

Kommunikation för livet

En studie av dialog och samspel för
elever med CI i en hörsekllass

Helén Bergstadius

Luleå tekniska universitet

D- uppsats
Pedagogik

Institutionen för Utbildningsvetenskap

Abstakt. Bergstadius, H (2006). *Kommunikation för livet. En studie av dialog och samspel för elever med CI i en hörselklass*. D-uppsats i pedagogik, Luleå tekniska universitet
Institutionen för utbildningsvetenskap

Syftet med studien har varit att beskriva och ge ökad förståelse för hur elever med hörselnedsättning deltar i dialog och samspel. Närmare bestämt har studien fokuserat elever som finns i hörselklassmiljö och har cochleaimplantat (CI) som sitt personliga hjälpmedel.

I skolans styrdokument förespråkas elevaktiva arbetsätt och dialogen betonas särskilt. För att kunna vara delaktig i sin egen kunskapsutveckling, krävs deltagande på lika villkor samt tillgång till ett gemensamt språk. I dag får 90 % av alla döva barn i Sverige ett CI inopererat. På många områden kan man jämföra CI med en avancerad hörapparat vilken kan bidra till bättre taluppfattbarhet men gör inte personen i fråga hörande. Att ha en hörselnedsättning innebär många gånger att den sociala samvaron blir lidande eftersom det kan vara för tungt att hänga med rent språkligt. Hörselskadade har under de senaste 20 åren krävt att få tillgång till teckenspråk för att få möjlighet att bli tvåspråkiga. Språklig deprivation, frånvaro av kommunikation för barnet är allvarligare än auditiv deprivation. Även om Socialstyrelsens referensgrupp är överens om att barn med CI ska ha tillgång till teckenspråk, väljer många föräldrar bort teckenspråket för sina barn.

Studien har en kvalitativ ansats med halvstrukturerad observation som metod. Observationerna genomfördes i en hörselklassverksamhet där klassläraren genom sitt reflekterande arbetsätt gjorde ett förändringsarbete under studiens gång. Teckenspråkläraren integrerades i klassundervisningen istället för som brukligt, teckenspråkslektioner två timmar per vecka. Studien visade på en miljö där elever fick tillgång till både svenska och teckenspråk i för dem naturliga situationer. Båda språken fanns representerade genom språkliga förebilder i klassrummet. Enligt min tolkning gjordes ingen bedömning av elevernas kommunikation, innehållet var viktigare än formen. Viktiga slutsatser av studien visar på att det primära var att bli förstådd och förstå andra även om båda språken blandades och eleverna oftast använde tecken som stöd. Eleverna kunde själva välja det språk de behövde för att delta i dialog och samspel. Undersökningen visar att viljan att kommunicera och elevernas kommunikativa kompetens bidrog till att samspelet fungerade både mellan pedagog och elev och eleverna emellan. Att både svenska och teckenspråk fanns representerade var en förutsättning för att eleverna själva kunde välja en funktionell kommunikation, något som är till gagn för barnets hela utveckling. Att hitta former för hur det ska ske rent pedagogiskt har för pedagogerna varit en utmaning och en diskussion som hela tiden har hållits levande.

Dialog och samspel, Cochleaimplantat, Teckenspråk, Tecken som stöd, Hörselklass

Innehållsförteckning	Sida
INLEDNING _____	1
SYFTE _____	3
BAKGRUND _____	3
Dialog och samspel _____	3
Hörselskadade _____	3
Cochleaimplantat _____	4
Teckenspråk _____	7
Tecken som stöd _____	8
Hörselskadade och döva barns kommunikation _____	8
Styrdokument _____	10
Skolplacering av barn med CI _____	12
Dialogprojektet _____	14
METOD OCH GENOMFÖRANDE _____	15
Urval _____	15
Forskningsetiska aspekter _____	16
Observation som metod _____	16
Förstudie _____	17
Läroprocess _____	18
Huvudstudie _____	18
Kvalitativt perspektiv _____	19
RESULTAT _____	20
Analys _____	20
Förebilder _____	21
Elevansvar _____	24
Tvåspråkighet _____	26
Respekt _____	27
DISKUSSION _____	29
Kommunikation och viljan att kommunicera _____	30
Kompetenta elever _____	31
Språkliga förebilder _____	32
Slutsatser _____	34
Framtida forskningsområden _____	35
REFERENSLISTA _____	36
BILAGOR	

Förord

Nästa höst har jag arbetat 20 år med hörselskadade och döva, det är nästan hela mitt yrkesverksamma liv. Arbetet har i stort sätt hela tiden kantats av nya rön och kunskaper som har fått revideras. Min nyfikenhet är stor och jag vill finna svaren på dessa ständigt nya frågor. Många i min omgivning frågar mig om jag inte snart är klar och vad jag ska göra med alla mina studier? Det tycks för dem som om jag aldrig är nöjd med det arbete jag har. Det är paradoxalt nog tvärt om, mitt arbete med döva och hörselskadade är och har varit mycket stimulerande mest hela tiden och det är just det som gör att jag vill vidare i utvecklingen. Det dyker hela tiden upp nya intressanta frågor som inte har något givet svar. De nya kunskaperna ger både ett fördjupat och vidgat perspektiv vilket gör att arbetet blir allt mer mångfacetterat och ännu mer stimulerande. Nya frågor dyker ständigt upp i en cyklisk process och det är just det arbetssättet som tilltalar mig. Att aldrig bli färdig! Den cykliska processen hör hemma inom aktionsforskningen och det är på dessa grunder rapporten vilar. Att reflektera över sin praxisverksamhet ligger som grund för processerna Det reflekterande arbetssättet som för två år sedan varför mig okänt, har jag nu tagit med mig i mitt dagliga arbete.

Det hela startade i och med att Ann-Christine Wennergren frågade mig om jag ville hjälpa henne att vara handledare för ett par skolutvecklingsgrupper som ingår i Dialogprojektet. Efter en hel del funderande tackade jag till erbjudandet. Allt var nytt och spännande, något som sporrade mig. Handledning hade jag fått kunskaper i att utföra under utbildningen till specialpedagog, men den praktiska erfarenheten var ringa.

Arbetet med att handleda pedagoger var stimulerande, tänk att få ta del av så många kloka tankar och reflektioner. Projektet är ett nationellt projekt så jag har fått möjlighet att studera hörselklassers verksamhet på många orter i landet.

I media fokuseras det periodvis på hur dåliga svenska skolor är men nästan ingenting lyfts fram av det som fungerar bra. Jag vet att pedagoger i dag många gånger har det tufft men ett ensidigt fokus gagnar ingen. Det utförs också bra arbeten ute på våra skolor och det måste också få visas upp. Det ledde med andra ord till att jag genomförde den här studien.

När jag har tvivlat på mig själv och arbetet med att skriva den här rapporten har känts tungt har drivkraften att komma vidare varit att få visa ett positivt exempel. Jag har känt ansvar gentemot elever och lärare som har öppnat sin klassrumsdörr för mig. De är verkligen värda att visas upp och berättas om. Tack för att jag fick ta del av er verklighet!

Min "critical friend" Anki som lockade in mig i detta har hela tiden följt min process på avstånd och funnits till när jag så önskat. Tack!

Min handledare Annika har på närmare håll följt min hackiga process, jag har varit upptagen med så mycket annat. Tack för ditt tålmodiga sätt att lotsa mig vidare i processen! Hon har gett mig den tid jag har behövt för att komma vidare och när slutarbetet närmade sig hjälpte hon mig att komma till beslut att lägga fram rapporten. På hemmaplan har jag haft support av pojkarna och mannen i mitt liv. De har coachat på bästa sätt.



Boden maj 2006

Inledning

I stort sätt hela mitt yrkesverksamma liv har jag arbetat med språk i någon form för barn och vuxna med hörselnedsättning/dövhet. Jag har arbetat som förskollärare 10 år på en förskola för hörselskadade och döva barn och snart lika länge som hörselpedagog inom landstinget. I mitt arbete som förskollärare har jag under en viktig period i barnets liv haft förmån att arbeta med både svenska och teckenspråk i det dagliga arbetet, både i barngrupp och i mitt nuvarande arbete med hörselskadade och döva barns föräldrar.

Arbetet på förskolan startade för min del vid den tidpunkten när teckenspråket precis hade blivit erkänt som språk i Sverige. Det var omvälvande och många gånger tufft att befinna sig i denna dynamiska verklighet. Döva krävde teckenspråk som första språk och hörselskadade krävde att få tillgång till teckenspråk som andra språk. Arbetet var inte enkelt men väldigt stimulerande och personlighetsutvecklande. Det har varit berikande och jag är glad att jag fick vara med om att bygga upp en hörselpedagogisk verksamhet och att jag har fått chans att bidra till hörselskadade och döva barns möjlighet att tillägna sig teckenspråk.

Det första barnet från Norrbotten med Cochleaimplantat (CI) opererades 1993 och fanns på förskolan där jag arbetade, vilket gav mig tidigt insikt och kunskaper inom detta nya område. Mitt nuvarande arbete med föräldrarna som teckenspråklärare och hörselpedagog ger mig chans att på nära håll följa debatten och utvecklingen inom området. I dag opereras 80 % av de döva barnen i allt tidigare åldrar och frågan är hur ska vi förhålla oss till de båda språken? Den viktigaste uppgiften på 80-talet var tvåspråkighet för hörselskadade och döva barn och uppbyggande av sådan verksamhet som skulle svara upp mot det behovet. Mycket av resurserna satsades på att utbilda teckenspråkskunnig personal inom framför allt barnomsorgen samt dövskolorna i landet. På hörselskolorna anställdes teckenspråklärare för att tillgodose elevernas behov av undervisning i ämnet teckenspråk.

CI-operationer görs allt tidigare på barn i dag, under ett års ålder i jämförelse med operationer på 3 - 12 åringar vid 90-talets början. Kvaliteten på dagens CI gör det även möjligt att bärarna utvecklar bättre hörsel än de som opererades när CI tekniken var ny. Trots det är variationerna stora med avseende hur barnet uppfattar och producerar tal. Fokus på tidig operation och teknikens utveckling gör att debatten om tvåspråkighet har kommit att handla allt mer om enbart talspråksutveckling och talproduktion på svenska. Många föräldrar till CI-opererade barn har valt bort teckenspråk som första eller andra språk efter rekommendationer från medicinsk expertis.

Jag som pedagog anser det viktigt att CI-opererade barn inte blir en förlorad generation som många av forna tiders hörselskadade som inte fått chans att utveckla ett fullständigt språk. Språk är en förutsättning för kognitiv, emotionell och social utveckling vilket ger möjlighet att delta i samhällslivet på lika villkor som hörande. Att få uttrycka sina åsikter, ta del av andras och att i detta möte få utvecklas ligger en stor utvecklingspotential som alla människor måste få chans till. Det är till syende och sist en demokratifråga att som individ kunna vara med och påverka det samhälle hon lever i.

Mitt val att studera de elever som har CI och deras möjlighet till dialog och samspel bygger på mitt stora och mångåriga intresse för kommunikation. Att som människa få möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter oavsett hur det sker är av allra största vikt. Att det finns mottagare som försöker tolka budskapet hur det än förs fram är lika väsentligt. Känslan att mötas i kommunikation när den fungerar väl vet vi alla hur positivt det är. Känslan vid

motsatta förhållanden, när allt misstolkas och kommunikationen bryter ihop och de negativa effekterna av det, känner vi alla även till. Hur självförtroendet påverkas av misslyckanden genom att vi förminskar oss själva och känner oss mindre värda. Många hörselskadade misslyckas ofta i kommunikation med andra på grund av funktionshindret och drar sig då undan sociala kontakter av rädslan för att misslyckas. Dagens och morgondagens hörselskadade barn måste få möjlighet till väl fungerande kommunikation för att inte ta med sig misslyckandets erfarenhet ut i livet.

Jag själv har kommit in i döva och hörselskadades värld genom teckenspråket. Tillägnandet av språket har för min del skett i huvudsak under hela 80 och 90-talet. Teckenspråkforskningen har gjort stora framsteg och kunnat påvisa att det är ett fullvärdigt språk. Att tala och teckna samtidigt var en metod som tillämpades i början av 70-talet och fram till att forskningen kunde påvisa vad äkta teckenspråk är. Att blanda språken anses nu som då riskfyllt med rädsla för halvspråkighet eller språklöshet. Som hörande utan anknytning till teckenspråket har det krävts hårt arbete för att bli accepterad i dövsamfundet och en av måttstockarna är hur pass bra teckenspråksanvändare man är. Att då blanda språken eller att teckna svenskpåverkat var då och är även nu inte helt accepterat. Döva har länge fått kämpa för rätten till sitt språk och att använda språket ofullständigt men kalla det teckenspråk accepteras av förklarliga skäl inte.

Helst ska föräldrarna inte behöva välja språk när de väljer skolform för sitt barn utan båda språken ska finnas levande oavsett vilken skolform man väljer. Önskvärt vore att ha tillgång till grupper med de olika språken inom samma skolform för optimal utvecklingspotential. I specialskolans uppdrag står att verka för en tvåspråkig skolmiljö och Specialpedagogiska institutet ska verka för att arbeta fram arbetsformer som främjar tvåspråkighetsutveckling hos eleverna. Det är viktigt att barnen ges möjlighet att utveckla både teckenspråk och svenska oavsett vilken skolform föräldrarna väljer för sitt barn. I hörselklassverksamhet är svenska undervisningsspråk och teckenspråk får eleverna två timmar/vecka på särskilda teckenspråkslektioner med utbildade teckenspråkslärare. På en del hörselskolor har man börjat diskutera om man i större omfattning och på ett naturligt sätt kan integrera teckenspråket i klassrummet. Hur det ska ske diskuteras i varierad omfattning. Hörselskadades Riksförbund (HRF) har i sin årsrapport 2005 pekat på brister i hörselskadade och döva barns skolsituation, något de anser vara av högsta vikt att åtgärda. De förslår en nedläggning av dagens uppdelade organisation för hörselhandikappade elever och förespråkar istället en samlad skolverksamhet för alla barn hörselskadade, CI-opererade eller döva.

De senaste två åren har jag deltagit i ett utvecklingsprojekt som kallas Dialogprojektet. Det är ett tre - årigt nationellt skolutvecklingsprojekt finansierat av Hörselskadades Riksförbund och Skolverket. Syftet är att utveckla dialogiska lärande miljöer för elever i hörselklasser. Projektet är upplagt som ett aktionsforskningsprojekt. Pedagoger som deltar genomför ett förändringsarbete på skolan där de arbetar genom att reflektera över den pedagogiska verksamheten. Vid gemensamma träffar med kollegor från andra hörselskolor sker handledning i grupp samt genom kontinuerlig kontakt via ett datornätverk. Min delaktighet i projektet är att vara handledare för ett par av grupperna. Den ansats som projektet vilar på har gjort att mitt intresse för pedagogiska frågor och skolutveckling för hörselskadade och döva barn har blivit allt större. Att som pedagog och handledare få vara med i ett förändringsarbete som vilar på praxisgrund anser jag vara stimulerande. Att frågorna som forskaren intresserar sig för kommer från verkliga praktiker på fältet känns väsentligt för min del. De förändringsarbeten som bedrivs i dialogprojektets form handlar mycket om språk, dialog och samspel. Att bidra till att hörselskadade får möjlighet att utveckla ett rikt språk och hur det på olika sätt ska kunna

stimuleras lyfter deltagarna i projektet ofta fram. Intresset för och kunskap om tvåspråkighet finns ständigt närvarande hos pedagogerna i projektets grupper. Projektet har för min del även bidragit till lusten att studera vidare för att på så sätt få chans att undersöka hur vi pedagoger kan stimulera tvåspråkighetsutveckling.

Syfte

Syftet med denna studie är att beskriva och ge ökad förståelse för hur elever med cochleaimplantat i hörselklassmiljö deltar i dialog och samspel.

- 1) Hur sker kommunikationen i klassrummet?
- 2) Vilka språk finns tillgängliga för eleverna?

I skolans styrdokument står det att eleverna ska vara delaktiga i sin egen kunskapsutveckling, ett elevaktivt arbetssätt förespråkas och där i lyfts speciellt dialogen fram, dialog mellan lärare och elev men även eleverna emellan. För att kunna vara delaktig krävs att få delta på lika villkor samt att få tillgång till ett gemensamt språk (Utbildningsdepartementet, 1998).

Bakgrund

Dialog och samspel

Dyste (2003) lyfter i sin bok fram flera teoretiker som debatterar dialog och samspel. För själva begreppet dialog finns en förklaring om kvalitén som innefattar symmetri mellan deltagarna och deras vilja att lyssna, öppenhet för andras ståndpunkter och att ändra sin egen uppfattning. Hon tar i sin bok upp de sambandsprocesser som främjar lärande. Dialog och samspel är begrepp som används inom pedagogiken i dag. De har sitt ursprung från utvecklingsteorier grundade av Piaget och Vygotskij. Enligt Piaget stimuleras lärande av att kognitiva konflikter uppstår i dialog mellan barnen. Genom dialog och ömsesidig återkoppling motiveras barnen varandra att hitta nya lösningar. Den ryske språkforskaren och pedagogen Vygotskij sätter samspelet mellan kollektivet och individen i fokus och ser kommunikationen och interaktionen som länkar för lärandet (Dyste, 1996). Enligt honom är den viktigaste drivkraften i barns utveckling socialt samspel och en förutsättning för lärande. Piagets och Vygotskijs teorier skiljer sig åt men har även likheter och deras gemensamma tankar är att barn måste ges möjlighet att samarbeta och lära av varandra och att lärande främjas av samarbete mellan barn (Williams, Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2000). Dagens pedagogik inom förskola och skola vilar till stor del på dessa teorier. Vi står idag enligt Dyste (2003) inför den stora utmaningen att finna balans mellan individen och gruppen i all slags utbildning, att hitta individualiserande och samarbetsinriktade former för lärandet.

Hörselskadade

I Sverige finns ungefär 800 000 personer som är döva eller har en hörselnedsättning av något slag. Det är enligt Jacobsson (2000) svårt att få en exakt siffra men intresseorganisationernas siffror brukar ses som en fingervisning av hur många det rör sig om. 250 000 personer använder hörapparat och 100 000 är döva. De flesta har fått hörselnedsättningen i vuxen ålder och benämns, vuxenhörselskadade. De har tillägnat sig ett språk innan hörselnedsättningen inträffade. Har man däremot en medfödd hörselnedsättning eller förvärvar den i förskole/skolåldern, är man barndomshörselskadad. Hörselnedsättningens art och grad påverkar på olika sätt tillägnandet av språket. En lindrig hörselnedsättning kan få den konsekvens att individen betraktas som hörande. Vid en grav nedsättning är sannolikheten stor att barnets första språk blir teckenspråk. Ett sätt att mäta graden av hörselnedsättning är att göra en hörselmätning och ett audiogram. Ett audiogram ger en ungefärlig uppfattning om personens hörselförlust. Man skiljer på ledningshinder och neurogen skada. Ett ledningshinder sitter i mellanörat och innebär en sänkt ljudnivå medan en neurogen skada sitter i innerörat eller i hörselnerven och innebär en förvrängning av vissa ljudfrekvenser eller avsaknad av ljud. Tekniskt kan man ersätta eller kompensera nedsättningen med en hörapparat. Miljömässiga åtgärder krävs också för att individen med en hörselnedsättning ska få så optimal ljudmiljö som möjligt. Omgivningens kunskaper och förhållningssätt bidrar även till personens möjlighet att kunna delta i samtal och känna sig delaktig.

Personer med hörselnedsättningar upplever ofta att de befinner sig någonstans mittemellan hörande och döva. Det är en stor heterogen grupp och det var först på 80-talet som man i den gruppen började tala om sina behov och därefter ställa krav på samhället (Jönsson, 2003). Att ha en lindrig hörselnedsättning kan innebära att individen blir betraktad som hörande, det osynliga handikappet glöms bort och personen kan uppleva utanförskap och oförståelse från omgivningen. Ofta råder det förhållandet att om den hörselskadade har bra tal så tror omgivningen att det är likvärdigt med god hörsel vilket får till konsekvens att omgivningen talar ännu mer och kräver ännu mer av den hörselskadade. Är hörselnedsättningen av större

grad så fungerar individen som hörselskadad och kan därmed också lättare identifiera sig som hörselskadad (Jönsson, 2003).

Hörselskadade har under de senaste 20 åren krävt att få tillgång till teckenspråk för att få möjlighet att bli tvåspråkiga, vilket ger större valmöjlighet och chans till allmän utveckling. Idag är ett av HRF:s mål att erbjuda tvåspråkiga skolor för hörselskadade barn. Jönsson skriver att det är viktigt att hörselskadade får tillgång till teckenspråkiga miljöer.

Kommunikation är viktigt för alla människor och för hörselskadade är det ofta där de upplever att de kommer till korta. För att skapa en identitet är det viktigt att kommunikationen fungerar, eftersom det är i andra vi speglar oss och utvecklar vår självbild. Kommunikationsstrategier får hörselskadade barn lära sig under sin uppväxt och är ett led i att bli hörselskademedveten. Att barnet har kunskaper om sin hörselnedsättning och dess konsekvenser är viktigt för att kunna ställa rättmätiga krav på omgivningen. Ett sätt är att ta ansvar för kommunikationen. Inom hörselskadegruppen fungerar kommunikationen mer eller mindre bra. Hörselskadade har oftast inget gemensamt kommunikationssätt. *”Alla klarar sig inte med hörselhjälpmiddel och de flesta behärskar inte teckenspråk eller alternativa visuella kommunikationssätt”* (Jönsson, 2003 s.13) Att måsta förlita sig på tekniken och läppavläsning är mycket ansträngande.

Hörselskadade barn och deras föräldrar får i varierad omfattning i dag möjlighet att tillägna sig teckenspråk via hörselhabiliteringen inom landstingen. Möjlighet att välja en teckenspråkig förskola finns på flera orter i landet. Antalet barn som har det behovet kan variera kraftigt mellan olika geografiska områden i landet. I storstäderna finns många barn med hörselnedsättning medan antalet barn i glesbygden kan variera från år till år.

Cochleaimplantat (CI)

Cochleaimplantat är ett hjälpmedel som genom elektrisk stimulering ger döva och gravt hörselskadade möjlighet att uppfatta ljud.. En mottagare opereras in under huden bakom örat och en elektrod leds in i hörselnäcken. En yttre mikrofon tar upp ljudet som via en talprocessor och en sändare skickar ljudet till mottagaren. Elektroden i mottagaren stimulerar hörselnerven och en ljudupplevelse uppstår. Operationer har utförts på vuxna sedan 1984 och på barn sedan 1990. Operativt anses det som ett relativt enkelt ingrepp. År 2000 hade ca 350 personer opererats därav ca 150 barn.

”Målsättningen med cochleaimplantatet är att barnen ska få möjlighet att tillägna sig talat språk” (Socialstyrelsen, 2000). Resultaten varierar mycket både internationellt och inom gruppen av svenska barn. Barnens utveckling av talförståelse samt ljud och talspråksproduktion varierar efter några års CI-användning. En del av barnen förstår tal utan stöd för avläsning men kan precis som hörselskadade ha problem i bullriga miljöer. Andra barn når inte upp till den nivån utan kanske endast förstår omgivningsljud. Åldern på barnet vid tiden för operationen anses ha inverkan på resultaten, ju tidigare man opererar desto bättre förväntas resultaten bli. När operationer började utföras på barn var de barn som opererades mellan tre och tolv år. Idag utförs operationer på barn som är under ett år. Teknikutvecklingen bidrar till bättre ljudkvalitet vilket troligen har betydelse för utvecklingen av tal och språk hos de döva barnen. Antalet döva barn som opereras ökar stadigt. Nottingham i England är internationellt framstående inom området och där har man utarbetat en enkel skala för att illustrera olika former av talutveckling, vilken ger en viss uppfattning om vad man kan förvänta sig efter operationen. Även i Sverige användes denna indelning.

- medvetenhet om omgivningsljud

- reagerar på röster
- skiljer mellan minst två språkljud
- känner igen omgivningsljud
- diskriminerar mellan fem språkljud
- förstår vardagsfraser utan hjälp av läppavläsning
- förstår konversation utan hjälp av läppavläsning
- kan använda telefon med välkänd person.

(Socialstyrelsen 2006:6 s.5)

Operation på barn har utförts under relativt kort tid så några omfattande resultat finns inte att tillgå. I början utfördes bara operationer på barn som tidigare varit hörande. Barn som blivit döva pga. hjärnhinneinflammation och hade en påbörjad talspråksutveckling uppvisar idag goda resultat vad avser talförståelse. Nu mera opereras även dövfödda barn och barn med tidigt förvärvat dövhet. Underlaget av opererade barn är för litet för att kunna utläsa några resultat. Den snabba teknikutvecklingen och kvalitets höjning av implantaten omöjliggör jämförelser mellan tidigt utförda och dagens operationer.

Sveriges ställning är unik på grund av den roll som teckenspråket har. Föräldrar till döva barn rekommenderas att lära sig teckenspråk så att barnens första språk blir teckenspråk. Barnets andra språk blir svenska i skriven form för de döva barnen och i varierad grad talspråkig för CI-barnen. Socialstyrelsen (2000) har gjort en psykosocial uppföljningsstudie som visar att kommunikationen i familjer med CI opererade barn varierar mycket. I ungefär hälften av familjerna fanns ett väl utvecklat teckenspråk, i andra fall en mindre utvecklad sådan. I dessa familjer övergick kommunikationen från de vuxnas sida mer och mer mot talspråk. Överlag varierade kommunikationssätten mycket bland de olika familjerna.

Operationer på barn har så gott som hela tiden varit en kontroversiell fråga och mötts av stort motstånd från många olika håll. När operationer på barn startade ansåg många att barnen blir hörselskadade istället för hörande och pekade på risken att barnen inte får något fullvärdigt språk. Hörseln räcker inte för att utveckla talet på ett fullvärdigt sätt och teckenspråk har man valt bort med förhoppning att barnet ska klara sig med endast talat språk. Dessa farhågor möter man även i dag men debatten har mjukats upp och diskussionen i Sverige rör sig mest om hur de CI-opererade barnen ska få tillgång till två språk, teckenspråk och talad svenska. De CI-opererade barnen blir kanske hörande eller hörselskadade men är döva då själva implantatet tas av. Dessa barn måste få chans att utveckla två språk, teckenspråk och svenska för att de ska få optimala förutsättningar till emotionell, kognitiv och social utveckling.

Olika intressenter i barnets och familjens liv har olika perspektiv och olika åsikter om vad som anses vara det bästa för det opererade barnet. Åsikter som under åren varit hårda och många gånger har gått isär har idag mildrats och strävar mer och mer efter dialog och respekt för de olika uppfattningarna. Intresseorganisationerna har lite olika inställning till CI operationer på barn. Sveriges Dövas Riksförbund (SDR) har tidigare motsatt sig operationer på barn under 18 år men har från och med år 2000 uttalat respekt för föräldrarnas val trots att de inte förespråkar operation. De anser att implantatet är ett komplement men att det inte ger fullgod hörsel så därför förespråkar de att CI-opererade barn bör få tillgång till teckenspråkig förskola/skola. Socialstyrelsen skriver i sin rapport (2000) att även döva, hörselskadade och talskadade barns förening (DHB) tidigare varit motståndare till operationer på dövfödda barn men från och med 2000 har de ändrat sig och har nu ingen uttalad inställning. Hörselskadades Riksförbund (HRF) och Föreningen Sveriges Döv Blinda (FSDB) menar att frågan är av etisk art och att det endast är föräldrarna själva som kan avgöra om operation eller inte. I rapporten nämns även

Barnplantorna som är en relativt ny organisation för föräldrar till CI-opererade barn. De förespråkar att barnet ska få möjlighet att utveckla tvåspråkighet med svenska och teckenspråk utifrån individuella förutsättningar. Val av förskola och skola ska ske utifrån barnets specifika behov.

Socialstyrelsens referensgrupp har bestått av ett tvärvetenskapligt team är överens om att CI barnen ska ha tillgång till teckenspråk. Målsättningen vid undervisning av CI barn ska vara tvåspråkighet med teckenspråk och svenska i talad och skriven form. Går barnet i specialskolan ska tvåspråkigheten bestå av teckenspråk och svensk i skriven form. Något som Specialskolemyndigheten (SPM) från och med 2005 har ändrat till att innefatta även talad svenska för CI eleverna. Överlag krävs flexibla lösningar för att möta CI elevernas behov.

Operativt är ingreppet relativt enkelt, medan det pedagogiskt inte finns några speciella metoder att arbeta efter för att möjliggöra en gynnsam talspråksutveckling. Metoderna att lära döva barn tala kallades oralism och användes på dövskolorna förr. Dessa metoder används i varierad omfattning idag men upplevs som gamla och föga anpassade till dagen syn på barn och inläring. Det är därför av stor vikt att pedagogerna som arbetar med dessa barn får möjlighet att utveckla tidsenliga metoder baserade på nya pedagogiska rön (Ahlström, Preisler & Tvingstedt, 1999).

På många områden kan man jämföra CI barn med hörselskadade barn. Hörselskadade kan ha ett fungerande tal men den sociala samvaron blir många gånger lidande eftersom det i dessa situationer blir för tungt för barnen att hänga med rent språkligt, anser Landsvik (2001) i sin rapport. Hon skriver vidare att CI barnen får möjlighet att tillägna sig majoritetsspråket men att vi inte får glömma bort att de trots viss hörsel inte är hörande. En nedsatt eller begränsad hörsel är ett stort socialt handikapp.

Dövskolorna i Sverige har idag på olika sätt anpassat sin undervisning för att möta de CI-opererade elevernas behov. Vissa av dövskolorna har även klasser för hörselskadade där undervisningen sker på talad svenska. Tanken är att eleverna relativt fritt ska kunna välja grupp utifrån sina specifika behov. Pedagogiskt och metodiskt sker en hel del experimenterande vilket ger möjlighet till nytänkande.

Specialskolorna har som mål att arbeta med tvåspråkighet, teckenspråk och talad svenska för de barn som har dessa förutsättningar och teckenspråk och svenska i skriven form för alla elever (Specialskolemyndigheten).

På hörselskolorna bedrivs undervisningen på svenska med hjälp av tekniska hjälpmedel. Teckenspråk läser eleverna som andraspråk två timmar i veckan. Utöver det arbetar de olika skolorna på olika sätt för att ge möjlighet till tvåspråkighet under hela den samlade skoldagen. Den teckenspråkiga nivån hos pedagogerna varierar mycket. På dövskolan är all personal tvåspråkig medan de som arbetar på hörselskolorna oftast inte behärskar teckenspråk i samma omfattning. Specialpedagogiska institutet (SIT) har som uppdrag att stödja och ge kompetens till personal som arbetar inom kommunal verksamhet (www.sit.se). De har i sitt uppdrag att verka för att hitta arbetsätt som främjar tvåspråkighetsutveckling hos eleverna. De ser det som sin stora utmaning 2005.

Teckenspråk

Teckenspråk är dövas första språk. Döva har i alla tider tecknat men under en lång period var språket förbjudet. 1880 bestämdes det på en konferens i Milano att döva inte fick teckna eftersom det skulle påverka deras förmåga att tala. Döva utsattes för oändliga försök att lära sig tala, en del med hörselrester hade denna förmåga medan andra som var helt döva inte gjorde några framsteg. På dövskolorna kategoriserades barnen efter dessa framgångar. Stor del av skoltiden åtgick till försök att tillägna sig tal. På dövskolorna avskedades de lärare som var döva eftersom de inte kunde lära eleverna att tala. På raster och under loven tecknade barnen sinsemellan och lyckades på så sätt bevara språket. I slutet av 1960-talet började skolan förstå att döva måste få uttrycka sig med ”åtbörder” som det då kallades (Fredäng, 2003). Ett försök till acceptans av dövas sätt att uttrycka sig kom i och med att Skolöverstyrelsen 1968 erkände dövas behov av teckenspråk. Det teckenspråk som uppstod blev en blandning av teckenspråk och talspråk, vilket medförde att kommunikationen mellan döva och hörande inte fungerade som man hoppats (Kruth, 1996). Under 70-talet konstruerades då ett teckenspråk och syftet var att både döva och hörande skulle kommunicera med varandra på detta språk. De hörande talade svenska, använde rösten och gjorde visuella tecken till det. Det kallades ”tecknad svenska” och lärdes ut till hörande på kvällskurser etc. långt in på 80-talet. I realitet innebar det att kommunikationen inte fungerade, speciellt inte med små döva barn. De olika språkens regelsystem går inte att kombinera utan att ett av språken blir ofullständigt eller till och med båda blir ofullständiga. Varken hörande eller döva får tillgång till fungerande språk (Jacobsson, 2000).

Mycket av de döva barnens skoltid åtgick till att träna tal. Hörselpedagogiken baserades under många årtionden från 50-talet och fram till 80-talet på tal och hörselträning. Gjorde barnet ringa eller obefintliga framsteg fick det träna ännu mer. Resultaten räknades många gånger även som mått på barnets intelligens. Talet ansågs vara en förutsättning för att kunna lära sig läsa och skriva. Barnets läs och skrivutveckling blev under denna period oftast eftersatt. Denna många gånger intensiva talträningen visade sig ge föga resultat, många döva vuxna kan i dag fortfarande inte höra eller tala trots talträning under hela sin skolgång (Preisler, Tvingstedt & Ahlström, 2003).

1972 startade teckenspråksforskningen vid Lingvistiska institutionen vid Stockholms universitet och 1981 godkände Sveriges regering teckenspråk som ett fullvärdigt språk. Sverige var första landet i världen som genom detta accepterade dövas rätt till teckenspråk. I dag får döva barn möjlighet att gå i teckenspråkig förskola och skola i stort sett i hela landet. Föräldrarna har rätt till teckenspråksutbildning, så kallad TUFF-utbildning som staten anordnar. Dövskolorna i dag har både hörande och döv personal eftersom undervisningen sker på teckenspråk. Lars Wallin är döv och blev 1997 Sveriges första doktor i teckenspråk. Döva har i dag rätt till tolk i alla situationer de själva anser behövas. Teckenspråk har länge ansetts hindra talspråksutvecklingen. Om barnet och föräldrarna använde teckenspråk skulle det försvåra barnets förmåga att utveckla tal. Det talade språket har alltid ansetts överlägset det visuella teckenspråket. Förhållandet har på senare tid visat sig vara precis tvärt om. En god teckenspråklig kommunikation banar väg för en god talspråksutveckling (Nelfeldt & Palviainen, 2004). Enligt deras undersökning visar det sig att de barn som presterade bästa resultatet vad gäller talat språk är de barn som har fått tillgång till teckenspråk före och efter CI-operationen.

Brita Bergman som är professor i teckenspråk har forskat på svenskt teckenspråk och skriver att teckenspråk har en egen grammatik och en egen syntax (Bergman, 1992). Under den period när teckenspråk var förbjudet ansågs det bara vara ett sätt att genom gester prata om här och nu

baserade situationer. Teckenspråk är visuellt och det finns därigenom möjlighet att producera simultant språklig information som i talspråk är en omöjlighet. Perceptionen av språken sker även på olika sätt i och med att det är ett visuellt och auditivt språk. I teckenspråkets grammatik ingår även icke-manuella grammatiska signaler (IMGS) så som blickriktningar, ögonbrynsrörelser, munrörelser mimik etc. Allt detta går förlorat om man ska tala och teckna samtidigt.

Tecken som stöd (tss)

Tecken som stöd är inte ett språk men en form av kommunikation. Till talad svenska tecknas de betydelsebärande orden. Grammatiken och syntaxen följer det svenska språket medan tecknen är lånade från svenskt teckenspråk. Tss används med framgång till personer som blivit döva i vuxen ålder och till gravt hörselskadade som redan har ett fullständigt språk. Tss lärs däremot inte ut till döva och hörselskadade barn eftersom det inte är ett renodlat språk, de måste få tillgång till fullvärdiga språk för att inte bli språklösa. Många barn med Downs syndrom kommunicerar däremot med tss och får på så sätt stor hjälp med att utveckla svenska språket eftersom de gestuella tecknen är lättare att utföra än att munmotoriskt uttrycka orden. De är hörande och deras språk är svenska.

Hörselskadade och döva barns kommunikation

Landsvik (2001) har studerat CI-opererade förskolebarns kommunikation och hon skriver att i Norge har de provat att gruppintegrera hörselskadade förskolebarn med hörande och det har visat sig att det förekom lite eller ingen form av lek eller samspel barnen emellan. CI-barnen på hörande förskolor hade vid vissa situationer problem att bli förstådda av barn och personal. De hade problem att förstå de andra barnen och ibland även de vuxna. Förståelsen av tal låg oftast på en enkel nivå med enstaka ord. Personalen använde sig av teckenspråk eller tecken som stöd till norskt tal. Barnen på teckenspråkig förskola kommunicerade på en högre nivå på teckenspråk än på talspråk. CI-barnen som var på förskolor för hörselskadade kunde delta i ålderadekvat lek i större utsträckning än på förskolor med hörande barn. Kommunikationen skedde då i huvudsak på teckenspråk. Det förekom liten eller ingen kommunikation med de hörande barnen annat än genom en tolk/assistent. Personalen använde både teckenspråk och tecken som stöd, det var situationen som avgjorde valet. Om innehållet var bekant för barnet blev det mer tal. Barnen kommunicerade på det språk de blev tilltalade på men kommunikationen gick mer och mer över till tal. Många bland personalen använde tecken som stöd när de talade för att barnet skulle få chans att hänga med och förstå det som sades på talspråk. De som använde sig av teckenspråk var den personal som själv är hörselskadad.

Hörselskadade barn som kommunicerar både på teckenspråk och på talad svenska har inte några problem att anpassa språket till den person de kommunicerade med (Ahlström et al, 1999). I talspråkssammanhang var det däremot svårare för både barn och vuxna att anpassa sig till mottagarens behov p.g.a. av svårigheter med att vara medveten om den andres behov. Man föreställer sig god taluppfattbarhet vid gott tal. De hörselskadade barnen som kommunicerade på teckenspråk kunde anpassa och även växla språk utifrån person och situation utan några problem. I situationer där konflikter eller djupare diskussioner uppstod klarade barnen av det på teckenspråk. Leken blev allt mer utvecklad medan de barn som kommunicerade på tal fick klara problem i grupper på fler än två samt om en vuxen inte deltog i leken. Landsviks (2001) undersökning visade att barnen använde språket pragmatiskt och funktionellt. De kunde således påkalla uppmärksamhet med rösten för att sedan övergå till tecken i själva kommunikationen. Det hela skedde utifrån sina egna eller mottagarens kunskaper och behov. Barn som är teckenspråkiga har dessutom oftast en god talspråksutveckling.

Den norska undersökningen visar på stora individuella skillnader och att det tar tid för talspråket att utvecklas och att CI barn som fått tillgång till teckenspråk före operationen blandar teckenspråk och norska under en period. Det är under inlärningsperioden naturligt att blanda de båda koderna. Blandningen är inte ett eget språk utan en uttrycksform som bygger på en filosofi där tillåtande är det centrala (Landsvik, 2001). Det viktigaste är att förstå och att bli förstådd. Det bygger på ömsesidig respekt och acceptans där utbytet av information är viktigare än språkformen. Utmaningen ligger först och främst i att skapa miljöer där vuxna tar sig tid att lyssna på det barnet vill berätta. En miljö som låter barnet vara den person det är och inte bedöms utifrån graden av hörselnedsättning eller val av språkkod. En miljö som präglas av tillåtande klimat och där barnet förstår och blir förstådd ger möjlighet till goda utvecklingsbetingelser (Landsvik, 2001 s.103).

Barnen är först och främst barn. Det är viktigt att de ges möjlighet att utveckla tal men vi får inte stirra oss blind på tekniken så att andra viktiga områden går förlorade så som vänskap och social samvaro skriver författaren fortsättningsvis. Tillåtande klimat anser Landsvik (2001) vara det viktigaste i allt arbete med alla hörselskadade barn. Att vi tillåter den språkliga kod som barnet väljer. Det viktigaste i kommunikation människor emellan är att förstå och att bli förstådd. Det gör att vi måste acceptera barnets val av språkkod i sitt spontana språk. Barnen väljer det språk och den kod som är funktionell för dem just för tillfället utifrån den språkliga nivå de befinner sig på i de båda språken.

Vuxna visade sig ha en stor betydelse för samspelets karaktär, vilket Ahlström, Preisler och Tvingstedt (1999) påtalar. Genom sitt förhållningssätt i kommunikationen med varje enskilt barn var de modell för barnen och visade på hur kommunikationen samt den sociala samvaron skulle vara. De CI-opererade barnen måste få tillgång till teckenspråk och möjlighet att utveckla relationer med andra barn de kan kommunicera med. För en optimal emotionell, kognitiv och social utveckling behöver hörselskadade och döva CI-opererade barn ett säkert kommunikationsmedel att uttrycka sig på. Om det blir för ensidig fokusering på tal och hörsel kan det få negativa konsekvenser för barnets utveckling vilket gör att självkänslan kan påverkas negativt *"De vuxnas roll är därför synnerligen viktig genom att på olika sätt främja det sociala samspelet mellan barnen i barngruppen"* (Ahlström et al, 1999 s. 101).

Författarna pekar således på olika faktorer som bidrar till att främja allmän utveckling samt språkutveckling för barn med CI. Dessa faktorer är att inta ett barncentrerat och intersubjektivt perspektiv samt att sätta innehållet i dialogerna i första rummet. Att vuxna som möter barnet tar sig tid att försöka förstå innehållet i det barnet säger och inte fokusera på de språkliga formerna barnet använder. Att i samspel skapa kommunikativa möten baserat på respekt och ömsesidighet där vuxna försöker sätta sig in i barnets sätt att tänka för att på så sätt hjälpa barnet att vidareutveckla sina tankar. Sker detta med tolerans och av intresse för vad barnet har att säga stimuleras barnets vilja att förmedla sina tankar och känslor till omgivningen. Att bli lyssnad på och räknad med är viktigt för självförtroendet och för att våga kommunicera trots att de språkliga begreppen kanske är få. Dammeyer (2005) har visat att även barn med lite språk kan med hjälp av lyhörda vuxna förmedla och skapa en berättelse. Det viktiga är inlevelse och engagemang hos den vuxne som i och med detta förhållningssätt uppmuntrar barnet till att utveckla sitt språk.

I rapporten av Landsvik (2001) betonas att man måste skilja på naturlig språkutveckling och språkinläring och att det finns ett behov av båda. Tal i naturliga situationer men även språkinläring där man kan lyfta fram betydelsen av ljud och språk är nödvändigt för CI-

barn. De flesta förskolorna i undersökningen bedrev enskild träning vilket pedagogerna ansåg var viktigt. Barnet får möjlighet att arbeta enskilt med pedagogen som kan bekräfta och stötta barnet utifrån just dennes behov samt att ljudmiljön är bättre än i storgrupp. Hon såg däremot inget samband mellan goda resultat och mycket individuell träning. Internationella skattningsskalor användes för att kartlägga barnets talspråksutveckling och det barn som fick högsta poäng går på en förskola för hörselskadade och fick därmed ingen individuell träning. Barnet kommunicerade däremot oftast på teckenspråk med sina kompisar och stödtecknar hemma. Landsvik ser det som ett exempel på inläring i meningsfulla och naturliga situationer. Genom att barnet har chans att uppfatta tal med hjälp av hörseln så utvecklas talspråket på ett naturligt sätt. Hart och Risley (1980) visar i sin studie på fördelarna med att använda incidental teaching det vill säga inläring i naturliga situationer istället för tillrättalagd språkträning (s.19). Inläring i naturliga situationer främjar motivationen och inläringen av nya begrepp. Den tillrättalagda språkträningens form gör det svårt att applicera samma förhållningssätt och beteende i kommunikationen till samspel med kamrater. Språkträningen sker i samspel med en vuxen som strukturerar inläringen. När sedan barnet ska samspela med kamrater i olika situationer kommer det till korta. Språktillägnande sker i olika naturliga situationer där barnet delar för barnet meningsfulla upplevelser med andra och har viljan att kommunicera om dessa situationer.

Psykologen och dövlararen Dammeyer (2005) anser att språklig deprivation, dvs. frånvaro av kommunikation för barnet är allvarligare än auditiv deprivation, när barnet inte får hörselintryck. Hans undersökning pekar på att multimodal kommunikation är mest gynnsam för CI-opererade barns språkutveckling. Dessa barn behöver impulser från så många sinnen som möjligt. Teckenspråk organiseras i samma område i hjärnan som talat språk vilket visar på att teckenspråk är en primär språklig funktion och inte en visuo-spatsial funktion. Han visar på att teckenspråk är ett lingvistiskt baserat system som organiseras som andra språk. Även kognitiva undersökningar visar på överensstämmelser mellan talade språk och teckenspråk enligt Dammeyer som skriver att CI-opererade barn använder högst individuella habiliteringsstrategier och att man måste individanpassa habiliteringen för dessa barn.

Det är av yttersta vikt att barnet får auditiv stimulans och att omgivningen tillämpar flera olika metoder vid kommunikation för att stimulera språkutvecklingen. Han förespråkar en s.k. totalkommunikation. Tal och tecken stimulerar varandra och han anser att teckenspråk kan fungera som en motor för talet om det används jämsides med talat språk. Barn använder olika strategier något som pedagoger måste ta hänsyn till och ta lärdom av. En omväxlande kommunikativ miljö förespråkas där de strategier som barnen tar till sig ska användas. Det tar olika lång tid för barnen att tillägna sig språk och en del kan behöva ha teckenspråk parallellt hela livet medan andra snabbt utvecklar tal (Dammeyer 2005).

Styrdokument

Med Lpo-94 fick vi i Sverige för först gången en gemensam läroplan för hela det obligatoriska skolväsendet, den reviderades 1998 och då fick även förskolan sin första nationella läroplan. Vi har i dag en målstyrd läroplan som i stort sett vilar på samma värdegrund under hela skoltiden. Det vill säga "Barns inflytande i förskolan och elevers ansvar och inflytande i skolan" där barnets aktiva roll lyfts fram. Lärandet ska baseras så väl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra (Lpo 94). Barnen/eleverna ska genom samverkan bli sociala och demokratiska – det är med andra ord en demokratifråga som finns i regeringens skrivelser. I den skrivelsen varnas för den extrema individualisering som breder ut sig i skolorna, genom att eleverna arbetar med sina uppgifter i så kallade individuella spår helt utifrån sin egen takt. Det kan leda till ökad segregering i samhället genom att eleverna inte lär sig att förstå andras

perspektiv. Samspel mellan barn är nödvändigt för att utveckla förståelse för andra. Det är viktigt att kunna ta andras perspektiv för att på så sätt sätta sig in i andra människors livsvillkor.

I skollagen står att läsa;

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. (Lpo 94 s.5)

Vidare kan man läsa;

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta personligt ansvar. (Lpo 94 s.7)

Lärandet involverar hela individen och elevernas sociala tillhörighet är i fokus, inte bara den roll man har i skolan. Alla kommer till skolan med olika erfarenheter, genom att man delar med sig av dessa bidrar man till utveckling. Det är viktigt med respekt för allas kunskap.

Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lpo 94 s.8)

I dag finns ett stort intresse för interaktion och socialt samspel i forskning om hur barn lär. Barns olikheter lyfts fram och ses som en tillgång som särskilt gynnsamt för utveckling. Olika erfarenheter och olika sätt att tänka ses idag som en möjlighet istället för som tidigare att alla elever skulle befinna sig på samma nivå.

Williams et al (2000) anser att de demokratiska värdena riskerar att sättas ur spel om den dominerande arbetsformen är enskilt arbete. År 1999 tillskrev regeringen och dåvarande skolministern Ingegerd Wärnersson som ett värdegrundsår. Regeringen hade redan 1996 påtalat problemet av att för mycket enskilt arbete i skolan skulle leda till segregation och brist på förståelse för andras perspektiv (1996/97:112). Den informationsålder vi nu lever i ökar dessutom risken för individen att inte få ta del av andra människors världs och kunskapsbild. Att söka sin egen kunskap är viktigt i dagens samhälle men det får inte bli på bekostnad av samverkan och kommunikation med andra. Demokratins grundläggande värden är viktiga att bevara och vidareutveckla och i det sammanhanget är det viktigt att kunna få ta del av andras perspektiv (William et al, 2000). Dagens skola har en viktig uppgift i att fostra demokratiska medborgare.

I Skollagen skriver man att;

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker (Lpo 94 s.8).

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar upp mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmet som med det omgivande samhället (Lpo 94 s.8-9)

Skolval av barn med CI

I skolans styrdokument står det att eleverna ska vara delaktiga i sin egen kunskapsutveckling, ett elevaktivt arbetssätt förespråkas och där i lyfts speciellt dialogen fram. För att kunna vara delaktig krävs att få delta på lika villkor samt att få tillgång till ett gemensamt språk. En viktig fråga som tidigt dyker upp hos föräldrar till hörselskadade barn är skolfrågan som också är kopplad till undervisningsspråket. Vilken skolform är bäst för mitt barn? Det finns i dagsläget tre olika skolalternativ att välja på

- 1) Individualintegrering på hemskolan med undervisning på svenska och med tekniska hjälpmedel oftast i form av hörselslinga. Det kan finnas en resurs eller assistent för klassen eller för den enskilde eleven. Assistenten kan även fungera som tolk.
- 2) Hörselklass med undervisning på svenska med hjälp av tekniska hjälpmedel, teckenspråk finns som enskilt ämne två lektioner/vecka.
- 3) Dövklass med undervisning på teckenspråk, talträning vid behov.

Vilket språk undervisningen bedrivs på är en avgörande faktor för vilket skolval föräldrarna gör. Vilket språk är barnets första språk och vilket språk ska barnet få chans att utveckla under skoltid?

Vilka faktorer ligger bakom val av skola för CI opererade barn, hemskolan, hörselklass eller dövskola? Sverige är ett av få länder i världen som erkänner teckenspråk som ett språk vilket gör att jämförelser med andra länder inte ger en rättvis bild av CI opererade barns valmöjligheter. De nordiska länderna har likartad syn på döva barns behov av teckenspråk som första språk och landets majoritets språk som ett andra språk med den funktionen att döva ska kunna läsa språket. CI-opererade barns behov av tvåspråk har de nordiska länderna i stort sett samma inställning till. Teckenspråk och talat språk, vilket som för barnet blir det dominerande språket är svårt att säga eftersom det skiljer sig från person till person. CI operationer har utförts på barn sedan början av 90-talet så än så länge är det för tidigt för att få en samlad bild av vilket språk som är de flesta opererade barnen första språk, teckenspråk eller talat språk. Valet av språk hänger intimt ihop med vilket skolval barn och föräldrar gör.

När föräldrarna står inför att välja skola till sitt CI-opererade är det många faktorer att ta hänsyn till. Det har visat sig att allra viktigast är, önskan att vara en familj så lik andra familjer som möjligt. Avståndet till specialskolan har haft stor betydelse för det slutgiltiga avgörandet (Tvingstedt, Preisler & Ahlström 2003). Det är likadant för många hörselskadade barns föräldrar, vilket också Bergstadius och Udénius (1996) visade i sin studie. Närhetsprincipen och graden av hörselskada var avgörande för vilken skola föräldrarna valde till sitt hörselskadade barn. För barn med CI visade det sig även vara så att föräldrarna inte ville flytta och att det kändes svårt att låta barnet veckopendla om avståndet till skolan var alltför långt. Föräldrarna lyfte fram vikten av att få dela vardagen med sitt barn, ta del av deras utveckling samt att ha huvudansvaret för deras fostran. Dessa faktorer vägde tyngst när skolvalet skulle

avgöras. Praktiska omständigheter hade även stor betydelse så som taxiresor och boendefrågan om barnet pendlar eller väljer att bo på skolorten. För många föräldrar är det otänkbart att låta sitt barn pendla långt till skolan eller att bo borta hemifrån redan som 6-7-åring. Att det fungerar praktiskt med resor men inte allt för tidiga eller sena resor har betydelse för det beslut föräldrarna tar. Det måste fungera både praktiskt och känslomässigt för hela familjen.

Tvingstedt et al (2003) pekar på att CI-operationen gjorde även att många föräldrar på ett annat sätt än tidigare kalkylerade med en skolgång i hemkommunen. Tiden för operation eller hur länge barnet hade haft implantatet före skolstarten var inte avgörande för skolvalet. Föräldrarna tänkte i korta tidsperspektiv, allt från en termin till ett stadium när det gällde barnets skolgång. Framför allt föräldrar till barn som gick integrerat men även de föräldrar vars barn gick i specialskolan var beredd på att få omvärdera sitt val om skolsituationen inte fungerade tillfredsställande. Skillnaden dem emellan var att specialskolans föräldrar i hade något längre tidsperspektiv än de integrerade barnens föräldrar.

Kunskapsutveckling är en av de faktorer som påverkar valet av skola enligt Tvingstedt et al (2003). Föräldrar som valde att deras barn skulle inhämta kunskaper på talspråk var medvetna att det kunde medföra vissa brister för barnet, något de själva sa sig vilja hjälpa till att kompensera hemma. De valde även den skolformen då de ansåg att specialskolan var en allt för begränsad värld med få sociala kontakter. Kamraterna i närmiljön ansågs viktiga och även om föräldrarna var medvetna om vissa brister i kommunikationen tyckte de att det fungerade bra med tillgång till många kamratkontakter. Skulle det bli problem när barnet blev äldre kunde föräldrarna tänka sig ompröva skolvalet.

De föräldrar som valde specialskolan ansåg att barnet inte kunde tillgodogöra sig undervisning på tal. Dessa föräldrar ansåg att barnets utveckling endast kunde tillgodoses genom teckenspråk. Såväl allmän utveckling som språkutveckling, teckenspråk och tal förutsatte teckenspråk enligt dessa föräldrar. I undersökningen uttryckte de däremot missnöje över att deras barn fick tillgång till så lite tal, 20 minuters talträning/vecka (Tvingstedt et al 2003). Föräldrarna efterlyste tal i naturliga situationer för sina barn samt kontakt mellan andra skolformer för att barnen skulle få kontakt med hörande, hörselskadade och döva. De små klasserna inom denna skolform ansågs socialt begränsande.

Elevernas förmåga att uppfatta, förstå, samt att producera tal varierade mycket och själva förmågan att uppfatta tal var en av de faktorer som avgjorde valet av vanlig klass. De föräldrar som gjorde det valet ansåg att barnet kunde tillgodogöra sig undervisning på tal med eller utan teckenspråkskunnig assistent. Preisler et al (2003) noterar att assistenten oftast hade ingen eller liten utbildning för uppdraget. Föräldrarna ansåg emellertid att om de valt att operera barnet var talspråksstimulans viktigt och att barnet fick träna hörsel (Tvingstedt et al, 2003). Författarna skriver fortsättningsvis att föräldrarna ansåg att teckenspråk var viktigt men att det valdes bort då man förstod att barnet inte får det, eftersom undervisningen baserades på tal.

Ahlström och Preisler (1998) har i sin studie av hörselskadade elever och deras lärare visat att tekniken var väldigt viktig för att det talade språket skulle fungera i undervisningen i klassrummet. Läraren använde mikrofon och talade långsamt och artikulerade tydligt. Innehållsmässigt visade det sig bli ett fattigt språk så de elever som var i stort behov av bra språklig miljö fick istället en begränsad och torftig sådan. Det kunde även få följd för kunskapsutvecklingen. Lärarna var oftast medvetna om elevernas svårigheter att inhämta kunskaper via talat språk samt att delta i socialt samspel på talat språk men värderade inte teckenspråket på samma sätt som det talade, vilket de ansåg vara överlägset. Författarna

noterar i sin undersökning att i de lägre åldrarna intog läraren en mer styrande roll. I situationer där det uppstod språkliga missförstånd gick läraren in och styrde vilket ofta bestod av en relation baserat på frågor och svar. Eleverna själva fick inte möjlighet till egen reflektion eller att reda ut situationerna rent språkligt. Flera studier har visat att i klasser med funktionshindrade blir läraren ofta mer styrande i kommunikationen med dessa barn. De vuxna styrde även leken och stöttade barnet rent kognitivt men däremot inte socialt. Barnen fick sällan chans att själva aktivt styra leken och därmed hitta egna lösningar, utan de vuxna tog över. Har barnen dessutom ingen gemensam språklig kod kräver det att vuxna deltar i leken vilket då lätt får dessa konsekvenser (Ahlström et al, 1999).

Eleverna använde mikrofonen vid arbetet i klassrummet men vid spontana inlägg eller kommentaren pratade de utan mikrofon. Det blev då problem för läraren som skulle se till att alla elever kunde uppfatta det som sades. Enligt Ahlström et al (1999) var missförstånd och sammanbrott i kommunikationen vanliga. Eleverna använde sig däremot av teckenspråk i andra situationer ex. grupparbeten. Barnen själva valde när det ena eller det andra passade bäst, det var situationen som avgjorde.

Dialogprojektet

Johansson och Wennergren (1999) har i sin studie visat att hörselskadade elever i hörselklassverksamhet presterar lägre resultat på nationella prov i svenska i årskurs 5 än hörande i samma ålder. Studien pekar på att trots teknik, små klasser och hörselutbildade pedagoger så ligger dessa elever efter hörande elever i svenska. Det har visat sig att tekniken med en mikrofon på varje elevs bänk medför begränsningar. Eleverna samtalar mestadels genom pedagogen och mycket lite med varandra, vilket medför att pedagogens förhållningssätt bli mycket styrande. Att eleverna även har svårigheter att uppfatta varandra pga. hörselnedsättningen gör att pedagogen i klassrummet får en allt för central roll. Omedvetet väljs aktiviteter bort som tränar och utmanar eleverna att bemästra dessa svårigheter. Författarna anser att eleverna måste få möjlighet att kommunicera med varandra på ett funktionellt sätt. Teckenspråk kan vara ett sätt att kommunicera med sina kamrater men elevernas kunskaper är oftast allt för begränsade för att kommunikation på teckenspråk kan fungera fullt ut.

Tekniskt finns det olika lösningar i klassrummen. Ida använder flertalet skolor ett konferens system med sladdlös och flexibel slinga. I klassrummen finns en mikrofon i form av rektangulär ”dosa” som placeras på bordet istället för att var och en av eleverna har en egen mikrofon. Dosa fungerar som en mikrofon som tar upp ljudet med telespole funktion så att eleverna kan lyssna på telespole via sina hörapparater. Samtal i grupper om 8 -10 personer är möjlig med denna teknik.

För att samarbeta kring de pedagogiska frågor som kan uppstå i hörselklassmiljö startade Dialogprojektet 2002. Det är ett treårigt nationellt skolutvecklingsprojekt för de kommunala hörselskolorna i landet finansierat av Hörselskadades Riksförbund och Skolverket. Det övergripande syftet med Dialogprojektet är att enligt styrdokumentet utveckla dialogiska lärande miljöer för elever i hörselklasser. Projektet tillkom efter diskussion mellan skolledarna för de fem hörselskolorna i landet som gemensamt ville genomföra ett kvalitetshöjande förändringsarbete.

Dialogprojektet är upplagt som ett aktionsforskningsprojekt. Upplägget är utformat så att pedagoger från de fem hörselskolorna tar del av varandras lärande miljöer genom att besöka varandras skolor. Under en vecka träffas gruppen som består av pedagoger från olika skolor på

den värdskola man för tillfället besöker. Pedagogerna ”skuggar” skolans lärare för att vid efterföljande handledning reflektera i grupp över pedagogiska frågor. Skuggningen går till på så sätt att den besökande pedagogen tar plats längst bak i klassrummet och noterar det som sker i en loggbok. Under startveckan ska pedagogerna genom skuggning, reflektion och handledning komma överens om ett gemensamt förändringsarbete som var och en ska genomföra på hemmaplan. Pedagogerna delar kontinuerligt med sig av sina erfarenheter och reflektioner i ett gemensamt nätverk via dator. Fysiskt träffas man i gruppen en gång per termin för fortsatt skuggning och handledning. Reflektionerna övergår i fler och fler frågor, bekräftande eller utmanande. Förändringsarbetet genomförs på den egna skolan i den verksamhet där pedagogen arbetar med kollegorna där samt genom pedagogiska diskussioner via nätverket med den dialogprojektgrupp man deltar i.

De pedagogiska frågorna som kommer upp vilar helt på praxisgrund, det är inte handledarens eller forskarens frågor som är intressanta. Det är pedagogernas vardag och deras lärandemiljöer som genererar frågor, reflektioner och förändringar. Handledaren leder processen vidare, förtydligar frågorna och sammanställer det gruppen diskuterat. Pedagogerna reflekterar över sin vardag, sitt sätt att agera och för att på så sätt lära av det tillsammans med andra pedagoger i liknande verksamheter. Nya upptäckter genererar nya reflektioner och nya frågor som bidrar till en förändring hos pedagogen, vilket väcker nya reflektioner allt i en ständigt pågående cyklisk process (www.dialogprojektet.se).

Metod och genomförande

I denna studie har jag valt att fokusera på hur elever med CI deltar i dialog och samspel i klassrummet. Jag valde att studera elever som går i hörselklassverksamhet och relativt nyligt har fått sitt CI inopererat. Studien är kvalitativ med observation som metod. Parallellt med observationerna fördes egen loggbok med reflektioner, dialog med klassläraren via nätet samt litteraturstudier.

Urval och undersökningsgrupp

Angelägna kriterier för urvalet var att få tillgång till;

1. En skola med hörselklasser där det fanns CI-opererade elever
2. En klass med barn i den lägre skolåldern
3. En klass där det fanns tillgång till tvåspråkighet i form av svenska och teckenspråk. Ingen värdering lades på den teckenspråkliga nivån, det väsentliga var attityden till tvåspråkighet och ambitionen att använda dessa i den dagliga verksamheten.
4. En klass där klassläraren deltog i Dialogprojektet för att på så sätt vara väl förtrogen med aktionsforskning och ett reflekterande arbetssätt. Ambitionen att sätta dialog i centrum för hörselskadade elever var en viktig förändringsfaktor.

Den hörselskola som valdes ut svarade upp mot samtliga av dessa kriterier och hade således flera CI elever inskrivna. Klassen bestod av totalt åtta elever, två elever med CI och sex elever med traditionella hörapparater. Eleverna var i åldern åtta till nio år vid själva observationstillfällena. De två eleverna med CI hade fått sina inopererade vid olika tidpunkter. En av dem hade haft sitt implantat sedan tre års ålder och den andra eleven hade haft sitt implantat sedan sex års ålder.

Klassläraren hade kunskaper i teckenspråk och använde teckenspråk och tss samt svenska i det dagliga arbetet med eleverna. Hon var även deltagare i en av dialogprojektets grupper. Jag tog kontakt med pedagogen för att undersöka om hon var villig att låta mig ta del av klassens arbete. Hon visade sig vara positivt inställd och informerade kollegorna på skolan om min närvaro. I klassen arbetar ibland en lärare som har teckenspråk som sitt första språk. Klassläraren har valt att integrera ämnet teckenspråk i den vanliga undervisningen några lektioner i veckan förutom de timmar teckenspråk som är obligatoriska för elever på hörselskolorna i landet. Den läraren fick information om studien via klassläraren.

Vid ett av observationstillfällena fanns även en projektanställd pedagog som hade lektion med klassen. Den pedagogen hade ingen tidigare erfarenhet av att arbeta med hörselskadade elever och behärskade inte tss eller teckenspråk.

Forskningsetiska aspekter

Många etiska dilemman uppstår eftersom gruppen av döva och hörselskadade är liten och skolorna i landet få och därmed blir igenkänningsfaktorn hög. Gruppen barn med CI är ännu färre men samtidigt blir hörselklasser med fler än en opererad elev allt vanligare. De etiska aspekterna har hela tiden funnits levande hos mig eftersom hörselklassverksamhet bara finns på ett fåtal skolor kan klassen eventuellt bli identifierad. På individnivå är det däremot inte möjligt att identifiera de enskilda eleverna. CI-operationer på barn har under en lång period varit en kontroversiell fråga så hur skulle föräldrarna till dessa barn reagera? Hur skulle de ställa sig till min förfrågan, skulle de godkänna min närvaro i klassen eller skulle de förhålla sig mer kritiskt och avböja min begäran? Jag skrev därför ett brev till de CI-opererade barnens föräldrar där jag förklarade mitt syfte med förstudien (bilaga1) och hur jag skulle gå tillväga.

Pedagogen informerade föräldrarna på ett föräldramöte att jag skulle komma, delade ut brevet så att de i lugn och ro fick läsa igenom brevet hemma. Samtliga föräldrar samtyckte. Ett par stycken uttryckte även sitt intresse för frågeställningen.

Att komma in i ett klassrum och inta en till synes passiv roll kräver en medvetenhet av observatören, alla i rummet påverkas av detta vilket också påverkar resultaten (Ely mfl, 1991). Eleverna i klassen var genom dialogprojektets besökare vana vid att det vid olika tillfällen fanns observatörer i klassrummet. Jag upplevde att eleverna var tämligen oberörda av min närvaro. Från början hade de viss uppsikt över vad jag företog mig men efterhand avtog intresset.

Observation som metod

Jag har valt ostrukturerad observation som metod för att på ett så förutsättningslöst sätt som möjligt få syn på hur CI-opererade elever deltar i dialog och samspel. Observationer som kan vara strukturerade eller ostrukturerade användas för att ge kunskap om beteenden och skeenden (Hartman, 2004). Att i förväg dela in elevernas beteenden i förutbestämda kategorier hade kunnat låsa mig vid en hypotes, vilket jag anser hade begränsat mitt seende därför valde jag att göra ostrukturerade observationer. Observationerna sker då fritt utan speciella kategorier eller observationsscheman. Friheten vid användandet av ostrukturerad observation bidrog för mig till en mer explorativ undersökning och lät på så sätt frågeställningen styra det jag valde att observera.

Under observationens gång framträdde vissa beteenden som senare kategoriserades på något för forskningen användbart sätt. Observationerna skedde i en för eleverna naturlig miljö, nämligen i deras hemklassrum samt i en rytmiksal i angränsning till det ordinarie klassrummet. Tanken vid naturalistiska observationer är att man ska observera den grupp människor man är intresserad av, i en för dem välbekant miljö.

Man försöker lägga märke till allt som utspelas mellan medlemmarna i gruppen, allt från konversation till andra sätt att kommunicera, som gester. Allt man ser försöker man dokumentera med stor noggrannhet (Hartman, 2004 s. 282).

Kvalitativt perspektiv

Kvalitativ forskning tar fasta på helheten i det upplevda och ser det som sitt mål att uppfatta upplevande som en enhet. Vid observationer i klassrummet handlar det i hög grad om det upplevda och att se helheten i det som sker människorna emellan. Det finns ingen allmängiltig metod utan forskningen är en samspelsprocess där de människor i de miljöer som undersöks låter sitt perspektiv framträda i både ord och handling.

Vi tror att kvalitativ forskning smids vid samverkan mellan vad forskaren gjort, känt och fått veta. Sådan forskning är en mycket växelverkande process, och fastän detta är utmärkande för all sund forskning så är det avgörande för alla aspekter av det kvalitativa sättet att uppfatta livet (Ely, 1991 s.7).

Kvalitativ metod har fem karaktäristiska grunddrag enligt Bogdan och Biklen (1982).

- Kvalitativa studiers datakälla är den naturliga miljön och forskaren är huvudinstrumentet.
- Kvalitativa studier är deskriptiva
- Kvalitativas studier intresserar sig mer för processer än för produkter och utfall.

- Av central betydelse är begreppet "innebörd". Forskaren försöker förstå de fenomen som studeras och informanternas tankar, känslor och avsikter.
- Forskare som tillämpar kvalitativ metod analyserar oftast materialet och låter det styra valet av kategorier.

Fenomen kan bäst studeras och förstås i de sammanhang de uppstår eftersom människor påverkas av sin omgivning. I denna studie beskrivs hur CI-opererade elever deltar i dialog och samspel. I tolkningarna som grundar sig på mina observationer i för eleverna naturlig miljö försöker jag förstå de studerade fenomenen.

Förstudie

Jag började med att i januari 2005 göra en förstudie vid några lektioner för att testa mitt instrument. Jag ställde mig frågan; På vilket sätt är det möjligt att upptäcka dialog och samspel i hörselklassen med observation som metod? Kommunikation är en komplex process att studera eftersom det sker många saker samtidigt. Att få syn på hur kommunikation sker antog jag vara möjligt genom att observera eleverna i klassrummet under pågående lektion. För att säkerställa mina antaganden valde jag att göra ett antal provobservationer.

Vid själva observerandet placerade jag mig så till i klassrummet att jag fick god uppsikt över hela klassen och elevernas kommunikation. Eftersom det var en liten klass på åtta elever hade jag god uppsikt. Eleverna och pedagogen satt runt ett ovalt bord eller på golvet med mikrofonen i mitten. När eleverna arbetade i mindre grupper delades det ovala bordet storleksmässigt efter behov. Jag skrev ner mina observationer på vänstra sidan i en loggbok och mina egna reflektioner på högra sidan. Jag kompletterade även det observerade i direkt anslutning till observationerna. Efter lektionens slut skrev jag rent mina anteckningar. Jag läste sedan igenom anteckningarna igen och skrev kommentarer. Pedagogen fick ta del av observationerna och mina reflektioner i samtal efter dagens slut. Vi pratade mer ingående om klassen och arbetet med eleverna vilket ökade min förståelse för elevernas behov. Vid detta tillfälle var det endast klassläraren som arbetade i klassrummet, ingen av de två övriga pedagoger jag nämnt tidigare.

I detta skede gjorde jag observationer med relativt bred överblick för att få en första insikt i klassens liv och hur de CI-opererade eleverna kommunicerade. Ely (1991) nämner ett flertal forskare som propagerar för att kvalitativa forskare ger sig in i deltagande observation via en serie stadier.

Stadierna går från en introducerande allmän överblick med ett brett fokus till ett stadium då forskaren koncentrerar sitt fokus mot mycket specifika aspekter av situationen, aspekter som aktualiseras under det ständiga loggandet och analyserandet av fakta (Ely 1991, s. 55).

Jag skrev en hel del eftersom jag i det skedet inte visste vad som skulle komma att vara av speciellt värde i ett senare skede.

Sådant som förefaller ytterligt trivialt kan i efterhand visa sig ha en avgörande betydelse, så det man ska göra är att fortsätta skriva, betrakta och lyssna (Ely, 1991 s. 55).

Förstudien gav mig således en god uppfattning om hur kommunikationen i klassen gick till men väckte även många nya frågor hos mig som jag var intresserad att få svar på. Jag bestämde

således att genomföra mina observationer i klassen för att närmare undersöka hur samspel och dialog sker för de två eleverna som är CI-opererade.

Det jag framförallt ville titta närmare på var vilka kommunikationssätt eleverna väljer. Är det mottagarens behov som avgör graden av visuellt stöd, eller är det koden i klassrummet som är den avgörande? Hur kommunicerar eleverna med en pedagog som har teckenspråk som första språk? Ett av den kvalitativa forskningens kännetecken är att frågeställningen hela tiden utvecklas under pågående forskning (Hartman, 2004).

Läroprocess

Tiden emellan provobservationen och observationerna höll jag och pedagogen i klassen kontakt med varandra via e-post. Pedagogen skrev om sina reflektioner angående tss och teckenspråk. Hon delgav mig även berättelser från arbete med klassen och hur eleverna använde sig av de två språken. Min närvaro hade väckt många nya pedagogiska tankar hos henne som hon ville diskutera med mig. Hennes reflektioner stimulerade mitt forskningsarbete vilket gav mig vidare funderingar till undersökningen.

Både för klassläraren och för mig som observatör innebar det att vi befann oss i en läroprocess (aktionsforskningsprocess). Den verklighet klassläraren och eleverna var en del av, väckte tankar och reflektioner hos mig som observatör. Reflektionerna delade jag med mig av till klassläraren, något som hos henne födde nya tankar om den egna verksamheten. Tankarna resulterade i vissa förändringar i arbetet med eleverna. Förändringarna reflekterade vi båda kring via nätet. För mig som observatör innebar det att jag lade märke till tydliga förändringar i verksamheten mellan mina två observationstillfällen. När jag återkom för att genomföra huvudstudien tecknades det mer i klassrummet. Både elever och pedagoger använde tss eller teckenspråk mer aktivt än vid de tillfällen jag gjorde förstudien.

Aktionsforskningsprocessen innebär en ständigt pågående reflektion och agerande med utgångspunkt i praxisnära verksamhet (Rönnerman, 2004). Att få ta del av klasslärarens reflektioner kring verksamheten påverkade både min och klasslärarens lärandeprocess.

Huvudstudie

Ett par månader efter förstudien kontaktades åter föräldrarna till de CI-opererade eleverna för ett godkännande att genomföra observationer i klassen (bilaga 2).

Observationerna genomfördes under två dagar vid två olika tillfällen under en termin. Lektionerna var innehållsmässigt mycket olika. Det var totalt tre pedagoger som undervisade i flera olika ämnen dessa dagar samt pedagogiskt flera olika situationer att observera.

Jag förde fältanteckningar på samma sätt som under provobservationen under lektionstid och skrev egna reflektioner i anslutning till det observerade direkt efteråt för att få så fullödigt material som möjligt. Anteckningarna fördes på så sätt att det direkt observerbara antecknades på vänster sida i anteckningsboken och egna reflektioner och frågor fördes på den högra sidan.

De elever i klassen som är CI-bärare är två till antalet. Deras namn har fingerats och i studien benämner jag de två eleverna som Sofia och Malin. Även klasskamraternas namn är fingerade för att undvika att de blir igenkända.

Observationer	Reflektioner och frågor
Frida berättar att hon varit i Danmark i somras.”-Vänta,lite svårt att förklara” ”Jag vill rita berg och dalbanan.”-Man åker upp och ner”. Hon ritar på tavlan och berättar	Beskrivning av hur man åker. Hon använder mycket teckenspråkets grammatik i form av icke manuella grammatiska signaler (IMGS) och visar med hela kroppen hur det gick till och hur hon upplevde det. Kamraterna tittar intresserat på och bekräftar med teckenspråksgrammatik (IMGS).
Förklaring av spelet för pedagogen som inte deltog förra lektionen. ”Förklara för alla” säger klassläraren, vilket eleven då gör.	Alla tittar på den som tecknar. På, med, då tecknas även (tss) Eleven har bra ordförråd på teckenspråk Säker på att förklara, bekväm i språket.
”Berätta hur ni tänkte!” säger klassläraren till två elever som arbetar ihop. ”Vi tänkte så....	Klassläraren använder tss hela tiden. Ingen bedömning av hur eleverna svarar, innehållet det viktigaste. En av eleverna svarar på svenska.

Vid dessa tillfällen fokuserades observationerna på ett helt annat sätt än vid provtillfället. Eftersom jag sedan tidigare hade en relativt allmän uppfattning om hur kommunikationen gick till i klassen kunde jag nu välja att fokusera mer på de enskilda eleverna och försöka se och upptäcka deras val av kommunikation. Under vissa lektioner de här dagarna arbetade två pedagoger samtidigt i klassen. Klassläraren är hörande och har svenska som första språk. Teckenspråksläraren är döv och har teckenspråk som första språk. Vid en av lektionerna där ämnet var musikterapi är pedagogen hörande med svenska som första och enda språk. Kommunikationen som förekom där var på svenska samt via musiken.

Jag fick även möjlighet att samtala med teckenspråksläraren och klassläraren om deras syn på tvåspråkighet och teckenspråkets ställning på skolan. Anteckningarna som fördes under samtalet renskrevs direkt efteråt. Fältanteckningarna och samtalen med pedagogerna har därefter använts för fortsatt analys.

Resultat

Studiens syfte är att visa hur elever med CI i hörselklassverksamhet deltar i dialog och samspel genom att observera hur kommunikationen sker mellan så väl pedagoger som mellan elever. Karaktäristiska utdrag och citat från de genomförda observationerna redovisas inom de slutgiltiga kategorierna i den här delen av rapporten. En del av händelserna i klassrummet har varit svåra att kategorisera eftersom de kan ingå i två eller flera kategorier. Jag har då tagit mig friheten att bestämma en kategoritillhörighet men är medveten om den dubbla tillhörigheten. Den första kategorin valde jag att benämna som förebilder men vill nämna att som grund för den kategorin är pedagogens förhållningssätt. Ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt finns i arbetet med eleverna där den vuxne är förebild för hur kommunikation och samspel sker.

Analys

Bearbetningen av materialet skedde i flera olika steg.

1:a steget bestod av att läsa igenom observationerna noggrant för att få en första överblick över fenomen och processer i klassrummet.

2:a steget bestod av att de renskrivna fältanteckningarna kategoriserades utifrån vad som framträtt i materialet. Det resulterade i ett 30-tal dokument där varje händelse och yttrande fick plats i en eller flera kategorier. Kategorierna som framkom i detta skede var nio till antalet. Det visade sig vara för många kategorier vilket gjorde materialet otydligt. Därför reviderades detta

första försök till kategorisering vid den tredje och slutgiltiga bearbetningen eftersom tydligare mönster hade börjat skönjas i materialet.

3:e steget bestod av att hitta tydligare kategorier och utifrån dessa få svar på *hur* saker och ting förhåller sig för att få syn på tydliga mönster som återkommer och att hitta avvikelser från dessa mönster (Svenning 1996). De nuvarande kategorierna är fastställda utifrån den tredje bearbetningen. Kategorierna blev slutligen fyra stycken till antal, det vill säga förebilder, elev ansvar, tvåspråkighet samt respekt.

Nedan följer exempel på de slutgiltiga kategorierna och utdrag från observationerna som belyser dessa val.

Förebilder	Pedagogen börjar teckna sagan och tecknar kung och kejsare, samma tecken men att det är olika ord. Sofia frågar, Hur gör man med munnen? Pedagoggen visar.
Elevansvar	”Vad är möjligt?” En av eleverna använder tss när hon förklarar för den kompis som frågade Sofia förklarar ibland på svenska för Frida efter det att pedagoggen har tecknat klart.
Tvåspråkighet	”Finns inga pengar?” frågar Sofia på teckenspråk. Ögonbrynen dras upp, vilket betyder att man markerar en ja/nej fråga.
Respekt	Resonemang om hur man ska fördela de elva mandarinerna på de olika paren, alla överens. Alla är delaktiga i resonemanget och bidrar till lösningen. ”Det finns olika sätt att räkna hur tänkte ni?” frågar klassläraren Maria och Ida.

Förebilder

Klassläraren gav utrymme för eleverna att delta i dialog och samspel. Mycket av det som skedde i övergångarna mellan olika lektioner resonerades fram med eleverna, hur man skulle lösa olika situationer, men pedagoggen visade stort intresse för elevernas åsikter i allmänhet och ville gärna ta del av hur de tänkte och resonerade.

Skriv, hur tänkte du säger pedagoggen till eleven.
Räkna talet först men hur tänkte du, skriv

Klassläraren lägger på en OH-bild och visar ”strategier” till spelet som eleverna har kommit på efter gemensam diskussion.
Sofia tecknar igenom första ”strategin”
Jenny går igenom den andra strategin och sedan följer lite små kommentarer runt strategierna överhuvudtaget.

Eleverna tittade och lyssnade på varandra, något som klassläraren visat med sitt förhållningssätt, dvs. respekt för var och en av eleverna. Alla fick göra sin stämma hörd och

ofta hjälpte eleverna varandra i resonemang kring olika saker. Klassläraren väntade in eleverna, svarade inte automatiskt själv utan lät den som kunde få chans att svara.

En av eleverna kan inte tecknet för pirat, hon bokstaverar ordet och klassläraren frågar klassen ”Vem kan tecknet för pirater”?

En av eleverna tecknar ordet. Den elev som saknade begreppet fortsätter så att förklara hur spelet går till.

Klassläraren berättade vid förstudien att hon hade arbetat medvetet med kommunikationsstrategier något som jag upplevde vid genomförandet av observationerna att eleverna behärskade. Alla tittade och lyssnade på den som för tillfället pratade, fattades något begrepp eller något var oklart hjälptes alla åt för att få samtalet att flyta och på så sätt fungera för alla. Eleverna verkade var och en ta ansvar för såväl att sända budskapet som att ta emot och uppfatta det på rätt sätt. Ibland bad eleven om något ord som hon inte hade i sitt ordförråd, på svenska eller tss. Den som kunde ordet fyllde i och så gick samtalet vidare, utan något större avbrott.

Påstod, vad betyder det? (på svenska) Klassläraren vidarebefordrar frågan till eleverna och de resonerar om ordets betydelse.

Pedagogerna kommenterade aldrig hur eleverna uttryckte sig utan var hela tiden intresserad av innehållet i budskapet. Svenska språket var hela tiden levande genom att nya begrepp hela tiden dök upp, de förklarades på svenska, diskuterades och tecknades på teckenspråk. På vilket sätt eleverna valde att uttrycka sig var underordnat innehållet och vikten av att bli lyssnad på. Eleverna anammade samma förhållningssätt som pedagogerna genom att de inte tog någon notis om hur kamraten uttryckte sig, förstod man inte frågade man om eller bad om förtydligande, menar du?... , Vad betyder.....? etc. Eleverna hade möjligheter att göra sina röster hörda och kamraterna var vana att titta och lyssna på varandra. Ingen ord var till synes mer eller mindre värda.

Klassläraren säger till Sofia, förklara för alla vilket hon då gör på teckenspråk, alla tittar uppmärksammat på henne.

Respekten för båda språken visades på så sätt att båda språken värderades lika genom den värderingsfria attityden. Det viktiga var att kunna kommunicera och bli förstådd inte hur, då tog man till de medel som fanns att tillgå, nämligen svenska, tss och teckenspråk. Klassläraren använde sig av språken på samma sätt som eleverna, man tecknade de betydelsebärande orden eller de ord man hade tecken för och pratade samtidigt. De begrepp man inte kunde på teckenspråk utelämnade man eller fick av någon kunnigare kamrat.

I den observerade klassen fanns tillgång till språkliga förebilder i båda språken genom att en av pedagogerna hade svenska som första språk och den andra hade teckenspråk som första språk. Eleverna fick optimal möjlighet att ta del av båda språken. De vuxnas respekt för den andres språk påverkade barnen till samma attityd. Klassläraren hade inte fullgoda kunskaper i teckenspråk men kommunicerade med den döve kollegan ändå och han använde samma attityd som till eleverna det vill säga rättade henne inte utan svarade med fullständigt teckenspråk, vilket bidrog till språkutveckling både för klassläraren och för eleverna. Klassläraren visade med sin attityd att innehållet var det viktiga genom att hon valde att kommunicera på det språk de hade gemensamt.

Klassläraren tecknar till sin kollega om mattespelet de strax ska fortsätta med.

Nu ska städa, rast, säga alla tecknar en av pedagogerna till en av eleverna som går till bordet och uppmanar kamraterna att göra det genom att teckna Nu städa, rast (teckenspråkets grammatik och syntax).

Svenska och tss och teckenspråk används hela tiden i klassrummet. Både eleverna och de vuxna diskuterar olika begrepp på svenska och på teckenspråk, vad de betyder hur och när de används, hur de tecknas, om det finns olika tecken etc. Både elever och de vuxna hjälper varandra att komma vidare i kommunikationen

Pedagogen tar upp och pratar om ordet ”Anka” och hur det tecknas olika beroende på vilken anka det rör sig om.

Ordet slott bokstaveras först och tecknas sedan. Pedagogen berättar att ett svenskt slott och ett kejsarligt slott inte är samma sak.

I och med att de två språken finns representerade i rummet finns möjlighet att diskutera vilket ämne som helst. Det som händer i och i anslutning till klassrummet, i det här fallet störande ljud från angränsande rum. Alla bidrar med sina åsikter.

- Fel rum, (de) andra tänker inte på vi jobbar här Sofia till pedagogen på teckenspråk.
- Annan plats, längre från musikrummet (är) bättre, annat klassrum tecknar Jenny.
- Mer avstånd, längre från det rummet (pekar på musikrummet) bättre, tecknar Sofia.
- Isolerad vägg, tunn pedagog.
- 70-talet (sa) idag (u) väggar....
- Bygga speciellt för hörselskadade (tjock) vägg, pedagog.
- Om rörelserum här nere samma men nere tecknar Malin på teckenspråk.

I naturligt samspel används teckenspråk på ett funktionellt sätt. Sändaren är döv och kommunicerar på teckenspråk vilket således kräver att mottagaren svarar på samma språk.

Har du bestämt dig nu? Pedagogen tecknar till Sofia, teckenspråkets syntax och grammatik.

Hon svarar genom att nicka och lägger ner ett kort. (Hon använder munnen, kroppen och icke manuella grammatiska signaler (IMGS) för att visa att de har dåliga kort).

Teckenspråket är ett visuellt språk och mycket uttrycks simultant. Genom att språket presenteras i sin helhet tar eleverna del av detta samt börjar införliva det i sin egen kommunikation. Till att börja med sker det på ett omedvetet plan.

Hon visar empati för fågeln med munnen och kroppen (adjektiv och känslor kan visas med IMGS).

Pedagogen är medveten om skillnaderna mellan de två språken och lyfter fram dem i direkt anslutning till berättandet.

Pedagogen börjar teckna sagan och tecknar kung och kejsare, samma tecken men att det är olika ord.

Sofia frågar, Hur gör man med munnen? Pedagogen visar.

Eleverna får möjlighet att använda språket och uttrycka sina åsikter i samvaro både med vuxna och med sina kamrater. Den språkliga förebilden bidrar till viljan att kommunicera.

Tiden gick snabbt, det är roligt tecknar Malin till pedagogen.

Malin och Sofia tecknar mycket, både till kamraterna och till pedagogen under lektionen.

Språk är intimt förknippat med kultur och så även i teckenspråk och dövas värld. Som teckenspråksanvändare lär man sig dessa kulturella faktorer som ingår i språket. Flera av dessa användes av pedagogerna och eleverna i klassen.

Klassläraren knacker i bordet till en av eleverna för att få uppmärksamhet och tecknar räkna ihop nu.

Maria vinkar till pedagogen för att påkalla uppmärksamhet om att hon vill ha hjälp.

Klassläraren inflikar, om du vill ta ordet i teckenspråk hur gör du då? Vi diskuterade det förra veckan. Jo man knacker i bordet, lutar kroppen framåt, knacker lätt på axeln för att få uppmärksamhet.

Om det blir prat tar klassläraren tillbaka teckenspråkskoden genom att teckna till svar och då hakar eleverna på det.

Musikläraren pratar och klassläraren tolkar med tecken som stöd. Hon har satt sig bredvid läraren för att eleverna ska kunna titta på både den som talar och på den som tolkar.

Klassläraren flyttar runt lite beroende på vad hennes roll är, deltagare i musikspelandet eller tolk.

Elevansvar

Viljan hos eleverna att kommunicera var påtaglig. Saknades något ord på svenska eller på teckenspråk hjälptes alla åt för att budskapet skulle gå fram. Både sändare och mottagare delade ansvar att kommunikationen skulle flyta så smärtfritt som möjligt.

Jenny börjar prata/teckna om ”Den fula ankungen” som var förra veckans saga och visar tydligt med teckenspråkets grammatik (IMGS) hur den såg ut.

Pedagogen kommer tillbaka till att H.C Andersen är född i Danmark och då berättar Jenny om en gång hon var i Köpenhamn. Hon tecknar och berättar om att hon varit på tivoli och så blir det lite svårt att förklara så hon säger på svenska ”Lite svårt att förklara, jag vill rita” Hon går fram till tavlan och ritar Berg och dalbanan hon åkte med och visar hur man åker.

Man åker upp och ner (på teckenspråk) och visar med ansiktet och hela kroppen hur hon åker och vad hon tycker om det. (IMGS)

Jenny visar med ansiktet, munnen att hon förstår och hänger med i berättelsen.

Alla elever tittar och lyssnar aktivt, kompletterar med frågor och deltar i samtalet med intresse. Det finns utrymme för samtal och utveckling i anslutning till ämnet. En av eleverna tar tillfället att berätta om egna erfarenheter och de andra har chans att fråga, kommentera och vidareutveckla.

Diskussion om hur ett spel går till. Sofia får förklara för pedagogen som inte har varit med förut.

Klassläraren säger till Sofia, förklara för alla vilket hon då gör på teckenspråk, alla tittar uppmärksammat på henne.

Långa förklaringar, hela tiden på teckenspråk eller svenskpåverkat teckenspråk med ord som på, med, då etc. men med teckenspråkspåverkad grammatik. Språkliga jämförelser sker ofta, både eleverna och de vuxna diskuterar olika begrepp både på svenska och på tecken. Både elever och de vuxna hjälper varandra att komma vidare i kommunikationen, på ett lättsamt och naturligt sätt. Flera diskussioner förekommer om ords betydelse, på ett enkelt och samtalsvänligt sätt. Eleverna deltar i resonemanget och funderingarna på ett naturligt sätt och ingen visar irritation över att berättelsen avbryts.

Vad är möjligt? En av eleverna använder tss när hon förklarar för den kompis som frågade

Diskussion om ordet tacos mellan två flickor, kort eller långt o, en av dem bokstaverar ordet.

Eleverna har kommit olika långt i sin teckenspråksutveckling och jag observerar hur de mer drivna tecknarna hjälper sina kamrater som inte kommit lika långt i språkutvecklingen.

Sofia förklarar ibland på svenska för Frida efter det att pedagogen har tecknat klart.

Malin instruerar Frida hur hon ska gå för att visa att hon är tjock. ”Du ska gå så här.” Hon böjer på benen och blåser upp sig. Pedagogen gör det samma och några av de andra eleverna också. Hon tar så Fridas ben och försöker få henne att gå så som de visat. Hon tillåter de andra att hjälpa henne.

Även Sofia hjälper Frida genom att förklara för henne vad hon ska göra eller vad som ska ske. Frida är glad och deltar i träningen, hon skrattar ofta och tycker det är kul.

Vem är du frågar Pedagogen Frida hon svarar på teckenspråk med det genuina tecknet för ”Jag vet inte”. Josefin frågar henne på svenska och hon svarar även då ”jag vet inte”.

Eleverna tar i klassrummet inte bara ansvar för kommunikationen utan även elevansvar för lärandesituationen. Det är inte endast pedagogernas ansvar att svara för information till klassen. Eleverna turas om och hjälper varandra att informera om gemensamma saker.

Malin berättar vad läxan till imorgon är. Sofia går spontant in och kompletterar Malin.

Sofia använder sig av tss när hon kommenterar dagen, de andra gör det på tal.

Malin frågar Sofia, Varför är...inte med (ett ord hon inte tar med)?
Det här är vad jag tycker jag vill lära mig, svarar Sofia.

Även i andra situationer finns kamraterna närvarande för att bidra till att kommunikationen sker så bra som möjligt. Alla verkar ha erfarenhet av när missförstånd uppstår och vill därför hjälpa till med att förtydliga, förklara och bidra till förståelse.

Klassläraren reder ut konflikten men då blir en av de andra flickorna ledsen och så pratar de om varför det inte känns bra (på tss). Klassläraren föreslår olika alternativa lösningar men kommer egentligen inte fram till vad problemet är. En annan elev försöker hjälpa till på tss.

Tvåspråkighet

Svenska är undervisningsspråk i hörselklassverksamhet men i samtal med pedagogen framkom att flera av eleverna i klassen har stort behov av visuellt stöd i form av tss eller teckenspråk. I förstudien noterade jag många situationer där eleverna använde sig av tss för att under observationerna notera att kommunikationen blivit allt mer påverkad av teckenspråk. Eleverna i klassen hade kommit olika långt i sin tvåspråkighetsutveckling och befann sig på olika stadier i processen. Olikheterna gjorde att eleverna uttryckte sig på varierat sätt och blandade språken beroende på sina kunskaper. Ingen, varken vuxna eller barn lade någon värdering i hur uttrycket såg ut, det viktiga var att förstå eller bli förstådd.

Eleverna resonerar två och två om uppgiften både på tss och på svenska. Har alla skrivit färdigt, frågar klassläraren på svenska och eleverna svarar på svenska.

Eleverna använder sig av tss ibland och ibland av svenska och jag kan inte urskilja någon speciell strategi när det ena eller det andra används. Eleverna bestämmer själva vilka ord och vilka situationer de använder de olika sätten.

På teckenspråk berättar Sofia som sitter vid bordet till Jenny som är på golvet att Josefin har snabbt läst ut sin bok, Jenny nickar till svar, hon förstår

Pojkarna som kommer in kan inte eller använder inte mycket tss vilket flickorna och klassläraren ändå fortsätter med. Eventuellt tecknar klassläraren något mindre. Sofia tecknar dessutom mer än tidigare. Om det är för att hon är engagerad i ämnet eller om det är för att pojken hon jobbar ihop med inte är så följsam eller har svårt att förstå instruktionerna eller om hon själv behöver det eftersom ämnet kräver det eller om hon är trött i slutet av dagen?

Ibland tecknas det mellan borden och då används inte rösten, eller så används rösten lågt för att inte störa, men det är ändå tss. Även då eleverna sitter sida vid sida så tecknar de till varandra, helt efter eget beslut. Vid några enstaka tillfällen används teckenspråk.

Sofia diskuterar innehållsförteckningen i boken med Josefin delvis på tss.

Josefin berättar en episod om sin kompis Sofia, hela tiden på tss. Vid själva högläsningen använder klassläraren inte så mycket tss, men gör det ibland när orden ska förklaras.

Klassläraren berättade för mig att hon anser att det är viktigt att eleverna får en stund varje dag för tyst läsning och att de jobbar mycket med sagor. Det fanns gott om situationer där språken blandades och där influenser från teckenspråket är påtagliga. Teckenspråksgrammatiken finns med i mycket av de eleverna sade eller tecknade, tillsynes omedvetet för eleverna själva.

-Finns inga pengar, på teckenspråk av Sofia. Ögonbrynen dras upp, (vilket betyder att man markerar en ja/nej fråga).

-Vi fick tolv, på svenska men tecknar ”Vi få tolv”, (vilket är teckenspråks grammatik där verbet alltid står i grundform).

-Har du bestämt dig nu? Pedagoger frågar Sofia (teckenspråkets syntax och grammatik).

Hon svarar genom att nicka och lägger ner ett kort. Hon använder munnen, kroppen och icke manuella grammatiska signaler (IMGS) för att visa att de har dåliga kort

Sofia tecknar ”makt” då pedagoger tecknar om det i sagan och hennes kroppsspråk visar tydligt en uppblåst position (IGMS).

-Vem du, frågar pedagoger Frida hon svarar på teckenspråk, ”Jag vet inte”. Josefín frågar henne på svenska och hon svarar även då ”jag vet inte”

Vid ett lektionstillfälle sker undervisningen på svenska av en projektanställd pedagog som inte är teckenspråkskunnig och klassläraren tar då på sig rollen som tolk och tecknar det som sägs på tss.

Musikläraren pratar och klassläraren tecknar/tolkar. Hon sitter bredvid läraren för att eleverna ska kunna titta på både den som talar och den som tolkar.

Sofia och Malin tittar/fäster blicken mycket på klassläraren.

Ibland går handlingen före tss instruktionerna eftersom det talade ordet är färdigt och det är vissa tecken kvar innan meningen är avslutad.

Alla deltar med glädje, de skrattar och tycker det är kul Sofia är aktiv hela tiden och svarar snabbt på frågor, kommenterar det som sker, kommunikationen sker mest på tal men ibland på tss.

Respekt

Klassläraren visar respekt för eleverna som kompetenta individer som har förmåga att ta ansvar för sitt lärande lika väl som att ta ansvar rent språkligt. Hon visar tilltro till elevernas förmåga att bedöma vad de behöver och har behov av för sin egen lärandeprocess samt tilltro att de behärskar den språkliga miljön i klassrummet. Hon resonerar mycket med eleverna om hur olika situationer ska lösas, hon är intresserad av hur de tänker och hur de kommit fram till lösningen likaväl som hon vill resonera med dem om praktiska saker. Lyhörtheten för elevernas åsikter och intresset för hur de tänker är hela tiden närvarande. Ingen värdering läggs på vare sig det som sägs eller hur det framförs. Klassläraren lämnar stort utrymme för eleverna att få vara delaktiga och göra saker och ting på sitt eget sätt.

Vilka har inte arbetat ihop, nu får ni hjälpa mig. Klassläraren frågar eleverna som löser uppgiften snabbt, alla verkar nöjda. Tre par sitter vid borden mittemot varandra medan ett par ligger på golvet, valet är deras eget.

Alla är engagerade i räkneuppgiften och bidrar med sitt tänkande och resonemang. Klassläraren stödjer de olika paren vidare i resonemanget om hur de kan utveckla sitt tänkande.

Alla grupperns olika lösningar presenteras, olika sätt och olika lösningar. Ett förslag från ett av paren är att dela ut mandarinerna och räkna klyftorna.

Malin berättar vad läxan till imorgon är. Sofia går spontant in och kompletterar Malin.

Respekten förstärks av att klassläraren bekräftar eleverna inför kamraterna, hon lyfter fram det eleven har gjort så att kamraterna har chans att se kamraten som kompetent och att lära av varandra. Hon lyssnar in hur eleverna tänker så de får möjlighet att verbalisera sina tankar.

Klassläraren går runt och resonerar med eleverna. Frida har skrivit ett avsnitt som läraren lyfter upp och berömmar - jättebra, det kan bli en scen. ”Kom, så ska du få se,” säger hon till en av de andra eleverna

Hur tänkte ni när ni kom fram till det, frågar klassläraren på tss.

Klassläraren uppmuntrar eleverna att använda tss genom att hon själv använder det men bedömer inte deras språk.

”Påstod, vad betyder det?” Klassläraren vidarebefordrar frågan till eleverna och de resonerar om ordets betydelse.

Idag ska alla jobba med Fridas saga som de ska räkna på och sedan redovisa hur de har räknat och tänkt. Ida och Maria arbetar tillsammans och Frida och Jenny, Sofia och Malin ensamma.

-Det finns olika sätt att räkna hur tänkte ni? Frågar klassläraren Maria och Ida.

Eleverna hjälper varandra, pedagogerna finns i bakgrunden och avvaktar, hjälper vid behov.

Det finns ett gemensamt ansvar att alla ska bidra till kommunikationen. Alla deltar med att berätta och förklara. Ingen verkar störas av att någon annan fyller i ord eller meningar. Det är en lugn atmosfär och alla lyssnar på varandra.

Diskussion om spelet, Sofia får förklara för pedagogen som inte har varit med förut. Klassläraren säger till Sofia ”Förklara för alla” vilket hon då gör på teckenspråk, alla tittar uppmärksammat på henne. Eleven verkar bekväm i situationen att förklara på teckenspråk och hon har full koll på spelreglerna.

Långa förklaringar sker på teckenspråk eller svenskpåverkat teckenspråk. Brist på begrepp hindrar inte eleverna att uttrycka sig. Alla uttrycker sig på det sätt de behärskar och kamraterna tittar och lyssnar på den som pratar.

Maria förklarar på teckenspråk hur spelet går till för pedagogen

Språken är hela tiden levande, både eleverna och de vuxna diskuterar olika begrepp både på svenska och på teckenspråk, vad de betyder hur och när de används, hur de tecknas, om det finns olika tecken etc. Både elever och de vuxna hjälper varandra att komma vidare i kommunikationen, på ett mycket lättsamt och naturligt sätt.

Klassläraren frågar klassen ”Vem kan tecknet för pirater? Ida bokstaverar och får så hjälp med de tecken (pirat) hon inte kan. Sofia tecknar det. Ida fortsätter så att teckna resten av spelets namn. Den som kan ger tecknet inte nödvändigtvis lärarna.

Även eleverna visar respekt och förståelse för varandra på så sätt att de delar med sig språkligt och kunskapsmässigt. Det verkar som eleverna har bra uppfattning om kamraternas språkliga kunskaper.

Sofia förklarar ibland för Frida på svenska efter det att pedagogen har tecknat klart.

Malin hjälper Frida genom att förklara för henne på svenska vad hon ska göra eller vad som ska ske. Frida är glad och deltar i träningen, hon skrattar ofta och tycker det är kul.

De flesta eleverna har en vana att stå framför klassen och berätta, något teckenspråk och tss kräver eftersom de är visuella uttryckssätt som avkodas med synen.

Det är fritt att fråga eller kommentera efter redovisningen och ibland kommer följdfrågor eller kommentarer. Alla lyssnar och tittar intresserat på kamraternas redovisningar. Man vill veta hur kamraten tänkte och kommenterar gärna det.

De vuxna visar respekt för varandras första språk. Den hörande pedagogen tecknar till den döve pedagogen, eleverna får chans att tjuvlyssna på de vuxnas samtal och de visar med sin attityd respekt för varandra

Klassläraren tecknar till pedagogen om mattespelet de strax ska spela.

Musikpedagogen arbetar tillfälligt på skolan och har ingen tidigare erfarenhet av hörselskadade och dessutom inga kunskaper i teckenspråk så klassläraren väljer att agera som tolk. Det visar på förståelse för elevernas behov utifrån deras hörselsituation. Klassläraren tar ansvar för att eleverna och den andre pedagogen ska förstå varandra. Respekt visas för den mindre kunniga då klassläraren under lektionen delar med sig av sina erfarenheter på ett smidigt sätt.

Läraren pratar och klassläraren tecknar/tolkar. Hon sitter bredvid Läraren för att eleverna ska kunna titta på både den som talar och den som tolkar.

Diskussion

Syftet med studien var att beskriva och ge ökad förståelse för hur elever med cochleaimplantat i hörselklassverksamhet deltar i dialog och samspel. Hur sker kommunikationen, det vill säga på vilket sätt?

Allt fler föräldrar till CI-opererade barn väljer i dag bort teckenspråk som första eller andra språk för sina barn. Baserat på min yrkeserfarenhet hyser jag farhågor för att hörselskadade, döva och CI-opererade barn missar möjligheten att utveckla tvåspråk, svenska och teckenspråk, något hörselskadade länge har kämpat för att få. Jag har sett att de tekniska och medicinska perspektiven får allt för stor betydelse och detta trots att empirin poängterar; att vara hörselskadade är att leva med ett psykosocialt problem och inte ett medicinskt/tekniskt.

Valet av att studera CI-opererade elever i hörselklassverksamhet ansåg jag vara det mest optimala för att få svar på min fråga eftersom det inom den skolformen finns tillgång till de två språken svenska och teckenspråk. Som metod valde jag observation där jag antecknade det som skedde i klassrummet. Jag funderar om den metoden har varit det bästa eftersom ögat inte hinner registrera allt som sker. Kommunikation är komplext och inte allra enklast att få grepp om. Jag är medveten om att missförstånd och kommunikativa sammanbrott kan ha förekommit men att jag inte hunnit se det. Möjligtvis hade videofilmning gett mig mer detaljerat material. Ett sådant material kräver stor tidsåtgång till efterkommande analys och jag anser att arbetet med detta skulle ha blivit mig övermäktigt. Även kommunikationen med klassläraren och hennes reflektioner på mina observationer hade försvårats då möjligheten till analys direkt efter filmningen varit omöjlig för mig. Aktionsforskningsansatsen hade på så sätt påverkats på ett negativt sätt, vilket också bidrog till valet av metod. Min ambition har inte varit att se allt men det jag har sett anser jag vara värt att diskutera. Studien är inte generaliserbar, jag har inte varit ute efter att presentera några sanningar utan fokus har varit att synliggöra elevers kommunikationssätt under ett utvecklingsarbete. Studiens trovärdighet vilar på att resultatet beskrivits noggrant samt att många citat från mina observationer synliggjorts – vilket i sin tur är verifierats i dialog med klassläraren.

Diskussionsavsnittet har jag valt att strukturera utifrån den process jag själv genomgick i samband med studien. Mycket av det observerade och kan tyckas svårt att dela upp eftersom summan av helheten är mer än delarna var för sig. Det jag först av allt noterade och reflekterade över när jag kom in i klassen var elevernas lust att kommunicera och att alla hjälptes åt för att kommunikationen skulle fungera. Pedagoggen tillämpade ett reflekterande arbetssätt genom sitt deltagande i dialogprojektet, något som vi båda tillämpade i kontakten med varandra via nätet. Reflekterandet hade för pedagoggen medfört att hon i arbetet med klassen genomfört en del förändringar och förhållningssättet var medvetet utifrån hörselskadade elevers behov, något som jag vid första skedet lyfte fram i kategorierna vid analysen. Det medvetna och reflekterande arbetssättet genomsyrade det mesta i arbetet med eleverna så det ligger till grund för alla kommande underrubriker i denna del av rapporten. Många av begreppen är inte enkla att dela upp, de ingår istället i varandra och bildar på så sätt en helhet av det observerade.

Kommunikation och viljan att kommunicera

Kommunikationen i klassen skedde i huvudsak på svenska med tecken som stöd. Klassläraren lade ingen värdering i elevernas sätt att uttrycka sig. Var och en tecknade de ord de kunde i den mening eller fras de uttalade. Teckenförrådet och hur ofta var och en använde tecken som stöd varierade från elev till elev. Kommunikationen fungerade utan större missförstånd eller avbrott.

Landsvik (2001) visar i sin rapport att kommunikation för CI-opererade barn fungerade bäst mellan dem och de hörselskadade barn som använde teckenkommunikation. Resultatet visar att så var det även i den här klassen. De elever som var CI-opererade kunde delta i kommunikationen på ett optimalt sätt tack vare att alla elever tecknade i stort sett hela tiden. Det svenska språket förstärktes med tecken, så om någon av eleverna inte hörde något ord kunde de se ordet istället. De begrepp som saknades på svenska eller teckenspråk hjälptes alla åt att hitta, både barn och vuxna.

I Lpo-94 betonas varje elevs rätt att få utvecklas och känna glädje över framstegen och övervunna svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1998). Glädjen och engagemanget hos eleverna i denna studie som kunde framföra sina åsikter och bli förstådda av så väl kamrater som den vuxne gick inte att ta miste på.

För mig innebar det jag såg vid förstudien en inre konflikt där mina värdesystem krockade. Jacobsson (2000) skriver att de olika språkens regelsystem inte går att kombinera utan att något av språken blir ofullständiga. Det jag under 20 års tid lärt mig om att inte blanda teckenspråk och svenska grundar sig på liknande forskning. Bergman (1992) skriver att i teckenspråkets grammatik in går "*icke manuella grammatiska signaler*" som går förlorade när man ska teckna och tala samtidigt. Hur skulle jag värdera det jag observerat kopplat till dessa teorier? Kommunikationen eleverna emellan fungerade mycket bra trots, eller på grund av att de tecknade och pratade samtidigt.

Jag fick verkligen tänka om. Min stränga uppfattning av att särskilja språken kanske måste omvärderas? Kan det vara så att målet är att utveckla ett rikt ordförråd på svenska med hjälp av visuellt stöd eller är användandet av tecken som stöd ett medel att utveckla begrepp även på teckenspråk och därigenom bidra till tvåspråkighetsutveckling? Landsvik (2001) säger att det är naturligt att under en period i tvåspråkighetsutvecklingen blanda språkens båda koder. Själva blandningen är inget eget språk men en uttrycksform som bygger på en tillåtande filosofi. Hon skriver fortsättningsvis att barnet väljer det språk och den kod som är funktionell för dem just för tillfället beroende på vilken språklig nivå de befinner sig på i de båda språken och att vi måste acceptera barnens val i deras spontana språk. Det var något som visade sig tydligt i klassen jag observerade. Eleverna med CI tecknade gärna och de hade kommit långt i sin tvåspråkighetsutveckling. När den döve läraren var närvarande tecknade de hela tiden och oftast när de kommunicerade med varandra. Den teckenspråkliga nivån varierade mycket från elev till elev men de CI-opererade eleverna använde teckenspråket funktionell när så gavs tillfället till det. När de pratade och tecknade samtidigt hade dessa elever tillsynes bra begrepp på svenska. De båda språkens koder blandades och genom att ingen lade någon värdering i hur blandningen skedde anser jag att eleverna fick chans att utvecklas på för dem rätt nivå.

Efter förstudien diskuterade jag mina nyvunna erfarenheter och den konflikt jag ställdes inför med klassläraren. Kommunikationen via e-post mellan oss var i början intensiv. Vi diskuterade bland annat min uppfattning om att särskilja språken och den värdekonflikt jag ställdes inför. Mina reflektioner över det jag observerat i klassrummet väckte i sin tur reflektioner hos henne om hur hon arbetade med de båda språken. Hon hade börjat fundera på risken av att blanda språken. Klassen hade arbetat mycket med kommunikationsstrategier för att föra samtal på svenska. Pedagogen började nu reflektera över teckenspråks regler och strategier för att samtalen även på detta språk ska fungera så smidigt som möjligt. Hon funderade på vilket sätt kommunikationen på tss påverkade elevernas tvåspråkighetsutveckling, om det bidrog till eller försvårade inläringen.

Hon uttryckte å andra sidan att svenskan hade fått en väsentlig skjuts av användandet av tss. Begrepp på svenska har befästs genom användandet av visuellt stöd i form av tecken. Landsvik noterade i sin undersökning att många pedagoger använde tecken som stöd när de talade till barnen för att de skulle ha en chans att hänga med och förstå det som sades på talspråk. Klassläraren berättade för mig vid samtal efter förstudien att alla elever inte skulle hänga med om hon endast pratade. Hörselnedsättningen hos några elever påverkade avsevärt deras förmåga att höra tal. Elevernas attityd till språket upplevde klassläraren som positiv genom att de gärna använde tecken och var intresserade att hela tiden lära in nya. Attityden till språk är en viktig faktor att ta hänsyn till vid språktillägnande. Eleverna i studien verkade ha en positiv attityd till teckenspråk eftersom de tecknades spontant eleverna emellan. Speciellt de två eleverna med CI tecknade ofta och förtydligade ibland det sagda med tecken till en av eleverna som hade svårigheter med både talad svenska och teckenspråk.

Under studiens genomförande funderade jag alltså mycket på vad som ansågs vara rätt och vad som ansågs vara fel och hur jag skulle hantera den nyvunna erfarenheten. Lusten, glädjen och engagemanget hos både elever och lärare kunde jag inte bortse ifrån. De hörselskadade eleverna var inte tysta och passiva eller kommunicerade genom pedagogerna. Ahlström och Preisler (1998) skriver om hur vanligt det förekom styrande arbetssätt i undervisning av hörselskadade elever. Speciellt i situationer där det uppstod språkliga missförstånd. Något jag i mina observationer inte noterade, tvärtom var eleverna aktiva, frimodiga och fulla av iver att dela med sig av sina tankar och åsikter. Att kamraterna bidrog med de begrepp som för ögonblicket behövdes uppfattade jag inte som störande för eleverna. Speciellt de två elever med CI hade stort teckenförråd och bidrog gärna med dem till mindre kunniga kamrater. Klasslärarens förhållningssätt uppmuntrade eleverna att vara aktiva eftersom de lika väl som hon bidrog till att samtalet fungerade på ett bra sätt.

Kompetenta elever

Det jag noterade vid första besöket i klassen var elevernas kompetens att kommunicera. De lyssnade aktivt när någon av kamraterna berättade något. De hade en förmåga att ta del av andras samtal som jag många gånger saknar hos vuxna hörande. Eleverna hade en medvetenhet om strategier för att få kommunikationen att fungera så optimalt som möjligt på ett naturligt och lättsamt sätt. Jönsson (2003) skriver att hörselskadade barn får lära sig strategier under uppväxten och att det är ett led i att bli hörselskademedveten. Att ha kunskaper om hörselnedsättningen och dess konsekvenser anser hon vara viktigt för att kunna ställa rättmätiga krav på omgivningen. Hörselskadade misslyckas ofta i kommunikativa situationer vilket kan påverka självförtroendet negativt. Rädslan för missförstånd kan göra att den hörselskadade drar sig undan eller tystnar, eftersom hörselskadade oftast inte har någon gemensam kommunikation. Även Ahlström och Preisler (1998) pekar på att det ofta uppstår missförstånd och sammanbrott i kommunikationen hörselskadade emellan. Eleverna i deras undersökning använde teckenspråk i vissa situationer och valde då själva i vilka situationer det passade bäst.

Eleverna i studien kommunicerade gärna med pedagogen och varandra. Elevernas trygghet i att uttrycka sina tankar och idéer på det sätt de själv föredrog blev påtaglig. Det språkliga självförtroendet var till synes gott. Landsvik (2001) anser att det viktigaste är att förstå och att bli förstådd, vilket bygger på ömsesidig respekt och acceptans. Utbytet av information är viktigare än formen för hur det uttrycks. Ett tillåtande klimat är viktigt och ger goda utvecklingsmöjligheter. I klassen jag studerade fick de CI-opererade eleverna möjlighet att kommunicera på det sätt de själva valde. Att eleverna själva fick avgöra vilket

kommunikationssätt som passade bäst för dem i en given situation visar på klasslärarens tilltro till elevernas kompetens

Det jag fortsättningsvis funderade över var i vilken grad eleverna anpassar sitt språk till kamraternas behov? Även små barn klarar av att anpassa sitt språk till mottagaren och små döva barn tecknar enklare fraser till mor och far/föräldrar som håller på att lära sig teckenspråk. Ahlström et al (1999) visar i sin undersökning att de hörselskadade barn som kommunicerade på båda språken inte hade något problem att anpassa språket till mottagaren. På talspråk var det svårare att förstå mottagarens behov och därmed uppstod svårigheter att anpassa sig till dennes behov. Barn på förskola anpassar språket till den kamrats nivå de för tillfället kommunicerar med när de t.ex. ska ge instruktioner. I klassen noterade jag ingen speciell strategi i förhållande till vilken kamrat eleven för tillfället kommunicerade med. Kompetensen bestod i att använda svenska, tss och teckenspråk. Det förefaller som om eleverna har en subtil känsla av kamraternas kunskaper i de båda språken. Frekvensen av yttranden på de olika språken samt längden på språksatserna bidrar till en känsla av kamratens kompetens. Ahlström et al (1999) såg att de barn som kommunicerade på teckenspråk både kunde växla och anpassa språket utifrån person och situation. Även Landsvik (2001) såg att barnen använde språket pragmatiskt och funktionellt och det skedde utifrån barnets uppfattning om sina egna och mottagarens behov. De CI-opererade eleverna i studien använde sig ofta av teckenspråk eller många tecken när de använde tss vilket till synes påverkade kamraternas val av kommunikation till dessa elever. Jag uppfattade att eleverna anpassade sitt språk till den mottagare de vände sig till, speciellt tydligt visade det sig i kommunikationen med den elev som hade svårigheter med båda språken. I dessa fall användes både svenska och tecken både var för sig och simultant.

Språkliga förebilder

När jag återvände till klassen för att genomföra själva huvudstudien upplevde jag att det tecknades betydligt mer än vid första observationstillfället. Jag diskuterade det med klassläraren som inte hade reflekterat speciellt över det men påtalade att hon med klassen hade gått igenom kommunikationsstrategier i teckenspråk, något hon ju börjat fundera över efter min provobservation och som vi hade fört dialog om på nätet. Samarbetet med teckenspråkläraren hade utökats under denna period beroende på att de båda fann det fruktsamt för både elever och lärare. Både svenska och teckenspråk fanns tillgängligt för eleverna på ett naturligt sätt igenom att teckenspråket integrerades i undervisningen. Valet att ta in teckenspråkläraren i andra ämnen och på så sätt arbeta parallellt bidrog till en positiv attityd till de båda språken. Genom att teckenspråklärarens första språk är teckenspråk stimulerades eleverna att kommunicera på det språket. Den positiva språkliga förebilden finns tillgänglig vid mer än ett tillfälle. Första användare av ett språk är förebild och om kommunikationen sker på ett korrekt och fullvärdigt sätt bidrar det till positiv inläring för andraspråksinlärare. Klasslärarens första språk är svenska och eleverna får även chans att tillägna sig svenska på ett korrekt och fullödigt sätt. Att använda språket i naturliga sammanhang ökar motivationen för att lära, vilket visade sig tydligt i klassen. Teckenspråket förekom mer frekvent vid huvudstudien än vid förstudien. Klassläraren och teckenspråkläraren kommunicerade på teckenspråk trots att klassläraren inte behärskade språket till fullo, vilket jag anser stimulerade eleverna att våga teckna oavsett på vilken nivå de befann sig. Vuxnas förhållningssätt genom att de visar hur kommunikation och socialt samspel ska gå till har stor betydelse för samspelets karaktär enligt Ahlström et al (1999). Barnen måste få tillgång till teckenspråk och skapa relationer med andra barn för att utvecklas optimalt, det får inte bli ensidigt fokus på tal och hörsel. De barn som kommunicerade på teckenspråk före CI-operationen utvecklade talspråk lättare än de barn som inte fått tillgång till teckenspråk före operationen (Nelfeldt & Palviainen, 2004). Även i den

norska undersökningen visar det att barn som använder sig av teckenspråk har god talspråksutveckling. Barnen i den undersökningen använde många teckenspråksgrammatiska beståndsdelar i sin kommunikation.

Under mina observationer framkommer många situationer där eleverna i klassen använde olika teckenspråkliga komponenter. Eleverna med CI tecknade gärna och de hade kommit långt i sin tvåspråkighetsutveckling. När den döve läraren var närvarande tecknade de hela tiden och oftast när de kommunicerade med varandra. Den teckenspråkliga nivån varierade mycket från elev till elev men de CI-opererade eleverna använde teckenspråket funktionellt när så gavs tillfället till det. När de pratade och tecknade samtidigt hade dessa elever tillsynes bra begrepp på svenska. De båda språkens koder blandades och genom att ingen lade någon värdering i hur blandningen skedde anser jag att eleverna fick chans att utvecklas på för dem rätt nivå. De befinner sig i en period då de blandar språken som Lansdsvik (2001) påpekar och tack vara att ingen lägger någon värdering i uttrycksättet vågar de använda de båda språken oavsett nivå. Denna strategi gagnar utvecklingen av båda språken. Dammeyer (2005) pekar på att teckenspråk kan vara en motor för det talade språket om det används parallellt.

Ingen av pedagogerna rättade eleverna om grammatiken eller syntaxen var fel eller ofullständig, oavsett vilket språk eleverna kommunicerade på. Deras kommunikation sinsemellan handlade även den om respekt för varandra och inte där heller lades någon värdering i hur de uttryckte sig på den andres första språk. Innehållet var det viktigaste och alla bidrog till att förståelse uppstod. Det var ett gemensamt ansvar att alla skulle göra sig förstådda. Den stora pedagogiska utmaningen enligt Lansdsvik (2001) är att skapa miljöer där barnen får tillåtelse att vara den individ de är oavsett hörselnedsättningens grad eller barnets sätt att kommunicera på. Det viktigaste är att vuxna tar sig tid att lyssna på barnet och att de får chans att utveckla sociala relationer. Vilken språklig kod barnet väljer tycker hon är oväsentligt (Lansdsvik 2001). Att bli lyssnad på är viktigt för självförtroendet och att vuxna hjälper barnet att uttrycka sina tankar och åsikter är något som Ahlström et al (1999) pekar på. De tar även upp olika faktorer som stimulerar språkutvecklingen för CI-opererade barn. De poängterar att sätta dialogen i centrum och att vuxna tar sig tid att försöka förstå innehållet i det barnet vill berätta. Även med få språkliga begrepp kan förståelse skapas. Det väsentliga är respekt och ömsesidighet. De CI-opererade eleverna i studien fick tid för dialogen och möjlighet att förstå och att göra sig förstådda, Jag upplevde ömsesidighet både barn emellan och mellan barn och vuxna.

Slutsatser

Det är viktigt är att båda språken finns representerade fullt ut så att man inte utarmar något av språken. Att som hörselskadad själv få välja vilket språk som för ögonblicket är det bästa är en självklar rättighet. En CI-operation ger hörsel men personen i fråga blir inte fullt hörande. Teckenspråk är ett fullvärdigt språk som förtjänar all status som språk i allmänhet har. Att få chans att kommunicera på ett fullvärdigt sätt genom att göra språket tillgängligt även i andra situationer än på tillrättalagda lektioner är att öka chansen till tvåspråkighet betydligt. Eleverna med CI ska ges möjlighet att delta i dialog och samspel oavsett vilken språklig nivå de befinner sig på. Att båda språken finns levande ökar chansen att de CI-opererade eleverna tillgodogör sig språk på den nivå de för tillfället behöver och kan utveckla. Det nya arbetssättet att integrera teckenspråket med andra ämnen istället för, som vanligen sker att eleverna får språkundervisning två timmar i veckan anser jag gagnar språkinläringen. Att få lära sig språk i naturliga miljöer är en stor fördel enligt Hart och Risley (1980) det främjar motivation och inläring av nya begrepp, något jag har fått tillfälle att observera. Pedagogerna i

den observerade klassen var närvarande och kunde på så sätt fånga upp elevernas funderingar oavsett på vilket sätt de uttryckt

Jag har fått omvärdera min tidigare uppfattning om vikten av att skilja språken åt. I dag särskiljer jag istället kommunikation och språkinläring. När det handlar om kommunikation är det viktigaste att göra sig förstådd medan när det handlar om språkinläring handlar om en mer formell nivå. Det ena behöver inte utesluta det andra. Kommunikation missförstås fastän vi pratar samma språk och att finslipa sitt sätt att uttrycka sig pågår hela livet. Språkinläring på mer formell nivå har sina regler och dem ska inte negligeras eller förringas. Språkinläring kan ske på många olika sätt rent pedagogiskt utan att göra avkall på grammatik eller syntax. Formerna för hur det sker måste däremot hela tiden hållas levande och anpassas till de enskilda eleverna. Den stora utmaningen är istället att skapa pedagogiska miljöer som stimulerar lärande av språk.

I Lpo 94 står det skrivet att resultaten kontinuerligt ska följas upp och utvärderas samt att nya metoder ska prövas och utvecklas. Det ska ske i nära samarbete med pedagoger, elever, deras föräldrar och det omgivande samhället (Utbildningsdepartementet, 1998). Dammeyer förespråkar en vid syn på språk och kommunikation och uppmanar alla som arbetar med CI-opererade barn att använda många olika metoder. Teckenspråk hämmar inte talspråksutvecklingen och man ska låta barnet få kommunicera på det sätt de passar bäst för, tal eller tecken. Det väsentliga är en omväxlande kommunikativ miljö (Dammeyer 2005). Pedagogerna i studien visade på en öppen attityd där det fanns tillgång till olika metoder för att främja kommunikation för de CI-opererade eleverna och där alla sätt att kommunicera är tillåtna. Ett reflekterande arbetssätt gynnar kreativiteten och det kritiska tänkandet, vilket ger förutsättningar för öppenhet för CI-elevernas behov. Det bör vara en utmaning för alla pedagoger att hålla den dialogen öppen för att hitta gemensamma former för språkinläring i naturliga miljöer. Modern språkundervisning arbetar mer och mer med språkinläring via kommunikation. Eleverna ges möjlighet att kommunicera i meningsfulla sammanhang, där pedagogen ses som en språklig förebild, är ett pedagogiskt förhållningssätt som används allt oftare i dagens skolor. Pedagogerna och eleverna i den här klassen är delaktiga i ett språkutvecklande arbetssätt som ligger rätt i tiden och svarar upp mot styrdokumentens intentioner.

Jag känner tacksamhet över att både barn och vuxna har fått mig att tänka om istället för att jag skulle ha fastnat i en otidsenlig form för att vara min åsikt trogen. Jag håller dock fortfarande fast vid min åsikt att Hörselskadade barn ska få möjlighet att bli tvåspråkiga. Det är viktigt att båda språken finns tillgängliga för att optimal inläring av både svenska och teckenspråk ska kunna ske. Vikten av att en person med hörselnedsättning ska kunna uttrycka sina tankar och åsikter får inte bli en omöjlighet genom att ett av språken värderas lägre än det andra. Vilket språk jag som individ väljer att uttrycka mig på ska inte styras av någon värdering och får inte ske på grund av omgivningens okunskap eller negativa attityd. Studiens resultat visar att en ödmjuk hållning och fördomsfri attityd bidrar till ökad möjlighet att delta i dialog och samspel. Får jag som individ själv bestämma på vilket sätt jag vill kommunicera ökar det mina chanser att bli delaktig, eftersom delaktighet kräver språkliga verktyg. Det är till syende och sist en demokratifråga.

Framtida forskningsområden

Intressant vore att närmare studera hur tvåspråkighetsprocessen utvecklas över tid. De positiva faktorer som gagnar språkutvecklingen är attityden till språket, språkliga förebilder,

för individen och stimulerande miljö med generösa och medvetna pedagoger. De faktorerna fanns i klassen jag studerade men det vore intressant att göra en längre och djupare studie för att se hur inställningen till innehållet är viktigare än formen och hur det påverkar språkutvecklingen för hörselskadade elever. Den typen av studie skulle kunna göra jämförelser av språkliga satser på teckenspråk och svenska för att se hur tvåspråkighetsprocessen fortskrider. Vid parallell språkutveckling sker utveckling så till vida att först dominerar det ena språket på bekostnad av det andra för att sedan en period blanda båda språken och slutligen under processens gång renodlas. Det vore intressant att få syn på hur den processen sker när det handlar om ett auditivt och ett visuellt språk. Språkens struktur är väldigt olika men samtidigt kan de som studien visar användas i blandad form för att förhoppningsvis stimulera utveckling av två fullvärdiga språk.

Ett annat område som vore intressant att fördjupa sig i är hur självkänslan och självförtroendet påverkas av kommunikativ färdighet. Eleverna i klassen visade sig till synes ha gott självförtroende, något som många hörselskadade lider brist på, eftersom de många kommunikativa svårigheterna påverkar relationerna med omgivningen. Jag är medveten om att eleverna i klassen är unga och att självförtroendet kan förändras över tid samtidigt som de fått en god plattform att utgå ifrån när de skall uti vuxenlivet. Vi som arbetar med döva och hörselskadade anser det vara av vikt att rusta dem för livet utanför hörsel/dövvärlden, ett liv som vi vet många gånger ställer stora krav, speciellt kommunikativt. Många av dagens arbeten kräver god kommunikativ förmåga. Att studera hur självförtroendet påverkas skulle bäst genomföras genom att vara tvärvetenskaplig.

Att studera språkliga processer faller även det inom ramen för tvärvetenskap. De områden som innefattar studier av människor och i särskilt fall specialpedagogikens område kräver en helhetssyn och det innebär att mycket nytta och glädjande befruktning finns inom närliggande områden som sociologi, psykologi och lingvistik.

Referenslista

Litteratur

- Ahlström, M. & Preisler, G. (1998). *Hörselskadade barn flyttar in i dövskolan*. Stockholms Universitet: Psykologiska institutionen.
- Ahlström, M., Preisler, G. & Tvingstedt, A-L. (1999). *Cochleaimplantat på barn : en psykosocial uppföljningsstudie. Kommunikation och samspel i familjen* Rapport 48:1999:664 Malmö: Lärarhögskola.
- Bergman, B. (1977). *Tecknad svenska*. Stockholm: Liber läromedel/Utbildningsförlag.
- Bergstadius, H. och Udenius, E. (1996). *Vad avgör skolvalet för hörselskadade elever?* C-uppsats Lärarhögskolan i Stockholm, specialpedagogiska institutionen
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982) *Qualitative Research for Education. And Instruction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ely, M. m.fl. (1991). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Fredäng, P. (2003). *Teckenspråkiga döva*. Stehag:Förlags AB Gondolin
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur
- Hart, B & Risley, T. (1980). In Vivo Language Intervention: Unanticipated General Effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*.
- Hörselskadades Riksförbund (2005). *Sanning och konsekvens Årsrapport*
- Jacobsson, K. (2000). *Retoriska strider. Konkurrerande sanningar i döv världen*. Lund: Palmkrons förlag
- Johansson, C. & Wennergren, A-C. (1999). *Språk och lärande för hörselskadade elever*. C-uppsats Lärarhögskolan i Stockholm, specialpedagogiska institutionen
- Jönsson, L. (2003). *Hörselskadad! Kunskap – Identitet Örebro*: Specialpedagogiska institutet
- Kruth, L (1996). *En tyst värld - full av liv*. Örebro: SIH
- Landsvik, B. (2001). *Barn med cochleaimplantat; kommunikasjon og samspilol i barnehagen*. Skådalen publication series; 12. Oslo:Skådalen kompetansesenter
- Nelfeldt, K. och Nordqvist Palviainen, Å. (2004). *Det hörs! – Från visuell till auditiv kommunikation hos små döva barn med cochleaimplantat*. Gothenburg papers in the teoretical linguistics Göteborgs universitet.

Preisler, G. Tvingstedt, A-L. & Ahlström, G. (2003). *Skolsituationen för barn med Cochleaimplantat*. Rapport 79:2003:116 Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen

Rönnerman, K. (red).(2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Socialstyrelsen. (2000). Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat Spånga, Socialstyrelsen 2000:6.

Tvingstedt, A-L., Preisler, G.& Ahlström, M. (1999). *Cochleaimplantat på barn: en psykosocial uppföljningsstudie. Kommunikation och samspel i förskolemiljön*. Rapport 48:1999:665 Malmö: Lärarhögskola

Tvingstedt, A-L., Preisler, G.& Ahlström, M. (2003). *Skolplacering av barn med Cochleaimplantat*. Rapport 79:2003:115 Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen

Socialstyrelsen (2000) *Vårdprogram för behandling av döva barn med Cochlea implantat 2000:06*. Spånga; Socialstyrelsen

Svenning,C. (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska och det frivilliga skolväsendet Lpo/Lpf -94*

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande*. Kalmar: Skolverket

www.dialogprojektet.se

www.specialpedagogiska institutet.se

Tidskrifter

Dammeyer (2005). CI-barns språkliga och psykologiska utveckling. *Tal och språk* 3.

Bilaga 1

Mitt namn är Helén Bergstadius jag arbetar som hörselpedagog i Luleå och studerar även vid Luleå tekniska universitet. Jag ska skriva en D-uppsats i pedagogik som är knuten till Dialogprojektet. Alviksskolan är som ni vet en av 6 skolor i landet som deltar i ett nationellt skolutvecklingsprojekt som heter Dialogprojektet. Syftet är att utveckla lärandemiljön för hörselskadade elever. Projektet bygger på samlärande mellan elever, lärare och forskare. I centrum står dialogen och frågan är om den är tillgänglig för elever i hörselklass. Jag deltar i projektet i form av handledare för ett par grupper.

Mitt intresse att skriva en D-uppsats har väckts under denna tid och jag har valt att fokusera på hur lärandemiljöerna ser ut för elever med CI. Anledningen till att jag valt just Alviksskolan är den, att de flesta lärare är med i Dialogprojektet och att på skolan finns många elever med Ci.

Jag ska studera lärandemiljön och kartlägga hur Ci- eleverna i en hörselklass deltar i kommunikationen.

Hur möjliggör skolledningen, läraren och arbetssätten flerstämmighet? Är det möjligt för dessa elever att ingå i dialog och samlärande?

Jag valt metoden observation och dokumenterar det genom att anteckna. Jag börjar med att göra en pilotobservation för att se om metoden fungerar och väljer att på detta sätt informera om att jag finns i klassen några lektioner onsdag och torsdag vecka 4.

Syftet är att studera vad som sker i klassrummet och på så sätt bidra till en utveckling av lärandemiljön och det dialogiska lärandet. I fokus är lärarens arbete.

Ni får gärna höra av Er om det finns frågor eller några oklarheter.
070-319 15 97

Vänlig hälsning
Helén Bergstadius

Bilaga 2

Hej igen!

Nu tar jag kontakt med Er igen med anledning av arbetet kring min D-uppsats. Jag vill kort påminna om vem jag är och syftet med mitt arbete. Mitt namn är Helén Bergstadius jag arbetar som hörselpedagog i Luleå och studerar även vid Luleå tekniska universitet. Jag ska skriva en D-uppsats i pedagogik som är knuten till Dialogprojektet. Syftet är att utveckla lärandemiljön för hörselskadade elever. Projektet bygger på samlärande mellan elever, lärare och forskare. I centrum står dialogen och frågan är om den är tillgänglig för elever i hörselklass. Jag deltar i projektet i form av handledare för ett par grupper.

I min studie vill jag titta på hur lärandemiljöerna ser ut för elever med CI. Anledningen till att jag valt skolan där Era barn går är att de flesta lärare är med i Dialogprojektet och att det på skolan finns relativt många elever med CI.

Jag ska studera lärandemiljön och kartlägga hur CI- elever i en hörselklass deltar i kommunikation.

Hur möjliggör skolledningen, läraren och arbetssätten att alla elever får komma till tals? Är det möjligt för eleverna att lära genom dialog med kamraterna i klassen?

Vecka 4 besökte jag som ni vet klassen för att göra en provobservation. Det jag fick ta del av då stimulerade mig till att gå vidare i mina studier och jag vill fortsätta att observera samspelet i klassen och på vilket sätt det sker. Jag har för avsikt att besöka klassen igen två dagar vecka 15 och behöver även denna gång ett godkännande från Er.

Syftet är att studera vad som sker i klassrummet och på så sätt bidra till en utveckling av lärandemiljön och det dialogiska lärandet för alla elever. I fokus är lärarens arbete.

Ni får gärna höra av Er om det finns frågor eller några oklarheter.

070-319 15 97

Vänlig hälsning
Helén Bergstadius

Jag godkänner observatörens närvaro i klassen

Ort och datum