelsen, utan utgångspunkten för att vara delaktig och att kunna utöva makt är att det rör sig om verkliga förhållanden, inte upplevelser.

Med Molins (2004) resonemang, som jag förstår det, blir minimal delaktighet att anpassa offentliga miljöer så att personer med funktionshinder skall kunna delta. För att vara maximalt delaktig krävs att personen är involverad i en aktivitet, är engagerad, har både formell och

informell tillhörighet och autonomi. Makt och interaktion finns också med som aspekter som skall vara uppfyllda. Detta kan sedan jämföras inom olika områden, eller så kallade delaktighetsdomäner såsom skola, hem, fritid, arbete, etc. för att få fram olika grader av delaktighet. Författaren beskriver också interna och externa förutsättningar för delaktighet. Interna förutsättningar rör individuella faktorer för delaktighet, man kan exempelvis ha en funktionsnedsättning som omöjliggör delaktighet inom ett visst område. Både interna och externa förutsättningar skall vara uppfyllda för full delaktighet. Författaren menar att en person är maximalt delaktig i samspel med sin omgivning, och detta samspel kännetecknas av accepterande och ömsesidighet. Personen måste också känna tillhörighet. Molin beskriver intrapersonell delaktighet genom att personen är aktiv och engagerad, interpersonell delaktighet handlar om det som händer mellan individen och omgivningen, i form av sociala aktörer och den fysiska miljön.

### **3.4 Kommunikation**

Christophersen (2001) hänvisar till Matre och Linell som menar att kommunikativt samspel är en avgörande förutsättning för att tillägna sig språk. Språkutvecklingen måste ses som en mer avancerad del i kommunikativt samspel. Före språkutvecklingens början har utvecklingen föregåtts av många stadier, genom interaktion med den fysiska och sociala omgivningen på olika sätt, såsom motoriskt, sensoriskt och i ett senare stadium även språkligt. Författaren påpekar att språkutvecklingen sker i kommunikation med andra, och denna utveckling får andra förutsättningar för ett barn med hörselnedsättning.

Bjar och Liberg (2010) menar att lärandet av språk utvecklas genom att barn får möjlighet att använda det i många möten, med varierande ämnen i olika sammanhang. Författarna hänvisar till Liberg som påpekar att det är som medlem av ett samhälle och i en kultur där språket är ett medel för att återskapa, nyskapa och vidmakthålla betydelser, som gör att man växer upp till en språkanvändande människa. De menar vidare att en viktig inspirationskälla för hur man skapar olika former av språkande är andra barn, där den vuxne inbjuder till och är med och initierar samtal samt ställer understödande frågor till deras språkliga bidrag. På detta sätt dras barnen med i språkandet och får en bild av sig själva som språkande personer. Författarna hänvisar också till Snow som menar att ett sätt att lära sig språkande är att härma andra. I början antar man endast rollen som återgivare där man till exempel återberättar sagor man hört många gånger eller sjunger sånger man är väl förtrogen med.

Genom att ingå i meningsfulla, språkliga sammanhang utvecklas vår förståelse och vårt tänkande kring det vi pratar om. Genom språket utvecklar vi omvärldsförståelse. Att skriva är ett kulturellt redskap för reflekterande och utvecklande av tänkandet. Genom att ingå i olika sammanhang med andra, behöver vi inta olika positioner och detta gör att vi bygger upp en förståelse för oss själva. Självuppfattningen är alltså beroende av de relationer vi har till andra och de språkliga sammanhang vi ingår i (Bjar och Liberg, 2010).

Att genom samspel, samverkan och sociala kontakter i inkluderande och accepterande miljöer, få lov att utveckla och lära sig spontana begrepp är viktigt för barnens utveckling över lag, och för den språkliga utvecklingen speciellt. Även ett spontant och informellt språk fyller viktiga funktioner i människans kommunikation. Detta språk spelar också en stor roll för utvecklingen av ett akademiskt språk (Özerk, 1998).

Vårt sätt att samspela och samtala med barn och att skapa en så språkstimulerande miljö som möjligt är viktigt för att värna barns språkutveckling. Det kan handla om åtgärder som att sänka den allmänna ljudnivån för att underlätta att höra normal samtalston. Att använda sig av mindre barngrupper, och att vara flexibel i sammansättningen av grupper, så att någon grupp kan vara mindre åtminstone tillfälligtvis, är också viktiga åtgärder. Barnen bör få utbyte av andra barn i olika åldrar och olika språkutveckling i den mindre gruppen. Den fysiska miljön är också viktig och bör planeras genom vilka behov de stimulerar hos barnen (Bruce, 2009).

## **3.5 Styrdokument**

Avsnittet kommer att innehålla utdrag ur olika styrdokument som berör förskolans arbete med barn med funktionsnedsättning.

### **3.5.1 Läroplan för förskolan, Lpfö98 rev. 2010**

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98 rev. 2010 kan man läsa att:

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Skolverket 1998/2010 s. 7).

I förskolans värdegrund påpekas att barn i förskolan skall möta vuxna som ser barnens möjligheter och engagerar sig i samspel med både enskilda barn och barngruppen. I ett samhälle präglad av stort informationsflöde och snabb förändringstakt är förmåga att kunna kommunicera, kunna samarbeta och söka ny kunskap nödvändig. I förskolan skall grunden läggas till att barnen kan tillägna sig de kunskaper som alla i samhället behöver för att kunna klara sig. Barn skall också ges möjlighet att utveckla sin förmåga när det gäller att iaktta och reflektera. Lärandet skall bygga på samspel mellan vuxna och barn, såväl som att barn lär av varandra. Barnen skall få stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva när det gäller lärande och skapande. Då språk och lärande hänger ihop, liksom språk och identitetsutveckling skall förskolan stimulera varje barns språkutveckling och ta till vara på barns nyfikenhet och intresse för skriftspråket. Barn med annan etnisk bakgrund som utvecklar sitt modersmål, får en bättre grund och förutsättningar att lära sig svenska och skaffa sig kunskaper inom andra områden. Förskolan skall ge barn möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål.

### **3.5.2 Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan.**

Enligt Skolverkets allmänna råd (2005) bör kommunen:

- använda ett synsätt när det gäller barn i behov av särskilt stöd där stödbehovet sätts i samband med den miljö barnet vistas i



- sträva efter att barns behov tillgodoses i ordinarie verksamhet, och att personal har den kompetens som krävs
- ha kunskaper om och erbjuda varierande stöd anpassat till det aktuella behovet
- kontinuerligt utvärdera om insatser och resurser till barn i behov av särskilt stöd är tillräckliga, och relevanta.

Det är viktigt att personalen

- använder sig av ett synsätt när det gäller barn i behov av särskilt stöd där stödbehovet sätts i samband med den miljö barnet vistas i
- dokumenterar, planerar och kontinuerligt följer upp arbetet med särskilt stöd tillsammans med barnets vårdnadshavare
- tydliggör faktorer som har påverkat arbetet med barn i behov av särskilt stöd, och genom uppföljningar och utvärderingar avgör om stödresurserna har varit relevanta och tillräckliga.

De allmänna råden påpekar också att alla barn behöver stöd för sin utveckling i förskolan, vissa under hela förskoletiden, och andra under begränsade perioder. Barns behov av särskilt stöd är avhängigt av den miljö de vistas i, och barn kan behöva särskilt stöd i en viss miljö, utan att för den skull behöva det i en annan miljö.

### **3.5.3 FN:s barnkonvention**

I artikel 23 kan man läsa följande:

Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället (s.43).

I artikel 29 som rör utbildning:

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att

- (a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga (s. 47).

### **3.5.4 Salamancadeklarationen**

Personer med funktionshinder har alltför länge betraktats av ett samhälle som koncentrerat sig mer på deras svårigheter än möjligheter. Den integrerade skolan måste utveckla en pedagogik som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn. Fördelen med integrerade skolor är att de kan tillhandahålla undervisning av hög kvalitet åt alla barn, och de har en stor betydelse när det gäller att ändra diskriminerande attityder, utveckla ett integrerat

samhälle samt skapa en välkomnande närmiljö. Undervisning av elever med behov av särskilt stöd utgår från att skillnader mellan människor är normala och att inläringen måste anpassas till barnets behov, istället för efter förutbestämda antaganden om på vilket sätt inläring sker bäst och i vilken takt. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose elevers olika behov, och det måste finnas utrymme för olika inlärningsmetoder och tempon, för att ge alla elever en bra undervisning. Lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogik, resursanvändning och samarbete med det lokala samhället är nödvändiga medel. Stöd och tjänster skall svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola, och tillhandahållas kontinuerligt (Salamanca-deklarationen 2/2006).

## 4. Studiens inramning

Litteraturgenomgången och aktuell forskning visar att vuxnas förhållningssätt är mycket betydelsefullt för barn med hörselnedsättning (Ahlström, 2000; Roos, 2009). Forskning visar också att pedagoger har låga förväntningar på elever med hörselnedsättning och försöker att tillrättalägga undervisningen så att de inte skall misslyckas (Wennergren, 2006). Ytterligare forskning visar att elever känner sig utanför den sociala gemenskapen i inkluderande skolor på grund av bristande kommunikation med lärare och andra elever (Angelides & Aravi, 2007/2006).

Berhanu (2006) nämner kombinerade faktorer som hjälper till att främja inklusion och delaktighet: ekonomiska förutsättningar, lärares professionalism, kreativitet och kompetens, klassrumsmiljö och skolklimat, organisation, stöd från personal med kompetens och slutligen attityder, allmänhetens opinion och lagstiftning. Molin (2004) gör ett försök att närma sig en definition av delaktighet genom att beskriva minimal kontra maximal delaktighet.

Självuppfattningen är beroende av de språkliga sammanhang vi ingår i och genom språket utvecklas vår förståelse och vårt tänkande kring det vi pratar om. En viktig inspirationskälla för hur man skapar olika former av språkande är andra barn, där den vuxne har en viktig roll att bjuda in till och vara med och initiera samtal. Det är också viktigt att den vuxne ställer understödande frågor till barnens bidrag (Bjar och Liberg, 2010).

Utifrån aktuellt kunskapsläge kommer denna studie att inrikta sig på att beskriva och jämföra hur några förskolepedagoger, i två olika verksamheter, arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning som går inkluderade på förskolan i kommunikation och delaktighet. Studien kommer att beskriva vilket förhållningssätt de vuxna har till barnen, hur de arbetar med språk och kommunikation, hur de arbetar för att barnen skall ha möjlighet att vara delaktiga och överbrygga språkliga missförstånd. Den kommer också att beskriva hur verksamheten anpassats till barnens hörselnedsättning vad gäller lokaler, personaltäthet, storlek på barngrupper, personalens kompetens inom området hörselnedsättning, tekniska hjälpmedel och pedagogik. Slutligen kommer den också att beskriva vilka förväntningar pedagogerna säger sig ha på barnen med hörselnedsättning.

### 4.1 Avgränsning – vad är en hörselnedsättning

En person med en hörselnedsättning har sin identitet och tillhörighet främst som talspråkig. Det kan dock uppstå vissa problem med att kategorisera och försöka dela in människor på detta sätt, då en person i vissa situationer kan uppleva sig som döv, och i en annan situation som hörselskadad. En hörselskada kan ha uppkommit i vuxen ålder, och man kan också vara född med den. Det finns fler personer med hörselnedsättning än med dövhet, och i gruppen med hörselnedsättning finns också fler äldre än yngre personer. En hörselskada kan delas in i lätt, måttlig och uttalad, och oavsett vilken grad av hörselnedsättning en person har kan denne behöva hörseltekniska hjälpmedel och hörapparater för att fungera i en talspråkig miljö (Roos, 2009).

Personer med cochleaimplantat (CI) räknas i huvudsak som talspråkiga men när de stänger av CI:t så är de döva. Barn med CI kategoriseras som en särskild grupp, de är också döva medicinskt, och uppfattas med sitt CI som personer med hörselnedsättning (Roos, 2009).

En person som är döv använder teckenspråket som sin kulturella och sociala identitet, och behöver inte vara medicinskt döv, utan kan ha CI eller hörapparater, andra hör så dåligt att de väljer att vara utan hörapparater (Roos, 2009).

Denna studie inriktar sig på hur pedagoger arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning i kommunikation och delaktighet i vanlig förskolegrupp. Som framgår av litteraturgenomgången ovan har personer med hörselnedsättning olika förutsättningar att höra i olika situationer. Problem att höra uppstår oftast när flera pratar samtidigt, och det är lätt att känna sig utanför när man inte uppfattar allt som sägs. Grad av hörselnedsättning kommer inte att redovisas medicinskt eller tekniskt i denna studie, utan benämnas endast som hörselnedsättning. Då jag tror det ändå har betydelse kommer jag att redovisa om barnen har CI eller endast hörapparater.

## 5. Teorianknytning

Denna studies syn på lärande utgår från det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet innebär att lärandet äger rum mellan människor i olika sammanhang där språk och kommunikation blir en central del (Forsmark 2009). Det sociokulturella perspektivet lägger vikten vid att barnet föds in i en social värld som är beroende av historiska och kulturella processer. För att få förståelse för ett barns utveckling måste man också förstå barnets sociokulturella miljö, som innebär olika möjligheter för olika barn (Hundeide 2006).

Säljö (2000) menar att utveckling i ett sociokulturellt perspektiv innebär en social och kollektiv syn på hur kunskaper och mänskliga föreställningar skapas och förs vidare. Handlingar, föreställningsmönster och samspelelement är kulturella och skiljer sig åt mellan olika samhällen och livsmiljöer. Han påpekar att det sociokulturella perspektivet ger en kanal i form av mänsklig kommunikation, genom vilken utveckling och lärande äger rum. Kommunikationen är det som binder ihop det inre tänkandet med den yttre interaktionen.

Metoder som bygger på intervjun har under de senaste decennierna blivit populära i forskningsansatser, där man säger sig studera hur människor tänker kring en företeelse. Detta är enligt Säljö (2000) inte förenligt med sociokulturell teori. Istället kan vi studera vad människor skriver, säger eller gör, och det är det som vi har tillgång till. Hur människor svarar på en fråga i en intervju är vad individen tycker känns önskvärt och rimligt att säga i en specifik given situationen och svaret är kanske något som personen kom på i en hast. Människor i allmänhet uppfyller kommunikativa kontrakt för social interaktion som innebär att om man får en fråga så svarar man, även om man aldrig tidigare har funderat på frågan. Det vi gör och säger är grundat i dynamiken och det sociala samspelet, och är beroende av hur de båda parterna samarbetar. Tänkandet är trots detta intressant att studera i ett sociokulturellt perspektiv, men kan aldrig kopplas bort från sociohistoriska sammanhang och redskap (Säljö, 2000).

Vygotskijs teori om människans utveckling innebär ett samspel mellan den individuella utvecklingen och utvecklingen i ett samhällsperspektiv. Han såg människan som en del av en sociohistorisk process där man inte fokuserar på individen i sig, utan individen i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Vygotskij ansåg att människan redan från födseln var en social och kollektiv varelse. Barnets samspel med den kulturella och kollektiva gemenskapen i samhället bildar grunden för barnets utveckling som individ. Utvecklingen av högre mentala processer grundläggs i problemlösningstrategier som barnet utför tillsammans och i samarbete med andra. Språket är ett viktigt element i dessa problemlösningstrategier. Vygotskij menade att barn tillsammans med mer kompetenta kamrater eller tillsammans med vuxna kan klara av att göra mer komplicerade saker än de kan göra själva. Samarbetet guidar barnet fram till en högre nivå i sin utveckling. Vygotskij menade att utveckling sker genom lärandet (Bråten & Thurmann-Moe, 1998).

## 6. Metod

Metodavsnittet innehåller val av metod, urval och genomförande. En diskussion om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet följer, därpå följer ett stycke som behandlar bearbetning och analys av det insamlade materialet och avsnittet kommer att avslutas med etiska överväganden.

### 6.1 Val av metod

Med en bakgrund i förskolan och många års arbete med förskolebarn, blev det för mig självklara valet att studera interaktion mellan pedagoger – barn och barn – barn på en förskola där barn med hörselnedsättning fanns inkluderade. Då jag var intresserad av att veta något om mänsklig interaktion i en verksamhet valdes en kvantitativ undersökningsmetod bort. Studien designades som en etnografisk fallstudie med en kvalitativ ansats. Jacobsson (2002) hänvisar till Beach som menar att etnografiska studier kan genomföras på olika nivåer från makro- till mikronivå. Mikroarenan utgörs av studier i till exempel klassrum där man kan studera olika aktiviteter. Föreliggande studie ägde rum i lokaler på förskolan. För insamling av empiri använde jag mig av deltagande observation, intervjuer och dokumentanalys, så kallad triangulering.

När det gäller etnografisk forskning är forskaren intresserad av att veta hur informanterna uppfattar verkligheten, genom dennes utsagor och handlingar. Ser informanten på världen runt omkring som något som hen kan påverka? Hur informanten uppfattar sin omgivning har nära samband med vilken kunskapssyn och självuppfattning hen har. När det gäller etnografisk forskning menar man att världen vi lever i är olika för var och en, den ter sig olika och vi är uppväxta i olika miljöer. En etnograf vill studera hur människor uppfattar olika förhållanden i sin miljö, både i mikro- och makrosammanhang. Etnografen anser sig inte vara allvetare när det gäller kunskaper i omvärlden och verkligheten, utan vill utforska informantens uppfattningar och handlingar. Genom att delta och närvara på fältet där informanterna finns, deltagande observation, kan etnografen bilda sig en uppfattning om informantens förståelse av olika händelseförlopp, eller förhållanden (Kullberg 2004).

Merriam (1994) menar att den kanske viktigaste metoden för insamlande av information under en fallstudie är deltagande observation. Kombinerad med intervjuer och källanalys får man situationen belyst ur olika synvinklar. Författaren påpekar att man måste förlita sig på sin sensitivitet och sin förmåga att tolka för deltagarna omedvetna beteenden, som deltagarna uppvisar, och man måste förlita sig till både tyst och uttalad kunskap.

Studiens utgångspunkt är att studera två olika verksamheter. Min tanke var att genom detta sätt få mer bredd i det empiriska materialet genom att studera förskolor med olika pedagogiska inriktningar. Jag har ingen avsikt att uttala mig om eventuella skillnader i syfte att generalisera. Fangen (2005) menar att om man studerar två olika fält parallellt kan man i högre grad urskilja karaktäristiska från de båda fälten, genom att man får tillfälle att se vad som är gemensamt och vad som skiljer de båda fälten åt. Detta sätt kan ge en möjlighet att bilda sig en uppfattning om varför vissa fenomen framträder på olika sätt i olika verksamheter. I föreliggande studie har en grupp pedagoger tidigare erfarenhet av att arbeta med barn med hörselnedsättning i en inkluderande verksamhet och för den andra pedagoggruppen är det en ny erfarenhet. Att studera en grupp med erfarenhet inom området

hörselnedsättning och en grupp som är nybörjare kan ge nya kunskaper kring behov av fortbildning för pedagoger, för att kunna möta dessa barn så att de får sina behov tillgodosedda.

Grupper eller fall skall väljas utifrån förmåga att både maximera och minimera skillnader när det gäller den aspekt man är intresserad av att undersöka. Genom att jämföra likheter och skillnader i informationen tvingas forskaren konstruera olika kategorier och egenskaper för att försöka förstå informationen (Merriam 1994).

Jeffrey and Troman (2004) menar att typiskt för en etnografisk studie är att man tillbringar lång tid ute på fältet. De refererar bl.a. till Wolcott, som påpekar att den idealiska tiden för ett fältarbete är två år. Författarna drar slutsatsen att ekonomiska bidragsgivare ställer högre krav på snabba resultat, och etnografiska forskare har små möjligheter att som verksamma akademiker genomföra en etnografisk undersökning under de premisserna, annat än under sin doktorandtid. Författarna föreslår istället alternativa lösningar för den etnografiska studiens form. "A compressed time mode" innebär en kort period med intensivt fältarbete från allt ifrån några dagar till en månad, där fältarbetaren "lever" informanternas liv så långt det är möjligt, utan att störa undersökningsplatsen och utan förutfattade meningar om fältet. Fältarbetaren bör också undvika att motverka informanterna. Fältanteckningar är en central del av empirin, då möjligheter till samtal med informanterna är begränsade eftersom de är upptagna med sina arbetsuppgifter. Författarna menar att den här typen av studie fångar kontexten och dokumenterar det som är synligt för ögat. Även mindre sammanhängande sociala strukturer och relationer blir synliga, liksom arbetsplatsens rutiner, spänningar och störningar. Empiri från en fältstudie i compressed time mode kan liknas vid en ögonblicksbild av ett större sammanhang.

Föreliggande studies fältarbete kan beskrivas som ett arbete gjort i "compressed time mode". Studien omfattar fältstudier om totalt elva hela dagar i två olika verksamheter. Fältstudiearbetet gjordes under tre sammanhängande veckor på varje ställe.

## 6.2 Urval

Då området hörselnedsättning är litet och personer som arbetar inom detta område lätt skulle kunna identifiera verksamheterna har jag valt att vara mycket sparsam med information kring själva verksamheterna och deras geografiska placering. Förskolorna ligger i södra halvan av Sverige. De har båda närhet till större stad. Båda förskolorna har extra resurs i form av en pedagog insatt i gruppen, och det är likvärdiga förhållanden vad gäller dessa timmar. Båda pedagogerna som arbetar som stöd har tidigare erfarenhet inom området hörselnedsättning. Den ena barngruppen har 23 barn och den andra har 17 barn.

För studien har ett i viss mån strategiskt urval använts. Urvalet består av förskollärare och barnskötare som arbetar i förskolor med barn som har en hörselnedsättning. Samtliga pedagoger har lång erfarenhet som förskolepedagoger. När det gäller erfarenhet av arbete med barn med hörselnedsättning hade den ena förskoleavdelningen tidigare erfarenhet av detta, men på den andra avdelningen var alla pedagoger utom den pedagog som arbetade som extra stöd nybörjare. Jag var tacksam att få tag i någon som hade lust att ta emot mig. Då verksamheter som har barn med hörselnedsättning inkluderade är få till antalet, och det på

grund av tystnadsplikt var svårt att få tag i grupper där dessa barn gick, användes ett bekvämlighetsval (Stukat 2005).

## 6.3 Genomförande

Under slutet av vårterminen togs en första kontakt med verksamhetschefer inom området hörselnedsättning. Kort därefter inföll semesterperioden och därefter inskolningsperioden på förskolorna. Det visade sig inte vara helt lätt att få komma till något ställe, trots att jag hade varit ute i ganska god tid. På ett ställe fungerade inte de dagar jag var ledig för studier, och jag hade inte möjlighet att byta på grund av organisatoriska problem på mitt arbete. På flera ställen som jag kontaktade under hösten hade man precis börjat arbeta inkluderande med barn med hörselnedsättning, och kände sig inte mogna för att ha någon utomstående som kom och observerade dem i deras arbete. Först några veckor innan själva fältstudien var tänkt att genomföras fick jag klartecken från en verksamhet att de kunde tänka sig att ta emot mig. Ett lite mer personligt brev skickades via mail. (se bilaga 1) Några veckor senare fick jag även positivt besked från en andra verksamhet, som också de fick samma information via mail.

Förberedande litteraturstudier genomfördes, dels inom området hörselnedsättning, men också gällande delaktighet och språk och kommunikation. Även metodlitteratur studerades. I etnografiska studier är det av stor vikt att etnografen är väl förberedd på teorier inom det område som skall studeras (Merriam, 1994).

I de olika verksamheterna fanns sammanlagt fyra barn med hörselnedsättning. Under min fältstudietid fanns endast tre av barnen närvarande i verksamheten. Två av barnen hade enbart hörapparater och ett barn hade cochleaimplantat (CI) och hörapparat. Det märktes en skillnad i att barnet med CI hade lättare att uppfatta tal. Dock märktes att i gruppsituationer hörde de allihop sämre och hade svårt att uppfatta delar av det som sades. Samtliga barn använde sig av tecken som stöd till sitt tal, när de talade med personer som kunde detta.

### 6.3.1 Deltagande observationer

Deltagande i verksamheten skedde två dagar i veckan under tre veckors tid i verksamhet ett, i verksamhet två blev fältstudierna förskjutna, först på grund av sjukdom hos barnen, och senare hos pedagogerna. För att få tiden att räcka till kortades fältstudierna ned med en dag i verksamhet två. Veckodagarna var återkommande de samma under fältstudiearbetet och genomfördes mellan klockan 9 och 14.30. Fältanteckningar fördes med papper och penna under dagen och sammanställdes direkt samma kväll till en tät beskrivning på datorn. Dagboksanteckningar fördes också för att ventiler mina intryck, jag försökte förstå varför jag själv kände vissa känslor, och hur det påverkade mig och det jag valde att se. Den första dagen började jag med att känna mig för och få en mer övergripande bild. Frågor tillkom efterhand, och antecknades och ställdes till berörda personer. Jag upplevde dock svårigheter att få tid att samtala, på grund av att pedagogerna var involverade i diverse arbetsrelaterade aktiviteter.

Jag upplevde svårigheter med min observatörsroll och hur deltagande jag skulle vara i början. Mitt sätt normalt är att interagera mycket med barnen, vilket gör att dessa gärna kommer till mig. Jag ville dock inte bli alltför involverad i aktiviteter med barnen, för då bedömde jag att jag antagligen inte skulle kunna se lika mycket. Jag ville inte heller sitta i ett hörn, som en



konstig person. Jag valde att delta när jag kunde, men jag tog inte ansvar för någon aktivitet. Jag sa också till om något som jag inte kunde låta passera hände bland barnen. Någon dag när det fattades folk, hjälpte jag till att ta hand om barngruppen, så att pedagogerna kunde få ut sina raster. Jag hjälpte också till att hämta mat, torka bord och skölja disk. Om pedagogerna ger mig av sin tid, så får jag hjälpa dem tillbaks resonerade jag. Det var sjukdomar bland pedagogerna, och de var kort om folk i båda verksamheterna. Fridlund (2011) beskriver i sin avhandling ett tillfälle när hon under sin fältstudie gick in som vikarie, och hon upplevde då att några lärare som hållit sig mer avvaktande till henne i hennes forskarroll blev mer intresserade och visade sin uppskattning. Hon hänvisar till Gruber som menar att hon lyckades legitimera sin roll i skolan via sin insats som vikarie. Det är dock viktigt att komma ihåg att man med sin närvaro påverkar den verksamhet man studerar.

Min roll som observatör skilde sig åt något mellan de olika verksamheterna. I den första verksamheten var de på det klara med att jag skulle observera pedagogernas arbete med barnen. Detta gjorde att trots att det fattades pedagoger på grund av sjukdom, så prioriterades ändå aktiviteter med barnen, där jag var välkommen som observatör. I den andra verksamheten hade man trots samma information en något mer oklar bild av vad jag ville studera. Detta gjorde att jag vid flera tillfällen fann mig hänvisad till vikariers arbete. Detta gav mig en annan förståelse för situationen på förskolan. Barnet i den andra verksamheten sökte sig till mitt sällskap mer än barnen i den första verksamheten.

### **6.3.2 Intervjuer**

I slutet av fältstudierna hölls enskilda intervjuer med berörda pedagoger. Frågorna till intervjuguiden växte fram under mina litteraturstudier. Fyra pedagoger intervjuades totalt. Två från varje förskola. Tre av dessa hade tidigare erfarenhet inom området hörselnedsättning. Intervjuer med pedagoger på avdelningen med tidigare erfarenhet inom hörselområdet genomfördes i två olika rum på förskolan. Vi kunde sitta i lugn och ro utan att bli störda. Intervjuer med pedagoger på avdelningen där alla utom en var nybörjare inom området genomfördes i förskolans dokumentationsrum, vi fick sitta i lugn och ro den mesta tiden, men det hände vid något tillfälle varje intervju att någon annan pedagog kom in för att hämta saker och vi fick avbryta intervjun för att fortsätta igen när personen gått ut. En av pedagogerna på förskolan hade på grund av tidsbrist inte tid att svara på alla frågor. Jag valde ut de frågor som jag helst ville ha svar på och vi höll på så länge vi hann. Det har redovisats under resultatavsnittet som att 3 av pedagogerna har svarat på frågan. Tre av intervjuerna varade ca 30 minuter, en av intervjuerna varade kanske 20-25 minuter. På grund av sjukdomar föll det sig så att det var två ordinarie pedagoger på varje ställe som intervjuades. Intervjuerna spelades in, och transkriberades i så nära anslutning till intervjutillfället som möjligt.

### **6.3.3 Dokumentanalys**

Som dokument valdes verksamhetsplaner och föräldrainsformation till nya föräldrar. Dokumenten valdes för att de visar vad pedagogerna vill ge för bild av sin verksamhet utåt, dels information uppåt i organisationen, och dels information till brukarna. Pedagogerna tillfrågades om jag kunde få ta del av deras verksamhetsplaner och informationsfoldrar till nya föräldrar.

## 6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Föreliggande examensarbete är en kvalitativ studie. Stukat (2005) påpekar att även i kvalitativa studier är reliabilitet- och validitetsbegreppen viktiga att föra ett resonemang kring, även om begreppen är mer sammanflätade i en kvalitativ studie än i en kvantitativ. Författaren menar att tillförlitliga, sanna och objektiva resultat som diskuteras i en kvantitativ studie har sin motsvarighet i rimliga och trovärdiga tolkningar i en kvalitativ studie. Man försöker istället noga visa sitt resonemang och de ställningstaganden man har gjort för att synliggöra sitt tänkande. Jag har noga försökt att redovisa olika data som jag samlat in under min fältstudie och vad jag har dragit för slutsatser utifrån dessa, för att tydliggöra mitt sätt att tänka.

Validiteten visar om en studie undersöker vad den försöker undersöka. Kvale (2009) nämner hantverksskicklighet och trovärdighet som betydelsefulla egenskaper hos forskaren. Det är också viktigt att forskaren ständigt kontrollerar, teoretiskt tolkar och ifrågasätter sina resultat. Han hänvisar också till Miles och Huberman som påpekar att det inte finns någon osviken beslutsregel för hur man fastställer en kvalitativ undersöknings validitet. De beskriver olika sätt att testa och bekräfta resultaten såsom, kontroll av representativitet, triangulering, undersökning av forskareffekt, vägning av belägg med mera.

Fältstudiearbetet började med studier av litteratur och aktuell forskning kring ämnet för att få fram ett syfte som var relevant att undersöka. Intervjufrågor och fokus för mina observationer anpassades efter syftet och för att få svar på mina frågeställningar. Dokumentanalys användes för att få ytterligare förståelse för det skrivna ordet och vad pedagogerna ville ge för bild utåt, av sitt arbete i de verksamheter jag studerade. Varje dag fördes fältnotiser som senare på kvällen skrevs ned till en tät beskrivning i dagboksform. Utifrån mina beskrivningar reflekterade jag kring mina egna tankar kring det jag upplevt, och försökte förstå varför jag uppfattade det som jag gjorde samt knyta an till litteratur. Man kan säga att jag kontinuerligt analyserade mina observationsdata. Enligt Kullberg (2004) är etnografins båda analyser åtskilda tidsmässigt, men de är beroende av varandra och analysarbetet pågår från empirins första dag tills den slutliga rapporten är färdig.

Deltagande observation är en metod som enligt Fangen (2005) har en hög tillförlitlighet när det gäller frågan om forskningen verkligen mäter det den är avsedd att mäta. I en etnografisk studie med deltagande observation försöker man smälta in i den verksamhet man studerar utan att bli som dem man studerar. Efter en längre tid på fältet menar man att etnografen blir en del i verksamheten, så att de som deltar i studien inte längre tänker på att man är där för att observera verksamheten. I mitt fall har jag gjort en studie i "A compressed time mode" (Jeffrey & Troman, 2004) vilket innebär att fältstudien endast varar från ett par dagar till en månad. Trots min bakgrund som förskollärare är det högst troligt att jag har påverkat den verksamhet jag studerade med min närvaro. Pedagogerna var mycket medvetna om att jag var där för att studera deras verksamhet och jag var trots allt där under relativt kort tid.

Intervjuerna har spelats in på band och transkriberades i nära anslutning till intervjutillfällena. Samtliga inspelade intervjuer hade bra ljudkvalitet. Då jag inte är någon van intervjuare kan detta ha påverkat intervjuerna på så sätt att jag inte lyckats att ställa tillräckligt bra följdfrågor som kanske hade kunnat ge mig ännu fler intressanta svar. En nackdel var också att en av pedagogerna inte hade möjlighet att delta i hela intervjun på grund av tidsbrist. Tre av de pedagoger som intervjuades hade tidigare erfarenhet av arbete med barn med

hörselnedsättning och på så sätt blev det i intervjuerna en snedfördelning, eftersom jag observerade alla pedagogers arbete.

När det gäller studiens reliabilitet – kvaliteten på själva mätinstrumentet har jag för att komma fram till mina resultat, använt mig av så kallad triangulering i form av deltagande observation, intervjuer och dokumentanalys, där observationen utgör huvudsaklig datakälla och dokumentanalysen en mindre del. Genom triangulering kan man få hjälp att se en sak från olika sidor, man använder sig av olika sorters data och detta gör att resultatets tillförlitlighet stärks (Kullberg, 2004). Min egen förförståelse gör också att jag väljer att se vissa saker, medan jag väljer bort andra. I min förförståelse ingår många års arbete på en Reggio-inspirerad förskola där pedagogen har en aktiv roll när det gäller barns lärande. Jag har också en förförståelse kring hörselnedsättning genom min uppväxt med en syster med hörselnedsättning.

Det finns en viss problematik förknippad med den framtagna informationen som man får som deltagande observatör och den viktigaste är forskarens egen subjektivitet. Som observatör kan man inte undgå att påverka och påverkas av miljön, vilket kan leda till att situationen framstår på ett annat sätt. Det är också dubbla roller att både vara observatör och deltagare, och kan vara nästan ohållbart (Merriam, 1994).

Merriam (1994) hänvisar till Guba och Lincoln som påpekar att en begränsning med beskrivande fallstudiemetod kan vara att fallstudier kan överdriva eller förenkla faktorer i en situation och detta gör att läsaren kan dra felaktiga slutsatser om situationen. Fallstudien är endast en del av helheten och läsaren kan förledas att tro att fallstudien är en redogörelse för helheten.

Studiens generaliserbarhet är låg då dessa resultat endast gäller för de studerade verksamheterna vid det givna tillfället. Dels är observationerna gjorda under förhållandevis kort tid, en tid som präglades av stor sjukdomsfrånvaro hos pedagogerna i båda verksamheterna. Dels är det ett bekvämlighetsurval, då det på grund av tystnadsplikt var svårt att få tag i verksamheter där det gick barn med hörselnedsättning inkluderade, det vill säga verksamheter där man var positiv till att delta i min studie. Trots detta kan studien bidra till att klargöra en liten del av ett mönster när det gäller hur pedagoger i förskolan arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning när det gäller delaktighet och kommunikation. Tillsammans med fler liknande undersökningar kan förståelsen för ämnet bli större och generaliserbarheten kan bli högre.

## **6.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet**

Under den deltagande observationen fördes fältnotiser under dagtid som senare på kvällen skrevs ned till en tät beskrivning i dagboksform. Reflektioner gjordes där en förståelse söktes till varför vissa handlingar uppmärksammades och gav upphov till funderingar och hur dessa handlingar kunde förstås i förhållande till forskningslitteratur. På detta sätt analyserades observationsdata kontinuerligt under fältarbetets gång. Redan på observationsstadiet gjordes ett första urval i samband med att vissa handlingar valdes bort som ointressanta för studien. Då båda fältstudierna genomförts skrevs dagböckerna ut och lästes igenom många gånger. Ett kategoriseringsförfarande började där handlingar som kunde härledas till frågeställningarna i syftet markerades med olikfärgade överstrykningspennor för områdena delaktighet och kommunikation. Ett mönster trädde fram som visade på skillnader mellan pedagoger som

hade tidigare erfarenhet av arbete med barn med hörselnedsättning och pedagoger som inte hade tidigare erfarenhet. Observationer som på ett tydligt sätt förklarade vissa mönster valdes ut för att illustrera exempel i studien, och hänvisningar till litteratur gjordes.

Den slutliga analysen är en fördjupning av etnografins fortlöpande analys och innebär att forskaren går in i en ny analysfas av en mera koncentrerad och intensiv karaktär än tidigare. Den öppna kodningen förändras nu till en mer selektiv kodning. Det etnografen nu ska sträva efter är att försöka finna total mätnad, dvs. att alla data ska passa (Kullberg, 2004 s. 183).

Intervjuerna genomfördes utefter en intervjuguide, men ibland svarade informanten automatiskt på en annan fråga samtidigt och hänsyn fick tas till detta i den fortsatta intervjun. Ifall informanten ändå skulle välja att svara på ett annat sätt när frågan ställdes direkt, gjordes ett förtydligande om de önskade lägga till något till det de tidigare sagt och aktuell fråga ställdes trots att informanten berört frågan i ett tidigare resonemang. Intervjusvaren redovisas i förhållande till frågeställningarna i syftet. Ingen uppdelning avseende tidigare erfarenhet av arbete med barn med hörselnedsättning gjordes. Vid intervjuerna föll det sig så att tre av fyra informanter hade tidigare erfarenhet av arbete med barn med hörselnedsättning. Dessa informanter fanns tillgängliga för intervjuer när det fanns tid för detta. Samtliga var ordinarie pedagoger på avdelningarna. För att förhindra att intervjusvaren för en person pekades ut valdes kategoriseringen av intervjusvar bort. Intervjusvaren formuleras i resultatavsnittet som informanternas självförståelse såsom denna uttolkas av forskaren. Forskaren försöker formulera vad informanterna själva uppfattar som meningen med det de säger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Verksamheternas dokument gick igenom och markerades med olikfärgade överstrykningspennor, sådant som kunde kategoriserats till områdena delaktighet och kommunikation. En sammanfattning av varje dokument gjordes under rubrikerna delaktighet och kommunikation. Dessa sammanfattningar är tänkta att fungera som en bakgrund till observationer och intervjuer.

## 6.6 Etiska överväganden

Båda verksamheterna har brevlades informerats (se bilaga nr. 1) om Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (Vetenskapsrådet, 2002) etiska krav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För denna studie innebär dessa krav att de som deltagit i studien informerats om att ett deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande när de vill, både när det gäller deltagande observationer och intervjusituationer. De har också informerats om hur studien kommer att redovisas. Pedagoger och föräldrar har gett sitt tillstånd till deltagande observationer i verksamheten. Deltagare i studien är informerade om konfidentialitetskravet, vilket innebär att deras identitet inte kommer att redovisas. Då området hörselnedsättning är ganska litet måste informanternas identitet skyddas extra noga. Alla namn är fingerade och ibland har kön bytts ut på personer för att försvåra igenkänning. Vissa klagande fakta har utelämnats med hänsyn tagen till att det skulle bli lättare att känna igen verksamheter om dessa fakta nämndes. Studien som helhet har dock inte påverkats av dessa förändringar. Deltagarna är också informerade om nyttjandekravet vilket innebär att insamlad information endast får användas för forskningsändamål.

Då jag i grund och botten är förskollärare och har arbetat i många år som detta, är det lätt att få förtroenden av lite mer känslig art som kan röra till exempel arbetsförhållanden eller liknande. Uppgifter som framkommit som jag har bedömt vara känsliga, har jag därför valt att helt utelämnas.

När det gäller representationen av informanter som pedagoger med kunskap och erfarenhet kontra pedagoger som nybörjare inom området hörselnedsättning kan detta vara något problematiskt och uppfattas som att pedagoger utan erfarenhet inom området är okunniga pedagoger, vilket inte är fallet. Istället skall det uppfattas så att det är pedagoger som just vid det studerade tillfället ännu inte hade tidigare erfarenhet kring arbete med barn med hörselnedsättning. När denna studie är färdigskriven har pedagogerna redan hunnit skaffa sig erfarenheter. Studien säger inget om pedagogernas skicklighet och erfarenhet utanför området hörselnedsättning. I en barngrupp finns barn med många olika behov och det är många olika krav som ställs på pedagoger i förskolan. Alla är nybörjare i början.

## 7. Resultat

Resultatavsnittet inleds med en redovisning av dokumentanalyser för de båda verksamheterna. Dokumentanalysen upptar en mindre del av denna fältstudie och skall endast ses som en bakgrund till observationer och intervjuer. Därefter följer en resultatpresentation i relation till frågeställningarna i syftet. För att göra resultatredovisningen tydlig har varje insamlingsmetod redovisats för sig. Frågeställningarna om hur pedagogerna arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning i kommunikation och delaktighet kommer att besvaras både genom resultat från observationer och genom resultat från intervjuer. Övriga frågeställningar kommer att besvaras genom en sammanfattning av intervjuresultat under respektive rubrik. Efter varje resultatpresentation följer en sammanfattande reflektion. Mina observationer och dagboksanteckningar redovisas i ett mindre textsnitt för att förtydliga vad som är vad.

### 7.1 Resultat utifrån dokumentanalys

Från båda förskolorna har tagits del av verksamhetsplaner och informationsfoldrar till nya föräldrar. Dokumenten valdes för att de visar vad pedagogerna vill ge för bild av sin verksamhet utåt, dels information uppåt i organisationen, och dels information till brukarna. Det är också dokument som pedagogerna oftast skriver själva gemensamt i arbetslaget. Utifrån valda dokument har utsagor sedan kategoriserats in under rubrikerna kommunikation och delaktighet. Valda rubriker fanns inte med i dokumenten. Båda förskolorna utgår ifrån läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) i sina formuleringar om hur man vill arbeta med barnen.

#### 7.1.1 Verksamhetsplan verksamhet 1

##### **Kommunikation**

Använder sig av teckenspråk och tekniska hjälpmedel

Använder temainriktat arbetssätt där barnen får möjlighet att utforska, undersöka, ställa frågor och samtala. Väcker nyfikenhet och stimulerar barnen genom sagor och fantasi.

##### **Delaktighet**

Använder sig av teckenspråk och tekniska hjälpmedel.

Tar reda på barnens intresse genom observationer, samtal och intervjuer för att utveckla barnens lekmiljö och leken.

#### 7.1.2 Föräldrainformation verksamhet 1

##### **Kommunikation**

Pedagoger med stor kompetens i teckenspråk finns.

### **Delaktighet**

Utgår från förskolans läroplan. Vill ge barnen förutsättningar för att lära, ha roligt och känna sig trygga. Pedagoger är goda förebilder, är delaktiga och närvarande i barnens vardag. Ger barnen ökat ansvar som utvecklar deras självständighet och de blir trygga i sig själva. Barn med hörselnedsättning går tillsammans med hörande barn.

## **7.1.3 Verksamhetsplan verksamhet 2**

### **Kommunikation**

Genom samlingen ges barnen möjlighet att vara i centrum genom samtal, sång, musik, lek, dans, drama, rim och ramsor. Genom temainriktat arbete får vi in olika aktiviteter såsom bild och form, drama, sång och musik, lek, experiment, sagor, tal och skriftspråk. Avslappning och läsvisa två gånger i veckan efter lunch. Läger stor vikt vid den sociala samvaron vid måltid genom samtal med varandra.

### **Delaktighet**

Strävar mot att barnen ska bli trygga och självständiga individer med lust och nyfikenhet att lära. Försöker se alla barns individuella behov när det gäller omsorg och lärande. Genom att närvara i barnens lekar och hjälpa till och stötta utvecklas det sociala samspelet mellan barnen. Jobbar för demokratiskt klimat i gruppen där barnen känner delaktighet, har inflytande och är medvetna om allas lika värde. Genom att under samlingen se vilka barn som är närvarande eller borta vill vi skapa trygghet, självkänsla, samarbetsförmåga, språkmedvetenhet och gruppgemenskap. Vill ge barnen möjlighet att utveckla och använda sin fantasi. Samspel med andra och den sociala förmågan tränas genom lek. Barnen lär sig regler i leken. Genom veckans teckning tränas barnens tankemässiga förmåga att reflektera över händelser, tidbegrepp. Självkänslan stärks av att bli sedd och uppmärksam. Viktigt att barnen får följa olika händelseförlopp utan i förväg givna svar. Utgår från barnens intresse tankar och funderingar vid temastart. Målet med temat relaterat till de barn som deltar. Intentionen att arbeta för jämställdhet mellan pojkar och flickor. Alla skall ges samma förutsättningar och möjligheter vid val av material, aktiviteter, förhållningssätt bemötande och samspel.

## **7.1.4 Föräldrainformation verksamhet 2**

### **Kommunikation**

Alla barn bemöts och uppmärksammas utifrån sina specifika förutsättningar. Alla barn ska känna sig sedda. Pedagogerna tar tillvara tillfällen att i samspel med barnen öka deras självkänsla och kroppsuppfattning och stimulera språk och begreppsbyggnad. Läger stor vikt vid samtal med varandra under måltidssituationen. Genom samlingen ges barnen möjlighet att vara i centrum genom samtal, sång, musik, lek, dans, drama, rim och ramsor. Genom temainriktat arbete får vi in olika aktiviteter såsom bild och form, drama, sång och musik, lek, experiment, sagor, tal och skriftspråk.

### **Delaktighet**

Vi bemöter och uppmärksammar varje barn utifrån dess specifika förutsättningar så att alla känner sig sedda. Genom en tillåtande och medvetet reflekterande atmosfär gentemot barnen

skapar vi gemenskap och trygghet i gruppen som utgör basen i vårt arbetssätt. Barn uppmuntras att samarbeta, ta gemensamt ansvar och lyssna på och respektera andras åsikter. Konflikter som uppkommer i gruppen diskuteras tillsammans. Uppmuntrar barnen att själva hitta lösningar och kompromisser, men agerar när barnen behöver stöd. Genom att under samlingen se vilka barn som är närvarande eller borta vill vi skapa trygghet, självkänsla, samarbetsförmåga, språkmedvetenhet och gruppgemenskap. Vi låter det finnas mycket tid till lek. Barn behöver tid att leka ostört. Pedagoger finns i närheten eller är ”medlekare”. Anser att det är viktigt att barnen får följa olika händelseförlopp utan i förväg givna svar. Utgår från barnens intresse tankar och funderingar vid temastart. Målet med temat är relaterat till de barn som deltar.

## 7.1.5 Sammanfattande reflektioner

Dokumentet som jag tagit del av i verksamhet 1 var inte så omfattande, utan hade ett ganska sparsamt textmaterial. De har hänvisat till förskolans läroplan och vad de vill uppnå tillsammans med barnen. Pedagoger säger sig vara kunniga på teckenspråk och använda sig av tekniska hjälpmedel. Jag tycker att de vuxna i verksamheten tog en roll där de utmanade och var närvarande i barnens lärande, de var förmodligen inspirerade av ett sociokulturellt perspektiv, där socialt samspel med vuxna och andra barn blir viktigt för barns lärande.

Även i verksamhet 2 utgår man ifrån läroplanen när de skriver vad de vill uppnå i sitt arbete med barnen. Textinnehållet är mer omfattande och man skriver mycket om vilka kunskaper barnen förväntas få av att man har olika aktiviteter såsom samling, veckans teckning med mera. Under min fältstudie upplevde jag att det fanns mycket tid till fri lek, och i den var de vuxna inte speciellt aktiva, de höll på med att förbereda diverse andra arbetsrelaterade uppgifter som förberedelse inför lunch, pappersarbete med mera. För att förstå detta drar jag paralleller till Piaget och konstruktivism, där det blir viktigt att barnet ges rika förutsättningar att vara aktivt, utforska sin omvärld och leka utan för mycket inblandning av den vuxne. Säljö (2003) påpekar att perspektivet lyfter fram ett barn som lär sig av sin egen drivkraft av de fysiska objekt som omger det.

## 7.2 Resultat utifrån observationer

Något som har framkommit under fältarbetet är att det förekommer skillnader i hur pedagogerna väljer att lägga upp arbetet med barnen, beroende på hur mycket kunskaper de har om vad en hörselnedsättning innebär för barnet och hur stor vana de har av att arbeta med barn med hörselnedsättning. Jag har därför valt att dela in de olika observationerna med utgångspunkt i kategorier som har med pedagogernas kunskaper och erfarenhet inom området att göra. Då förskolorna använder olika sorters hörtekniska hjälpmedel för barnen kommer jag att referera till all sådan som hörteknisk utrustning, för att inte röja identiteten hos förskolorna.

Då kommunikation och delaktighet är tätt sammanflätade, kan det ibland vara svårt att dela upp observationerna utifrån den ena eller andra aspekten. Jag har ändå försökt att göra detta, för att tydliggöra resultatet utifrån mina frågeställningar i syftet. Delaktighet innefattar bra kommunikation, där avsändare och mottagare förstår varandra. Vissa observationer skulle kunna kategoriseras både som kommunikation och delaktighet.



## 7.2.1 Hur arbetar pedagogerna för att stärka barn med hörselnedsättning när det gäller språk och kommunikation?

Ett moment som förekommer på båda förskolorna är sagosamling innan eller efter maten och ibland både och.

### 7.2.1.1 Sagoläsning före/efter maten

*Pedagog som har kunskaper om vad en hörselnedsättning innebär och praktisk erfarenhet av att arbeta med barn som har en hörselnedsättning.*

Idag läser pedagog Marie en vanlig bok för barnen. Det är två barn, av vilka Olle har en hörselnedsättning. Barnen sitter på ett element med ljuset i ryggen, framför en stol, där hon har placerat boken med en klädnyppa på varje boksida. Hon läser ur boken och tecknar, och söker ögonkontakt med barnen. Hon använder hörteknisk utrustning. Alva är inte med, då det är för mycket text för henne, hon var med igår, men texten var lite för svår för henne, ett annat barn är med istället. Olle tycker det är jättespännande att läsa, så Marie vill gärna att han skall få det också.

Marie berättar följande: ”Jag tänkte på det här med att läsa och teckna samtidigt, dels vill man ha ögonkontakten för den är så viktig. Sedan skall man läsa och teckna samtidigt. För döva brukar jag memorera en text, och sedan teckna efteråt, men för de här barnen vill jag ju visa att jag läser en text.” (fältanteckning)

I ovanstående exempel har barngruppens storlek anpassats med tanke på barnets hörselnedsättning. Barnen både hör och ser, och kan koncentrera sig på att ta in det som pedagogen läser. Pedagogen använder hörteknisk utrustning så barnen hör hur orden uttalas samtidigt som hon tecknar som stöd till, för att förtydliga. Hon är noga att ha ögonkontakt med barnen, och att de ska se att det är en text som hon läser. Berättelsen är också anpassad efter barnens kunskapsnivå, vilket i detta fall innebär att ett barn inte kunde vara med vid just detta tillfälle. Andra gånger anpassas samlingen efter andra barns kunskapsnivå.

Vi sitter i lilla rummet. Med på lässtunden är tre barn, Alva som har en hörselnedsättning är en av dem. Pedagog Anna berättar en flanosaga om den lilla röda hönan, som fick göra allt arbete själv. Barnen hjälper till att sätta upp figurerna som inte vill hjälpa till, gåsen, ankan, grisen. Det finns också fler figurer föreställande saker såsom väderkvarn, sädeslag, mjöl, bröd, deg mm. Anna använder hörteknisk utrustning. Barnen turas om att sätta upp figurer, och de benämner också de olika figurerna tillsammans. Alla tre barnen verkar glada och nöjda under tiden sagan berättas och de är engagerade. Pedagogen bjuder in barnen att vara delaktiga i berättandet, och tar upp funderingar som barnen har. Hon tecknar också till orden, samtidigt som hon säger dem.

Här tycker jag att man gör de andra barnen delaktiga i teckenspråk, och man plockar inte bara ut barnet med hörselnedsättning ensamt. Kändes som en fin interaktion. Barnen lär av varandra. Barnen lär teckenspråk, och Alva lär sig tal. Saga utvecklar språket, samt hur man bygger upp struktur på en saga. (egna anteckningar ur dagbok i anslutning till observation)

*Pedagog som är nybörjare när det gäller att arbeta med barn som har en hörselnedsättning.*

Cirka 17 barn samlas i rummet med böckerna, däribland Pontus som har en hörselnedsättning. (Jag tror de hade problem med att få ihop rasterna idag). Jag sätter mig i ett hörn, och Pontus kommer och sätter sig hos mig. Pedagogen Rebecka använder ingen hörteknisk utrustning, Pontus sitter inte framför henne, och hon pratar och läser väldigt fort, hon vänder bort huvudet, för att få ögonkontakt med alla barn. Pontus kan inte ha uppfattat ett enda dugg. Något barn tycker boken är för läskig, det är många skelett och läskiga saker i den, och Rebecka byter bok. Jag försöker sätta mig mer mitt i rummet, så att Pontus skall se när Rebecka läser ur Pelle svanslös istället. När Rebecka ser att jag flyttar in i rummet, kommer hon på sig, och säger: Oj, jag skulle kanske haft

micken på mig. Jag nickar. Hon fortsätter att läsa fort, men tänker nu mer på att visa bilder för Pontus så att han ser. Detta måste ha varit ottydligt för honom.

Före maten ska pedagog Sofia ha sagosamling med alla barn cirka 17 stycken, däribland Pontus. Jag smiter in. Det är nedsläckt i rummet och det skall bli en spöksaga. Barnen sitter i två olika soffor i varsin ände av rummet. Sofia sitter i mitt emellan i ytterligare en soffa. I ena soffan sitter Pontus. I den andra soffan sitter en liten tjej och Sofia vänder sig hela tiden åt detta håll när hon berättar. När den mindre tjejen kommer och sitter hos Sofia skymms hennes ansikte bakom flickans huvud. Hon viskar, och hon använder ingen hörteknisk utrustning. Pontus kan överhuvudtaget inte ha hört någonting.

### **7.2.1.2 Andra sätt att arbeta med språk och kommunikation**

Andra sätt att arbeta medvetet med språk och kommunikation förekom under min fältstudietid men då endast bland pedagoger med erfarenhet inom området.

*Pedagog som har kunskaper om vad en hörselnedsättning innebär, och praktisk erfarenhet av att arbeta med barn som har en hörselnedsättning.*

#### **Lunch**

6 barn, varav Pontus är en av dem. I vanliga fall sitter ytterligare ett barn här i detta rum. Då är det sju barn. Det tycker pedagogen Linda är lite för många barn. Det blir lite för mycket oväsen tycker hon. Pontus sitter med ljuset i ryggen, och ganska nära Linda, så de kan höra och se varandra. Pontus undrar ibland vad barnen säger. Linda ber barnen att upprepa för Pontus, och titta på honom. Många barn är duktiga på detta tycker jag. Linda tecknar som stöd. Det är trevligt, och hon förtydligar vid behov för Pontus.

#### **Samling**

Pedagog Anna berättar om ”praxisalfabetet”. Det är bilder som illustrerar hur olika ljud låter. Som M, t.ex. en glass, man säger mmm, när man äter den. GGG, illustreras av att någon dricker ur ett glas. P, är att någon pustar och går uppför en trappa.

Alva och pedagog Ann sitter i det lilla rummet. Anna går igenom vad det är för dag idag. Hon använder hörteknisk utrustning, och tecknar stödjande till sitt prat. Frågar Alva vad det är för dag. De kommer gemensamt fram till att det är onsdag, och tecknar detta. De utbyter också lite annat småprat om vad mamma gör, hon är på möte, och att någon pedagog är ledig. Därefter får Alva fiska upp kort med en magnet där det finns olika ”ljud” ur praxisalfabetet. De tecknar bokstäverna tillsammans och barnet tränar tillsammans med ped. på att säga ljuden. Hon ser glad och nöjd ut, och verkar tycka att det är roligt att visa mig. Jag får också fiska, och vi säger tillsammans. Hon fiskar upp ca 6 olika ljud, och sedan är de klara. Dags för mat. Inkännande pedagog, lyhörd och på ett respektfullt sätt övar de på ljuden. De pratar också om personliga saker utifrån flickans intresse, som att mamma är på möte, och vilken pedagog som är ledig. Detta följs upp utav Anna.

#### **Rim och ramsor**

Vid bordet sitter Alva och Olle som båda har en hörselnedsättning, två hörande barn, pedagog Marie, 1 prao och jag. Vi började måltiden med en ramsa om ett troll, med tecken som stöd till. Praon kan teckna, och räknar med barnen på teckenspråk....

#### **Spela spel**

När barnen målat färdigt, så tycker pedagog Marie att det kunde vara roligt att spela spel, de behöver lite lugn tycker hon. Alva som har en hörselnedsättning vill inte vara med, men Olle som också har en hörselnedsättning och två äldre flickor som hör vill vara med och spela. Vi går in i ett litet rum, som nog är ett mötesrum. Jag är endast observatör. Barnen spelar ett spel, som fungerar som ett slags lotto. Man har kort som är kategoriserade i olika svårighetsgrad efter färg, som var och en drar. Alla har varsin bricka som man inte visar för någon annan. När en person drar ett kort, skall denne beskriva det som finns på bilden, och den person som har motsvarande bild på sin bricka får säga det, och får kortet. Här måste barnen beskriva det som finns på bilden, Marie hjälper till att teckna. De måste lyssna, för att förstå, och de får ta plats genom att beskriva vad som finns på bilden. Det är också talträning för Olle. Barnen är glada och lyssnar uppmärksamt. De tycker det är roligt, och vill spela en gång till, nu med lite svårare kort. Till exempel en kanin som drar en vagn med full med morötter framför sig,

bakom sig, en groda med gula byxor och två små grodor, en groda med ett uppfällt paraply, nedfällt paraply och så vidare. Det här tycker jag var ett fantastiskt bra spel för alla, både för barn som hör och inte hör. Många olika moment att träna på.

Marie berättar för mig att hon med vilje valde två duktiga barn som skulle vara med, för att det skulle bli bra. Man väljer olika för olika aktiviteter och tillfällen, menade hon.

## 7.2.2 Sammanfattande reflektioner

Roos (2009) hänvisar till Gioia, som menar att för barn med hörselnedsättning och dövhet har ett medvetet arbete med högläsning extra stor betydelse, för att lära sig hur texter är uppbyggda och hur man återberättar ett händelseförlopp. Här är dock hänsyn till språkval och hörselteknik viktiga redskap att arbeta med.

De pedagoger med erfarenhet av hörselnedsättning använde högläsning för att barnen skulle förstå hur texter var uppbyggda. En pedagog berättar speciellt att hon ville att barnen skulle se texten samtidigt som hon tecknade. De använde också hörteknisk utrustning och tecken som stöd till sitt tal för att förtydliga. Det förekom också många olika sätt att arbeta med språk och kommunikation bland pedagoger med erfarenhet inom området.

Om man saknar erfarenhet av eller inte har tillräckliga kunskaper inom hörselområdet, är det lätt att förledas att tro att barnet hör bättre än vad det gör om barnet är duktigt på att tala. Man kanske inte riktigt förstår vikten av att använda hörteknisk utrustning, eller inte har tagit sig tid till att sätta sig in i hur den fungerar. Man har inte heller förstått hur viktigt det är att kunna komplettera det man hör med visuella intryck, att man behöver se för att kunna läsa på läpparna, se ansiktsuttryck och så vidare.

För någon med nedsatt hörsel är det viktigt med extra information och för att uppnå delaktighet krävs systematiskt stöd. Sådan extra information kan bestå av att i förväg känna till vad som ska hända på till exempel en lektion, eller att ha tillgång till bilder eller stödord. För att kunna tolka det som sägs, behöver man också kunna se den som talar (Gustafsson och Dravins, 2009).

## 7.2.3 Hur arbetar pedagogerna för att få barnet med hörselnedsättning att känna sig delaktig och hur involveras de övriga barnen i detta arbete?

*Pedagog som har kunskaper om vad en hörselnedsättning innebär och praktisk erfarenhet av att arbeta med barn som har en hörselnedsättning.*

### **Information**

Alva och pedagog Marie har samling, pratar lite om gårdagen och lite allmänt småprat med tecken som stöd till. Marie informerar Alva om vad som skall hända. Hon skall vara med på rytmik i den stora skolan tillsammans med flera barn, 8 barn totalt. Marie använder hörteknisk utrustning. De tecknar och pratar talad svenska. Alva verkar tycka att det är givande, för hon lyssnar och deltar i samtalet. De har en liten trivsamt stund.

### **Rytmik**

Miniröris med 8 barn, varav Alva är en av dem. Jag kan den här skivan, bestämmer mig för att delta. Jag kan observera ändå. Pedagog Marie följer Alva, använder tecken som stöd och förtydligar vad som skall hända, instruktioner mm. Alva verkar tycka att det är roligt, liksom de andra barnen. De skrattar och hänger med. Alla barn har inte varit med på detta förut, men det har Alva. Barnen får röra sig till olika ljud från tamburin som den andra pedagogen Anna slår på. När man hör vissa ljud skall man stanna, smyga, springa, sätta sig ner. Barnen ser ut att tycka det är spännande med skiftning av tempo. Barnen får ”bokstavskort” i praxisalfabetet. Två barn får samma ljud och barnen instrueras att befinna sig på olika ställen i hallen. De skall sedan låta som sitt ljud och försöka hitta kompisen med samma ljud, genom att förflytta sig i lokalen. Sedan skall de ta varandra i hand och sätta sig ned. Alva får instruktioner genom tecken och tal. Alva klarade av den här övningen bättre än flera av de andra barnen. Kul att få känna sig kompetent. Rytmiken avslutas med samarbetsövning med en fallskärm. Barnen skall hålla i varsitt handtag, de vuxna också. Sedan får barnen hjälpas åt att få upp skärmen, det är ”guldägg” som går sönder om de faller i golvet. Nu är dock koncentrationen hos barnen något sämre. De har varit koncentrerade länge nu. Jag slås av att det ändå är väldigt tyst. Barn och pedagoger verkar tänka sig för och pratar inte så högt. Anna håller rösten väldigt tyst. Detta har effekt. Trots att jag vet att en ordinarie pedagog är sjuk, och det fattades en pedagog (sjukdom) på andra avd. så håller de ett lugnt tempo. Det är inte hela världen om lunchen blir fem till tio minuter senare, verkar det som.

### **Samling**

Pedagog Linda och fem barn har samling, varav Pontus är ett av barnen. Linda använder hörteknisk utrustning. Linda kontrollerar om Pontus hör genom att göra ett tokiigt påstående, för att se hur han reagerar. Linda säger att hon brukar ha veckans ord på teckenspråk. Det har blivit bestämt att de ska ha två samlingar, så de har inte riktigt fått in rutiner för någonting än, och inte heller för samlingen. De har inte riktigt kommit på hur de skall göra med tecknen som Linda går igenom med den lilla gruppen ännu. Hon har andra hörande barn med och de är nog ungefär lika gamla som Pontus, den lille killen som Pontus tycker om att leka med är också med. Linda låter Pontus sitta med ljuset i ryggen, rakt framför sig. Hon visar kort, de pratar om olika färdmedel, c:a 4 stycken. De tecknar orden, och sjunger en sång och tecknar till, om varje färdmedel. Barnen verkar tycka det är spännande med tecknen.

*Pedagog som är nybörjare när det gäller att arbeta med barn som har en hörselnedsättning.*

### **Samling**

Det var dags för samling. Pedagog Rebecka kom på att hon kanske skulle använda hörteknisk utrustning och jag tror inte att hon hade använt den förut, för hon frågade mig om jag visste hur den fungerade, men det gjorde jag inte. Hon fick tag i någon från en annan avdelning som kom in och hjälpte till. Barnen satte sig i samlingsringen. Barnen väntade och Rebecka pratade med kollegan från andra avdelningen medans de hjälpte Pontus med utrustningen. Vi skulle räkna på teckenspråk och Rebecka hade papper med sig med tecknade räkneord, men hon kunde inte räkna mer än till tio och frågade om jag kunde, men jag kom inte riktigt ihåg. Pontus kunde nog räkna ganska bra, för han visade.

## **7.2.4 Sammanfattande reflektioner**

Pedagoger med erfarenhet inom hörselområdet arbetade mycket med att informera barnen i förväg om vad som skulle hända. Flera gånger observerade jag att barnen med hörselnedsättning fick känna sig kompetenta och att det var de som kunde.

För någon som är nybörjare kan det kännas besvärligt innan man har satt sig in i hur den tekniska utrustningen fungerar. Det kan också kännas jobbigt och ovanligt att använda tecken när man inte har någon tidigare vana att göra detta. Detta var något som bland annat kom fram i intervju med en pedagog som numera har erfarenhet inom hörselområdet.

En av samlingarna har kategoriserats som delaktighet som kan tyckas höra till språk och kommunikation. Anledningen till detta är att pedagogen arbetade för att lära de andra barnen tecken, barnet med hörselnedsättning fick vara den som kunde något som inte de andra kunde. Det gav tillfälle till utbyte mellan barnet med hörselnedsättning och de hörande barnen, men kanske inte gav jättemycket språkligt för barnet med hörselnedsättning, som var duktigt på tecken.

Gustafsson och Dravins (2009) menar att det är viktigt att etablera rutiner för att se att budskapet har gått fram. Detta görs lämpligen genom att man själv eller någon annan ber personen med hörselnedsättning att upprepa det sagda. De påpekar det olämpliga i att fråga elever med hörselnedsättning om de uppfattat det sagda, därför vår kognition alltid gör att vi försöker tolka det vi uppfattat till något begripligt. Tyvärr fungerar dessa processer på det sättet att de sällan slår larm om att det vi uppfattat verkar ologiskt, utan detta sker först när missuppfattningen får konsekvenser. Personer med hörselnedsättning riskerar ofta att drabbas av missförstånd.

## **7.2.5 ”Fri lek” inomhus och utomhus**

Fokus för studien har varit att observera hur pedagogerna arbetar för att stärka barn med hörselnedsättning när det gäller kommunikation och delaktighet. När det gäller tid som inte består av vuxenledda aktiviteter så som barns egen lek och utevistelse, har de vuxnas förhållningssätt och närvaro stor betydelse för barnens delaktighet. När de vuxna ej var närvarande och insatta i barnens lekar, blev barnen med hörselnedsättning ofta utanför, eller var för sig själva. Detta hände på båda förskolorna när vuxna inte var närvarande. På den ena förskolan var dock pedagogerna, och då speciellt en av dem mer närvarande, så det var inte lika vanligt förekommande. Barnen lekte också oftare med barn som var yngre än de själva var.

### **7.2.5.1 Lek inomhus**

Alva leker med två till tre något yngre barn på avd. Beror detta på att de passar att leka med utvecklingsmässigt, eller vill inte de äldre barnen leka med Alva för att hon är senare än dem och inte behärskar deras lekar ännu? I vilket fall som helst så springer de fram och tillbaks i en korridor och ramlar ihop i högar på golvet och skrattar. Barnen verkar glada, och verkar tycka att leken är kul. Det känns som att barnen deltar på lika villkor. Leken är också ganska lätt att förstå.

Pojkarna leker en stund, de kör omkring bilar på bilmattan. De leker på lika villkor, men den lille pojken är nog två år yngre, eller 1,5 år yngre än Pontus.

### **7.2.5.2 Lek utomhus**

Olle leker med en något yngre pojke på avdelningen, i sandlådan. Rätt som det är kommer Olle fram till pedagog Marie och säger: Marie, jag vill prata med honom. Då hjälper Marie till, för den mindre killen var på väg bort, och Marie översätter det Olle vill få sagt. Vad bra att han bad om hjälp, och vad bra att han fick se att situationen löste sig. Den andra pojken förstod vad han ville och allt var frid och fröjd.

När vuxna är med och hjälper till och förklarar blir barnens delaktighet bättre utomhus/inomhus. Det märks väldigt väl, vid återkommande tillfällen. Barnen lämnas mer själva utomhus, ändå är dessa vuxna väldigt mycket med barnen ändå. Det är raster och så, när barnen är utomhus. (Egna dagboksanteckningar i anslutning till observation)

Alva interagerar med några andra barn ute på gården. Svårt att säga precis hur delaktig hon är, då jag inte vill verka för inkräktande. Längre stunder leker hon själv. Hon verkar välja att dra sig undan en stund. Får kontakt med andra barn, några som är riktigt små, en del lite större. Har kontakt med pedagog Anna, som ju också vet att jag observerar. Inte så jättemycket delaktig ännu så länge.

Prao spelar boll med många barn på gräsmattan. Det är många pojkar och några flickor. Ett par av pojkarna är fotbollstokiga ser man. De går in för det och det är ganska mycket allvar för dem. Oj, vad de ser upp till denne Prao som spelar fotboll med dem! Olle går fram och tecknar, frågar troligtvis om han får vara med. Är med en stund, försvinner iväg, och kommer tillbaks igen. Är litegrann som en fjärl, som är lite här och lite där. Han tar plats och verkar nöjd, men är inte så insatt i det som händer. Vill gärna ha kontakt med Prao. Fick en smocka av den mest insatte i spelet. (Han var lite irriterande och förstörde spelet.) Ingen pedagog var nära. Han blev ledsen först, men det var strax bra igen. Han ser glad ut när han springer efter bollen, men man ser att han inte riktigt förstår, eller bryr sig om att sätta sig in i vad som hänt tidigare, vilket lag han spelar i eller vad det står. För en utomstående ser han delaktig ut, men här vill jag hävda att han inte är det fullt ut.

Pontus står och tittar på när den lille killen som han gärna vill leka med och flera barn leker ”Kom alla mina kycklingar” på eget initiativ. Han är inte med, jag förstår att han inte riktigt förstår vad leken går ut på. Jag går med i leken, och försöker förklara för honom. Han tycker det är roligt när han kan vara med mig, men tycker det är lite läskigt med vargarna och att de skall jaga honom. Det är ju i sådana här stunder pedagogerna behöver vara närvarande. Det är i sådana här situationer de behöver finnas som en länk, för att få till delaktigheten. Det här klarar de inte själva, för de hör inte tillräckligt bra. Jag är med och leker ett tag tills Pontus inte vill vara med längre. Då går jag ur leken.

## 7.2.6 Sammanfattande reflektioner

Under mina observationer såg jag att när vuxna var närvarande och kunde förklara och hjälpa till blev barnens delaktighet bättre både inomhus och utomhus.

Av dokumentanalysen framgår att det fanns olika sätt att se på hur barn lär i de båda verksamheterna. Den ena verksamheten var mer influerad av ett sociokulturellt synsätt där andra barn och vuxna blir viktiga samspeletpartners i barnets lärande. Den vuxne är aktiv, samspelar och utmanar barnet i den närmaste utvecklingszonen.

I den andra verksamheten var de vuxna inte så närvarande i barnens lek. De höll istället på att förbereda andra arbetsrelaterade uppgifter. Det fanns mycket tid till fri lek och det var också något pedagogerna framhöll i sin föräldrainformation, att de låter det finnas mycket tid till lek, och att de låter barnen leka ostört. Det här kan tolkas som ett förhållningssätt som bygger på konstruktivism, där det blir viktigt att barnet ges rika förutsättningar att vara aktivt, utforska sin omvärld och leka utan för mycket inblandning av den vuxne. Perspektivet lyfter fram ett barn som lär sig av sin egen drivkraft och de fysiska objekt som omger det (Säljö, 2003).

I sin avhandling om barn med hörselnedsättning i kommunikation och samspel, påpekar Ahlström (2000) att pedagogerna har en viktig uppgift att stimulera till lek mellan barnen. Leken utvecklades när de vuxna gick in i leken som deltagare, för att stötta i

kommunikationen. Det var viktigt att pedagogerna intog en stödjande roll för barn med hörselnedsättning i samspel med andra barn.

Preisler, Tvingstedt och Ahlström (2003) menar att lek fordrar ett språk och genom leken utvecklas språket. När barn leker med andra barn lär de sig lekregler, men om de får för lite erfarenheter av att leka med andra barn, missar barnen att lära sig regler, vilket gör att de inte får vara med och leka i samma utsträckning, det uppstår en ond cirkel.

Barn och vuxna med hörselnedsättning talar ofta bättre än vad de hör. I grupp om flera blir det svårt och till och med omöjligt för många att skilja ut meningsfulla ljud utifrån den ljudmatta av brus som uppstår. Många barn och ungdomar med hörselnedsättning känner sig integrerade i det hörande samhället, men vittnar samtidigt om att de lever under ständig stress och anspänning genom att hela tiden försöka anstränga sig vad som sägs runt omkring dem. Författarna hänvisar till Hellman som påpekar att ett sätt att komma undan denna press är att undvika olika sammanhang där man behöver vara social (Preisler, Tvingstedt och Ahlström, 2003).

## 7.3 Resultat utifrån intervjuer

Fyra pedagoger intervjuades totalt. Två från varje förskola. Av dessa har tre stycken tidigare erfarenhet av att arbeta med barn med hörselnedsättning. En är nybörjare, men har fått ta del av teorier om hörselnedsättning. En av pedagogerna hann på grund av tidsbrist inte svara på alla intervjufrågor. Detta har redovisats som att tre pedagoger har svarat på frågan.

### 7.3.1 Hur pedagogerna arbetar med att stärka barnen i språk och kommunikation

*Hur arbetar du för att stärka barn med hörselnedsättning i att våga tala/alternativ kommunikation?*

En pedagog svarade här att hon i stora samlingen ställer frågor till barnen och då vill hon inte hoppa över barnet med hörselnedsättning, fast barnet är lite blygt.

...för jag kan ju se när vi har storsamling när alla barnen är med att då är hen ju lite vilsen och många gånger så, man ställer frågor till barnen, och så vill man ju inte hoppa över hen då för det känns ju konstigt, då blir det väldigt obekvämt för hen. Hen blir lite blyg och tycker kanske att det är lite jobbigt och vet inte om hen svarar rätt eller så va. Så där får man också ...fråga om såna saker som man vet att hen vet, så att, men annars så. Ja, vi försöker ju gå på våra vanliga rutiner och vårt dagsprogram så att säga. Man får informera dom så mycket som man kan, som sagt ligga lite före.

En annan pedagog som har erfarenhet av arbete med barn med CI menar att hon upplever att barnen har ett väl utvecklat tal, de pratar, har många synonymer och ett rikt ordförråd och pratar ofta mer rent än barn som hör bra. Detta tror hon beror på att de går hos audiolog, att föräldrarna är medvetna och att man redan från barnet är litet pratar om att nu tar vi på dig din gröna stövel, och nu tvättar vi händerna och så vidare, som man skall göra med alla barn. De

har helt enkelt tränat mer på detta. Hon upplever också att barnen har en god självkänsla och är trygga när de pratar. Tvärtom är de lite osäkra på vad andra säger, så de pratar ofta väldigt mycket och kan ibland ta på sig rollen och vara clown. Om man pratar och andra lyssnar har man ju kontroll själv.

Ytterligare en pedagog menar att barnen pratar mycket, men att det ibland kan vara svårt att förstå, och då är det ju bra att de använder tecken. Hon berättar att hon var orolig i början för att de skulle tröttna om hon frågade för många gånger vad de menade, men det har gått bra, säger hon. De kan ofta lösa det genom att en annan pedagog hjälper till att tolka. Hon menar att det gäller att inte ge upp och låta det få ta tid, att ge barnen den tiden.

Ännu en pedagog berättar att barnen är lite svaga i sitt tal ibland och att det kan göra att andra barn inte uppfattar vad de säger. Då får hon vara med och stötta så att alla skall hänga med. Hon menar att de samtalar mycket.

I början så var det inte så mycket dom sa, och det var lite svårt. Ja, det har blivit mer och mer. Vi har ju samtalat mycket, jag tycker det är ju också väldigt viktigt: att bara prata! Om ditt och datt. Det brukar jag alltid säga: Vi pratar om ditt och datt. Och det är så himla viktigt med dom här barnen. För det ser jag ju många gånger, och det gör jag ju även vid matbordet när vi pratar om ditt och datt. Dom andra barnen kan ju berätta och prata om saker, det är *det* som det ena barnet då berättar om hemma. Det är ofta såna saker. Som mamma säger till mig: Herregud, det pratade vi om vid maten, kan jag säga då. Då sitter vi ju nära och det är lugnt och det är ju också liksom att vi sitter lugnt när vi äter, vi sitter inte med dom andra där ute.

### 7.3.2 Sammanfattande reflektioner

Här är det på plats att ställa lite kritik till mig själv för frågans utformning. Från början var min frågeställning hur pedagogerna arbetade för att få barn med hörselnedsättning att våga tala. Efter de första intervjuerna, samt efter att ha läst lite mer kring ämnet var frågan inte tillräckligt bra preciserad. Det visade sig att av alla berörda barn var det ingen som hade problem med att våga tala. Litteraturen visar snarare att det är lättare att prata själv och mer ansträngande att lyssna än att tala. Om du talar själv, så styr du samtalet och vet vad som skall komma. Att prata är ofta ett mindre problem än att lyssna. Som tur är har mina informanter ändå svarat på ett givande sätt på frågan. Det jag senare ville ha svar på var hur pedagogerna arbetar för att stärka barnen med hörselnedsättning i språk och kommunikation, men frågan är alltså inte ställd på detta sätt.

Wennergren (2007) skriver i sin doktorsavhandling, en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö om att det under förändringsarbetet blev bekräftat att det krävdes mer energi att lyssna än att tala för elever med hörselnedsättning. När det gäller förväntningar på barnen och att sätta ribban lågt, måste jag placera det första intervjusvaret hit. Ett problem som presenterades av Wennergren (2006) var att många lärare hade låga förväntningar på sina elever och tillrättalade mycket för att skydda dem från att misslyckas. För att utmana eleven i den proximala utvecklingszonen krävs höga förväntningar hos pedagogen och man måste låta eleven få försöka själv.

Genom att skaffa sig mer kunskaper och erfarenheter av vad problemet med en hörselnedsättning består i kan man undvika att pedagoger av välmening lägger ribban för lågt.



Det märks en skillnad i hur pedagogen som arbetar med barn som har CI svarar i relation till de pedagoger som arbetar med barn som har hörapparat. Pedagogens erfarenhet av barn som har CI är att de är mycket duktiga på att prata och talar ofta renare än de barn som är hörande. De andra pedagogerna vilkas barn hade hörapparater menar att det ibland kan vara svårt att förstå talet, men att barnen då kan göra sig förstådda med tecken som stöd.

En pedagog nämner att samtala mycket med barnen som något hon tänker på att göra. Det är ofta det som de berättar om hemma enligt henne. Enligt mina observationer uppfyller hon de kriterier som anses underlätta språkutvecklingen enligt Eriksen Hagtvet (2004). Hon verkar ha en känslomässig nära relation till barnen och anpassar sig efter deras språkliga nivå. Hon utgår i sin kommunikation ifrån sådant som är av intresse för barnen och är känslig för deras språkliga bidrag.

### **7.3.3 Hur pedagogerna arbetar för att barn med hörselnedsättning skall bli delaktiga.**

*Hur gör du för att barnen skall bli delaktiga tillsammans med de andra och i verksamheten?*

På frågan om hur pedagogerna arbetar för att barnen med hörselnedsättning skall bli delaktiga tillsammans med de andra och i verksamheten svarar två av pedagogerna att de försöker tänka på att sätta ihop barnen i mindre grupper, för att de skall få möjlighet att lära känna de andra barnen och få nya vänner. Den ena pedagogen verkar välja ut mer slumpmässigt, om en grupp barn inte vet vad de ska göra, så kan hon föreslå att de sätter sig och gör något och hon själv är med, till exempel pärla eller spela ett spel. Den andra pedagogen berättar att hon medvetet funderar över vilka barn som barnet i fråga verkar trivas ihop med.

Ja, men man försöker ju para ihop lite när vi har grupper och så tänker man ju mycket på vilka barn det är, vilka som kan passa ihop, och även om dom får nåt utbyte av varann, försöker man ju pussla ihop och kanske bli vänner. Så att det inte *bara* blir dom här två barnen som håller ihop *hela tiden*. Utan dom hittar andra vänner också, för är nån sjuk så skall ju inte den behöva känna sig helt ensam, utan måste hitta andra. Och då är grupperna lite så att man sitter ju och tänker igenom att: jo, men dom två passar rätt bra ihop, och dom har vi sett leker lite, och så försöker man ju så att dom hittar nya vänner. ...sen kanske man får backa några steg om det inte funkar, och prova längre fram igen då.

En pedagog berättar att hon snarare tänker på att göra de andra barnen delaktiga i barnens hörselnedsättning, genom att lära de andra tecken som stöd, veckans ord och så vidare.

Om vi vänder på det åt andra hållet så försöker jag göra dom andra barnen delaktiga i barnens hörselnedsättning genom att vi lär oss tecken som stöd, och veckans ord och såhär, som ju oftast är väldigt tacksamt att lära ut till barn, för att dom tycker att det är väldigt roligt. Så att det blir liksom en helhet, för jag tycker att det är väldigt bra att använda sig av tecken som stöd för alla barn egentligen, från början på en småbarnsavdelning och uppåt så är det väldigt bra att ha det med sig. Meningen är ju, att, de är ju som alla andra barn och enda anledningen egentligen till att dom ska kunna bli utanför är ju att dom inte hör, så det är ju det som man får vara med och överbrygga då, att dom ska få informationen som andra barn får, som jag ser det.

Ytterligare en pedagog berättar att hon försöker hålla sig i närheten för att se vad barnen tycker är roligt och vart de vill vara och leka. Hon håller sig i närheten för att kunna stötta om det blir några missförstånd, och också kunna tolka med tecken vid behov. Hon berättar att hon ibland deltar i leken, just nu behövs detta mer för ett barn i gruppen. Hon fångar också upp barnen om hon tycker att det blir mycket spring och støj, och föreslår att de går undan och gör någonting med en grupp barn, till exempel spelar ett spel.

*Upplever du att de är delaktiga på samma villkor som de hörande barnen?*

På den här frågan har tre av pedagogerna svarat.

Alla tre svarar att de inte är delaktiga på samma villkor. De poängterar att de missar mycket som händer runtomkring på grund av att de inte hör.

En av pedagogerna menar att det är därför de behöver så mycket, för att de skall få möjlighet att komma ikapp de andra. Hon poängterar hur viktigt det är att det finns utökad personal för dem, så att man kan gå undan, men att man ändå har tillgång till gruppen.

Nej, det tycker jag inte. Nej, det är dom inte. Därför dom hör inte allting. Dom hänger inte riktigt med och förstår inte riktigt allt, det gör dom inte. Det är därför dom behöver så mycket, för att dom skall komma ikapp. Och därför är det ju viktigt med personalen, att det finns utökad personal för dom, att vi har extra. Det är jätteviktigt också, att man inte är för få. ...Men jag känner det att barn lär av andra barn, det kommer man inte ifrån heller. Så det är en avvägning hela tiden. Det är därför jag tycker det är så viktigt att de *även* ska få stunder för sig själva. Det är bättre då att dom får gå in och göra nåt eget, och så har dom *ändå* gruppen också, och barnen och se vad dom gör och...Dom får både och på nåt vis.

Ytterligare en pedagog önskar att barnen skulle vara med på mer aktiviteter tillsammans med alla barn och även andra avdelningar än vad som sker idag. Hon menar att barn lär av andra barn, och att man måste våga prova nya grepp.

*Hur engageras övriga barn i arbetet för att få dessa barn delaktiga?*

Två av pedagogerna uppger sig inte ha kommit igång så mycket med den nya barngruppen, de äldre barnen har slutat och det har kommit in fler yngre barn.

Den ena pedagogen hänvisar dock till barngruppen som gick ut i våras, som hade blivit väldigt duktiga på tecken som stöd. Alla barn hade egna persontecken och de tyckte det var jättespännande med teckenspråk. Då hade de speciella samlingar en dag i veckan där denna pedagog hade teckenspråkssamling med alla barn. Barnen hade fått en förståelse för att de var tvungna att peka och visa och gå fram till barnen som inte hör. Hon menade att hon tror att förståelsen kommer successivt i den nya barngruppen också.

Den andra pedagogen hänvisar till en genomgång med hörapparat och stetoskop som de hade med alla barn, för att få förståelse för hur barnen med hörselnedsättning hörde.

Det är som ett stetoskop nästan, med en hörapparat som hänger längst ner här, så sätter du plupparna i örat, då tar den ju in ljudet där, så hör ju dom och då kan man ju skramla och det blir jättehögt ljud

och om många pratar så hör dom ju *allt ljud* då där, så fick dom ju en förståelse hur det var att ha hörapparaten just. Det var ju väldigt spännande.

En pedagog uppgav att de pratar med de andra barnen om barnens hörhjälpmedel, hur det fungerar och varför de har dem. På föräldramöten får barnens föräldrar gärna ta tillfället i akt och berätta en stund om sitt barn.

Ja, att dom andra blir delaktiga och att man förklarar vad det är dom har på sig, och att man pratar om det att det är en hörapparat och ett CI och hur den fungerar och varför dom har det och så. Och vi har ju även...föräldrarna är ju inbjudna också på föräldramöte, och dom tar ju ofta tillfället i akt då och tar en stund och berättar om sitt barn och vad det innebär och sådär, och det är ju också jättebra, för då får ju föräldrarna den informationen. Och ibland kan det ju vara såhär att föräldrarna kommer när dom ska hämta sitt barn och säger: Nu får du...vi får lära oss teckenspråk, för vi vet inte vad våra barn säger hemma, och det är ju ganska roligt att dom har kommit så långt att dom använder det hemma.

Ytterligare en pedagog menar att innan barnen började på förskolan pratade de mycket med de andra barnen om att de inte hörde och att det var viktigt att titta på barnen när de pratade med dem. De sjunger sånger med tecken, och ibland frågar både barnen och de vuxna, barnen med hörselnedsättning hur man gör olika tecken, för det kan vara svårt att tolka hur man gör efter en bild.

### **7.3.4 Sammanfattande reflektioner**

För att barnen med hörselnedsättning skall bli delaktiga tillsammans med de andra barnen och i verksamheten har två pedagoger svarat att de tänker på hur de sätter ihop grupper av barn, så att barnet skall få kompisar. En pedagog vill lära de andra barnen tecken så att de blir delaktiga i barnens hörselnedsättning. Ytterligare en pedagog berättar om att hon brukar hålla sig i närheten för att hjälpa till att stötta och tolka vid behov.

Av tre pedagoger tycker ingen att barnen med hörselnedsättning är delaktiga på samma villkor som de hörande barnen. De missar mycket av det som händer runt omkring för att de inte hör. Detta stämmer också väl överens med forskning som visar att barn med hörselnedsättning kan få problem när det gäller sociala relationer på grund av missar i kommunikationen (Angelides & Aravi, 2007/2006; Preisler, Tvingstedt & Ahlström, 2003). Två av pedagogerna har olika sätt att se hur man skall kompensera barnen för deras hörselnedsättning. Den ena pedagogen vill att barnen skall vara med på mer aktiviteter i hela huset, hon menar att barn lär av andra barn. Den andra pedagogen menar att de måste få lugn och ro, att man behöver en extra pedagog för att de skall kunna ta igen så att de kommer ikapp de andra barnen.

Som exempel på hur övriga barn engageras nämns att lära hörande barn tecken, att få förståelse för kompisarna genom att lyssna på hur barnen med hörselnedsättning hör i ett stetoskop, prata med hörande barnen om barnens hörhjälpmedel och att de behöver se när man pratar med dem och att barnen behöver gå fram och peka och visa när de inte hör. Information från föräldrar på föräldramöten nämndes och att sjunga sånger med tecken och be barnen med hörselnedsättning att visa hur man tecknar olika tecken.

### 7.3.5 Vilka kunskaper kring att arbeta med barn med hörselnedsättning anser sig pedagogerna ha?

*Vad tycker du själv att du har för kunskaper kring att arbeta med barn med hörselnedsättning?*

En av pedagogerna anser sig ha mycket bristfälliga kunskaper. Hon menar på att det är svårt att ställa frågor kring något, när man inte riktigt har kunskaperna. Hon upplever att det är svårt att veta om barnet med hörselnedsättning hör ibland på samlingar. Hon frågar ibland om barnet hör på samlingar och då svarar barnet jakande. Vid ett tillfälle visade det sig att det var något fel på barnets hörhjälpmedel, så hen hade hört dåligt under en längre tid, men pedagogerna hade inte märkt något. Hon upplever också att man helt plötsligt ställs inför att man får ett barn i gruppen med hörselnedsättning och man saknar kunskaper.

En annan pedagog menar att hon har kunskaper genom förskolläraryrket, och de andra kunskaperna har hon skaffat sig på vägen. Hon har även deltagit i en del fortbildning, som hon anser har varit givande. Hon tycker också att hon kan få bra stöd genom hörselpedagog och specialpedagog. Hon nämner också att hon har fått lära sig om barnens hörtekniska hjälpmedel. Alla de bitarna lägger hon ihop och använder sig av för att sätta ihop bra dagar för barnet och hur en dag skall se ut och vad det är viktigt att tänka på. Hon nämner också ljudförbättrande åtgärder i miljön, såsom att till exempel använda tygpåsar istället för backar till leksaker.

En tredje pedagog nämner att hon har tålmod och är väldigt lugn, att hon ger barnen tid.

Man får nog ha tålmod, eller ja lugn, känner jag. Det är väl min styrka det att man är ganska lugn med dom, och får förklara flera, flera gånger. Frågar man en gång så kan man få ett ja, men det är inte säkert att dom riktigt har förstått, utan att dom får återberätta vad man pratat om så att man verkligen vet att det har gått in. Och ge dem tid. Sen försöker man ju tänka på att man är nära, alltså de här fysiska bitarna Att man har dom nära sig när man pratar, ögonkontakt, och dom här, du kan ju ropa till nån annan, men det är ju inte säkert att hen hör då om du inte ser hen. Så du måste ju verkligen gå fram och prata liksom och se att dom är med. Så det är väl mycket, och att man kan skrämman dom om man kommer bakom. Att helt plötsligt står det någon där, eftersom dom inte hört, dom andra hör stegen kanske, och det gör inte alltid dom här barnen med hörselnedsättning, så man får va lite försiktig och känna av lite, och göra sig hörd, när man kommer smygande bakifrån eller nåt. Det är väl lite såna där kunskaper som man har lärt sig under tiden att dom är också viktiga att tänka på, man vill ju inte skrämman dom, och såna grejer. Och det här, och det gör man ju egentligen med alla barn, att man upprepar begrepp och att man pratar hela tiden: nu tar vi på jackan, fast då kanske man kör med lite tecken för å förstärka och dom bitarna, men sen så kan jag ju inte så mycket tecken, det är väl det som man känner att man vill bli bättre på, å prata med dom. Sen var det ju svårt i början, å börja använda det, nu har man ju fått tänka själv, att nu måste jag för i början var man lite skraj, det kanske är fel, å sådär, men dom är ju bra, man får lita på dom, man kan fråga dom och dom visar ibland också, det svåra är ju när dom tecknar, då hinner jag ju inte alltid med, så där behöver jag ju mer kunskap. Å sen har man väl lärt sig hur apparaterna fungerar, det är ju också nåt nytt, man lär sig allt eftersom, alla manicker som finns, det är ju kompismikrofon, en vanlig mikrofon man hänger på sig, och det skall bytas batterier och sånt, det lär man sig steg för steg nästan, när man hamnar i situationen får man ta det då, så att lite såna kunskaper får man också, och hur det fungerar och man får se kurvan, hörselkurvan vad de hör och inte hör.

En fjärde pedagog tycker att hon har en gedigen kunskap, men nämner specifikt förhållningssättet och hur man strukturerar verksamheten. Hon menar att barnen måste få veta vad som skall hända på en dag, och att de har lite förförståelse. De halkar så lätt efter och blir sist. Om en pedagog håller i något och jag tolkar, så får de informationen efter de andra barnen, det blir ju en fördröjning. Hon måste ju höra det själv först för att kunna tolka. Hon tänker också mycket på miljön, hur viktig miljön är. Det man har i miljön, det lär sig barn gratis på något vis, menar hon. Det blir ett samtalsämne. Det som hänger uppe vid till exempel matplatsen blir lätt sådant som pratas om under måltiden. Hon menar också att textilier och mattor inte skall vara för rörigt mönster på, så att det drar ögonen till sig, för det tar fokus från annat. Hon nämner också en av sina viktigaste erfarenheter i arbetet med barn med hörselnedsättning:

Närvarande, att man är närvarande! Det är A och O! Det är det viktigaste! Man är med! Man ser, man liksom använder sina sinnen och är med! Inte att jag står här och... är med. Jag är **här** och är med. **Nära**. För annars ser jag inte! Då vet jag inte! Det är det viktigaste!

### 7.3.6 Sammanfattande reflektioner

Den pedagog som är nybörjare på att arbeta med barn med hörselnedsättning, men har fått viss teori i ämnet anser själv att hon har mycket bristfälliga kunskaper i ämnet. En annan pedagog, som nu har erfarenhet nämner att det var svårt i början med barnens hörtekniska hjälpmedel och att prata med tecken som stöd när man kände sig osäker på detta. Hon menar att man lär sig om barnens hjälpmedel allt eftersom. Ytterligare en pedagog menar att hon har fått lära sig om barnens hörtekniska hjälpmedel. Pedagogerna nämner här tid som en viktig faktor. Det tar tid att lära sig. Den pedagog som anser sig ha bristfälliga kunskaper nämner också att man helt plötsligt ställs inför att ha barn med hörselnedsättning i barngruppen, men att inte ha kunskaperna som behövs. Här underlättar naturligtvis om man känner att man kan få stöd från specialpedagog och hörselpedagog som en av pedagogerna nämnde, eller från en kollega som har kunskaper i ämnet. Att ha stöd från kollegor som är kunniga i ämnet uppges också vara en framgångsfaktor för ökad delaktighet enligt Berhanu (2006).

En pedagog önskade att hon hade bättre kunskaper i teckenspråket så att hon kunde prata ännu mer med barnen.

Den av pedagogerna som ansåg sig ha en gedigen kunskap inom området menar att struktur, förhållningssätt och miljö är av största vikt för en bra verksamhet. Hon nämner också att hålla sig i närheten som en av sina viktigaste erfarenheter i arbetet med barn med hörselnedsättning.

### 7.3.7 Vad har pedagogerna för förväntningar på barnen?

*Vad har du för förväntningar på barnen? Vad kan de lära sig klara av att göra?*

Tre av pedagogerna har svarat på denna fråga.

Alla tre pedagogerna uppger sig ha höga förväntningar på barnen.

En pedagog menar att de kan lära sig väldigt mycket, precis som de andra, men det kanske tar lite längre tid och att man får traggla.

Jag tror dom kan lära sig väldigt mycket, precis som dom andra. Det kanske tar lite längre tid, och att man får traggla, men har man deras intresse, så märker jag att det har gått över förväntan på dom. ...bara det är intressant, så märker jag att dom snappar ju upp, precis som alla andra. Det kan vara lite svårt att höra hur vi uttalar vissa saker, då är Marie väldigt noga med att texta, teckna, bokstavera då så man säger flera gånger så tillslut så har ju dom kommit med dom orden också. Och det ena barnet var jätteintresserad av xylofon, och det är ju inte det lättaste att säga. Och dom kommer och säger såna där ord, och man bara: vad sa du? Alltså dom kan ju precis, det är likadant med dom andra. Är intresset där så lär dom sig, så det gäller ju bara att hitta hur man lockar till sig dom.

En andra pedagog påpekar att de kan nå hur långt som helst, men att det är viktigt att vi som finns runtomkring ser till att de får det de ska ha.

Jag tror dom kan gå hur långt som helst! Det tror jag! Det är ju bara det att dom måste få...Det är ju vi runtom som måste anpassa oss, eller vi som ska se till att dom får det dom ska ha, så kan dom nå hur långt som helst, det tror jag ju. Å sen tror jag ju det också just med dom som jag har nu, det här. Föräldrarna vet ju redan nu att dom ska börja på x-skolan, och där blir det mindre grupp. Dom får ju mycket mera där än i en stor grupp i en stor vanlig skola. Dom har ju mycket mer tekniska hjälpmedel, det är ju fler personal runt barnen.

En tredje pedagog menar att hon tror att de kan klara av att göra väldigt mycket. Hon är lite orolig för hur det skall bli för barnen i skolan med många klasskamrater och att det kanske inte är tillräckligt ljudanpassat. Hon menar också att föräldrarna kommer att få kämpa för sin rätt att deras barn skall få det likadant som alla andra, mycket mer än andra barns föräldrar.

### **7.3.8 Sammanfattande reflektioner**

Här är det återigen dags för lite kritik av mig själv. I mitt brev enligt bilaga 1 till förskolorna finns ett utdrag ur mitt PM, där jag hänvisar just till problematiken med att ha för låga förväntningar på barnen. Jag kan därför dra slutsatsen att alla pedagoger jag intervjuat vet om att det är viktigt att ha höga förväntningar. Kan också se att en pedagog som säger sig ha höga förväntningar i intervjun på en annan fråga i intervjun vittnar om att hon om omtanke om barnet ställer lätta frågor för att barnet som hör dåligt skall kunna svaret.

En av pedagogerna nämner att bara intresset finns så lär sig barnen, det kan eventuellt ta lite längre tid. Det gäller att hitta det de är intresserade av. Detta bekräftar också Bruce (2009) som påpekar att barn med språkliga eller kommunikativa svårigheter enklast stimuleras genom att utgå från barnets intresse och vad barnet försöker förmedla, bejaka och bekräfta detta och stödja barnet i den språkliga formen. Viktigt är att den vuxne anpassar sin samtalsstil och sitt språk efter barnets förmåga både när det gäller resurser och begränsningar. På samma sätt stimuleras barn som är tidiga i sin språkutveckling.

En annan pedagog menar att det är viktigt för barnen att få en anpassad verksamhet, som att de får gå i grupp med färre barn och ha tillgång till de tekniska hjälpmedel som de behöver. Det är vi runtomkring som måste se till att barnen får det de behöver, menar hon.

Ytterligare en pedagog nämner föräldrarnas roll, att de kommer att få kämpa mer än andra föräldrar för att deras barn skall få rätt att ha det likadant som andra barn som till exempel anpassningar i skolan vad gäller antal elever och ljudmiljö.

## 8. Diskussion

Avsnittet inleds med en metoddiskussion, som följs av en resultatdiskussion och en diskussion om pedagogiska/specialpedagogiska konsekvenser. Avsnittet avslutas med ett förslag på framtida forskning.

### 8.1 Metoddiskussion

När det gällde val av metod var jag redan från början intresserad av att studera två olika verksamheter, en så kallad fallstudie. Mina funderingar rörde sig från början kring hur man arbetade med barn med hörselnedsättning i en verksamhet som endast var till för dessa barn, jämfört med en verksamhet där barnen var inkluderade tillsammans med hörande barn. Jag hade inga speciella tankar om att det ena alternativet skulle vara bättre än det andra, snarare att de skulle vara olika bra på olika saker, vilka jag hoppades få reda på. Det visade sig vara svårt att få tag i grupper med barn med hörselnedsättning som bara gick i en enskild grupp. Jag fick däremot positivt besked hos en förskolegrupp där man hade stor erfarenhet av arbete med barn med hörselnedsättning, och en grupp som var nybörjare inom området.

Trots att jag var väldigt nyfiken på hur skillnader kunde te sig i de olika verksamheterna, var jag orolig att jag inte skulle kunna göra verksamheterna rättvisa, eftersom studien skulle visa hur man arbetade med barn med hörselnedsättning. I den ena verksamheten var ju faktiskt de flesta pedagoger nybörjare inom området hörselnedsättning och syftet med studien var inte att kritisera en verksamhet. Däremot tyckte jag att skillnaden kunde vara intressant i forskningssyfte. Att studera en grupp med erfarenhet inom området hörselnedsättning och en grupp som är nybörjare kan ge nya kunskaper kring behov av fortbildning för pedagoger, för att kunna möta dessa barn så att de får sina behov tillgodosedda. Jag funderade mycket på hur min egen förskola där jag arbetade skulle klara av att ta emot ett barn med hörselnedsättning och kom fram till att de flesta pedagoger inte skulle ha de kunskaper som behövs. De skulle lära sig, men det skulle ta tid, och vi skulle varit tvungna att göra om en del i miljön. Nu hade jag handledare till hjälp, och hon såg inga problem med valet av verksamheter, så jag vågade ge mig in på det.

Efter examinationen av mitt PM kom jag fram till att jag skulle göra en etnografisk studie där jag kunde studera hur pedagogerna arbetade med områdena delaktighet och kommunikation för barn med hörselnedsättning. Från början var intentionen att använda en sociokulturell teori och sociokulturell och diskursanalytisk metod. Tänkt studieobjekt skulle varit pedagogers samtal med barn med hörselnedsättning i lärandesituationer. För studien var det även intressant att få med pedagogernas syn på sin egen undervisning. Valet föll till slut på en sociokulturell teori och en etnografisk metod med deltagande observationer, dokumentstudier och intervjuer i samtalsform, samt enskilda intervjuer. Beslutet att vara med i två olika verksamheter gjorde att jag fick välja bort att vara en något längre tid på ett enskilt ställe. Studien kan därför sägas vara gjord i "a compressed time mode" (Jeffrey and Troman, 2004).

I deltagande observation är tanken att man skall kunna observera ett beteende och sedan i samtalsform diskutera detta handlande med individerna själva, i detta fall pedagogerna, för att synliggöra deras egna idéer om sitt handlande. Detta upplevde jag dock svårt att få tid till. Pedagogerna var ständigt involverade i arbetsrelaterade uppgifter.



Jag upplevde också vissa svårigheter i min observatörsroll, särskilt till en början. Hur deltagande skulle jag vara, vilka saker skulle jag vara med på, och vilka saker skulle jag undvika att delta i. Ibland kände jag att jag tog stor plats, speciellt när det bara var ett eller ett par barn med på en samling, och vi var två vuxna.

En nackdel med metoden var att det blev mycket data att sammanställa. Detta var ganska tidskrävande. Det hade till exempel varit intressant för undersökningen om jag hade kunnat intervjua fler pedagoger, men alla var inte på plats när jag hade tid för intervjuer. Läget på förskolorna var som sagt lite pressat, då flera av pedagogerna var sjuka, och jag kände dessutom att jag var tvungen att begränsa mig. Mycket tid gick åt till att fundera kring på vilket sätt jag skulle redovisa mitt resultat.

## 8.2 Resultatdiskussion

Med hänvisning till flera forskare nämner Berhanu (2006) faktorer som i kombination hjälper till att främja inklusion och delaktighet. Några av dessa faktorer är:

- Ekonomiska förutsättningar,
- lärares egenskaper såsom professionalism, kreativitet och kompetens,
- klassrumsmiljö och skolklimat,
- organisation och
- stöd från personal med kompetens.

När det gäller förskolemiljö hade de båda förskoleavdelningarna anpassats när det gäller material och ljudförbättrande åtgärder.

Vad gäller ekonomiska förutsättningar kan man säga att den ena förskoleavdelningen var missgynnad jämfört med den andra. Den ena förskoleavdelningen hade fått ett reducerat barnantal i barngruppen och då var ändå grundtalet lägre från början än på den andra avdelningen som inte fått någon minskning av antalet barn i gruppen. Enligt pedagogerna hade de tvärtom fått ta emot ytterligare barn mot vad man haft tidigare.

På båda förskolorna fanns det tillgång till pedagoger med kompetens inom hörselområdet, men på den ena förskolan hade man en lång tradition av att arbeta med barn med hörselnedsättning, och pedagogerna beskrev kollegor i huset som mycket intresserade av ämnet. På båda förskoleavdelningarna var det pedagoger med kompetens inom hörselområdet som arbetade som stöd för barnen med hörselnedsättning. På den andra förskoleavdelningen var alla pedagoger, utom den som arbetade som stöd, nybörjare när det gäller att arbeta med barn med hörselnedsättning. Båda förskolorna hade också tillgång till kompetens utifrån såsom specialpedagog och hörselpedagog. När det gäller organisation av stödtimmar hade man valt att göra på olika sätt på de båda förskoleavdelningarna. På den ena avdelningen hade pedagogen som hade hand om stödtimmarna en speciell mindre samling på förmiddagen, med hörande barn och barn med hörselnedsättning och en aktivitet där man gick iväg med ett fåtal barn, däribland barnet med hörselnedsättning. När denna pedagog inte arbetade på avdelningen och under övrig tid ingick barnet med hörselnedsättning i gruppen tillsammans med de andra barnen under den tid jag observerade. Dagen bestod under min fältstudie till stor del av fri lek, som jag hänvisat till tidigare under resultatdelen.

På avdelningen med erfarenhet inom hörselområdet var de båda barnen med hörselnedsättning åtskilda från de andra barnen fler stunder på dagen. De hade många små samlingar där de informerades om vad som skulle hända under dagen, tid för att återknyta till sådant som hade hänt tidigare under dagen eller gårdagen, till exempel i temat. De fick mycket egen tid där de kunde arbeta med reflektion, träna tecken, tal och uttal. Man använde sig också mycket av sagoläsning på olika nivåer, med tecken som stöd till, och ibland bilder. På detta sätt var barnen med hörselnedsättning mindre delaktiga i samlingar och sagoläsningar med de hörande barnen i gruppen. Detta hade de båda pedagogerna som arbetade i barngruppen också skilda uppfattningar om hur de önskade att det skulle vara. Här var dock pedagogen med mest erfarenhet inom området tongivande. Det var också den pedagog som arbetade som stöd med barnen. Förutom dessa samlingstillfällen var barnen med hörselnedsättning en del i den stora gruppen, eller uppdelade i mindre smågrupper tillsammans med de hörande barnen.

Pedagogen som arbetar som stöd berättar att de från början hade samlingar tillsammans med alla barn, men hon upplevde att det inte fungerade. Barnen med hörselnedsättning hade svårt att koncentrera sig och deras uppmärksamhet gick till allt annat som fanns att titta på runtomkring. Ibland låg de ned på samlingen. Hon menar att de blir trötta av ljudet, och behöver få lite lugna stunder att bryta av med. Denna pedagog har arbetat med barnen sedan de var små, och har lång erfarenhet av att arbeta med barn med hörselnedsättning och dövhet. Vid samtal med henne upplevde jag att hon kände sig ensam om sina kunskaper. Hon menade att barnen har svårare att koncentrera sig på att lyssna, när det blir mycket intryck runtomkring, och att barnen med hörselnedsättning alltid får senare information, då hon också tolkar med tecken det som sägs i en samling. De hinner aldrig få chansen att svara eller tänka innan något annat hörande barn gör detta. Hon ville ge dem möjlighet att koncentrera sig på att höra, få lyssna på sagor, och få återberätta och få återberättat för sig. Hon tyckte också att man skall tänka på mönster på mattor och väggar, så det inte blir för rörigt.

Som motargument till detta berättade den andra pedagogen att hon skulle önska att barnen fick vara lite mer med de andra, men säger i nästa mening att: hon kan ju inte det här. Jag frågade hur hon tänkte och hon sa att: Sedan ska de ju vara med de andra i matsalen och så. (När de börjar skolan. Min kommentar.) Här sitter de ju alltid så få och äter. Den andra pedagogen hade enligt egen utsago synsättet att barn lär av andra barn, och att man kanske skulle ha med fler barn på den lilla samlingen, i omgångar. I alla fall alternera, att ibland ha med andra. Detta gjordes också när den här pedagogen hade samling med barnen med hörselnedsättning. Då var ibland något, eller ett par barn med, som inte hade en hörselnedsättning. Även pedagogen som arbetar som stöd organiserade tillfällen när både hörande och barn med hörselnedsättning ingick i aktiviteter tillsammans, såsom att spela olika spel tillsammans med tecken som stöd och tal. Hon verkade bara vara lite mer rädd om samlingstillfällena.

Enligt det sociokulturella perspektivet, som denna studies syn på lärande utgår ifrån lär barn i ett sammanhang tillsammans med andra barn och vuxna. I kommunikation med andra sker utveckling och lärande. Tillsammans med andra barn och vuxna kan ett barn klara att göra mer komplicerade saker än vad de klarar av på egen hand. Därför blir andra barn och vuxna viktiga för lärandet.

Här finns dock fog för att själva hörselnedsättningen skulle göra att dessa små stunder i avskildhet och lugn och ro kan vara något som barnen faktiskt behöver. Tvingstedt (1993) som undersökt sociala villkor för barn med hörselnedsättning i vanliga klasser, menar på att

för den med en hörselnedsättning krävs ett mycket större energiuttag i ansträngning att lyssna och koncentrera sig. Trötthet i kombination med huvudvärk var vanligare hos elever med hörapparater, och hängde troligtvis ihop med buller och förstärkning av ovidkommande ljud i hörapparaterna. För flera elever blev skoldagen så ansträngande att de inte orkade delta i några sociala aktiviteter efter skolans slut.

Ett dilemma: Att vara tillsammans och vara en i gruppen, men få lov att ta plats och kunna svara i lugn och ro och få saker återberättade för sig. Och få tid till att få det lite tystare en stund. För att förstå detta kan man också ta på sig specialpedagogiska glasögon och försöka tolka med hjälp av specialpedagogiska perspektiv. Utifrån dessa perspektiv kan man förstå pedagogen som arbetar som stöd utifrån ett mer kategoriskt, eller kompensatoriskt perspektiv, och den andra pedagogen intar ett mer relationellt/kritiskt perspektiv i sitt resonemang.

Det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet härstammar från en medicinsk/psykologisk tradition där individen skulle kompenseras för sina problem. Historiskt sett har specialpedagogiska åtgärder inriktats på vissa grupper av individer mot vilka åtgärder och forskning skulle riktas. Till grupper med lång tradition inom det specialpedagogiska området har bland annat gruppen barn med dövhet och hörselnedsättning hört. Som en kritik av ovanstående perspektiv och i och med införandet av en skola för alla, kom det kritiska, eller relationella perspektivet till. Med detta perspektiv lägger man vikten vid att miljön och omgivningen skall anpassas efter individen. Med begreppet inkludering menade man att en anpassning av hela skolmiljön skulle göras för att passa elevers mångfald av olikheter (Nilholm, 2007).

Nilholm (2007) menar att det kategoriska och relationella perspektivet är ytterligheter på en skala som man använder som redskap för att diskutera. Vanligast är att man intar ett synsätt som ligger någonstans mellan dessa perspektiv. Författaren beskriver också ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Detta menar författaren består av motsättningar som inte går att lösa, men som framtingar ställningstaganden. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang vill jag påstå att de båda pedagogernas synsätt kan komplettera varandra. Det kan vara bra att de tänker olika. Barnen kan faktiskt ha behov av att få reflektera och återberätta/få återberätta för sig, få ta del av information, lyssna på sagor med mera i en mindre grupp, där de kan vara trygga i att de hör allt. Det kan ju också vara nyttigt att prova att ingå i nya konstellationer med andra barn, och våga prova nya grepp som den andra pedagogen uttrycker det, fast på ett sätt som är anpassat efter barnens hörselnedsättning.

När det gäller förskoleklimat var pedagogerna på den ena förskoleavdelningen mer närvarande och aktiva i anslutning till barnens lek. Det fanns oftare någon där som kunde stötta och hjälpa till att tolka vid behov. Här var också pedagogen som jobbade som stöd väldigt mycket tillsammans eller i närheten av barnen med hörselnedsättning. Man hade ett förhållningssätt där man utgick ifrån barns intresse och utvecklade det vidare i kommunikation med barnen. I mina observationer kunde jag se att när de vuxna var närvarande och kunde hjälpa till att stötta i barnens lek blev barnen med hörselnedsättning mer delaktiga i lek med de andra barnen både inomhus och utomhus. Forskning visar att vuxnas förhållningssätt är mycket betydelsefullt för barn med hörselnedsättning (Ahlström, 2000; Roos, 2009).

När det gäller språk och kommunikation var båda förskoleavdelningarna flitiga på att läsa sagor för barnen. Ett problem för barnet med hörselnedsättning på den ena förskoleavdelningen var bland annat att pedagog som inte hade deltagit i utbildning kring

hörselnedsättning ofta läste för barnen. Även vikarier läste mycket för barnen. Den hörtekniska utrustning som fanns användes inte i den utsträckning som den borde ha använts. När den pedagog som arbetade som stöd och som också hade erfarenhet inom hörselområdet arbetade, använde hon alltid hörteknisk utrustning och tecken som stöd till talet, men under min fältstudie läste denna pedagog inte några sagor för barnen. Vid ett tillfälle uppmärksammade jag dock att pedagogen som arbetade som stöd och barnet med hörselnedsättning tittade i en bok tillsammans.

På den andra förskoleavdelningen hade man speciella sagosamlingar för barnen med hörselnedsättning och ibland med några få barn som hörde. Pedagogerna tecknade som stöd till sagan. Man arbetade också med språk och kommunikation på flera olika sätt. Pedagogerna utgick ifrån barnens intresse i kommunikationen och följde upp sådant som barnen pratade om. Pedagogen som arbetar som stöd på denna avdelning nämner speciellt att hon tänker på att samtala mycket med barnen. Det de samtalar om visar sig ofta vara sådant som barnen berättar om hemma enligt henne. Enligt mina observationer uppfylls de kriterier som anses underlätta språkutvecklingen enligt Eriksen Hagtvet (2004). Pedagogerna verkar ha en känslomässigt nära relation till barnen, och anpassar sig efter deras språkliga nivå. De utgår i sin kommunikation ifrån sådant som är av intresse för barnen och är känslig för deras språkliga bidrag.

Minimal delaktighet innebär enligt Martin Molins (2004) resonemang att anpassa offentliga miljöer så att personer med ett funktionshinder skall kunna delta. När det gäller förskoleavdelningen som var nybörjare på att arbeta med barn med hörselnedsättning uppfylldes inte detta minimikrav alla gånger, därför att hörteknisk utrustning som fanns tillgänglig inte användes av pedagogerna. Detta bottnade troligtvis i osäkerhet angående hur utrustningen fungerade och om den fungerade över huvudtaget. Man har också många barn som man skall ta hand om samtidigt, och om man är osäker på hur utrustning fungerar kan detta vara en stressfaktor. Kanske förstod pedagogerna inte heller vilken betydelse det faktiskt har för barnet med hörselnedsättning. Barnet i denna verksamhet hade CI och ett mycket bra språk. Många barn med CI utvecklar ett utmärkt tal, men trots detta får man inte luras att tro att barn med CI är normalhörande (Gustafsson & Dravins, 2009). Detta stämmer också med vad Wennergren (2006) påstår, att en hörselnedsättning inte syns, och att det finns en okunskap i samhället om vad en hörselnedsättning innebär.

I båda verksamheterna såg jag en tendens till att barnen blir mindre delaktiga ute på gården tillsammans med de andra barnen. Med utgångspunkt i ovanstående arbete drar jag slutsatserna att tänkbara anledningar till detta kan vara:

- Pedagogerna tar ofta ut raster när barnen är ute, och det blir färre vuxna på barnen.
- De andra avdelningarna är också ute vid samma tider p.g.a. raster, detta gör att det blir många barn ute på gården. Många kontakter.
- Det kan vara svårt att höra utomhus med vind som låter i hörapparaterna, ljudet försvinner.
- Kanske barnen passar på att dra sig undan för att vila.
- Det är en annan sorts lek utomhus, man kanske springer omkring. Svårt att uppfatta vad som gäller i leken, om ingen vuxen finns närvarande för att förklara.
- De vuxna passar på att prata med varandra på gården, delge varandra information, prata logistik mm.

Det finns också en tendens i båda verksamheterna att barnen leker med yngre barn än vad de är gamla själva. Tänkbara anledningar till detta kan till exempel vara att:

- Lekarna blir mer avancerade när barnen blir äldre. Det kan vara svårare att leka med de jämngamla eller äldre barnen för att de har svårare lekar.
- Barnen kan ligga efter i sitt talade språk.
- Barnen kan ligga efter utvecklingsmässigt.
- Det kan vara lättare att delta i leken på lika villkor när de andra är yngre.
- Yngre barn leker oftare färre åt gången, kanske bara två och två, vilket kan vara lättare när man inte hör.

Forskning visar att barn med hörselnedsättning kan få svårigheter i de sociala relationerna på skolan och förskolan på grund av kommunikationssvårigheter (Angelides & Aravi, 2007/2006; Preisler, Tvingstedt & Ahlström, 2003). När man inte är delaktig i sociala sammanhang som till exempel lek lär man sig inte det som är nödvändigt att kunna i dessa situationer, vilket gör att man inte får vara med i samma utsträckning som de som kan tillgodogöra sig kunskapen lättare, det vill säga i det här fallet hörande barn.

Historiskt har de flesta barn med hörselnedsättning gått i teckenspråkiga förskolor och skolor. När det nu blir vanligare att de går i majoritetsskolan måste verksamheten och miljön anpassas efter deras behov. De behöver få ingå i ett socialt sammanhang med hörande barn, i en grupp som är storleksanpassad. De behöver pedagoger som har kunskaper om vad en hörselnedsättning innebär, eller försöker sätta sig in i det. För att höra behöver de att pedagoger använder sig av hörteknisk utrustning, speciellt i de situationer när det är många barn. De behöver ha pedagoger som är närvarande och kan hjälpa till och stötta när det blir missförstånd. Att ha en hörselnedsättning medför ofta trötthet för individen genom att hela tiden anstränga sig att försöka höra och koncentrera sig på det som sägs och att stå ut med buller i miljön som förstärks i hörapparater. För att kunna koncentrera sig utan en massa som drar uppmärksamheten ifrån dem, kan det vara viktigt för dem att komma ifrån och ha möjlighet att få det lite tystare en stund. Det är också därför som grupperna behöver storleksanpassas. Viktigt att inte glömma är att barn som hör dåligt kan lika mycket som hörande barn, de behöver hjälp med just det som de inte kan: Att höra!

### **8.3 Pedagogiska/ Specialpedagogiska konsekvenser**

Det är inte helt enkelt att som pedagog ta emot barn med en funktionsnedsättning i förskolan/skolan utan att ha kunskaper om vad funktionsnedsättningen innebär. Barnen kommer ofta före kunskaperna, vilket är synd för barnen som måste vänta på att pedagogerna lär sig. Det är också lätt att känna sig otillräcklig som pedagog när man förväntas ta hand om en hel barngrupp och samtidigt med knappt om tid hinna sätta sig in i nya saker som exempelvis teknik och tecken som stöd, och kanske göra förändringar i sin organisation för att det skall fungera smidigt för barnet. Mycket av den barnfria tiden går åt till dokumentation av hur man arbetar med alla barns lärande enligt läroplanen.

Med en större framförhållning vid förskole/skolplacering borde det bli lättare för pedagoger att få utbildning och information som de behöver innan barnen kommer till förskolan/skolan, för att de ska ha möjlighet att möta barnens behov på ett bra sätt. Det är viktigt att alla pedagoger i ett arbetslag deltar i fortbildning och även att de diskuterar hur vikarier och andra personer som kommer i kontakt med barnet kan få ta del av den information som behövs. I detta har skolledning ett stort ansvar i att tillräckligt med tid och resurser tilldelas, för att alla skall ha möjlighet att delta. Pedagoger har i allmänhet goda kunskaper när det gäller barns behov generellt, men ibland behövs specifika kunskaper. Även de som sitter högre upp i organisationen bör få ta del av vissa av dessa kunskaper eftersom antal barn i gruppen kan behöva justeras för barnets behov, eller att man på annat sätt behöver få tilldelat sig mer resurser. Pedagogerna behöver även få tid till att lära sig och tid för reflektion tillsammans och handledning av specialpedagog. Specifika kunskaper borde man kunna få ta del av via till exempel specialpedagog, hörselpedagog och specialpedagogiska skolmyndigheten. Även föräldrar kan bidra med sina kunskaper. Teknik runt barn med hörselnedsättning verkade vara något som flera pedagoger upplevde som krångligt åtminstone inledningsvis. För att underlätta användning av teknisk utrustning bör extra resurser i form av handledning och så kallade workshops sättas in. Detta bör ske återkommande till en början. Något som jag funderat över är att man bättre borde kunna ta tillvara de kunskaper som redan finns i organisationen runt barnet. Till exempel när ett barn byter förskola från en till en annan, borde man kunna få tillfälle att under en övergångsperiod få mer hjälp i hur pedagogerna arbetat på den andra förskolan, om denna fungerat bra för barnet. I de verksamheter som jag studerat fanns en massa kunskaper, men den hade inte riktigt kommit alla till del, vilket förmodligen beror på tidsbrist. Att lära sig nya saker tar tid, och då behöver man få den tiden som pedagog. Studiebesök och föreläsningar och studiecirkel är också bra tillfällen till inläring och reflektion.

Något som jag upplevde under min fältstudie var att pedagogerna kunde varit bättre på att hjälpas åt och delge varandra information kring barnets behov. En kollega hade till exempel missat utbildning, men ingen hade informerat kollegan om sådant man behövde tänka på. Naturligtvis har man ett vuxenansvar att ta reda på sådant man missar, men jag tycker man borde kunna hjälpas åt för att det skall bli bra för barnet. Man borde också diskutera arbetsätt och barns behov på avdelningsplaneringarna/reflektionstiden. Båda förskoleavdelningarna hade under fältstudietiden en hög personalförbrukning på grund av exempelvis sjukdom och utbildning. Vikarier användes, många av dessa är återkommande, och duktiga, men hur kommer informationen om barnens behov till dem? På den ena avdelningen läste vikarier ofta för delar av barngruppen, eller satt som ensam pedagog vid matbordet där barn med hörselnedsättning sitter. Detta är förståeligt, för barnantalet var mindre vid detta bord, och det är lättare för en vikarie att komma in och ta färre barn. Tyvärr missgynnade det i detta fall barnet med hörselnedsättning.

Som barn i förskolan är du beroende av de vuxna runtomkring dig. Att vuxna försöker att se alla barns behov och sätter sig in i vad dessa behov innebär i möten med barnen. För barn med hörselnedsättning är de vuxnas förhållningssätt mycket betydelsefullt. Hundeide (2006) nämner sociala kontrakt och hänvisar till Bråten som påpekar att läraren har en stor definitionsmakt i kraft av sin position när det gäller definitionen av en egen självbild. Beroende av vilka förväntningar och vilken förståelse barnet blir bemött med av viktiga människor runt omkring det, skapas en självbild som kan vara positiv eller negativ. Även Bjar och Liberg (2010) menar att självuppfattningen är beroende av de relationer som vi har till andra människor och de språkliga sammanhang vi är en del av. En hörselnedsättning innebär att du har svårigheter att ingå i språkliga sammanhang med andra människor, därför att du har

svårt att uppfatta det som sägs. Detta innebär för pedagogernas del att de måste vara med och försöka överbrygga och underlätta för barnet att ingå i dessa språkliga sammanhang, genom att anpassa lokaler och barnantal, använda hörteknisk utrustning, tecken som stöd vid behov och att hjälpa till att underlätta socialt samspel med andra barn och vuxna. För att kunna göra detta är viktigt att pedagoger är närvarande och kan se när det behövs stöttning.

Eller som en av studiens informanter med stor erfarenhet av arbete med barn med dövhet och hörselnedsättning uttryckte sig på frågan vad hon tyckte var hennes viktigaste erfarenhet i arbetet med barn med hörselnedsättning:

Närvarande, att man är närvarande! Det är A och O! Det är det viktigaste! Man är med! Man ser, man liksom använder sina sinnen och är med! Inte att jag står här och... är med. Jag är **här** och är med. **Nära**. För annars ser jag inte! Då vet jag inte! Det är det viktigaste!

## 8.4 Framtida forskning

I och med den nya skollagen 2011 och att det rådande diskursbegreppet förespråkar inkludering (Dyson, 2006) går fler barn med olika funktionsnedsättningar i majoritetsskolan. I specialskolorna har pedagogerna haft specifika kunskaper kring olika funktionsnedsättningar och man har haft större ekonomiska resurser och mindre grupper med elever. Det skulle vara intressant att se fler undersökningar där man studerar hur barns/elevens behov tillgodoses i majoritetsskolan. Får eleverna sina behov tillgodosedda eller har man bara tilldelat dem en plats i den vanliga skolan och kallar det inkludering? Gör ekonomiska faktorer att elever inte får de hjälpmedel som de egentligen skulle behöva? Hur kan man ta tillvara och utnyttja de specifika kunskaper som pedagogerna i specialskolan har i den ordinarie skolan?

Det skulle också vara intressant att se en jämförelse mellan hur särskilda resursinsatser ser lika/olika ut beroende på vart du bor i landet. Är den hjälp och de insatser likvärdiga som man får?

## Referenslista

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur

Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholm: Akademitryck AB. (Doktorsavhandling).

Angelides, P. & Aravi, C. A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals Of The Deaf* [serial online]. 2007 2006;151 (5): 476-487. Available from: Education Research Complete, Ipswich, MA. Accessed August 30, 2012. Persistent link to this record (Permalink):

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=27518588&site=ehost-live>

Berhanu, G. (2006). *Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolektorn. En litteraturöversikt på organisations- och systemnivå*. SIT projekt. Göteborg: Specialpedagogiska institutet

Bjar, L & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur

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

Bruce, B. (2009). *Språkutveckling på olika villkor*. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s. 55-74). Lund: Studentlitteratur

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s. 103-121). Lund: Studentlitteratur

Christophersen, A. B. (2001). *Barn og unge med cochleaimplantat – hvordan opplever de sin kommunikasjonsituasjon?* Oslo: Skåldalen kompetansesenter

Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester

Eriksen Hagtvat, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber

Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur



- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Doktorsavhandling). Hämtad 2014-01-15 från <http://hdl.handle.net/2077/25382>
- Gustafsson, A. & Dravins C. (2009). Gula sidorna – en introduktion. I A. Gustafsson (Red.) *Att höra i skolan – om hörteknik i undervisningen. Förutsättningar och möjligheter*. (s. 6-43). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten (Edita Tryckeri)
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Jacobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan – en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Göteborg studies in educational sciences 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-06-08 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15701/1/gupea\\_2077\\_15701\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15701/1/gupea_2077_15701_1.pdf)
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*. Vol. 30, No. 4, August 2004. Open University, UK: Carfax Publishing
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Mallander, O. & Tideman, M. (2006). Huvudredaktörernas förord. I C. Roos & S. Fischbein (Red.) *Dövhet och hörselnedsättning – specialpedagogiska perspektiv*. (s. 9-12). Danmark: Studentlitteratur
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings universitet. (Doktorsavhandling).
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Rehman, A-C. (2006). När strategierna inte räcker till. I C. Roos & S. Fischbein (Red.) *Dövhet och hörselnedsättning – specialpedagogiska perspektiv*. (s. 209-229). Danmark: Studentlitteratur
- Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn (DHB) (2008). Slutrapport. *Anpassningar i praktiken för elever med hörselnedsättning – en utvärdering av hinder och möjligheter*. Örebro: DHB
- Roos, C. (2009). *Läslära och skriftspråka – för barn med dövhet eller hörselnedsättning*. Stockholm: Edita (Specialpedagogiska skolmyndigheten)

Roos, C. & Fischbein, S. (2006). Introduktion – interaktion, delaktighet, lärande. I C. Roos & S. Fischbein (Red.) *Dövhet och hörselnedsättning – specialpedagogiska perspektiv*. (s. 13-35). Danmark: Studentlitteratur

SFS 2007:638 Examensordning specialpedagogexamen.  
[http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1239/1239530\\_Utbildningsplan\\_specpedprogr\\_070810.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1239/1239530_Utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf)

Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes

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

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadelklarationen och Salamaca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). <http://www.unesco-sweden.org/informationmaterial/listpubs.asp?CategoryId=2>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.) *Kobran, nallen och majjen*. (s. 71-88). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Tvingstedt, A-L. (1993). *Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser*. Malmö: Almqvist & Wiksell international

Tvingstedt A-L. ; Preisler, G. & Ahlström, M. (2003). *Skolsituationen för barn med cochlea implantat – ur föräldrars, lärares och assistenters perspektiv*. Rapp. 134:116. Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms Universitet

Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet

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). Danmark: Studentlitteratur

Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag – en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå tekniska universitet. (Doktorsavhandling).

Özerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring. I I. Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s. 80-102). Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1

## Hej!

Jag heter Eva-Lena Danielsson, är 45 år, är utbildad förskollärare som jobbar 60% och läser till specialpedagog på halvfart på Göteborgs Universitet. Jag är gift och har två egna barn som är 10 och 14 år gamla. Jag är också uppväxt med en syster som har en grav hörselnedsättning från födseln, som för ett år sedan fick ett CI inopererat, och nu hör fantastiskt bra!

Anledningen till att jag bestämde mig för att läsa till specialpedagog var att jag är intresserad av att arbeta med barn med hörselnedsättning på något sätt. Det var även därför jag läste till förskollärare en gång i tiden. Min syster växte upp i en period (eller på en plats?) då man hade ett auditivt synsätt (har jag lärt mig nu) så vi pratar inte teckenspråk i familjen. Jag har däremot gått kurs i tecken som stöd, kan handalfabetet och har gått teckenspråkskurs hos en man som var döv, men tyvärr har jag väldigt svårt att lära mig, och när jag inte använder mig av kunskaperna så är det svårt att hålla dem vid liv.

I höst skall jag skriva en magisteruppsats, och i januari är jag färdig med min utbildning till specialpedagog. Då jag ser detta som en chans för mig att lära mig mer om det här som jag verkligen är så intresserad av att få göra, bestämde jag mig för att skriva om barn och hörselnedsättning. Tydligt är det också ett eftersatt område när det gäller forskning. Efter att ha läst in mig på ämnet stod det klart att viktiga områden att arbeta med, vilka är välbekanta för mig, är kommunikation och delaktighet.

## Problem (utdrag ur PM)

*En hörselnedsättning syns inte, och många hörselskadade har problem med att inte höra delar eller hela konversationer. Det upplevs som besvärande för många, att ta plats och fråga om man inte hört. Osäkerhet gör att man kanske tycker att det är lättare att t.ex. fråga läraren i klassen istället för att fråga klasskompisarna vad de sa direkt, om man inte hörde. Detta gör att man lätt blir passiv i sin kommunikation. Forskning (Wennergren 2006) visar också att flera pedagoger har låga förväntningar på sina elever med hörselnedsättning, och försöker skydda dem från att misslyckas. De undersökningar jag har läst om har gällt skolan, och när det gäller självkänsla och självförtroende grundläggs detta i tidiga år, därför anser jag att det är av största vikt hur man i förskolan arbetar med att stärka de små barnen i att våga kommunicera och att de får tillräckligt höga förväntningar på sig.*

Jag är genuint intresserad av att undersöka hur man arbetar i förskolan för att stärka hörselskadade barn i deras kommunikation och delaktighet. Jag är i den här undersökningen främst intresserad av hur pedagogerna/ eventuella andra viktiga personer (hörselpedagog, specialpedagog?) omkring barnen arbetar med detta, och pedagogernas uppfattning om sin egen praktik. Ny teknik som CI har gjort att fler barn går inkluderade i "vanlig" verksamhet, och för att få se lite olika verksamheter har jag valt att dela upp min studie på två olika förskolegrupper. Jag tycker att ämnet är angeläget. Har själv en hörselskadad syster som är vuxen, och ser att dessa problem fortfarande är aktuella i hennes liv.

Det jag skulle vilja göra är att delta i verksamheten två dagar i veckan under sex veckor med start v 39 - 44. Tre veckor på ett ställe, och sedan tre veckor på ett annat. Aktuella dagar, eftersom jag är ledig från mitt arbete för studier två dagar i veckan är onsdagar och torsdagar. Jag arbetar själv som förskollärare, och kommer förhoppningsvis att smälta in bra, jag

kommer att utföra deltagande observationer, då jag kommer att titta på interaktion. Jag skulle också vilja intervjua pedagogerna om deras egen praktik, för att få deras syn på den, mycket i samtalsform, men jag hoppas även att få lov att intervjua pedagoger enskilt. Jag vill också gärna ta del av skriftliga dokument i verksamheten.

### **Etiska principer enligt HSFRs (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets) etikregler**

Jag kommer att avidentifiera alla informanter och verksamheter, i enlighet med konfidentialitetskravet. Till min hjälp har jag handledning 15 timmar på mitt arbete av handledare som är forskare. Jag är inte ute efter att "skriva ned" någon person eller verksamhet. Jag är bara intresserad, och tycker att ämnet är viktigt. Jag vill gärna lära mig mer, då jag själv önskar arbeta inom området, och ser detta som en möjlighet för mig att få fördjupa mig i ämnet, och kanske knyta nya kontakter. Förhoppningsvis kan min studie bidra med nya kunskaper i ämnet.

Jag skriver en magisteruppsats på 15 högskolepoäng, teoridelen som jag precis har gjort är också 15 högskolepoäng. Dessa magisteruppsatser publiceras elektroniskt efter godkänd examination.

Deltagandet i studien är frivilligt, och kan närsomhelst avbrytas av deltagarna. Även om jag inte kommer att intervjua barnen, eller filma dem, så behöver föräldrarna/vårdnadshavarna ge sitt samtycke.

Den information som samlats in får endast användas för forskningsändamål, den får inte utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften. Information som ingår i forskningsrapporter är dock tillgängliga för läroböcker, tidningsartiklar etc.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Eva-Lena Danielsson  
Göteborgs Universitet  
Inst för pedagogik och specialpedagogik  
Specialpedagogiskt program SPP 600 HT 2013  
Mailadress: x

### **Referenser**

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). Danmark: Studentlitteratur

## Bilaga 2

### Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat med barn med hörselnedsättning?
2. Vad tycker du själv att du har för kunskaper kring att arbeta med barn med hörselnedsättning?
3. Vilka faktorer anser du är gynnsamma för en inkluderad verksamhet för dessa barn?
4. Vad anser du är svårigheten (ev. riskfaktorer) med att inkludera/integrera barn med hörselnedsättning? Vad var svårt i början?
5. Hur gör du för att barnen skall bli delaktiga tillsammans med de andra och i verksamheten?
6. Upplever du att de är delaktiga på samma villkor som de hörande barnen?
7. Hur engageras övriga barn i arbetet för att få dessa barn delaktiga?
8. Hur arbetar du för att stärka barn med hörselnedsättning i att våga tala? /alternativ kommunikation?
9. Vilka tycker du är dina viktigaste erfarenheter i arbetet med barn med hörselnedsättning?
10. Vad har du för förväntningar på barnen? Vad kan de lära sig/klara av att göra?
11. Finns det något speciellt som du vill arbeta med att stärka hos barnen?
12. Hur skulle en perfekt verksamhet vara utformad för dessa barn tycker du?

