

# Vetenskaplig artikelsamling om specialpedagogik

från Specialpedagogiska skolmyndighetens  
konferens för Lika värde 2010



Artikelsamlingen är utgiven  
av Specialpedagogiska skolmyndigheten.  
Redaktörer är Kerstin Göransson,  
Ulf Janson och Claes Nilholm.

# Vetenskaplig artikelsamling om specialpedagogik

från Specialpedagogiska skolmyndighetens  
konferens för Lika värde 2010

Artikelsamlingen är utgiven  
av Specialpedagogiska skolmyndigheten.  
Redaktörer är Kerstin Göransson,  
Ulf Janson och Claes Nilholm.

# Förord

Det händer alltför ofta att vi söker enkla svar på komplexa frågor. Tiden räcker mer sällan till för att hantera olika perspektiv och ta del av fördjupad kunskap, samtidigt som det är nödvändigt för att få en reell kunskapsutveckling till stånd. Den här rapporten är först ut i en ny rapportserie som ges ut av Specialpedagogiska skolmyndigheten. Härigenom vill myndigheten bidra med mer fördjupad kunskap som har tydlig förankring i vetenskap och beprövad erfarenhet inom det specialpedagogiska kunskapsfältet. Rapportserien kommer att ha varierande innehåll och några rapporter kommer, liksom detta nummer, att granskas vetenskapligt innan publicering. Vår förhoppning är att rapportserien ska medverka till utvecklingen av kunskap och förståelse för olika fenomen och skeenden och därmed bidra till möjligheterna att stärka stödet till elever och studerande med funktionsnedsättning.

Som ett led i myndighetens arbete med att stödja utvecklingen av specialpedagogiskt stöd grundat på ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt genomförs regelbundet en nationell konferens: Konferens för lika värde. Ett huvudsyfte är att erbjuda en mötesplats för forskning och praktik och synliggöra det specialpedagogiska kunskapsfältet. Titeln för konferensen, får sin innehållsliga innebörd när skola och undervisning ger alla elever förutsättningar till en bra undervisning som präglas av delaktighet, tillgänglighet och möjligheter att nå målen för utbildningen.

I november 2010 genomfördes den tredje konferensen. Artiklarna i denna rapport är ett urval av de föreläsningar som konferensdeltagarna kunde ta del av. Ulf Jansson höll ett inledningsanförande med titeln Erfarenhet och evidens – praktik och forskning i mötet. Artikeln, med samma titel, inleder även denna artikelsamling. Texten ger en ökad förståelse av samspelet mellan forskning och praktik samt synliggör nödvändigheten både av mer systematisk kunskap och den erfarenhetsbaserade för att en kunskapsutveckling ska vara möjlig. De efterföljande artiklarna har ett snävare fokus på specialpedagogik och skolsituationen för elever med funktionsnedsättning. Susan Tetler redogör för en studie av pedagogiska processer i inkluderande undervisning och i efterföljande artikel av

---

1 Artiklarna är vetenskapligt granskade av utomstående forskare.

Monica Johansson görs en analys av särskilt stöd inom gymnasieskolan. Artikeln av Carin Roos är en forskningsgenomgång av studier som berör det pedagogiska arbetet med flerspråkiga barn med hörselnedsättning eller dövhet. Den avslutande artikeln av Jari Linikko, Sören Holmberg och Christina Lööf bidrar med ökad kunskap kring hörselteknik för elever med flerfunktionsnedsättning. Stort tack till författare och redaktörerna Kerstin Göransson, Claes Nielholm och Ulf Janson.

Ett utmärkande och uppskattade inslag i nämnd konferens är samtal i seminariegrupper där forskare, praktiker och beslutsfattare delar erfarenheter, reflektioner och samtalar med varandra. Vår förhoppning är att även denna skrift bidrar till reflektioner och stimulerande samtal.

*Greger Bååth*  
*Generaldirektör SPSM*

*Kristina Szönyi*  
*FoU-samordnare*

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

**Formgivning:** Plan 2

**Best nr:** 00376

**Tryck:** Edita, 2011

**ISBN:** 978-91-28-00376-6 (tryckt)

978-91-28-00377-3 (pdf)

Boken kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på  
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: [www.spsm.se](http://www.spsm.se)

# Innehåll

<b>Förord .....</b>	<b>4</b>
<b>Författarpresentationer .....</b>	<b>8</b>
<b>Erfarenhet och evidens</b>	
– <b>praktik och forskning i möte.....</b>	<b>13</b>
Av Ulf Janson	
<b>Et inkluderende blik på læreprocesser i klasserummet .....</b>	<b>33</b>
Av Susan Tetler	
<b>Stöd på (o)lika villkor</b>	
<b>En analys av särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram .....</b>	<b>47</b>
Av Monica Johansson	
<b>Flerspråkiga barn med hörselnedsättning eller dövhet</b>	
– <b>Vad säger forskningen? .....</b>	<b>59</b>
Av Carin Roos	
<b>Hörselteknik i skolan för elever med flerfunktionsnedsättning .....</b>	<b>71</b>
Av Jari Linikko, Sören Holmberg och Christina Löf	

# Författarpresentationer

## Redaktörer:



**Kerstin Göransson** är docent i specialpedagogik vid Akademin för Utbildning, Kultur och Kommunikation vid Mälardalens högskola. Hon arbetar även som FoU-samordnare på Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hon har mångårig erfarenhet av forskning om specialpedagogisk verksamhet inom framför allt skolans värld. Kerstins forskningsintresse har riktats speciellt mot särskolan, inkluderande och marginaliserande processer inom skolan samt skolutveckling.



**Ulf Janson** är professor emeritus i pedagogik vid Stockholms universitet. Hans forskning har bland annat fokuserat inkludering i förskola och skola, med speciellt intresse för social delaktighet och kamratrelationer mellan barn och elever med funktionella olikheter. Han har också intresserat sig för evidensfrågor och forskar-praktiker-relationer i praktikorienterad forskning.



**Claes Nilholm** är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid högskolan i Jönköping och under ht 2011 också gästprofessor vid Göteborgs universitet. Han har ett brett intresse för specialpedagogiska frågor, alltifrån teorier och perspektiv på specialpedagogik till frågor om effektivitet i olika arbetssätt.

## Skribenter:

**Ulf Jansson** (se föregående sida)

**Susan Tetler** är Ph.D., professor i inkluderande specialpedagogik, ledare av forskningsprogrammet 'Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv' ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Dessutom gästprofessor vid Malmö Högskola. Har sedan 1990-talet forskat i inkluderande lärandegemenskaper, sett i ett (special)pedagogiskt och didaktiskt perspektiv.



**Monica Johanson** är universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för Kommunikation och Information vid Högskolan i Skövde. Hon har också mångårig erfarenhet som lärare och specialpedagog inom flera av gymnasieskolans olika program. Hennes forskning är främst etnografisk och hon studerar hur skolans olika differentierande processer skapar villkor för elever och hur elever reagerar och interagerar inom ramen för dessa villkor. Monicas forskningsintresse är speciellt riktat mot elevers identitetsskapande och olika anpassning- och motståndsp processer relaterade till detta identitetsskapandet.



**Carin Roos** är lektor i specialpedagogik vid Avdelningen för Utbildningsvetenskap, Karlstads universitet. Hon arbetar i huvudsak med forskning i tre olika projekt just nu. Dessa projekt handlar om små döva barns lärandeprocesser och mentaliseringsutveckling, speciallärares berättelser om sitt yrkesliv och identitet, samt om barns samspel, delaktighet och lärande i glesbygd. Hon har mångårig erfarenhet av arbete med barn med dövhet eller hörselnedsättning i förskola och skola innan hon blev forskare. Carins forskningsintresse har därför riktats speciellt mot specialpedagogiska frågor om variation och mångfald men framför allt om dessa barns möjligheter till delaktighet i dagens förskola och skola.







**Jari Linikko** är universitetslektor i specialpedagogik på specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Han arbetar också som FoU-samordnare vid Specialpedagogiska skolmyndigheten, Nationella resursen. Han har flerårig erfarenhet som lärare för elever med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning. Han disputerade år 2009 med avhandlingen "Det gäller att hitta nyckeln..." Lärarens syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialsolan. Jaris forskningsintressen är elever med flerfunktionsnedsättningar både ur ett skol- och familjeperspektiv.



**Sören Holmberg** är fackskoleingenjör och har hörselläraexamen från Lärarhögskolan i Stockholm. Han arbetar idag inom Enheten för Hörselhabilitering Barn och Ungdom på Karolinska Universitetssjukhuset (KS) med placering på Rosenlunds sjukhus. Han började sin bana 1964 med reparationer av hörapparater och annan hörselteknisk utrustning. Han var platsansvarig på KS Hörcentralen i Alviksskolan tills den flyttade (2008). Hans huvudintresse är mötet med elever med hörselskada eller dövhet i kombination med fler funktionsnedsättning, vilket gjort att han även har arbetat på Hällsboskolan och Åsbackaskolan.



**Christina Lööf** är dövlära och arbetar som specialpedagog på Resurscenter döv/hörsel inom Specialpedagogiska Skolmyndigheten. Hon har en mångårig erfarenhet av målgruppen döv/hörselnedsättning med utvecklingstörning och/eller autism. Hon har tidigare arbetat som lärare på Åsbackaskolan. Hennes stora intresse är kommunikation och samspel, där videoanalys ingår som ett hjälpmedel.





# Erfarenhet och evidens – praktik och forskning i möte

Av Ulf Janson

## Inledning

Förhållandet forskning – praktik är en uppmärksammas fråga inom såväl det pedagogiska och psykosociala som det hälsovårdande praktikfältet. Det talas om ett gap mellan forskning och praktik och, som konsekvens, bristande evidensbaserad forskning inom många verksamhetsfält (Norcross, Beutler & Levant, Eds, 2005; Green 2006, 2008; Brownson & al, 2009). Praktiker styrs i många fall av inomprofessionella föreställningar om nytta och effektivitet som aldrig granskats i objektiva studier. Men evidens tas inte bara från vetenskapligt tillförlitliga effektstudier. Att evidensbasera praktik är en fråga om kommunikation och utbyte mellan vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskapsbildning, att systematisera och värdera praktikbaserad evidens. Överbryggandet av gapet mellan forskning och praktik kan ses som ett översättningsproblem mellan två kunskapsformer, den vetenskapliga och den erfarenhetsbaserade (Simons & al, 2003; Green, 2006; McDonald & Viehbeck, 2007).

I ett försök att klargöra vad för slags kunskapslucka vetenskaplig evidens är tänkt att fylla ut, vad det är för något som ska evidensbaseras, för jag till en början en diskussion av 'praktik'. Praktik beskrivs dels som målrationaliserad verksamhet, mer eller mindre systematiserad för att uppnå ett eftersträvat resultat, dels som en dialog i vilken två parter, praktikern och brukaren, med var sitt perspektiv möts i ett utbyte med syfte att nå detta resultat.

Skilda praktikfält, som hälso- och sjukvård, pedagogik och undervisning, psykosocialt orienterat stöd, har skilda förhållningssätt till forskningsbaserad kunskapsbildning. Detta sammanhänger med praktikens karaktär, de uppgifter den arbetar med, karaktären på relationen mellan praktiker och brukare, kontextuella faktorer i verksamhetsutövningen med mera. Mot denna bakgrund diskuterar jag en asymmetriskt-vertikal och en symmetriskt-horisontell modell för samverkan mellan forskning och praktik. Den förra står för en i princip ensidig överföring av information och kunskap från forskning till praktik, den senare för ett mer jämbördigt utbytesförhållande.

I denna diskussion används termen 'evidens' med något skiftande betydelser. I snäv mening står evidens för forskningsbaserad prövning av en verksamhets måluppfyllelse. Det är i allmänhet sådan prövning som efterfrågas när det menas att verksamheten måste evidensbaseras. I en vidare

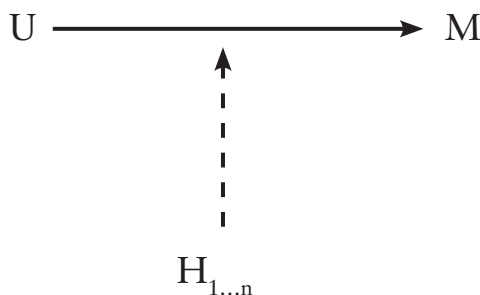
mening kan evidens också innefatta beprövad erfarenhet, det vill säga en kunskap om vad som fungerar och inte fungerar som samlats under verksamhetsutövningen. För denna typ av evidens används också termen praktikbaserad evidens. En omfattande litteratur sätter 'praktikbaserad evidens' mot ett ensidigt akademiskt krav på 'evidensbaserad praktik' med en alltmer kritisk hållning mot en inomvetenskaplig tendens att ogiltigförklara och utmönstra denna erfarenhetsbaserade kunskap. Tidigare talades om vetenskap *och* beprövad erfarenhet. Det är detta *och* som föreliggande diskussion rör sig om.

## Praktik som målrational verksamhet

Som utgångspunkt för diskussionen väljs en så kallad målrational praktikmodell (Lesche, 1972). En given praktik betraktas som ett system av insatser, med syftet att påverka ett objekt från ett bestämt utgångsläge i riktning mot ett uppsatt mål. Praktiken är målrational i den utsträckning insatserna är faktiskt effektiva medel för att uppnå målet. Utgångsläge och mål fastställs med hjälp av mer eller mindre etablerade tekniker, sammanhängande med begrepps- och kunskapsbildning inom det aktuella praktikfältet och det vetenskapsområde det anknyter till. Olika praktiker har i dessa avseenden olika artikulationsgrad. Likaledes kan insatserna vara mer eller mindre artikulerade, från högt preciserade och manualbundna föreskrifter till mer allmänt formulerade förhållningssätt, utvecklade i muntlig inomprofessionell tradition.

En maximalt artikulerad insats kan beskrivas som en exakt sekvens av åtgärder: för att från utgångsläget U nå målet M gör H, där H specificeras som en serie handlingar 1, 2, ... n (fig 1).

Fig 1. Målrational praktikmodell. Den praktiska insatsen är en serie föreskrivna handlingar, H<sub>1...n</sub>, som erfarenhetsmässigt ändrar det problematiska utgångsläget U till det eftersträvade målet M (efter Lesche, 1972).



Målrationalitet är dock inte detsamma som artikulation. En verksamhet kan ha högt artikulerade handlingsföreskrifter utan att vara effektiv. Måluppfyllelse måste påvisas, antagandet 'H leder till M' prövas empiriskt.

Sådan prövning är dock lättare att utföra om praktiken är höggradigt artikulerad, eftersom man då kan arbeta med relativt entydigt operationaliserade oberoende (insats,  $H_{1...n}$ ) och beroende (mått på M och U) variabler. Här är villkoren olika för olika praktikfält, beroende på vilka sociala och mänskliga fenomen man arbetar med: organiska tillstånd, kognitiv och socioemotionell utvecklingspotential, psykisk hälsa, relationsproblem, livskvalitet, livskriser, socioekonomisk otrygghet. Sjukvårdens precision vid diagnostik och effektmätning ger andra förutsättningar än klassundervisningens antaganden om kunskaps- och mognadsmässiga utgångspunkter för en viss årskurs och lärarens fyr- eller sju gradiga skalor för resultatbedömning. Praktiker varierar också i grad av kontroll över påverkan på tillståndet U. Maximal kontroll innebär att inga faktorer utöver  $H_{1...n}$  har inflytelse på det. Ju mindre kontroll, desto osäkrare slutsats att en påvisad förändring beror på insatsen och inget annat. Här skiljer sig praktiker, från höggradigt kontrollerade medicinska regimer till verksamheter där praktikern och brukaren möts i samreflektion och samverkan mot gemensamt definierade mål. Ju mer dialogisk praktik, desto lägre grad av professionell regimkontrollerad insats. I sådana dialogiska fall är 'utbyte', snarare än 'insats', den adekvata termen för beskrivning av verksamheten.

En väsentlig olikhet mellan praktiker gäller syn på utgångsläget, som något problematiskt eller som ett normaltillstånd i utveckling. Sjukvårdspraktik utgår per definition från problem med uppgiften att förändra, undervisningspraktik från normaltillstånd, där uppgiften är att ge stöd i en utvecklingsprocess. Olikheterna speglas i benämningen av brukaren, som 'patient', 'elev', 'klient', 'analysand', 'omsorgstagare', benämningar som också antyder skillnader i brukarens inflytande på verksamhetens utförande. I medicinsk diagnostik och mätning av behandlingseffekt har brukaren en röst, men bara som underlag för expertens bedömning. I skolan är elevens handling underlag för resultatvärdering men samma elev tillmäts inte kompetens att värdera sin egen kunskapsutveckling. I psykosocial verksamhet, psykoterapi och omsorg, som handlar om omständigheter i den enskildes livsvärld, är inte bara insatsen utan också resultatbedömningen dialogisk. Måluppfyllelsen är en process, inte ett tillstånd vid en given tidpunkt, och förhållandet mellan U och M bearbetas i en samreflektion, som inte bara är ett resultat av insatsen utan ett väsentligt inslag i den.

Inte sällan uppfattas höggradig systematik och exakta föreskrifter i sekvensen  $H_{1...n}$ , som i sig eftersträvansvärt och liktydigt med höggradig professionalism. Men för vissa praktiker är sådan systematik inte möjlig, inte på grund av rådande forsknings- och utvecklingsläge, utan det behandlade fenomenets natur. 10-åringars reaktioner på demonstrerade lösningar av andragradsekvationer är inte lika lagbundna som cancercellers reaktioner på cytostatika. Olikheterna handlar om såväl U (cellernas respektive 10-årsgrupps utgångsegenskaper) och M (avläsning av påverkanseffekt i relation till utgångsläge), som H (biokemisk kontra pedagogisk påver-

kan). Läraren arbetar inte med kausalitet och lagenliga reaktionsmönster. Insatsen måste differentieras, baserat på avläsning av individuellt starkt varierande uttryck (elevbeteenden) och måluppfyllelsen skattas med grova instrument (prov och betyg). Detta gör inte professionalism som sådan lägre, däremot i högre grad beroende av systematiserad praktikbaserad erfarenhet. I sådana fall blir det missvisande om höggradigt standardiserade teknologier får tjäna som paradigmatiska förebilder.

Slutligen: en praktiks legitimitet är inte bara en fråga om insatsernas effektivitet utan också om målens önskvärdhet. Rättfärdigande kräver såväl empirisk som normativ prövning (Lesche 1972, Janson 2001). Vilka mål arbetar praktiken mot? Varför är de bra, för vem och för vad? Hälsomål inom hälso- och sjukvård, kunskaps- och färdighetsmål i skola och undervisning, funktions- och kompetensmål inom rehabilitering och specialpedagogik, sociala anpassningsmål och personliga utvecklingsmål i socialt arbete, psykoterapi och psykoanalys har olika politisk tyngd och prioritet och aktualiserar olika konstellationer av aktörer och intressekonflikter. Vilka förhållanden och livsbetingelser är önskvärda att förändra? Vems röst blir hörd i fråga om undervisningens, vårdens, samhällsservicens inriktning? På vems villkor, i vems intresse sätts perspektiven? Brukarnas eller professionens? Administrationens, samhällsekonomens eller den privata profitens? Och hur, ytterst sett, regleras förhållandet mellan vetenskaplig styrning och demokratisk kontroll över undervisning, omsorg och andra offentliga stödsystem (Biesta, 2007)?

## **Praktik som dialog**

Enligt det förda resonemanget är varje praktik ett mer eller mindre målrationellt företag, som utvecklas kring en kärna av föreskrifter, mer eller mindre empiriskt och normativt rättfärdigade. Därtill kan varje praktik, oavsett grad av målrationellitet, beskrivas som en relation, en utbytessituation mellan praktiker och brukare. Denna praktikens dialogicitet, hur den hanteras och används av de båda parterna, är en andra faktor som, tillsammans med målrationelliteten, sätter villkor för evidensbaserad och praktikens relation till forskning.

### *System vs livsvärld*

Professionella praktiker utvecklas dels med hänsyn till brukares behov och livssituation, dels utifrån en vetenskaplig systematisering av dessa hänsyn. Ett system ger ett totaliserande perspektiv på världen. Ser man genom systemets glasögon framträder världen i de egenskaper och som de fenomen och processer som definieras av eller härleds ur systemets begrepp. Perspektivet verkar därigenom på en gång fokuserande och selektivt, med en selektivitet som inte ursprungligen beror av den fokuserande aktörens motivation, utan av perspektivets egenskaper. I en kikare framträder objek-

tets visuella, inte dess auditiva, sidor. Omedvetna motiv har framträdelse i ett psykoanalytiskt perspektiv, men inte i ett behavioristiskt. I ett socialt perspektiv på funktionsnedsättningar framträder inskränkt delaktighet som socialt konstruerad och åtgärder riktas mot sociokulturella och miljömässiga barriärer. I ett medicinskpsykologiskt perspektiv är det snarare nedsatt aktivitetsförmåga som framträder som orsak, implicerande individinriktad behandling. Men även om man anlägger ett visst perspektiv behöver inte existensen av andra förklaringsmöjligheter förnekas. Däremot innebär den valda systemiska specialiseringen att denna andra möjlighet inte fokuseras.

Då gäller att alla praktiker är systembaserade. De uppmärksammar tillstånd, gör insatser och ser resultat i enlighet med systemets begrepp och perspektivegenskaper. En praktik med en biokemiskt systematiserad målrationalitet anlägger ett perspektiv som ger framträdelse åt biokemiska processer. Den person eller patient som är bärare av dessa processer är, ur vårdpolitisk synpunkt, naturligtvis praktikens yttersta syfte. Det upplevda behovet är motivet till att praktiken finns som samhälleligt åtagande. Men praktikens systemiska perspektiv inriktas inte mot, och ger inte framträdelse åt, upplevelsen. Det är den biokemiska processen som står i fokus vid konstaterande av U, beslut om H och observation av M. För ett optimalt utfall fordras emellertid också ett upplevelseperspektiv, anlagt parallellt till systemperspektivet. Hänsynstagandet till upplevelseaspekten handlar om att skapa förutsättningar för att personen följer regimen, så att de systemiska krafterna tillåts verka. Men de kausalt målrelaterade processer, som praktikens empiriska legitimitet vilar på, verkar oberoende av patientens upplevelseperspektiv, med framträdelse i och endast i professionens systemperspektiv.

Samtidigt är all praktik i sin verksamhet också beroende av ett livsvärldsorienterat perspektiv. Medan systemperspektivet står för professionens specialiserade seende på ett problems orsaker och hantering, ger livsvärldsperspektivet framträdelse åt brukarens upplevda situation. Också den mest objektivt säkerställda och utformade praktik måste accepteras av brukaren för att kunna sättas i verket, förutsatt att inte tvångsåtgärder tillämpas. Men i kontrast till den biokemiska praktikens livsvärldsorientering, som nödvändiggörs av motivations- och regimfrågor, finns praktiker där brukarens livsvärldsförhållande *är* uppgiften, den som fokuseras och bearbetas i mötet mellan brukare och praktik. Psykoterapi, socialt arbete och omsorgsverksamhet ger flerfaldiga exempel. En person i livskris, en elev med delaktighetsproblem i skolan, får sin situation tolkad och fördjupad genom behandling i praktikens systemperspektiv, men knappast omgestaltad i en form som bara är begriplig för professionen. Den professionella parten anlägger systemperspektivet i sin egen reflektion men med syfte att återvända till livsvärldsperspektivet och förmedla sin förståelse i en för brukaren tillgänglig form (Lesche, 1971). I detta led, som är den psykosociala

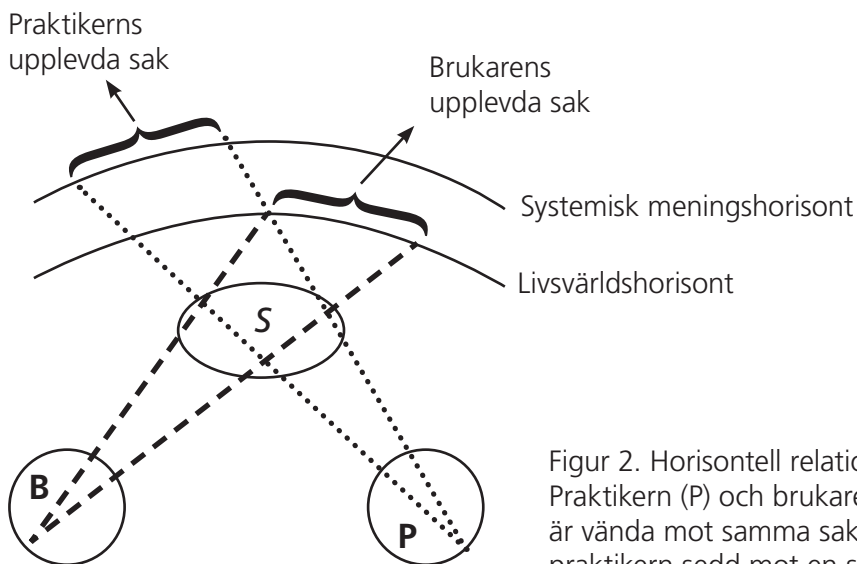


praktikens H, används inte systemets teoretiska språk utan ett språk som syftar till att fördjupa brukarens upplevda erfarenhet utan att omtolka den.

Sammanfattningsvis: alla praktiker är både systemiska och livsvärldsorienterade, men med olika förhållande mellan dessa orienteringar. I vissa dominerar systemperspektivet, med en livsvärldsorientering som är underordnad, om också betydelsefull för att implementera den systemiska processen. I andra domineras praktikinsatsen av livsvärldsfokuserad interaktion, medan systemperspektivet anläggs i praktikerns interna reflektion, för att uppnå och förmedla en fördjupad livsvärldsförståelse. I ena fallet ligger uppgift och kärnkompetens (Lagerberg & Janson) på systemnivå, i det andra i interaktionen kring brukarens upplevda situation. Denna skillnad utvecklas vidare i följande diskussion av praktikens dialogicitet, dess implikationer för praktikens relation till forskning i ett senare avsnitt.

### *Dialogisk systematisering vs dialogisk livsvärldsorientering*

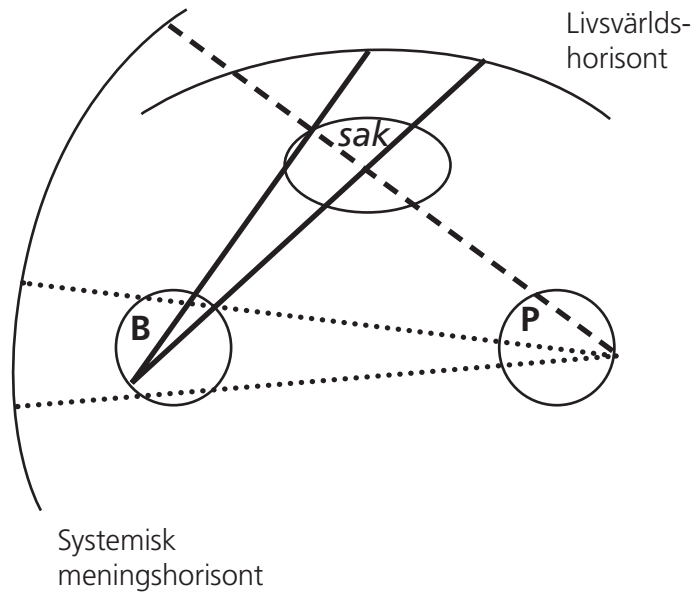
Praktikens dialogicitet illustreras i en modell där mötet mellan praktiker (P) och brukare (B) analyseras som ett utbyte kring en gemensamt behandlad sak (S), fenomenet eller det problem som mötet handlar om (figur 2). Denna sak uppfattas aldrig i sin helhet utan i det perspektiv som individen lägger på den. I varje dialog, vardaglig som professionell, möts parter, som var och en uppfattar den behandlade saken på sitt sätt, med sin speciella innebörd. Detta bestäms av den aspekt som framträder i perspektivet, och den meningshorisont mot vilken aspekten framträder.



Figur 2. Horisontell relation. Praktikern (P) och brukaren (B) är vända mot samma sak, av praktikern sedd mot en systemisk meningshorisont, av brukaren mot en livsvärldshorisont

Denna modell gäller den dialogiska situationen överhuvudtaget, den arbetar med begrepp som beskriver mellanmännsliga möten generellt. Vad gäller då i praktiker-brukardialogen, vad är specifikt för den? Om den generella modellen beskriver en horisontell interaktion, ett möte på lika plan med ett gemensamt intresse för 'samma sak', innebär praktiker-brukarmötet ett steg bort från denna horisontalitet, mot vertikalitet (Janson, 2001a). Vertikalitet står för ett asymmetriskt makt-, ansvars-, kunskaps- och/eller resursförhållande, som yttrar sig i att det gemensamma sakförhållandet ändras, från en utbytesrelation till en kontrollsituation. Även om praktiker-brukarmötet börjar i ett gemensamt sakförhållande, som problemet i ett behandlingsmöte eller studieobjektet i en undervisningssituation, förändras det snart i det asymmetriska rollförhållande som gäller mellan brukare och praktiker. I kraft av sin professionella roll och erfarenhet betraktar praktikern 'saken' systemiskt, medan brukaren i allmänhet anlägger ett livsvärldsperspektiv. Praktikerns systemperspektiv handlar inte bara om 'saken', utan om 'saken i förhållande till brukaren', problemet eller uppgiften som uttryck för en viss brukarposition. Denna brukarposition blir nu praktikerns fokus (figur 3). Vad säger B:s upplevda svårigheter om hans/hennes egentliga problem (diagnostik), vad säger B:s siffror i räkneboken om hans/hennes förståelse av andragsradsekvationer? Utifrån detta systemperspektiv bestämmer praktikern insatsens mål och form, 'behandla', 'lösa problem', 'förmedla kunskap'. Praktikerperspektivet transformerar dialogens utbytesrelation till en påverkansprocess.

Figur 3. Vertikal relation. Brukaren är vänd mot en livsvärldssak, praktikern mot en systemisk horisont, där brukaren framträder som sak och brukarens sakförhållande som symptom snarare än som aspekt av saken i sig. Praktikern fokuserar brukaren (prickad linje) men innefattar i det också brukarens 'syn på saken' (streckad linje)



Vilken roll har brukarperspektivet, den primärt livsvärldsorienterade sakupplevelsen, i denna process? Det beror på systemperspektivet, vilken plats livsvärldsmaterial har i artikulationen av U-H-M-kedjan. I praktiker med psykosocial inriktning, som psykoterapi, psykoanalys, socialt arbete, handlar systemet om livsvärlden. Systemets begrepp syftar till att fördjupa livsvärldserfarenheten och tolkar, finalt snarare än kausalt, denna erfarenhets mening och levda innebörd. Undervisningspraktiker förenar ett ämnesorienterat systemperspektiv med ett pedagogiskt perspektiv på lärande, det senare komplicerat av att dialogen förs med ett kollektiv, där gruppprocesser och kontext sätter situationsspecifika villkor för måluppfyllelse (lärande). Medicinska praktiker anlägger systemperspektiv som i allmänhet inte gäller livsvärld, utan biologiskt orienterad kausalitet. Brukarens perspektiv och aspekt har relevans som diagnostiskt underlag och som förutsättning för att behandlingsregimen följs, men behandlingsens 'sak' definieras i det professionella perspektivet, som brukarperspektivet skall underordna sig enligt  $H_{1, \dots, n}$ -sekvensens föreskrifter. En undervisande praktik skiljer sig från detta på åtminstone två sätt. Dels är en pedagogisk process i sig, även om den sker under optimala omständigheter, inte lika artikulera. Den iscensätter inte en serie lagbundna kausalreaktioner. Dels måste praktikern, som en del av processen, kontinuerligt inhämta och reflektera över brukarens eller elevens reaktion på det som förmedlas, reaktioner som är personligt-privata, inte objektiva indikationer på ett underliggande skeende. Erfarenhet möjliggör säkerligen systematiseringar av sådant material, men på basis av praktikbaserad, inte objektivt vetenskaplig, evidens.

Dialogperspektivet understryker ytterligare att mötet mellan praktiker och brukare utspelas på två plan, ett systemiskt och ett livsvärldsorienterat, men att interaktionen mellan dessa plan ser olika ut, illustrerat i jämförelser mellan psykosociala, undervisande och medicinska praktiker. I psykosocial praktik är livsvärldsplanet själva arenan för praktikens kärnprocess och brukaren medaktör i denna process. I medicinska praktiker har brukaren något som kan liknas vid en grindvaktsfunktion, makt att utestänga eller släppa in praktikens kärnprocess men däremot inte inflytande över denna process själva förlopp när den väl är implementerad. Undervisningsfallet företer en komplex bild av ämnesmässig kärnkompetens på systemplanet som skall utvecklas i en målriktad praktik, en undervisningsprocess, på livsvärldsplanet. Villkoren för att, med stöd av forskning, skapa målrationell artikulering torde se mycket olika ut, beroende på vilket plan denna artikulering gäller.

## **Forskning – praktikmötet**

Uppenbarligen är praktiker mycket olika vad gäller förutsättningar för empiriskt grundad målrationellitet. Olika heterna beror på vilka fenomen man arbetar med, hur relationen till brukaren ser ut och hur insatsen påverkas

av situationella omständigheter, det vill säga praktikens kontextberoende. Vad betyder sådana olikheter i praktikens förhållande till forskning? Min diskussion tar sin utgångspunkt i en vertikal relationsmodell och följer upp med reflektioner kring ett mer horisontellt kommunikationsförhållande.

Adekvansen hos en vertikal informationsöverföringsmodell bygger på tre förutsättningar: att forskning enligt inomvetenskapliga regelverk kan ge svar på praktikens centrala frågor, att denna kunskap är direkt överförbar, och att överföringen sker till en mottagare som kan liknas vid en tom behållare. Det sistnämnda ('the empty vessel fallacy', Green, 2008) implicerar att själva utövandet i sig, *praktik som sådan*, inte är en bas för relevant kunskapsbildning, att praktikern går naiv till mötet med forskaren.

Är inte dessa förutsättningar uppfyllda blir följden att ensidig informationsöverföring inte räcker, att det som informerandet erbjuder måste granskas och prövas innan det, i en eller annan form, kan tas i bruk. Det innebär att mötet utvecklas till en mer horisontellt strukturerad kommunikation, en gemensam undersökning av hur vetenskaplig evidens förhåller sig till den praktikbaserade evidens som praktikern tar med sig till mötet. Om den vetenskapliga evidensen bjuder på dekontextualiserande laglika generaliseringar medan den praktikbaserade handlar om samlad erfarenhet från en kontextbunden verksamhet måste mötesagendan ta upp två klassiska problem: dels relationen mellan nomotetisk förklaring och idiografisk förståelse, dels frågan om fallstudiematerials allmängiltighet (Fritzell, 2009).

### *Praktikens centrala frågor*

Vilka är då praktikens centrala frågor? I en diskussion om evidens och legitimitet inom hälsovård ('evidence-based public health'), anges tre kunskapsområden som relevanta för en informerad praktik: sjukdomsorsaker och riskfaktorer, effekter av specifika interventioner, och förståelse för under vilka kontextuella betingelser verksamheten utförs (Brownson & al., 2009). Detta kan tas som en formulering av centrala praktikfrågor överhuvudtaget. Av all legitim verksamhet krävs kunskap om uppkomstbetingelser för de problem eller uppgifter man arbetar med, kunskap om effekter av de insatser som är typiska för praktiken och praktiska möjligheter att faktiskt utföra insatserna under de yttre omständigheter som bjuds. Forskning kring dessa frågor kan bidra till rättfärdigande i två avseenden, empiriskt, genom att visa samband mellan insats och resultat, och praktiskt-rationellt, genom att visa under vilka kontextuella förhållanden insatsen kan verka optimalt. Med avseende på normativ legitimitet kan forskning enligt Brownsons riktlinjer visa vilka mål som är möjliga att realisera. Däremot ger sådana effektstudier inte värdeomdömen om målen *som* mål, därtill fordras normativ analys av partsrelaterade intressen och potentiella konfliktkonstellationer mellan brukare, profession, politik, forskarsamhälle och så vidare. Professionellt och socialpolitiskt beslutsfattande är beroende

inte bara av vetenskaplig evidens utan också av ställningstagande till värdefrågor, resurser och kontextuella omständigheter (ibid.).

Men hur är en forskning beskaffad som ger kunskap om orsak-effektrelationer och på så sätt bidrar till praktikens empiriska legitimitet? I princip besvaras orsaksfrågor genom påvisande av 'om ... så'-samband. Om och endast om förekomst av x så tillståndet U. På samma principiella sätt besvaras effektfrågan: om och endast om H sätts in så upphävs x, det förhållande som orsakat U. Om flera alternativa H visas effektiva kan de jämföras med avseende på biverkningar, också det kausalfrågor av typen 'om...så'. Det inomvetenskapliga regelverket för sådan forskning, som kommit att bli något av ett mantra i diskussionerna kring evidensbaserings, kan anges med formeln RCT, 'randomized controlled trials', dvs. designar med experiment- och kontrollgrupp och slumpmässig fördelning av studerade fall på dessa betingelser. Det är sådan kunskapsbildning som i allmänhet avses när man talar om praktikers behov av evidensbaserings. I forskningsöversikter är det vanligt att gradera studier med avseende på hur nära de följer RTC-regler. Högst rankas experimentella dubbel-blindstudier, lägst kliniska fallstudier. När experimentell forskning inte är möjlig, av etiska, praktisk-ekonomiska eller tillgänglighetsskäl, får man förlita sig på evidens med lägre grad av tillförlitlighet.

Men vad är det för slags fenomen verksamheten arbetar med? Kan de studeras i experimentella upplägg med kontrollgruppsdesign och randomisering? Svaret är i princip "ja" för problem och tillstånd som låter sig fångas med kvantitativ, objektivt distanserad metod, kan förklaras kausalt och behandlas genom åtgärdande av bakomliggande orsaker. Detta gäller många av sjukvårdens och de naturvetenskapligt-tekniska praktikernas objekt. Inte alla dock. Förebyggande hälsovård och undvikande av risk handlar i hög grad om livsstil. Orsaksförhållanden mellan risk och ohälsa, och mellan livsföring och risk kan påvisas med experimentell metod. Men den enskildes livsstil låter sig inte förklaras kausalt. Samvariation mellan rökning, övervikt, motion och demografiska och socio-ekonomiska faktorer handlar inte om kausalitet, nödvändiga och tillräckliga betingelser för ett visst beteende, utan om kulturella mönster och social identifikation, kort sagt om val. Praktikens metoder för att påverka val är något annat än metoderna för att behandla organiska tillstånd. En individs val styrs inte utifrån, med målrationell teknologi, utan på basis av information och övertygelse. Val styrs av val.

Praktiker inom undervisning, psykosocialt arbete, omsorgsverksamhet och specialpedagogik arbetar ofta med fenomen som har med sådana personliga val, snarare än objektivt kausala processer, att göra. Det professionella perspektivet är inte så radikalt systematiserat som i naturvetenskapligt grundade praktiker utan öppet mot brukarens livsvärldserfarenhet. Insatsen är inte lika artikulerat målstyrd, proceduren inte en lika disciplinerande regim. Strävan är att bearbeta och utveckla brukarens hållning till

dennes levda erfarenhet, vare sig detta kallas lärande, självinsikt, livskvalitet eller delaktighet, vilket ger praktiker-brukarrelationen en mer horisontell karaktär. Detta har implikationer för forskning som skall granska och utveckla praktikens legitimitet. Den beteende- och samhällsvetenskapliga paradigmdiskussionen under 60-, 70- och 80-tal ("den 'interpretativa' vändningen", Fritzell, 2009., s. 192) visade det problematiska i att försöka förstå människan som handlande subjekt genom att studera henne som objekt. När fenomenet konstitueras i människans självreflektion, när denna konstitution är intentionell snarare än objektivt-kausal, måste en engagerad och kommunikativ snarare än en distanserat observerande relation till det studerade upprättas.

I den mån hälsovårdens, pedagogikens och det psykosociala arbetets objekt är sådana fenomen har dessa praktiker anledning att vända sig till en forskning med intresse för förstapersonsperspektiv, för mikroanalytiska fallstudier, kvalitativ metod och tolkning, det kontextuellt specifika snarare än det dekontextualiserat allmänna. En rik flora av vetenskapliga förhållningssätt och metoder, ofta med referens till fenomenologi och hermeneutik, har utvecklats ur detta intresse: grounded theory, etnometodologi, narrativ analys, diskursanalys, livsberättelser, biografisk metod med mera. Det specifikt praktikinära eller praktikorienterade intresset utvecklas i modeller för aktionsforskning och deltagarstyrd forskning, där forskarpraktikerrelationen formar en slags parallell till den horisontella praktiker-brukarrelationen.

### *Direkt överförbarhet*

Ett annat problem för den forskning som skall evidensbasera ett visst verksamhetsfält handlar om denna verksamhets kontextberoende. Det kan också formuleras som problem kring forskningens externa validitet (Green, 2008; Brownson & al., 2009). Styrkan i experimentell forskning är kontrollen över faktorer som inverkar på utfallet. RCT-designen maximerar sannolikheten för att inget annat än den experimentellt manipulerade oberoende variabeln förklarar variationen i den uppmätta effekten, den beroende variabeln. Men denna interna validitet garanterar inte i sig extern validitet, tillämpbarhet utanför studiesituationen. Här kommer frågan om resultatens överförbarhet in, det som Brownson & al (ibid.) anger som ett tredje forskningsområde, praktikens kontext. Under vilka betingelser utför verksamheten sina uppgifter? Sker det under kontrollerade omständigheter, som eliminerar andra inflytelser än den insats som visats effektiv i experimentella studier?

En jämförelsevis hög grad av kontroll är möjlig i klinisk kontext, där målrationaliteten styr utformningen. Framgångsrik medicinsk behandling har inte bara den vetenskapliga grunden, utan också organisation, miljö och inte minst reglering av praktiker-brukarrelationen som förutsättning. En målrational insats förutsätter att brukaren underordnar sig praktikens

föreskrifter, H<sub>1...n</sub>-sekvensen, och sålunda medverkar till att den experimentella situationens betingelser så långt som möjligt återskapas. Det är inte den vetenskapliga disciplinens reproduktion på det mellanmännsliga planet, i praktiker-brukardialogen, som möjliggör en evidensbaserad praktikutövning. Praktiker såväl som brukare styrs av ett professionellt systemperspektiv på den gemensamma saken, brukaren genom att i sin livsvärld införliva och underordna sig praktikens föreskrifter.

Ett fält präglad av objektiv kausalitet i problemuppkomst, men livsvärldsrelaterade betingelser i behandling, är hälsovård och rehabilitering. Rökning och övervikt kan vara exempel. Kunskapen om skadeverkningar bygger på kontextoberoende forskning kring fysiologiska processer men den praktik som använder sig av denna kunskap ställs inför en svårkontrollerad kontextuell variation som handlar om enskilda individers livsstil. Problemet med extern validitet indikeras av den ringa andel av den påfallande tidsutdräkten mellan laboratorium och klinik och av att en betydande del av den relevanta forskningen aldrig kommer ut i tillämpning. "It takes 17 years to turn 14 per cent of original research to the benefit of patient care" (Green, 2008, s. 121).

I pedagogisk praktik är de kontextuella förhållandena än mer komplexa. Hur tillämpas experimentellt utprovade handlingsregler i en undervisningskontext, där utgångsläget inte är ett diagnostiserat kunskapsläge, utan en kollektiv kontext genomsyrad av ett nät av bio-psyko-sociala processer på individ-, interaktions- och gruppnivå, som lika mycket handlar om motivkonflikter, auktoritetsberoenden, kamratrelationer som om betingelser för lärande?

I psykologisk och social praktik är relationen till brukaren överhuvudtaget inte en fråga om kontroll utan om kommunikation. Kontexten, de yttre betingelserna är en förhandlingsfråga (kontrakt i psykoterapi och psykoanalys, åtgärdsprogram och behandlingsplan i socialt arbete och habilitering) och själva förhandlingen en central del av insatsen. Här förväntas inte brukaren omdefiniera sitt fokus, sitt sakförhållande, i enlighet med systemiska föreskrifter, utan saken som den framträder i hans eller hennes livsvärldsperspektiv är själva behandlingsfrågan. Det är praktikern som ska öppna sitt perspektiv för brukarens levda erfarenhet som, med all sin kontextuella komplexitet, inte är en potentiell felkälla utan ett material för praktiken.

I specialpedagogisk forskning har kunskapsområdet problematiserats utifrån begreppen kategoriskt och relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2008). Beteendediagnostik utförs i ett kategoriserande perspektiv för att ge utgångsläge i en målrationell behandlingsmodell. I det förstås inte individens handlande som ett rationellt svar på omständigheter i den vardagliga kontexten, det levda relationella sammanhanget. Ett kategoriskt synsätt kan vara adekvat om insatsen gäller träning eller behandling av en avgränsad förmåga men tillåter inte förståelse av handling som en reaktion på, eller funktion av, kontextuellt betingade



barriärer. Social delaktighet är ett exempel på en problematik, där exklusiv fokusering av individuell förmåga motverkar förståelse för kulturella och arenaspecifika förutsättningar (Janson, Nordström & Thunstrom, 2007). Tvingar man in delaktighetsmönster i kategoriserande diagnostik får man ett reaktivt mönster att framstå som avvikelser, autonomt handlande som ett objekt för behandling

The process of understanding children to be not only irrational but *also* emotionally disturbed effectively condemns them to voicelessness [and has made it] possible for a network of special procedures – supposedly protective and therapeutic – to grow around them (Thomas & Loxley, 2001, p. 57).

### *Tom behållare*

Det tredje antagandet, slutligen, gäller praktikern som tom behållare, ”... a ‘fallacy of the empty vessel’ implicit in the assumptions underlying common characterizations of the practitioner as a recipient of evidence-based guidelines” (Green, 2008, s. 120). I detta antagande ligger, att förutsättningarna för underbyggda insatser skapas av forskningen, helst i form av experimentellt säkerställd kausalitet. Praktikens uppgift är utslutande att iscensätta denna kausalitet i en verksamhet som garanterar extern validitet. All relevant kunskap ges av forskningen, praktikern själv är nollställd, reducerad till ett transportverktyg, likt skeden som innehåller hostmedicinen. Men sådan nollställd praktik finns inte. ”The recipient is full of prior knowledge, attitudes, beliefs, values and, above all, contextual constraints at any given point in practice time” (ibid. s. 123).

Detta praktikens kunskapskapital i mötet med forskningen handlar inte bara om personlig erfarenhet och kompetens hos enskilda utövare utan om en praktikbaserad sakkunskap, som på ett verksamhetstypiskt sätt förklarar systemperspektiv med förtrogenhet med den livsvärld som verksamhetens brukare representerar. Systemperspektivet utgörs av begrepp för den problematik som verksamheten bearbetar (U och M) och mer eller mindre artikulerade och empiriskt bekräftade föreskrifter för insatser (H). Ju mer praktikens kärnuppgift handlar om att bearbeta livsvärldserfarenhet som sådan, ju mer kontextberoende verksamheten är, desto större är beroendet av praktikbaserad erfarenhet. Det är denna erfarenhet som möjliggör tolkningar av den vetenskapligt producerade evidensen innebörd i det specifika fallet. Det hindrar inte att en forskning som erbjuder systematiserad teori och empiriskt påvisade mål-medelrelationer är av största betydelse för verksamhetens kompetens, men kontextberoendet kräver praktikbaserad erfarenhet för att kompetensen ska kunna utövas.

I avsnitt där erfarenhetsbaserad evidens saknas och forskning erbjuder genuint ny kunskap tar praktiken emot denna kunskap i en sakligt sett naiv position, som ”tom behållare”. Det kan gälla nya upptäckter av för praktiken relevanta kausalrelationer eller behandlingstekniker vars



tillägnelse kräver att tidigare förhållningssätt överges och nya lärs in. Praktiker som arbetar med livsvärldsförståelse snarare än objektiva orsak-verkanrelationer torde mer sällan möta forskning som tillför radikalt *ny kunskap*. Snarare är det en forskning som ger *nya synsätt*, sätter kända problem och situationer i nya perspektiv och på detta sätt visar innebörder och möjligheter som tidigare inte setts. För att tillägna sig detta krävs en jämförande, prövande hållning: ger den nya belysningen ökad förståelse, nya infallsvinklar på den problematik man arbetar med. När man som forskare förmedlar sådan information kan man möta reaktionen ”jag känner inte igen mig i den beskrivningen” eller det motsatta, ”i det där känner jag igen mig”. Det första brukar vanligen indikera en avvisande, det senare en bekräftande och mottagande hållning. Detta kan tyckas paradoxalt, att upplevelsen av något fruktbart nytt signaleras med ”jag känner igen mig”. Men det är inte paradoxalt: vad man bekräftar är en känd problembild men nu i en belysning som ger aha-känsla. Att *inte* känna igen sig står för att problemförståelsen i den nya perspektivering inte fördjupas utan för-loras, att saken mist begriplig framträdelse överhuvudtaget.

Praktikbaserad erfarenhet är ett väsentligt inslag i all verksamhet som har med människor att göra men, i linje med fört resonemang, det finns skillnader mellan verksamheter ifråga om vad denna erfarenhet gäller. Den kan handla om förmåga att etablera en brukarkontakt som sedan, i nästa led, kan användas i själva behandlingen, eller den kan gälla en erfarenhet som ger kompetens för själva kärnuppgiften, den målriktade insatsen. Högradigt målrationella praktiker, med forskningsbaserade, empiriskt robusta U-H-M-relationer, är inte beroende av praktikbaserad evidens för att pröva de kausalsamband insatserna bygger på, men däremot av praktikbaserad erfarenhet för att skapa ett klimat för sådana insatser. Måluppfyllelseanspråk i livsvärldsorienterade praktiker är inte på samma sätt prövad i experimentell forskning utan på ett annat sätt baserade på praktikbaserad erfarenhet. Sådan erfarenhet kan med stöd av kritiska fallstudier utvecklas till praktikbaserad evidens. I deskriptiva studier av mikroprocesser och kontextuell inflytelse på utfall kan praktikbaserade evidensföreställningar prövas, men med slutsatser som inte utan vidare har giltighet utöver det studerade fallet (Fritzell, 2009). Evidensbaserad tycks problematisk – å ena sidan kontrollerade experimentella studier med svärbemästrade externa validitetsproblem, å andra sidan praktikinära fallstudier med svärbemästrade generaliseringsproblem.

### *Är mer forskning en lösning på gapet mellan forskning och praktik?*

Många praktikfält kritiserar för att odla inomprofessionella föreställningar om effektivitet och samhällsnytta utan att dessa anspråk egentligen granskas. Man efterlyser mer forskning och bättre forskning för att höja kvaliteten vad gäller empiriskt påvisbar målrationellitet. ”Bättre forskning” står mestadels för RCT-studier av orsak-verkan mellan diagnostiserad proble-

matik, artikulerad insats och operationaliserad målsättning. Självklart är sådan forskning önskvärd och nödvändig men knappast en generell lösning på gapet mellan forskning och praktik inom pedagogiska och psykosociala praktikfält. Två skäl till detta har berörts i denna diskussion. Det ena är dessa praktikers kontextberoende, att de verkar i sammanhang utan full kontroll över de faktorer som påverkar situationen. Ett andra skäl till att RCT-forskning inte är en universalmedicin för praktikers legitimitetsproblem är, att inte alla praktiker har kausalitet som den centrala frågan. Det är inte okunnighet om orsaker som gör att vi har svårt att hantera problem med mobbning, marginalisering och social delaktighetsinskränkning, med sjunkande skolresultat hos identifierade elevgrupper, med tendenser till social, ekonomisk, kulturell och funktionell segregering i vårt skolväsen och samhälle överhuvudtaget. Problemet är snarare hur allmänna och förnuftiga regler för god undervisning, psykosocialt stöd, pedagogisk organisation skall tolkas och transformeras, så att de blir tillämpliga i specifika situationer, vare sig de är härledda ur vetenskaplig forskning eller hämtade från inomprofessionellt beprövad erfarenhet.

Giltigheten hos RCT-grundad kausalitet handlar om generaliserbarhet från studerat urval till population. Om det enskilda fallet med hjälp av etablerad diagnostisk procedur kan visas tillhöra samma population så är fallet också underkastat samma lagbundenhet enligt den subsumptiva logikens 'om ... så'. Forskningsresultatets giltighet är en sak, situationell anpassning så att giltighetsbetingelserna inte förändras en annan.

Men vilken giltighet har en fallstudie av kontextuella faktorerers inflytande på undervisning eller behandling, utöver själva det studerade exemplet? På vad grundas evidens känslan hos en praktiker som, efter att ha tagit del av en sådan studie med ett "aha, jag känner igen mig", går till det egna fallet med ny förståelse? Uppenbarligen inte på giltighet i termer av generalitet. I stället för det subsumptiva 'om ... så' tycks det handla om en analogislutsats, en upplevelse av det studerade fallet som metafor för det egna praktikfallet. Analogin gör det möjligt att se det egna fallet 'som om' det i väsentliga avseenden överensstämmer med det studerade. Då kan detaljkunskapen från det förebildliga fallet användas som hypoteser i praktikfallet. Man kan tala om ett tvåstegsresonemang, ett hypotesbildande 'som om ...' i praktikens dialog med forskning och ett hypotesprövande 'om ... så', utförd i dialogen med brukaren. Detta senare 'om ... så' är inte en subsumption, inte en tillämpning av generell lagbundenhet på det enskilda fallet, utan en hypotetisk slutsats, möjlig genom analogin med ett förebildligt fall. "Hur kan vi förstå vårt eget fall, om vi antar att det fungerar *som om* det överensstämde med forskningsfallet, *som om* det stod under inflytande av samma krafter som påvisas i detta?"

Så *ja!*, mer forskning kan bidra till att fylla ut gapet, men på villkor att det är en forskning som flexibelt anpassar sig, inte bara till praktikens kunskapsintressen och utvecklingsbehov, utan också till dess erfarenhets-

baserade evidens, som en nödvändig utgångspunkt i utbytet mellan forskning och praktik. Evidensbaserad, ensidigt inriktad på en målrationalitet som definieras i ett kategoriserande perspektiv, kanske inte är det självklara framgångsreceptet för pedagogisk och psykosocial praktik. Här kan uppstå vad Evaldsson & Nilholm, i en diskussion av evidensbaserat skolarbete, benämner 'den evidensbaserade pedagogikens paradox': "kravet på att arbeta med evidensbaserade metoder leder till arbetssätt som inte stöds av evidensbaserad forskning" (Evaldsson & Nilholm, 2009, s. 80).

## Ett avslutande exempel

Följande exempel från forskning om barn med funktionsnedsättningar i inkluderande förskola får tjäna som exempel på ovanstående resonemang.

Den inkluderande förskolan och skolan erbjuder inte bara lärmiljöer utan också social gemenskap för en alltmer heterogen barn- och elevgrupp. På den sociala arenan pågår ett ständigt relationsarbete, som sätter villkor för tillhörighet och utanförskap i kamratgruppen (Wrethander Bliding, 2007). Barn med funktionsnedsättningar är särskilt utsatta i detta avseende (Janson, Nordström & Thunstrom, 2007), kamratstödjande interventionsmodeller liksom klassrumsbaserad värdegrundsretorik visar sig ha obetydlig påverkan på lekrummets och skolgårdens samspel och marginaliseringsprocesser (ibid.; Aspán, 2009). Varför skulle just funktionell olikhet – jämfört med alla andra tusen olikheter mellan människor – vara en sådan barriär för kamratgemenskap?

Frågan kan behandlas kategoriskt, genom att diagnostiskt beskriva barnets avvikelser, och därifrån utveckla behandlande interventionsstrategier. Detta möjliggör relativt kontrollerade jämförelser av socialt beteende hos barn med och utan den aktuella diagnosen, till exempel Downs syndrom, grav synnedsättning, CP-relaterad motorisk funktionsnedsättning och så vidare. Vi kan då dra slutsatser om sociala beteendevikelser, förbundna med den diagnosen, som framträder som orsak till den sociala marginaliseringen. Praktikens företrädare kan lyssna och för sin del dra slutsatser om den sociala och pedagogiska miljön. Den kvasiexperimentella studien har givit kunskap om marginaliseringens orsak. Eller har den det? Tänk om det är marginaliseringen som är orsaken till beteendet – var skall vi då söka marginaliseringens orsak? Förhållningssätt och attityder hos de marginaliserande? Vi utför en kontrollerad kategoriserande studie av attityder hos elever i grupper och klasser där det finns kamrater med funktionsnedsättningar och jämför med grupper där sådana inte finns. Vad finner vi? Inga påtagliga skillnader – den normativa retoriken är ungefär densamma och attitydskillnader visar sig inte predicera faktiskt socialt handlande (översikt hos Janson, Nordström & Thunstrom, 2007). Värderingar, social delaktighet och socialt beteende tycks bilda en härva av cirkulära relationer, där allting kan vara såväl orsak till, som konsekvens av, allt annat.

Låt oss då se på frågan på ett litet annat sätt och börja med arenan istället för att utgå från diagnos, beteende eller attityd. Vad är det för slags plats? Ett neutralt rum, ett rent och nollställt objektsglas, där sociala mönster låter sig observeras utifrån och manipuleras experimentellt? Socialvetenskapen tillhandahåller ett annat perspektiv – arenan är kulturell, den framträder för aktörerna med ett handlingsutrymme, med rollrelationer och en potentiell repertoar som är satt av platsens egenskaper som just kultur. Förskolan och skolan är mångkulturell, inte bara i etniskt och socio-ekonomiskt avseende, utan i och genom sitt utbud av undervisning, omsorg och social tillhörighet. Detta utbud skapar skilda och parallella verksamhetskulturer, system av målsättningar och värden, roller och uppförandenormer, handlingsförväntningar och kommunikationsregler. De vuxenstyrda undervisnings- och omsorgskulturernas värderingar har ingen självklar giltighet i kamratkulturens frihets- och lustorientering, den vertikala vuxenauktoriteten ingen självklar spelplats på den relativt egalitära och horisontella kamratarenan (Froenes, 1995; Corsaro, 2005).

Praktikens uppgift blir då att försöka förstå platsens spelregler och forskningen kan bidra genom att ingående studera hur aktörer uppträder mot varandra, vilka handlingsmöjligheter de erbjuder, vilka inbjudningar och förslag som tas emot och avvisas, hur erkännanden och avvisanden uttrycks och skapar inneslutande hierarkier och uteslutande marginalitet. I detta anläggs ett relationellt perspektiv, med intresse för det kontextuellt specifika, det som utmärker arena, handlande och aktörer i just detta fall, av rollek, motorisk gruppaktivitet, samtal på skolgård. Hur skapar den aktivitetsspecifika interaktionen öppningar eller barriärer för deltagare med olika förutsättningar. Hur bildas normer för hur doktorslek, kill-, tjej- och kompis snack "görs"? Hur möter sådan normbildning aktivitetsförmågan hos grupper med olika förutsättningar? Svaren på dessa frågor visar hur arenan formar tillhörighetsvillkor och platsens kontextuella specificitet är då inte en felkälla, utan själva objektet för studium. Aktör och arena förenas i en dialektik där aktören definierar arenan och arenan aktören. Den sökta informationen, om delaktighetens villkor, står att finna i det särskilda, medan ett sökande efter det dekontextualiserat allmänna skulle filtrera bort just denna information. Det innebär att idén om stora, representativa material, randomisering och kontextuell kontroll ersätts med ett beskrivande och detaljanalyserande mikroperspektiv.

Men vad har då en kontextfokuserande mikroanalytisk fallstudie för giltighet? Den ger inte kunskap om populationer av aktörer, aktiviteter, kontaktformer eller lekepisoder. Lika litet som den berättigar till generaliseringar om personer, lika litet tillåter den slutsatser som "alla doktorslekar med förskolebarn utmärks av x", "all interaktion mellan barn med och utan diagnosen D utmärks av y". Det, som studiens beskrivningar av tillhörighet resulterar i är tolkningar av underliggande kulturella villkor på den aktuella arenan. Dessa tolkningar gäller principer för, i detta fall, kam-

ratkulturell delaktighet (det allmänna) och hur sådana principer kommer till uttryck i det situationellt givna (det särskilda). I dialog mellan forskning och praktik kan sådana tolkningar, hämtade från förebildliga fall, föreslås som metaforer för vad som händer i ett aktuellt praktikfall, i enlighet med ovan föreslagen tvåstegslogik. På detta sätt kan den i statushierarkin lägst stående fallstudien vara just den forskningsansats som kompletterar RCT-forskningen med kontextuellt relevant evidens i nära samverkan med praktikens erfarenhetsbaserade kunskapsbildning. I dialogiska forskarpraktikerrelationer uppstår det utbyte mellan kunskapsformer som inte ges plats i informationsöverförande monologism.

## Referenser

- Aspán, M. (2009). *Delade meningar – om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inlärande*. Akademisk avh. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1-22.
- Brownson, R., Fielding, J. & Maylahn, C. (2009). Evidence-based Public Health. *Annual Review of Public Health*, 30, 175-201.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood. Second Ed.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska ämnet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evaldsson, C. & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati. Mobbing som exempel. *Pedagogisk Forskning*, 14, 65-82.
- Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk Forskning*, 14, 191- 211.
- Froenes, I. (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Green, L. (2006). Public Health Asks of Systems Science: To Advance Our Evidence-Based Practice, Can You Help Us Get More Practice-Based Evidence? *American Journal of Public Health*, 96, 406-409.
- Green, L. (2008). Making research relevant: if it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence? *Family Practice*, 25, 120-124.
- Janson, U. (2001). Med vilken rätt? Tankar om legitimitet i pedagogisk verksamhet. I B. Qvarsell (red.), *Pedagogik i barns socialisation – texter om ingripandens legitimitet*, 65-81. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen, Forskningsrapporter, nr 64.
- Janson, U. (2001a). Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar. I H. Montgomeyr & B. Qvarsell (red.). *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*, 236-53. Stockholm: Carlssons.
- Janson, U., Nordström, I. & Thunstrom, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Lesche, C. (1971). Om psykoanalysens vetenskapsteori. *Häftet för kritiska studier*, 4.
- Lesche, C. (1972). Vetenskapsteoretiska synpunkter på psykoterapi. *Nordisk psykiatrisk tidskrift*, 26, 59-79.
- McDonald, P. & Viehbeck, S. (2007). From Evidence-Based Practice Making to Practice Based Evidence Making: Creating Communities of (Research) and Practice. *Health Promotion Practice*, 8, 140-144.
- Norcross, J., Beutler, L. & Levant, R. (Eds.) (2005). *Evidence-Based Practices in Mental Health. Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*. Washington DC: American Psychological Association.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikhet och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18, 347-364.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och utslutning – barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.



# Et inkluderende blik på læreprocesser i klasserummet

Av Susan Tetler

## Sammanfattning

Artiklen rejser spørgsmålet om, hvorvidt læringsmiljøers inkluderende islæt kan kvalitetsvurderes ... og i givet fald ud fra hvilke kvalitetskriterier. Udgangspunktet er et studie af 14 almenpædagogiske læringsmiljøer, hvor elever med funktionsnedsættelser er placerede. Fokus er rettet mod, hvorvidt og hvordan tilrettelæggelsen af pædagogiske processer giver rum for læring og aktiv deltagelse for disse elever. Studiet indkredser tre aktørperspektiver: lærernes, forældrenes og elevernes gennem analyser af bl.a. interviews, observationer og dokumenter. De udvalgte læringsfællesskaber er fulgt over en to-årig periode af en gruppe på fem forskere og fire masterstuderende, og der er foretaget en 'cross case'-analyse af de mønstre, som går på tværs af de 14 læringsmiljøer med henblik på at udkrystallisere nogle byggesten, som kan udgøre et stillads for en inkluderende praksis. Afslutningsvis argumenteres der for, at om vi skal indfri ambitionen om at trænge dybere ind i klasserummets komplekse og flertydige processer for at belyse inkluderingens pædagogik og didaktik, så kræver det udviklingen af et både transdisciplinært og samarbejdsorienteret forskningsdesign.

Nordisk forskningslitteratur refererer til adskillige problematiske erfaringer for elever, placeret i såkaldt inkluderende læringsmiljøer (Emanuelsson, 1998; Dalen, 1999; Tetler, 2000; Marinsson, Ohna & Tetler, 2007; Nes, 2004, 2010), og det rejser til stadighed spørgsmålet om, hvorvidt - og i givet fald hvordan - disse læringsmiljøers inkluderende islæt kan kvalitetsvurderes. Er inklusionsdiskursen blevet reduceret til et spørgsmål om fysisk placering, iboende et krav til eksklusionstruede elever om at tilpasse sig de normer og krav, som gælder for flertallet af skolens elever? Og er tiden inde til atter at gøre op med denne standardiserings- og tilpasningstænkning ved at udvikle en række kvalitetskriterier (indikatorer), som har læringsmiljøets indholdsmæssige dimensioner i fokus, er blot nogle af de spørgsmål, som trænger sig på.

Vi har efterhånden fået en del forskningsresultater, som skitserer nogle kvalitetskriterier på et institutionelt niveau. Farrell (2004) argumenterer således for et skolerelateret inklusionsbegreb, der indeholder følgende fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt



selvbillede. Nok forudsætter inklusion fysisk tilstedeværelse i almenundervisningen, men skal skoler kunne karakterisere sig som inkluderende, så kræver det endvidere, at en skoles medarbejdere og elever byder alle elever velkomne som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i alle skolens aktiviteter, og at alle elever lærer - og udvikler positive selvbilleder. Ud fra denne inklusionsforståelse bliver den enkelte elevs kundskabsmæssige og sociale delagtighed i et læringsfællesskab et helt centralt omdrejningspunkt for lærernes didaktiske overvejelser.

Vi mangler imidlertid forskning, som kan trænge dybere ind i klasserummets komplekse og flertydige processer, baseret på en forståelse af, at eleven ikke har vanskeligheder, men er i vanskeligheder, fordi fællesskabets måde at være fællesskab på og dets dominerende fortællinger om den tilpassede elev også antages at udgøre en del af problemet for eleven – og dermed en del af løsningen (Hedegaard Hansen og Hedegaard-Sørensen 2004). En sådan ændret problemforståelse får som konsekvens, at det ikke er eleven, der skal integreres i det eksisterende fællesskab, men at der sættes en bevægelse i gang i læringsfællesskabet, som vil skabe nye betingelser for elevens mulighed for at være en del af fællesskabet. Det er således læringsfællesskabet, der i første omgang skal sættes forskningsmæssigt fokus på ... og ikke elevens vanskeligheder i sig selv.

## Projektets teoretiske udgangspunkter

Der gør sig adskillige myter gældende på det specialpædagogiske område, hvad angår de pædagogiske forhold, som elever i behov for særlig støtte tilbydes, og det har derfor været dette projekts ambition at stille skarpt på de pædagogiske processer, som denne elevgruppe er deltagere i. Sat på spidsen, er det et afgørende spørgsmål at stille, hvorvidt det er en tilpassnings-orienteret tilgang (med en tendens til at objektgøre eleverne) eller en dannelsesorienteret tilgang (med en hensigt om at indsætte eleverne som subjekter i deres egne læringsprocesser), som primært karakteriserer undervisningen. At gøre de enkelte børn til aktive deltagere kræver af lærerne, at de må kunne forholde sig både konsekvente og fleksible i det pædagogiske arbejde, så det procesdidaktiske fokus kan prioriteres (Tetler, 2000). Ikke mindst indebærer konsekvenskravet for lærerne en stadig refleksion over processens retning og indhold som grundlag for deres vurdering af eventuelle justeringer og ændringer af processen. Kravet om lydhørhed og fleksibilitet i forhold til elevernes situerede intentioner nødvendiggør ligeledes en konstant evaluering af praksisnet, så dialogen med eleverne kan inddrages i den pædagogiske proces, men uden at de langsigtede individuelle og fælles mål tabes af syne.

En anden myte på det specialpædagogiske område går på, at omsorg og trivsel prioriteres højere end læring. Elever i behov for særlig støtte ses som sarte og sårbare børn, som først og fremmest har brug for beskyttelse og

hjælp. Børn har imidlertid brug for både tryghed og udfordringer for at udvikle sig. På den ene side må de have deres individuelle behov for tryghed og anerkendelse dækket, mens de på den anden side også må have udviklet deres sociale, kulturelle og kommunikative kompetencer. Det er denne dobbelthed, som Ziehe (1993) kalder socialitet, og som han mener, at 'steder for børn' bør udvikle; dvs. både tilbyde og tillade egenskaber, som er rettet mod tryghed, nærhed og familiaritet, men også tillade børn at gøre andre slags erfaringer: med offentlighed, interessekonflikter, regler, procedurer og forskellige typer af socialt liv. Alle børn har således brug for at stifte bekendtskab med uvante perspektiver og situationer, indeholdende en vis grad af risikofylthed, så de udfordres ... og udvikler sig. I denne sammenhæng som i andre er begrebet om nærmeste udviklingszone en konstruktiv tilgang til at formulere adækvate krav til det enkelte barn (McCaslin, Bozack, Napoleon, Thomas, Vasquez, Wayman & Zhang, 2006).

## **Metode: Om at studere komplekse og flertydige processer i klasserummet**

På basis af disse overvejelser samt en antagelse om, at der i forhold til undervisning af børn i behov for særlig støtte savnes en reflekteret procesdidaktisk tænkning, har det været hensigten med projektet at fokusere på, hvorvidt og hvordan tilrettelæggelsen af pædagogiske processer giver rum for læring og aktiv deltagelse. Konkret er 24 udvalgte læringsmiljøer studeret over en toårig periode, fordelt på 23 forskellige skoler. I hvert af disse 24 læringsmiljøer er der udvalgt en elev<sup>1</sup>, hvis læringsforløb blev fulgt nærmere – set både i elevens eget perspektiv samt i lærernes og forældrenes. I alt indgår i undersøgelsen 26 fokuselever, som går i 1.-5. klasse, og hvis 'særlige behov' handler om ADHD, Autisme Spektrum Forstyrrelse, blindhed, Cerebral Parese, Dysleksi og generelle læringsvanskeligheder. 15 elever er tilknyttet almenpædagogiske læringsmiljøer, mens de resterende 11 elever er tilknyttet specialpædagogiske miljøer (Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye & Andersen, 2009).

Studiet indkredser tre aktørperspektiver: lærernes, forældrenes og elevernes gennem analyser af bl.a. interviews, observationer og dokumenter (fx af handleplaner for både den enkelte elev og den samlede klasse). Intentionen var således at belyse, hvordan skolens medarbejdere opfatter deres pædagogiske opgave, og hvordan de så udførte den. I forhold til forældrene var det især deres oplevelse af at blive inddraget i skolens arbejde, som var i fokus, med henblik på at udvikle en forståelse af deres rolle som aktører. Endelig var det projektets ambition at give stemme til eleverne, med henblik

---

1 Denne slags elev har vi i undersøgelsen karakteriseret som en fokuselev, idet det er gennem denne elevs optik, vi studerer og analyser det læringsfællesskab, som den pågældende er placeret i.

på både at indkredse deres selvopfattelse og deres mening generelt om det læringsmiljø, de var placeret i.

### *Dataindsamlingsmetoder og -kilder*

Megen forskning har som sit fokus læreres refleksioner over egen praksis, men når det er projektets intention at forstå 'the gap between the official ideology on the one hand and the everyday problems as experienced by people with disabilities on the other' (Söder, 1993, p. 52), er det nødvendigt med en bred vifte af dataindsamlingsmetoder. I den sammenhæng har Carrington's (1999) distinktion mellem de to niveauer for læreres pædagogiske arbejde været meget konstruktiv. Hun skelner mellem læreres 'foretrukne teori' (hvad de siger, de antager, tror på og har intention om) og deres 'anvendte teori' (de antagelser, holdninger og hensigter, som kan udledes af deres handlinger). Set i det perspektiv, er det ikke tilstrækkeligt at analysere dokumenter (fx skolelove og bekendtgørelser), hvilket sandsynligvis afspejler den offentlige retorik, men som ikke siger noget om praksisberedskab eller prioriteringer. Det er heller ikke tilstrækkeligt at udpensle læreres selvforståelse ved at interviewe dem, idet de sjældent er bevidste om den skjulte agenda, som er indvævet i skolens aktiviteter. Snarere kræver det en bred vifte af dataindsamlingsmetoder at skulle indfange både læreres 'foretrukne teorier' og deres 'anvendte teorier'. I dette projekt har vi derfor baseret vores analyser på:

- Interviews med fokuselevernes lærerteams (med to års mellemrum)
- Interviews med deres forældre
- Interviews med fokuselever om deres selvopfattelse
- Interviews med fokuselever og deres klassekammerater om deres læringsmiljø
- Observationer af undervisning i "klassen" (med et års mellemrum)
- Indsamling af succeshistorier (defineret af lærerne)
- Indsamling af pædagogisk elevmateriale, fx elev- og årsplaner

Projektet er gennemført af et team bestående af en projektleder og fire forskningsmedarbejdere (heraf en ph.d.-studerende); desuden har fire masterstuderende været inddraget i dataindsamling med henblik på at udarbejde egne masterprojekter inden for projektets ramme. Fire studentermedhjælpere har stået for transskription af 80 semi-strukturerede interviews, og sidst men ikke mindst har internationale forskere bidraget med sparring i løbet af forskningsprocessen. Igennem hele projektperioden har forskergruppen mødtes regelmæssigt, idet det har været helt afgørende for håndteringen af et multi-forsker og multi-case projekt af denne karakter, at beslutninger om forskningens progression og betydningen af nye data blev gjort fælles for til stadighed at sikre konsensus i teamet. Forskergruppen mødtes typisk flere dage ad gangen ca. fire gange hvert år. Disse mere

intensive møder blev suppleret af regelmæssige telefon- og e-maildialoger blandt forskerne.

Undersøgelsen er forløbet i to tempi. Den første fase vedrører skoleåret 2006/2007, idet hver elevs læringsmiljø er analyseret via interviews af lærere og forældre samt observationer af undervisningssituationer. Ligeledes er fokuselevens oplevelse af egen trivsel studeret nærmere. Denne første fase er mundet ud i en 'within case' analyse, dvs. at der er samlet data ind fra hver enkelt case, som er analyseret i forhold til sin egen kontekst. I den anden fase er der indsamlet yderligere data vedrørende skoleåret 2007/2008 (interviews af lærere, interviews af fokuselever og deres klassekammerater, indsamling af elevplaner og årsplaner samt observationer i klasserne). Denne fase er mundet ud i en 'within category' analyse med henblik på at belyse projektets tværkategoriale dimension; dvs. at data er blevet analyseret i forhold til de enkelte elevers funktionsnedsættelse og de læringsvilkår, som det gav dem. Fx kunne der i denne analysefase være fokus på, om der gjorde sig noget særligt gældende (pædagogisk set), når elever med en synsnedsættelse var en del af læringsfællesskabet. Afslutningsvis er der foretaget en 'cross case'-analyse af de mønstre, som går på tværs af de 24 læringsmiljøer med henblik på en afsluttende vurdering af 'god praksis' i forhold til undervisningen af elever med funktionsnedsættelse.

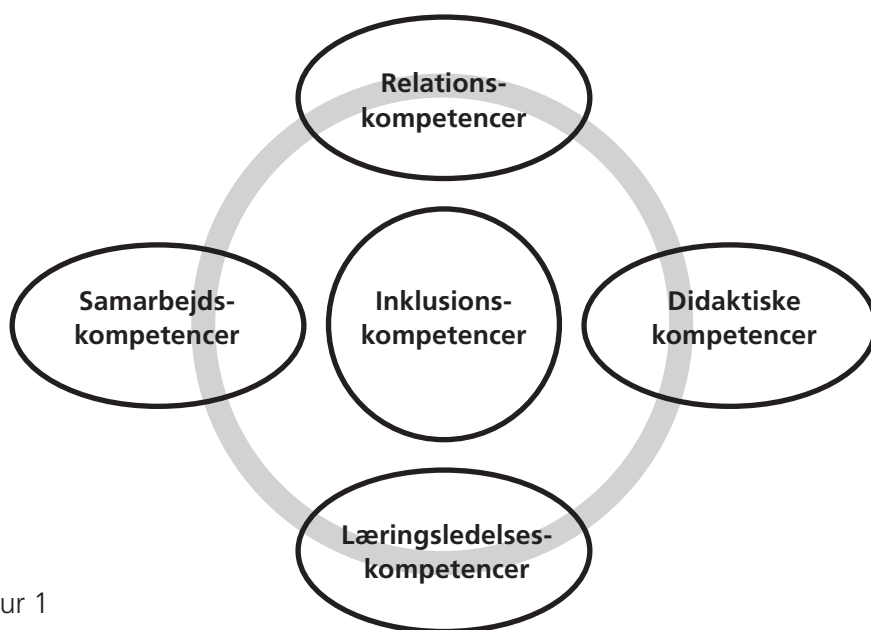
### *Projektets inkluderingsdimension*

Ambitionen for projektet har været at løfte frem lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer, hvad angår undervisning af elever i komplicerede læringsituationer, bl.a. med henblik på at italesætte og kvalificere det pædagogisk-professionelle sprog. Imidlertid har segregeringstendenserne i Danmark gjort det nødvendigt at foretage en specifik analyse af læringsmiljøernes inkluderingsdimension. Den seneste undersøgelse viser således, at 5,6 % af folkeskolens elever nu er placeret i segregerede undervisningstilbud, såsom specialklasser og specialskoler (Deloitte, 2010). Undersøgelsen viser desuden, at op mod 30 % af skolens samlede økonomiske ressourcer anvendes til specialpædagogiske indsatser, og dette har placeret udviklingen af en mere inkluderende skole øverst på den skolepolitiske dagsorden i samtlige danske kommuner. Ikke mindst lærerne er udfordret på at omsætte idealet om en inkluderende skole til en læringspraksis, der giver mening for alle skolens aktører. Men selvom der er en politisk hensigt om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres muligheder for læring, deltagelse og udvikling af et positivt selvværd, har vi ikke megen forskningsforankret indsigt i, hvilke professionskompetencer det kræver, hvilke pædagogiske strategier, der er de mest velegnede, og hvilke byggesten et stillads for et inkluderende læringsmiljø med fordel kan af.

Det er på basis af denne tværgående analyse af de 14 almenpædagogiske læringsmiljøer, at der i det følgende afsnit redegøres for resultater. I disse 14 læringsfællesskaber blev 15 fokuselevs læringsforløb fulgt.

## Resultater: Om at udvikle stillads for et inkluderende læringsmiljø

Dele af det specialpædagogiske felt har i vid udstrækning forhåbninger om at finde præcis den metode, som mest effektivt kan kompensere for de biologiske skader, et barn måtte have. Ofte har disse metoder en nærmest manuallignende karakter, som kan være vanskelig at overføre til den konkrete sammenhæng på en måde, som giver mening for det enkelte barn. Det er imidlertid ikke den slags metoder, som har domineret de inkluderende læringsmiljøer i denne undersøgelse. Snarere har lærerne (og for så vidt også forældrene) været mere optaget af værdibaserede og dannelsesmæssige overvejelser, når talen er faldet på deres konkrete pædagogiske praksis, og i den sammenhæng trækker lærerne på en mangfoldighed af teorier og metoder, afstemt i forhold til deres respektive elevgrupper. I analysen af lærerinterviews og observationer af undervisningssituationer udkrystalliserer der sig nogle centrale 'inklusionskompetencer' hos de lærere, der bedst formår at skabe rum for inkluderende og delagtiggørende processer for børn med nedsat funktionsevne. Kompetencerne kan kategorialt sammenfattes i denne figur:



Figur 1

De didaktiske kompetencer kommer bl.a. til udtryk, når lærerne bestræber sig på at differentiere undervisningen i forhold til læringsmål, indhold, materialer, metoder, tid og tempo, men kræver samtidig lærerledelseskompetencer, når adækvate undervisningsformer, baseret på princippet om

undervisningsdifferentiering, skal forvandle klasserummet til et travlt og produktivt læringsfællesskab, hvor læring og resultater er i fokus. Relationskompetencer bliver nødvendige, når elevernes indflydelse på egne læringsprocesser skal styrkes; især når det handler om elever, der kan have svært ved at give udtryk for deres 'drivkræfter', mens samarbejdskompetencer sikrer, at skolens kollegialt konsultative funktioner bliver virksomme i den praksis, hvor de komplicerede læringssituationer manifesterer sig. Der er således en række byggesten, som lærerne på forskellig vis anvender i stilladseringen af deres praksis:

- 'Bredt tænkte' kollegialt konsultative funktioner
- At integrere støtten i læringsfællesskabets aktiviteter
- At udnytte informations- og kommunikationsteknologiens varierede muligheder
- At differentiere mål, indhold, materialer, metoder og tid
- At inddrage forældrenes mangfoldighed af ressourcer
- At styrke elevernes indflydelse på egne læringsprocesser
- At skabe rum for aktiv deltagelse og inkluderende processer

### *'Bredt tænkte' kollegialt konsultative funktioner*

Lærerne udtrykker behov for at få tilført viden og bistand fra 'eksperter' for at håndtere deres pædagogiske opgave. Den mere eksterne bistand omfatter dels konsulenter, som er ansat på skoler med en særlig og specifik viden, knyttet til det specialpædagogiske område, og dels videntcentre<sup>2</sup>, PPR<sup>3</sup> og andre instanser, som varetager den rolle at udbyde kurser, konsulentbistand og løbende rådgivning. Analysen viser, at lærerne bedst lykkes med deres (komplekse) pædagogiske opgave, når denne 'ekspertviden' bliver en integreret del af deres skolehverdag; dvs. at lærerne tilegner sig viden om, hvordan særlige hensyn kan tænkes og praktiseres i relation til den daglige undervisning. Det kan enten være i form af, at lærerne selv bliver opkvalificeret med relevant viden, eller ved at konsulenter og vejledere indgår i et tæt samarbejde med lærere på skoler for at integrere særlige hensyn i den daglige praksis.

I datamaterialet er der således eksempler på, at en IT-lærer, som er ansat på en skole, løbende vurderer, hvorvidt den 'almindelige' undervisning er tilstrækkeligt differentieret i forhold til, at en elev med dysleksi kan indgå i undervisningen og få udbytte af den. Speciallæreren (konsulenten) er i en tæt samarbejdsrelation med lærerne på skolen og har dermed mulighed for at fange problemstillinger op, som knytter sig til bestemte fag og lærere. Et andet eksempel er en skole, hvor en medarbejder er ansat til at hjælpe med

---

2 Fx Videntcenter for Autisme (nationalt forankrede)

3 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (kommunalt forankrede)

det tekniske og praktiske arbejde med at scanne undervisningsmaterialer, så lærere bliver støttet i at udvikle differentierede materialer og dermed i stand til at inkludere særlige hensyn og differentiering i undervisningen.

Samlet set viser det empiriske materiale, at konsulenternes nærhed til lærerne og undervisningen betyder et løbende løft af og professionalisering af lærergerningen.

### *At integrere støtten i læringsfællesskabets aktiviteter*

Støttepersoner med god forståelse for deres elevers potentiale kan skabe optimale udviklingsrum, men de kan også med deres tætte opfølgning undrage deres elever nogle lærings- og udviklingsmuligheder. Nogle måske i en iver for at legitimere funktionens nødvendighed, men selv for støttepersoner, som er reflekterede om deres egen funktion, er det vanskeligt at træde de nødvendige skridt tilbage. En af dem udtrykker sine overvejelser således:

Jeg oplever også tit, når jeg sidder med ham ved pc'en, så nogle gange kan jeg ikke lade være med at gøre tingene; det har så noget med mig at gøre. Men når jeg så læner mig tilbage, så kan Poul godt finde ud af det. Det er, ligesom om jeg generer ham ved at gøre det, han godt selv kunne finde ud af. Der skal jeg jo holde nallerne væk.

Der er flere eksempler på støttepersoner, som bevidst gør op med en traditionel rolle. Dette opgør begrundes bl.a. med, at det er vanskeligt for andre lærere at 'komme til'. Altså, at det er vanskeligt at indfri kravet om aktiv og inkluderet deltagelse i den almindelige undervisning, når støttepersonen så at sige 'omfavner' eleven i en relation, som derved udelukker samhandling med andre (lærere og elever).

Enkelte støttepersoner peger på deres dobbeltrolle (og dilemma): at undgå den tætte relation og samtidig sikre, at elever modtager den nødvendige støtte:

Og det er sådan en sjov dobbeltrolle, jeg har, fordi hvis jeg kun vil give opmærksomhed til Emilie, så ville det være ekstremt diskriminerende, så ville hun føle, at hun havde fået et stempel på ryggen. Derfor går jeg også rundt hos de andre. Men på den anden side, skal hun også føle, at det er en luksus at have en særlig person med.

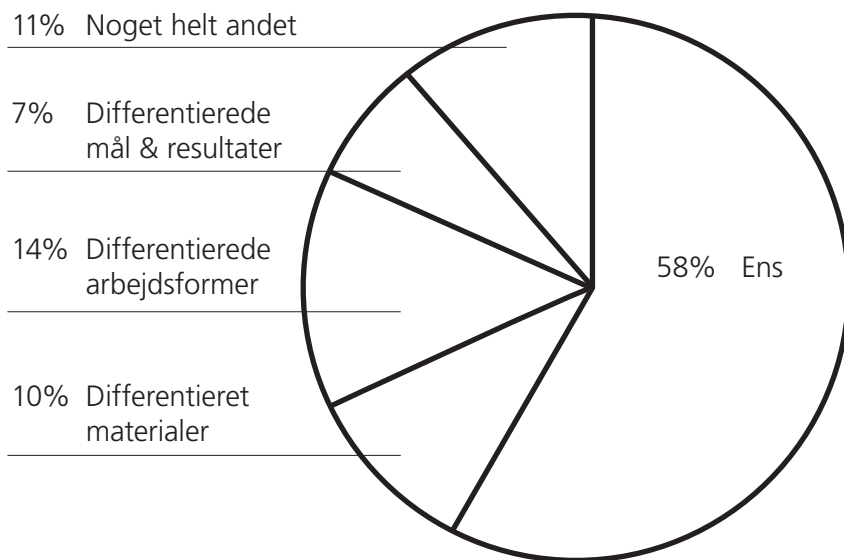
Begrundelsen for ikke udelukkende at have fokus på en specifik elev er, at det er 'diskriminerende', mens andre støttepersoner anvender betegnelsen 'udstillende'. Med andre ord lægger de vægt på at signalere ligestilling og ligestilling med klassens øvrige elever. Samtidig argumenteres der for, at det nogle gange er nødvendigt at trække elever ud af undervisningen. Det kan fx være i situationer, hvor der er store følelsesmæssige udbrud, og det



motiveres med en hensigt om at beskytte eleven for at blamere sig eller for at give den pågældende mulighed for at falde ned og få snakket episoden igennem. Det er således for at forhindre eleven i at komme ind i en ond spiral i relation til klassefællesskabet. Samlet set vurderes elevens udbytte at være stort, når støttepersoner er i stand til at balancere det individuelle og specifikke hensyn til elevens funktionsnedsættelse OG samtidig hensynet til elevens deltagelse i det sociale og undervisningsmæssige fællesskab sammen med klassekammeraterne.

#### *At differentiere mål, indhold, materialer, metoder og tid*

Karakteristisk for undersøgelsens 14 almenpædagogiske læringsmiljøer er flere voksnes samtidige tilstedeværelse, hvilket åbner op for en mere fleksibel organisering af undervisningen. Det overraskende er imidlertid, i hvor lille udstrækning undervisningen faktisk er differentieret. Det dominerende mønster er snarere, at undersøgelsens fokuselever sidder med de samme materialer som de andre elever i klassen, arbejder på samme måde og med de samme faglige mål for øje, svarende til 58 % af tiden (jf. figur 1). Når der kan identificeres forskelle mellem elevernes læringsaktiviteter, tager det som regel form af at være en (indivuel) parallel aktivitet, ofte sammen med en støtteperson.



Figur 2. Differentieringsmønsteret



Der lægges således vægt på, at eleverne skal nå de samme mål. For de blinde elever samt for elever med Cerebral Parese og elever med dysleksi kompenserer informationsteknologien for vanskelighederne. Det betyder, at denne elevgruppe samlet set skal tilegne sig basale færdigheder på en anden måde end klassekammeraterne, og det skal der findes tid til; selv når færdighederne er tilegnet, kræver det ekstra arbejdstid. Nødvendigheden af at bruge den kompenserende teknologi fører især for de blinde elever og elever med Cerebral Parese til, at de i lange sekvenser får eneundervisning af en støtteperson i dansk, matematik og engelsk. I de praktisk-musiske fag er der i de fleste læringsmiljøer en stærkere differentiering end i de 'boglige' fag, men samtidig er det inden for denne faggruppe, at der viser sig de mest ekskluderende situationer, fx for nogle af de blinde elever. Der er således jævnlige situationer, hvor blinde elever (og deres støtteperson), er til stede i idrætsundervisningen sammen med de øvrige elever, men ikke får adgang til at deltage; heller ikke i tilpassede individuelle aktiviteter.

Når princippet om undervisningsdifferentiering ligger til grund for undervisningen, giver det en positiv effekt, viser interviews med eleverne. De fleste elever udvikler således en positiv selvopfattelse skolefagligt, socialt og med hensyn til deltagelse; ligeledes vurderer de deres læringsmiljø positivt. Ikke desto mindre peger materialet (observationerne) også på, at der kan gøres flere differentierende indsatser. Især er der behov for langt mere pædagogisk fantasi med henblik på at tilpasse flest mulige undervisningsaktiviteter, så alle kan deltage på deres egne præmisser. Der er fine, men sporadiske eksempler på, at det kan lade sig gøre; men samlet set savnes en systematisk strategisk indsats for, at det kan blive mere fremtrædende i den pædagogiske praksis.

### *At inddrage forældrenes mangfoldighed af ressourcer*

Et vigtigt omdrejningspunkt i samarbejdet mellem skolen og forældre til børn med en funktionsnedsættelse er, hvorvidt den viden, som forældrene sidder inde med om deres børn, bliver mødt åbent og med interesse af skolen, og om den bliver anvendt i lærernes pædagogiske arbejde. Langt de fleste forældre udtrykker behov for mere samarbejde med skolen. Ligeledes er det slående, at skolen synes mest interesseret i at inddrage forældrenes viden om deres børn i starten af skoleforløbet, og at denne interesse succesivt aftager fra skolens side. Forældrene oplever dog generelt, at de stadig bliver hørt, 'men vi udveksler ikke så mange erfaringer, som vi gjorde engang'. Det samme forældrepar udtrykker dog også en vis dobbelthed, idet de på den ene side ikke ønsker mere formaliseret skole-hjem samarbejde, fordi de nærer stor tillid til skolens arbejde, men 'savnet er der egentlig. Det var meget tæt i starten, og så fik vi virkelig snakket sammen'.

Forældrene vil grundlæggende gerne bidrage til, at deres børns skolegang bliver mest mulig optimal, men da det er en broget forældreskare (som skolens øvrige forældre), har de i sagens natur noget forskelligt at byde ind

med. Nogle forældre har gode IKT-kompetencer, og de oplever i høj grad, at deres IKT-viden efterspørges og anvendes af skolen. Andre forældre har valgt at yde et bidrag i skolebestyrelsen eller i klasserådet, mens atter andre forsøger at være behjælpelige i praktiske anliggender. De fleste forældre har endvidere stor viden om deres børns funktionsnedsættelse, og også det forhold giver anledning til overvejelser om, hvorvidt de skal holde igen på deres viden og de deraf afledte holdninger til det pædagogiske arbejde omkring deres børn. De har bl.a. involveret sig i forældreforeninger samt deltaget i netværksmøder og kurser, som er blevet afholdt af de respektive forældreforeninger, fx Spastikerforeningen. Denne indsigt og oplevelse af netværkstilknytning har givet dem styrke til at advokere for deres børns skolegang, også selvom de har en klar bevidsthed om, at det kan få konsekvenser:

Jeg tror da nogle gange, vi er en pestilens [for skolen] ... fordi vi er oppe på mærkerne, og vi forsøger at være Antons advokat hele tiden, og vi er måske et skridt foran også, fordi vi ved, hvad der er så væsentligt. Som jeg plejer at sige, det her, det er jo mit barn ...

Forældrene oplever sig og deres viden til en vis grad medinddraget i skolens arbejde med deres børn. Der synes således fra skolens side at være en begyndende anerkendelse af forældrenes viden om og indsigt i deres børn; på den anden side inddrages denne viden ikke bevidst i skolens planlægning og evaluering af undervisningen, fx i forbindelse med udarbejdelse af elevplanerne. I det mindste står det uklart for forældrene. Det er således stadig de professionelle, som har definitionsmagten og kontrollen. Der spores imidlertid også ansatser til, at dette samarbejde i flere klasser er i udvikling hen imod mere samarbejdsorienterede relationer; der er en velvilje fra skolens side, er forældrenes vurdering, men samtidig savner de, at skolen effektivt følger op på de gode hensigter.

Skolen synes at se forældrene som en ressource, og selvom forælderrollen således er værdsat, er det stadig den professionelle tilgang, der er den klart dominerende. Et karakteristisk træk ved de senere års specialpædagogiske indsatser overfor specifikke funktionsnedsættelser (fx autisme, stammen, adfærdsforstyrrelser) er deres direkte afhængighed af forældres accept af at træde ind som 'pædagogiske aktører og hjælpere'. De instrueres i, hvordan de derhjemme trin for trin kan arbejde med deres barn. Risikoen er imidlertid, at forældre dels kan overbebyrdes, dels kan blive så fokuseret på at tilegne sig 'lærerkompetence', at de ikke formår at interagere 'naturligt' med deres barn. Der er ikke i interviewundersøgelsen fundet eksempler på forældre, som har påtaget sig den slags meget strukturerede opgaver i forhold til deres børn, ligesom der heller ikke fra skolernes side synes at være stillet krav til forældrene af denne art. Til gengæld er der utallige eksempler på, at forældrene gerne i al almindelighed pålægges ... og påtager sig opga-

ver af faglig og social karakter i forhold til deres barns skolegang.

Det empiriske materiale fremviser stor beslutsomhed fra langt de fleste forældres side om at advokere for deres børn. Vist udtrykkes der en klar samarbejdsvilje over for skolen, men forældrene fremviser ikke mange tegn på usikkerhed om, hvad der vil være godt for deres børn og deres faglige og sociale udvikling. Tværtimod giver de indtryk af at sidde inde med et ganske godt kendskab til deres børn, som skolen med fordel ville kunne bruge mere kreativt og varieret, end den gør nu.

### *At styrke elevernes indflydelse på egne læringsprocesser*

Selvom fokuseleverne generelt set udtrykker sig relativt positivt i forhold til deres læringsmiljø, så er det dog i mindre positiv grad end deres klassekammerater (uden funktionsnedsættelse) (Tetler & Baltzer, 2009). Fx erklærer to tredjedele af fokuseleverne sig uenige i, at 'I min klasse kommer vi med mange idéer, som lærerne synes er gode'. Først og fremmest synes de at mangle oplevelsen af at have indflydelse og være anerkendt, og det er tydeligvis en udfordring for skoler at skabe rum for læringsituationer, baseret på værdier som 'elevindflydelse' og 'undervisningsmæssig delagtighed'. Det er ikke tilstrækkeligt at få omsorg af omsorgsfulde professionelle; de behøver også at være aktive og værdsatte bidragsydere til de læringsfællesskaber, de hører til i; fx at lave projekter sammen med klassekammeraterne.

Et efterfølgende studie af amerikanske elevers mening om deres læringsmiljø viser mere positive holdninger fra de amerikanske elevers side, også hvad angår deres deltagelsesmuligheder og indflydelse på egne læreprocesser (Tetler, Baltzer, Ferguson, Draxton & Hanreddy, 2010). En plausibel forklaring på denne forskel mellem de danske og amerikanske elever kan handle om, at de amerikanske elever alle går i en skole, som har et særligt engagement og forpligtethed i at være inkluderende i forhold til alle børns forskelligheder: funktionsnedsættelse, sprog, kultur, etnicitet og social-økonomisk status. Skolen har arbejdet i mere end ti år på at udvikle konkrete strategier med henblik på planlægning og differentiering af undervisningsindhold og -former på en måde, som har imødekommet alle elevers behov. I modsætning hertil kommer de danske elever fra skoler i 13 forskellige kommuner i Danmark, og selvom deres skoler er forpligtede på at skabe rum for inkluderende processer, så har de det ikke nødvendigvis som deres centrale fokus og mission.

Når elever med nedsat funktionsevne unddrages medindflydelse på egne læreprocesser, objektgøres og passiviseres de. Mange af dem undertrykker successivt egne ønsker og motiver – og fremtræder som uinteresserede og initiativløse. Når de så senere i skoleforløbet eller i voksenlivet afkræves aktivitet og selvstændig stillingtagen, har de for længst aflært en sådan adfærd. Skal denne udvikling vendes, som data fra den amerikanske del af undersøgelsen viser, kan ske, så må vi i højere grad tage den pædagogiske udfordring på alvor, som formuleret af Per Lorentzen (1998, s. 27): At arbejde med elevens "at ville".

## **Diskussion: Om at skabe rum for aktiv deltagelse og inkluderende processer**

Disse byggesten har en generel karakter ... i den forstand, at de vil kvalificere enhver (special)pædagogisk praksis, uanset type af specifik vanskelighed. Men disse byggesten får først fuld effekt, når læreren formår at koble dem til de specifikke behov, deres elever aktuelt har ... og kan omsætte dem til konkrete handlinger, der indsætter eleverne som subjekter i deres egne læreprocesser. Hvis vi altså skal give eleverne mulighed for at udvikle autonomi og engagement, må vi i vores undervisningsplanlægning og -evaluering aktivt involvere dem, selvom de kan have endog meget svært ved at udtrykke deres intentioner verbalt eller på anden måde fremføre deres egen sag. Det kræver stor kreativitet, udholdenhed og indfølelse at nå ind til elevernes "at ville" og omsætte det til en bæredygtig praksis, og det kræver tid til refleksioner over, hvordan vi konstruktivt kan balancere mellem så modsigelsesfulde processer som støtte og udfordringer til det enkelte barn, hjælp og uafhængighed, beskyttelse og autonomi, sikkerhed og risikofylthed (Tetler, 2002).

Og det kræver forskning, der har som sin ambition at udforske begrebet 'undervisningsmæssig delagtighed' og den betydning, som eleverne tilskriver det. Selvom eleverne oplever, at lærerne er gode til at snakke med dem, så oplever de ikke, at de har indflydelse på indholdet i skolearbejdet. Lærerne derimod giver udtryk for, at der er ting, som eleverne har medbestemmelse om, men pointen er, at eleverne altså ikke selv oplever det som medbestemmelse. Engagement er kernen i deltagelse, så det kan tænkes, at eleverne måske er medbestemmende om ting, de ikke er særligt engagerede i. Datamaterialet peger på, at eleverne kommunikerer godt med deres lærere, så lærerne ved måske ganske meget om, hvad eleverne har lyst til og mod på at engagere sig i. Det slår imidlertid først igennem i selvopfattelsen med hensyn til deltagelse, når eleverne selv oplever selv- eller medbestemmelse. Ikke mindst den sidste del af udfordringen kalder på nytænkning hos lærerne.

At studere den slags pædagogiske mønstre kræver en systemisk tilgang med henblik på at kunne indfange klasserummets kompleksitet (Salomon, 1991), og det kræver udviklingen af både et transdisciplinært og et samarbejdsorienteret forskningsdesign at insistere på en kvalitativ tilgang til belysning af inkluderingens pædagogik og didaktik. Udfordringerne er store, men ikke blot førte de til en bredere forståelse hos alle i forskergruppen; det førte også til rigt facetterede diskussioner og analyser, som netop opstår i en fælles bestræbelse på at sikre konsensus eller ved "working in the interpretive zone" som en gruppe (Wasser & Bresler, 1996).

## Referencer:

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.3, No. 3.
- Dalen, M. (1999). Den inkluderende skole – idealer og realiteter. In: *En skole for alle i Norden*. Et festskrift i anledning af den 20. nordiske kongres i Stavanger: "100 års nordisk samarbejde omkring undervisning af elever med særlige behov", pp. 19-28.
- Deloitte (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, Vol. 29, No. 2: 95-105.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*; 25; 5.
- Hansen, Hedegaard J. & Hedegaard-Sørensen, L. (2004). *At rokke ved en kultur*. København, CVU-Storkøbenhavn.
- Marinossion G., Ohna S.E. and Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44, 236-263
- McCaslin, M., Bozack, R.A., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V. Wayman, V. and Zhang, J. (2006) Self-Regulated Learning and Classroom Management: Theory, Research, and Considerations for Classroom Practice. In C.M. Evertson and C.S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management*. (London: Lawrence Erlbaum Associates).
- Nes, K. (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? In Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Eds.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nes, K. (2010). The first decade of the 21st century: A Backlash for Inclusion in the Norwegian Schools? *Zeitschrift für Inklusion*, nr. 2
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20, 10-18.
- Söder, M. (1993). Normalisering og integrering: omsorgsideologier i et samfunn i endring. In: J. Tveit Sandvin (Ed.), *Mot normalt? Omsorgsideologier i forandring*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed*. København, Gyldendal.
- Tetler, S. (2002). *Skolelivskvalitet i den inkluderende skole. Kognition & Pædagogik*, nr. 44
- Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C. & Andersen, G. L. (2009). Pædagogiske vilkår ... for elever i komplicerede læringsituationer. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.), *Effekter af specialundervisningen*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2010). *Students' opinions about their classroom climate in inclusive settings*. Paper, presented at NERA's 38th Congress, Malmö University, 11-13 March 2010.
- Tetler, S., Baltzer, K., Ferguson, D., Draxton, S. & Hanreddy, A. (2010). Listening to Students: A Collaborative Research Effort between Denmark and the United States. Paper, presented at ISEC, Dublin, 2-5 August 2010.
- Wasser, J.D. & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Ziehe, T. (1993). Barndomsfundamentalisme. *Socialpædagogiske Tekster*, nr. 9. København, Socialpædagogisk Højskole.

# Stöd på (o)lika villkor

## En analys av särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram

Av Monica Johansson

### Sammanfattning

Gymnasieskolan har, i alla fall retoriskt, kommit att omfattas av uttrycket ”en skola för alla”. Denna artikel problematiserar uttrycket ”en gymnasieskola för alla” och det diskuteras under vilka olika villkor gymnasieelever studerar. I artikeln analyseras olika former av särskilt stöd inom ramen för tre gymnasieprogram på en kommunal gymnasieskola: Individuella programmet, Omvårdnadsprogrammet och Teknikprogrammet. Studien har sin teoretiska utgångspunkt i struktureringsteorin (Giddens, 1984) där interaktionen mellan struktur och handling poängteras. Artikeln bygger på data från en större etnografisk forskningsstudie om elevers identitetsskapande i svensk gymnasieskola (Johansson, 2009).

I den aktuella analysen framträdde ett mönster där stödet delvis följde de olika gymnasieprogrammets ”kultur och särprägel” och stödet skiljde sig därför åt på de tre programmen. Eleverna på programmen förhöll sig på olika sätt till det stöd de erbjöds och elevernas förhållningssätt förändrades också över tid. Sammanfattningsvis så stärkte det särskilda stödet övriga processer vid elevernas identitetsskapande. Det särskilda stödet bidrog på så sätt både till inkluderings- och exkluderingsprocesser.

Idag fortsätter så gott som alla ungdomar i Sverige sina studier på något av gymnasieskolans olika program. Gymnasieskolan är i praktiken obligatorisk, även om den fortfarande är frivillig. Uttrycket ”en skola för alla” är i hög grad fortsatt aktuellt för gymnasieskolan, även om den gymnasierform som verkställs hösten 2011 på olika sätt kan komma att bidra till en än mer segregerad gymnasieskola. I denna artikel är olika former av särskilt stöd inom ramen för tre gymnasieprogram i fokus för analys och detta diskuteras i relation till utbildningssystemets differentiering och elevers lika värde. Artikeln bygger på analys av data från en större etnografisk studie om elevers institutionella identitetsskapande (Johansson, 2009).

## Syfte och teoretiska utgångspunkter

I föreliggande artikel är följande frågor i fokus för analys och diskussion:

- Vilka olika former av stöd erbjuds gymnasieelever på skilda program?
- Hur förhöll sig eleverna till det stöd de erbjöds?
- Hur samverkade stödet med elevernas övriga identitetsskapande som elever?

Det övergripande syftet med den forskning som artikeln bygger på, var att beskriva och analysera identitetsskapande för elever inom institutionen gymnasieskola. Detta studerades i interaktion och processer i gymnasieskolans vardagliga verksamhet, främst i undervisningen men också vid aktiviteter utanför mer formell verksamhet inom skolan.

Artikeln teoretiska utgångspunkt är huvudsakligen struktureringsteorin (Giddens, 1984) där samhälleliga strukturer och aktörers vardagliga handlingar betraktas som återverkande på varandra och återskapande av varandra. Elevers identitet betraktas inte som given utifrån en renodlad individualistisk utgångspunkt. Istället förstås elevidentitet som något som skapas genom en samverkan av strukturer och den vardagliga institutionella kontext och interaktion som elever är en del av. I strukturer, kontext och interaktion ingår då också särskilt stöd.

Institutionell identitet är i denna artikel ett huvudbegrepp och kunskapsanspråk riktas mot hur institutionell identitet skapas över tid och rum i gymnasieskolans vardagliga interaktion. Jag har valt att benämna institutionell identitet som ett begrepp, även om det är sammansatt och uppbyggt av olika delar (institution och identitet) och därför snarare kan beskrivas som ett koncept. Med institutionell identitet syftas på de kollektiva identiteter som institutioners olika aktörer omfattas av. Dessa identiteter är en del av institutionen och inom olika institutioner ingår varierande identiteter. Det finns också i användningen av begreppet en relation mellan en institutions identitet och dess aktörers identitet. Om det exempelvis inte finns elever på en skola skulle det knappast betraktas som en sådan, men en skola kan också förstås utifrån de elever som studerar där. Skolans, institutionens identitet hör därför nära samman med dess aktörers identitet.

I denna artikel är begreppet särskilt stöd centralt och jag använder mig av detta begrepp på följande sätt: Skolans utövande av särskilt stöd förstås som positioneringsprocesser vid elevers identitetsskapande. Som utgångspunkt har jag valt att använda mig av en bred tolkning av begreppet särskilt stöd. När det gäller skolsvårigheter är det, enligt min förståelse, i skolmiljön som svårigheterna definieras och detta har beskrivits som ett relationellt perspektiv av Persson (1998, 2001). Vidare har Emanuelsson och Persson (2002) betonat vikten av en förståelse där undervisningsmiljön står i centrum, snarare än ensidiga fokus på elever som individer med brister, vilket kan beskrivas som ett kategoriskt perspektiv (Persson, 1998,



2001). Det är alltså, enligt detta resonemang, i skolmiljön som elevers eventuella tillkortakommanden framträder och det är där de i så fall definieras som elever i behov av särskilt stöd. Andreasson (2007) har i sin studie om elevdokumentation, visat hur identiteten för elever i behov av särskilt stöd konstrueras i relation till en idealelev.

Jag betraktar således särskilt stöd som de olika åtgärder där skolan erbjuder undervisning eller andra aktiviteter för elever som uppfattas ha svårigheter att nå skolans mål. Uttagningen till och genomförandet av det särskilda stödet som erbjuds analyseras som positioneringsprocesser, vilka utgör en del av undervisningen. I hög grad har jag låtit aktörernas egna uttryck omkring behov av särskilt stöd vägleda min förståelse av hur detta kan påverka det institutionella identitetsskapande som sker i skolan. När elever, eller lärare, i ord eller handling uttryck att något försvårat deras/ elevernas situation i skolan så har jag i vid mening tolkat detta som uttryck för behov av särskilt stöd. Det är viktigt att poängtera att det inte alltid och nödvändigtvis finns en koppling mellan förekomst av funktionshinder/diagnoser och särskilt stöd. Särskilt stöd handlar i föreliggande studie, i regel inte om elever med funktionshinder/diagnoser. Det handlar istället om hur relationen mellan skolan och elever, som av skolan (eller av eleverna själva) bedömts ha svårigheter, genom olika positioneringsprocesser framträder i skolvardagen.

## Metod

Den större etnografiska studie som artikeln bygger på har genomförts i en kommunal gymnasieskola och tidsmässigt sträckt sig över tre läsår. Över de tre läsåren har under fyra terminer deltagande observation, både på en övergripande nivå i skolan och av undervisning genomförts. Totalt var jag 111 dagar på skolan och följde fem klasser på tre olika program. De gymnasieprogram som främst studerats är: Individuella programmet (IV), Omvårdnadsprogrammet (OP) och Teknikprogrammet (TE). I samband med deltagande observationer har även fältsamtal genomförts och i studien analyserades också skolproducerade dokument. Sammanlagt har inom de tre programmen 49 elever och 18 lärare intervjuats. Under studien har också planerade samtal och intervjuer genomförts med andra aktörer på skolan. Det har varit elevråd, skolledare och elevstödsteam. Syftena med dessa samtal och intervjuer har dels varit att informera berörda aktörer om studien, få bakgrundsinformation och dels att få möjlighet att samtala om deras erfarenheter om elevers identitetsskapande.

På IV har en elevgrupps undervisning följts under ett helt läsår i ämnena matematik och svenska. Några av eleverna som studerade på IV har jag sedan haft kontakt med då de påföljande läsår börjat ett nationellt program på skolan. Det har då i regel inte handlat om observationer i undervisningen utan om fältsamtal och intervjuer. Nio elever från det indivi-



duella programmet intervjuades i grupper mot slutet av året på IV. Sedan intervjuades tre av dessa elever när de gått en tid på ett nationellt program. Lärarna på IV, totalt fem stycken, intervjuades i grupp vid ett tillfälle.

När det gäller OP har två olika elevgruppers undervisning följts: OP 2-3 under slutet av deras andra läsår och hela deras avslutande gymnasieår och OP 1-2 under deras första år på gymnasiet och inledningen på deras andra läsår. Tre elever från OP 2-3 intervjuades enskilt och 16 elever från OP 1-2 intervjuades i grupp. Lärarna på OP, totalt åtta stycken, intervjuades i grupp eller enskilt.

TE har samma modell som för OP tillämpats. Två olika elevgruppers undervisning har följts, en grupp TE 2-3, under slutet av deras andra läsår och hela deras avslutande gymnasieår och en grupp TE 1-2, under deras första år på gymnasiet och inledningen på deras andra läsår. Tre elever från TE 2-3 intervjuades i grupp och 15 elever från TE 1-2 intervjuades i olika grupper. Fem lärare på TE intervjuades enskilt.

## **Särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram**

I den aktuella studien framträdde ett mönster där stödet till eleverna följde gymnasieprogrammets olika och (sär)skilda kulturer och samverkade med det institutionella identitetsskapandet. Stödet till eleverna skiljde sig alltså åt, trots att de tre gymnasieprogrammen fanns på samma skola. I nedanstående avsnitt presenteras empirisk data från de tre programmen var för sig.

### *Individuella programmet*

Det individuella programmet har nationellt en speciell historia och intar på olika sätt en särställning inom gymnasieskolan. Från och med hösten 2011 finns detta program inte längre kvar som en del av svensk gymnasieskola. Istället kommer olika alternativ, benämnda som olika introduktionsprogram, att erbjudas de elever som av olika skäl inte bedöms klara av de ordinarie gymnasieprogrammen (Skolverket, 2010a). Ytterligare en förändring som inträder under 2011 är att det krävs fler godkända betyg från grundskolan för vidare studier på gymnasiet (Skolverket, 2010b).

I den studie som ligger till grund för denna artikel ser jag hela det individuella programmet om ett integrerat stödpaket där all undervisning är att betrakta som stöd. På studiens skola erbjöds eleverna på IV inte att delta i det övriga stöd som fanns på skolan. All undervisning erbjöds inom ramen för programmet och gavs också av de lärare som arbetade där.

Bland de cirka 40 eleverna som började på programmen var flera inledningsvis mycket negativa och ville absolut inte gå på IV. Hultqvist (2001) har i sin studie beskrivit syftet med IV som kompensatoriskt, men ändå inrymt i skolans hierarkiska ordning:

Att enbart se det individuella programmet som en möjlighet att kompensera för

bristande förkunskaper, vore att misskänna den makt som skolan har att definiera elever som framgångsrika – och mindre framgångsrika (Hultqvist, 2001, s. 187).

I observationen nedan konstaterar en av eleverna om just detta och han säger det, som svar på en fråga från skolhälsovården:

Skolsköterskan är på besök hos IV och presenterar sig. Hon ber sedan eleverna att fylla i en enkät om sin hälsa, som ska utgöra underlag för de kommande hälsosamtalen. Eleverna fyller i enkäterna och plötsligt säger Robin högt och med eftertryck, antagligen som svar på en fråga i enkäten: ”Det är väl klart att vi inte kommit in på önskat program om vi går här” (Fältanteckningar).

Även fler elever än Robin beskriver hur de tror att andra uppfattar eleverna på IV. Programmet beskrivs som ett program för särskilda elever. När eleverna själva samtalar om sitt program och vilka som går där säger de såhär:

Per: Slöfockar (skratt) nej, jag vet

Ludvig: Det är sådana som är dumma i huvudet som går där och sådant

Carl: Det är typ en fucklinje för sådana som (ohörbart) eller bråkstakar eller så

Robin: Ja, men det är många som anser att det är bara är de som bråkar som går på IV och sen skolkare (Intervju elever IV).

Under det år som undervisningen på IV följdes, använde eleverna många gånger ord om sig själva och gruppen som ligger i linje med uttrycken i intervjun. Vid ett tillfälle säger exempelvis en elev till mig under en lektion: ”Fröken det är ett riktigt dårhus här”. Det eleverna uttrycker ligger i linje med avvikaridentiteter som beskrivits också i annan forskning (Skolverket, 2006). En elev beskriver sig själv och elevgruppen som ”små dampare”:

Under en matematiklektion har några av eleverna fått i uppgift att arbeta med geometriska figurer. Figurerna ska klippas ut (mindre, trubbiga barnsaxar används) och sedan placeras in i olika modeller. Resten av gruppen arbetar vid detta tillfälle med förberedelse inför nationella prov. En elev arbetar tyst en stund och säger sedan: ”Här sitter vi små dampare och lugnar ner oss” och vid ytterligare ett tillfälle säger han något liknande (Fältanteckningar).

Elevernas förhållningssätt förändrades delvis över tid. När året på IV var över var det många elever som uttryckte att det hade varit ett bra år där de lärt sig mycket. En av eleverna beskriver även hur en mer nyanserad bild av svårigheter utvecklats och säger: ”Och så lär man sig ju att se de andra, att det finns andra ungdomar som också har problem. För ett ämne kan man ju vara skitbra i och i ett är det väldigt svårt” (Intervju elever IV). Eleverna

på IV uttrycker en position för sin och andra elevers identitet och båda är förknippade med problem. Att vara elev på IV relateras alltså till att det finns varierande problem och detta är några av elevens lärdomar. På programmet berättar eleverna ofta om lärarnas viktiga roll och flera beskriver att det bästa med programmet är lärarna. En av eleverna beskriver hur hennes lärare i matematik ständigt stöttar:

Jonna: Man har matteprov där Jenny säger att jag kan och jag säger att jag inte kan. Sen på proven så har jag G och VG och det går jättelätt. Om inte Jenny hade stöttat mig där, hade jag aldrig (Intervju elever IV).

Sammanfattningsvis var alltså flertalet av eleverna på IV i början mycket fulla av motstånd mot det program de i realiteten var tvungna att gå, men flera blev sedan alltmer mer positiva till studietiden på programmet. Det är dock viktigt att komma ihåg att elevgruppen på IV ständigt förändrades och flera elever inte avslutade programmet och inte heller fick godkända betyg.

### *Omvårdnadsprogrammet*

På OP gavs stödet i kärnämnen ofta utanför den ordinarie undervisningen och av andra än de undervisande lärarna. I karaktärsämnen erbjöds stödet istället inom ämnet och som en del av undervisningen. Eleverna på programmen förhöll sig många gånger negativa till det stöd de erbjöds i kärnämnen, även om de var väl medvetna om att de behövde godkända betyg i dessa ämnen för att sedan kunna läsa vidare. Flera elever tog tydligt avstånd mot skolans mer teoretiska undervisning i kärnämnen samtidigt som de, paradoxalt nog, uppfattade det som att det ställdes lägre förväntningar och krav på dem som elever på OP. I en gruppintervju uttrycks detta på följande sätt och inledningsvis beskriver eleverna hur de har uppfattat att man ska vara som elev:

MJ: Hur ska en elev vara?

Elinor: Smart

MJ: Man ska vara smart?

Terese: Man behöver ju inte vara smart så, men man ska vara i tid och ha med sig sina grejor och lämna in och allting och inte ta ledigt så mycket. Typ sådana grejor.

Terese: Men även om man är sådan, så gör det ju inget verkar det som

Elinor: Det verkar ju som om. En lärare sa, när han hade muntligt med natur, så sa han: "Men de var ju inte mycket bättre än vad ni är" och det var ju inte så kul att höra då för mitt betyg där. Om jag hade gått natur eller samhäll så hade jag säkert fått MVG i flera kärnämnen. Men eftersom jag går omvårdnad så ställs det inte samma höga krav på en. Man får inte samma utbildning, det är upplagt på ett annat sätt

Terese: Det skulle inte skilja någonting, vi har ju ändå samma kurser (...)

Elinor: Ja, bara för att ni går ett sådant här program, så har ni de här böckerna. "Lättare än de andra har de" (här pratat Elinor om dem själva som grupp) (...)

Terese: Det känns, vi har valt den här kursen, programmet för att vi korskade på något sätt

Tina: Det är som att vi ska bara vara undersköterskor i hela vårt liv, så det spelar ingen roll (Intervju elever OP).

Trots ovanstående prioriterade många elever inte alls det stöd som gavs i skolan, utan valde att arbeta istället. I nedanstående observation framgår detta:

Ytterligare information från läraren om att det finns Matematik B på måndagar och tisdagar. "För er som behöver betyg i matte B". Tiden är efter skoltid, tjugo i fyra. En elev undrar över om det bara är övningar inför provet. Några elever säger, att de inte kan den tiden för att de arbetar (Fältanteckningar).

Stödet som skolan erbjuder eleverna, kommer här i konkret konflikt med det arbete som eleverna förbereds för under utbildningen (och uppenbarligen redan utöver).

Några andra elever gick inte till det stöd de påbörjat, de avvek på vägen mellan den ordinarie undervisningen och specialpedagogen:

Inledningsvis säger läraren att två elever, Maina och Ina, ska gå till specialpedagogen. De som "släpar" på en del tal ska vara hos specialpedagogen: "Gå upp till Gun (specialpedagogen) och bestäm tider". Då går de två eleverna det gäller och de syns inte till mera denna lektion. (...) Klockan 8. 15 knackar det på dörren och en mentor kommer in och säger lite lågt: " Jag undrar bara om det finns några förrymda elever härinne (småskrattar)... Gun ringde" (Fältanteckningar).

En annan elev funderade till och med på att ta hjälp av en tidigare lärare från grundskolan, detta trots att gymnasieskolan erbjöd ett omfattande stöd i just matematik:

Eleverna är i stort nöjda med sin utbildning, men Stina säger att det var bättre i grundskolan och tar ett exempel med en mattelärare som hon tidigare haft. Denna lärare har nu erbjudit sig att hjälpa henne med matte efter skolan. Stina säger: "Så skulle de aldrig göra här" (Fältanteckningar).

Sammanfattningsvis så erbjöd skolan eleverna på Omvårdnadsprogrammet ett relativt omfattande stöd, men eleverna antog av olika skäl inte de erbjudanden de fick. För denna elevgrupp var utbildningstidens identitets-

skapande starkt präglad av yrkesinriktningen och den praktiska verksamheten och de teoretiska ämnena kom alltmera i bakgrunden.

### *Teknikprogrammet*

På TE utövar skolan ett tydligt mål- och viljeinriktat arbete för att forma eleverna på programmet i en viss riktning. Genomgående ställs höga krav på eleverna och de förutsätts och förväntas arbeta hårt med sina studier. Eleverna på detta program ska ha goda kunskaper i matematik, naturvetenskap och datakunskap, tänka själva och arbeta hårt. En av lärarna på programmet beskriver detta på följande sätt:

Jag tror att det är bra att gå hårt ut liksom, att man är jädrigt tuff i början av ettan. Och ställer höga krav och sen kan man ju bli en mjukis längre fram. Men det gäller ju att lära sig att plugga, om man inte har gjort det innan så blir ju det nästan ett slag i ansiktet när de börjar. Man måste kunna sitta ner, traggla, plugga liksom få in detta helt enkelt (Intervju lärare TE).

Stödet till eleverna gavs ofta direkt i anslutning till ämnena och med ämnets ordinarie lärare. I studiens data har jag endast noterat att någon enstaka elev på TE ibland fick enskilt stöd av specialpedagog utanför klassen och utanför undervisningens ram. Däremot fanns det ofta tillfällen där elever spontant uppsökte undervisande lärare för att få hjälp med uppgifter i exempelvis matematik och fysik. Vid några tillfällen gavs även sådan hjälp till mindre grupper av elever och detta genomfördes snabbt och i anslutning till moment som uppfattades som svåra av eleverna. Elever kunde också sitta och studera utanför lärarrummet där det fanns studieplatser iordninggjorda. Tanken var att eleverna snabbt och enkelt skulle få hjälp av lärare. I den omgivande miljön fanns också mycket referenslitteratur och material som eleverna kunde ta hjälp av.

TE var alltså det av studiens program där endast ett litet antal elever fick stöd utanför programmets ram. Istället erbjöds och uppmuntrades eleverna att söka hjälp inom programmets egen ram. Dessutom uppmuntrades alla elever, oavsett om de hade svårigheter i matematik eller inte, att gå på de extralektioner i matematik, som fanns inlagt som schemapositioner för (nästan) alla skolans elever. Eleverna på programmen förhöll sig inledningsvis på olika sätt till det stöd de erbjöds, men elevernas förhållningssätt förändrades över tid. Eleverna på TE blev mer och mer intresserade och delaktiga under utbildningstiden och de blev också villiga att ta till sig det stöd som skolan erbjöd. När en elevgrupp, som snart ska avsluta sina gymnasiestudier ser tillbaka så beskriver de sin egen utveckling på följande sätt:

Lars: Vår klass, för det första, så första året var vi var väldigt pratiga och stökiga

Måns: Ja, det var vi faktiskt

Lars: Lärarna har sagt, att vi har utvecklats väldigt på den biten. Då var det, ja

en hönsgård. Det var något hemskt att hålla ordning på oss

Måns: Det var hopplöst

Lars: Vi var över trettio stycken och att leda en lektion där eller vad de gjorde. Och då det var rätt så omöjligt. Vi pratade så mycket. Vi har nog utvecklats, vi har mognat väldigt har vi gjort under den här tiden. Blivit lugnare

Måns: Ja, på den biten

Lars: Tar in information bättre tror jag och lyssnar på lärarna och sådär (Intervju elever TE).

En annan elev som studerar på sitt andra läsår beskriver sin studiesituation såhär:

Erik: Man får vänta med att vara trött tills skoldagen är slut. Eller bara strunta i det och arbeta på. (...) Det var i ettan, så var det ju mycket prat om att vi behövde göra mer läxor och sådär och sen kände man ju att jag måste göra mer läxor. Men så kom man hem och var helt död. (...) Det krävdes mycket vilja, när man väl gjorde läxorna så kunde man sitta i en hel timme med ett tal (Intervju elever TE).

En annan grupp av elever beskriver i linje med detta hur det som först varit svårt sedan blev roligt – när de klarade det:

Karin: Ja förra året var vi helt borta. Vi gjorde inget annat än läxor

Anders: Matten är samma, ja det är ju nästan värre, men man kan mer nu, så det känns lite grann

MJ: Det är svårare nu, men ni kan mer?

Johan: Mm, det blir roligare

MJ: Det är lite härligt, att det blivit lite svårt att man... eller?

Johan: Att man klarar det svåra (Intervju elever TE)

Sammanfattningsvis förekom det på detta program inte särskilt mycket stöd utanför programmets ram, däremot fick elever mycket hjälp och stöd inom programmets egen ram. En del elever var inledningsvis motvilliga till att ta emot den hjälp de erbjöds men deras inställning förändrades över tid och de närmades sig alltmera den elevidentitet som skolan efterfrågade.

## **Stödets (o)lika villkor – sammanfattande slutsatser och diskussion**

I denna artikel är det särskilda stödet i fokus för analys och diskussion och det relateras till uttryck som ”elevers lika värde” och ”en skola för alla”. Från ett större datamaterial om elevers institutionella identitetsskapande, har empiri som på olika sätt berört särskilt stöd varit i blickpunkten för vidare analys och diskussion. I den mer omfattande huvudstudien valde jag

att namnge programmens mest framträdande institutionella elevidentiteter. Nedan ska jag kort referera till detta och sedan diskutera hur det särskilda stödet var en del i dessa processer.

Elevernas identitetsskapande har alltså beskrivits som processer där både struktur och handling hela tiden integrerade med varandra och detta är i enlighet med struktureringsteorin (Giddens, 1984). Det går därför inte att söka förklaringar till analysens resultat endast i skolvardagens innehåll – men det går heller inte att bortse från vikten av vad som händer i skolan.

Elevidentiteten på det individuella programmet benämndes som ”de kanske lämpade” då dessa elever explicit behövde godkända grundskolebetyg i Engelska, Matematik och Svenska för att överhuvudtaget bli behöriga till ett nationellt program. Omvårdnadsprogrammets elevidentitet benämndes som ”de delvis tillhörande” då dessa elever i hög grad utvecklade en yrkesidentitet delvis ”på bekostnad” av en elevidentitet. För elevidentiteten för teknikprogrammets elever valde jag benämningen ”de efterfrågade” eftersom dessa elever både beskrevs som efterfrågade av andra och själva utvecklade en alltmer positiv syn på sig själva och sin kunskap.

De stödinsatser som erbjöds studiens elever stärkte i hög grad övriga processer vid elevernas identitetsskapande. Stödet bidrog på så sätt både till inkluderings- och exkluderingsprocesser för eleverna på skolan. Det särskilda stödet blev en del i en ytterligare ökad differentiering mellan elever och elevgrupper och stödet kom på så sätt att förstärka elevers olika värde, även om syftet med stödet var det motsatta. Från datamaterialet framträder en bild där jag menar att stödets ”särskildhet” kan ifrågasättas och diskuteras. Teknikprogrammet är det program där stöd inte är ”särskilt sär-skilt” utan på ett naturligt sätt integreras med övrig undervisning på programmet. Det är också det program där elever möter höga förväntningar och där flest elever mot slutet av utbildningen i hög grad beskriver sin egen utveckling och sitt lärande positivt.

Skolverket (2009) har initierat en forskningsöversikt som belyser hur resultaten i grundskolan kan förstås och förklaras. I ljuset av denna mycket omfattande forskningsöversikt finns det resultat som blir intressant även i föreliggande forskning. Utan att gå in på detaljer vill jag lyfta fram två aspekter som jag menar är centrala att diskutera även för gymnasieskolan. Den första aspekten är att särskiljande av elever i speciella grupper, inte visar sig ha positiva effekter för elevers studieresultat. Särskiljandet bidrar snarare till stigmatisering av elever genom en kombination av exempelvis lärares lägre förväntningar och negativ kamratpåverkan. Mot bakgrund av dessa resultat är det snarare anmärkningsvärt att så många av denna studies elevgrupp på det individuella programmet ändå påtalar att året på det individuella programmet varit positivt. Den andra aspekten som framträder i forskningsöversikten ovan är vikten av föräldrars utbildningsbakgrund. Även om detta inte är några nyheter inom specialpedagogisk forskning, vill jag betona att föräldrar



utbildningsbakgrund också i hög grad styr elevernas val till gymnasiet (Broady & Börjesson, 2005). Därför blir det extra viktigt att elevgrupper som studerar på yrkesprogram möts av höga förväntningar från skolan och dess lärare.

En annan studie som är viktig för att förstå resultatet i denna artikel är Skolverkets rapport *Risk för IG* (2010). I denna rapport kritiseras gymnasieskolornas för att det i hög grad är eleverna själva som ska ansvara för det särskilda stödet. I föreliggande studie blir detta framträdande för eleverna på omvårdnadsprogrammet. När denna elevgrupp själva skulle ta ansvar för det särskilda stödet, prioriterade eleverna uppenbarligen annat. Eftersom detta var tydligast inom kärnämnen påverkas i hög grad elevgruppens möjligheter att läsa vidare och det förstärker också elevernas syn på sig själva som lärande individer.

Om en gymnasieskola för alla ska bli något annat än retorik, behöver även det särskilda stödet vara under luppen för kritisk granskning. I dagsläget saknas mer omfattande studier av stöd i gymnasieskolan, även om det finns en aktuell studie som mer specifikt granskat det särskilda stödet (Möllås, 2009). I Möllås studie framträder gymnasieskolans komplexitet och vikten av olika former av elevers delaktighet betonas. Delaktigheten beskrivs både som social och som kopplad till elevernas eget lärande. Även i min forskning framträder elevers delaktighet, eller brist på delaktighet, som en central för att förstå olika inkluderings- och exkluderingsprocesser.

Jag menar, att det föga framgångsrika särskiljande i grundskolan många gånger fortsätter eller till och med ökar i gymnasieskolan. Detta slår extra hårt i gymnasiet, då eleverna redan differentierats en första gång genom de val de gjort till olika program. I den framtida gymnasieskolan kan detta vara viktigt att uppmärksamma då gymnasieskolan från och med hösten 2011 blir en än mer uppdelad skola. Bauman (2004) har uppmärksammat att det i dagens samhälle finns tendenser, som motverkar människors inkludering. Han uttrycker sig på följande kraftfulla sätt:

The old Big Brother was preoccupied with *inclusion* – integrating, getting people into line and keeping them there. The new Big Brother’s concern is *exclusion* – spotting the people who ‘do not fit’ into the place they are in, banishing them from the place and deporting them ‘where they belong’, or better still never allowing them to come anywhere near in the first place (Bauman, 2004, s. 132).

*När en skola erbjuder eleverna särskilt stöd är syftet att eleverna ska få möjlighet till ytterligare ökat lärande och utveckling. Det särskilda stödet samspelar dock med andra processer både inom och utanför skolan. Därför menar jag att särskilt stöd aldrig kan förstås skilt från sitt sammanhang och jag vill betona att stödets ”särskildhet” i vissa fall faktiskt kan motverka dess syfte.*



## Referenser

- Andreasson, Ingela. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Wasted lives. Modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Broady, Donald., & Börjesson, Mikael. (2005). *Gymnasieskolans sociala karta. Några resultat från projektet Gymnasieskolan som konkurrensfält*. Utbildningsvetenskap 2005 – Resultatdialog och Framåtblick: Vetenskapsrådet.
- Emanuelsson, Ingemar., & Persson, Bengt. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183-199.
- Giddens, Anthony. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hultqvist, Elisabet. (2001). *Segregerande integrering*. En studie av gymnasieskolans individuella program. (Doktorsavhandling. Stockholm Studies in Educational Sciences 38). Stockholm: HLS förlag.
- Johansson, Monica. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 281). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Möllås, Gunvie. (2009). *”Detta ideligande mötande”. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. (Dissertation Series No. 8) Jönköping: University School of Education and Communication
- Persson, Bengt. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2006). *På andras villkor. Skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Fritzes: Skolverket Stockholm.
- Skolverket. (2010). *Risk för IG. Gymnasierectorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Skolverkets aktuella analyser 2010. Stockholm: Skolverket Fritzes.
- Skolverket. (2010a). Introduktionsprogrammen. [www.skolverket.se/sb/d/4235](http://www.skolverket.se/sb/d/4235) [hämtat 2011-01-02]
- Skolverket. (2010b). Om nya gymnasieskolan. [www.skolverket.se/sb/d/3013](http://www.skolverket.se/sb/d/3013) [hämtat 2011-01-02].

# Flerspråkiga barn med hörselnedsättning eller dövhet – Vad säger forskningen?

Av Carin Roos

## Sammanfattning

Denna artikel är en kort översikt över den forskning som har haft och har betydelse för pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn med dövhet eller hörselnedsättning. Den ligger också till grund för den presentation som jag hade under Lika Värde konferensen 2010. Genomgången av forskningen inom området visar framför allt två saker. Dels utgör barn med flera språk i kombination med hörselnedsättning eller dövhet en relativt stor grupp inom gruppen som helhet men som ändå trots detta hittills fått ytterst lite uppmärksamhet i forskningen. Dels visar genomgången att dessa barn generellt får en undervisning där deras potential oftast inte kommer till sin rätt och deras första språk marginaliseras.

## Bakgrund

I denna text används begreppet teckenspråk som då avser det språk som används av döva. Det kan vara det som används i Sverige eller något annat nationellt teckenspråk (SOU, 2006). Varken teckenspråk eller de olika handalfabet som används är internationella. De har utvecklats genom tusentals år till många olika teckenspråk världen över, på samma sätt som alla andra språk har utvecklats över tid (Armstrong & Wilcox, 2007). Det svenska handalfabetet t.ex. utförs med en hand medan en del andra utförs med två händer. Teckenspråken i världen används både av hörande och av döva. I själva verket är gruppen teckenspråkiga till största delen bestående av hörande personer som dagligen använder det i sitt arbete, i familjen eller på sin fritid (Språkrådet, 2011).

Det har ända fram till 1960-talet varit självklart att tala om teckenspråk som något annat än språk. Man har talat om åtbördsspråk, gester, mimetiska uttryck osv. Svårigheten har varit att förstå att teckenspråken är språk men med en annan uttrycksform än de talade språken. Förändringen kom med den första lingvistiska forskningen om det amerikanska teckenspråket (ASL; American Sign Language) som startade på Gallaudet University redan under slutet av 1950-talet (Ladd, 2003) där Stokoe hävdade att teckenspråken är bona fide språk och sedan under 1960-talet kunde verifiera det med sin forskning (Stokoe,

Casterline & Croneberg, 1965). I Sverige startade motsvarande forskning om det svenska teckenspråket under början av 1970-talet och Sverige fick något senare världens första professur i teckenspråk (SOU 2006:29). Definitionen av begreppet språk är väsentligt i detta sammanhang eftersom det inte är helt självklart vad språk faktiskt är. Det är brukligt att definiera språk utifrån dels historiska och politiska kriterier eller utifrån språkens användning i sociala sammanhang. Man kan också dela in språk i konstruktionsspråk och avståndsspråk och beroende på hur man räknar kan siffran för antalet språk i världen variera mellan 3000 till 7000 språk (Andersson, 2001). Teckenspråken uppvisar samma variation som övriga språk i världen. De skiljer sig eller liknar varandra i varierande grad. De har vissa saker gemensamt med talade språk som till exempel att teckenspråken saknar skriftspråk vilket också många talade språk gör. Teckenspråken varierar också inom nationer och har alltså dialekter. Däremot skiljer de sig från talade språk genom att de uttrycks visuellt-spatialt och manuellt. I allt väsentligt kan de jämföras med andra talade och tecknade språk i världen (Ahlgren & Bergman, 2006).

Tillgängligheten för personer med funktionsnedsättningar innebär för den teckenspråkiga gruppen att information ges på teckenspråk. Nyligen har Språkrådet kunnat visa att endast 4,4 procent av myndigheter, landsting och kommuner erbjuder information på teckenspråk trots tydliga riktlinjer om rätt till teckenspråkig information (Språkrådet, 2010). Det innebär att denna grupp måste inhämta viktig samhällsinformation på sitt andra språk. I fallet med flerspråkiga personer med dövhet eller hörselnedsättning finns inga uppgifter alls om hur deras behov tillgodoses. I denna artikel ska jag ta upp forskning som beskriver situationen för de barn som växer upp med ytterligare ett annat talat eller tecknat språk förutom det som används av majoriteten av befolkningen i det land de bor. De barn som åsyftas här har en hörselnedsättning och i de flesta fall använder de också teckenspråk i sin dagliga kommunikation. Jag ska också kort beskriva den forskning som finns som kan vara relevant för att förstå denna grupps skolsituation. Sist i artikeln diskuterar jag de implikationer detta kan ha för förskolan och skolan.

### *Teckenspråk i undervisningen*

Under 1981 kom ett riksdagsuttalande med ett erkännande av teckenspråk som ett språk. Erkännande av teckenspråk som undervisningsspråk kom i samband med läroplanen 1983 (Ahlgren & Bergman, 2006). Dessa beslut har bidragit till att döva barn i Sverige har fått en teckenspråkig undervisning, eller teckenspråk som andra språk i de fall de i huvudsak varit talande. Beslutet har gett dem möjlighet att bli tvåspråkiga för att kunna fungera i det svenska samhället generellt och i den döva populationen speciellt. Målet är att barnen när de lämnar skolan ska ha uppnått full tvåspråkighet (se också nya kursplanerna i svenska och teckenspråk för döva, Skolverket). När det gäller vuxna invandrare skriver Skolverket att

Många döva som kommer till Sverige har inte ett fungerande teckenspråk. De har kanske inte heller någon i sin omgivning som de kan kommunicera med på ett fungerande teckenspråk. För dessa personer är målet att det svenska teckenspråket ska bli deras förstaspråk. (2009, s. 5)

Det finns däremot inget angivet om det kan finnas annat teckenspråk som hemspråk och vad man bör göra för att stimulera lärande av sitt eget hemlands skrivna språk.

Barn med hörselnedsättning eller dövhet som finns utanför specialskolan har också rätt att få teckenspråk och målet är även för dem en tvåspråkig utbildning. I de nordiska länderna poängteras alla döva barns rätt att uppnå samma kunskapsnivå i läs- och skrivförmåga som hörande barn. Dessutom betonas en visuellt orienterad undervisning som avgörande för barnens möjlighet att uppnå målen (Ohna m.fl., 2003; Roos, 2007).

## **Lära sig att läsa och skriva**

Forskningen gällande flerspråkiga barn med hörselnedsättning har i hög grad har fokuserat på deras läs- och skrivlärande och generella skolframgångar, alternativt tillkortakommanden. Därför kommer jag kort att beskriva forskning om om läs- och skrivlärande för döva och för barn med hörselnedsättning generellt som bakgrund för läsarens förståelse.

Det finns inte mycket forskning som beskriver de allra första försöken att lära sig läsa och skriva hos små döva barn. En del av forskningen hör till det forskningsfält som vi talar om som New Literacy Studies (Street, 2003) och försöker ta ett holistiskt mer komplext synsätt på barns läs- och skrivlärande. (Barton, 2007). Forskningen om små döva barns läs- och skrivlärande tillhör också ofta Early Childhood Literacy paradigm (Hall, Larson & Marsh, 2003). En del forskning försöker ta utgångspunkt i döva barns lärande med ambitionen att utröna vad vi kan lära av dem men den största andelen studier använde bara forskning om hörande barn som jämförelse och utgångspunkt för att beskriva döva barns tillkortakommanden (Roos, 2008). Här nedan ska forskningsresultaten kort beskrivas.

### *Döva barns skriftspråkande*

Forskning om döva barns skriftspråkande visar att de ofta har svårigheter att läsa och skriva (Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000; Leybaert, 2005; Marschark, Lang & Albertini, 2002; Musselman, 2000, Spencer & Marschark, 2010). Forskningen uppvisar olika ståndpunkter och synsätt och man har olika utgångspunkter i sin analys av dessa svårigheter. Nedan beskrivs dessa mycket kort sammanfattade i tre olika perspektiv.

## Tre perspektiv

Det första perspektivet utgår från att döva lär sig att läsa på samma sätt som hörande barn, dvs. i huvudsak genom att använda sig av fonologiska strategier (Paul, 1998; Nielsen & Lutke-Stahlman, 2002). Ett annat perspektiv är att döva barn använder sig av helt andra processer när de lär sig att läsa då de framför allt utnyttjar teckenspråk, handalfabet, ortografisk information, semantisk information och läppavläsning (Erting, Thumann-Prezioso, & Sonnenstrahl Benedict, 2000; Leybaert, 2005; Roos, 2004, 2007; Wilbur, 2000). Det finns också studier som ifrågasätter om fonologisk medvetenhet är avgörande för läs- och skrivlärandet för döva. Dessa visar resultat som istället pekar på att språklig utveckling, i detta fall teckenspråkig, är avgörande (se Hermans, et.al., 2008). Hög teckenspråkig förmåga, med särskild betoning på mycket tidig språkutveckling, har visat sig korrelera med hög läs- och skrivförmåga (Izzo, 2002). Ett tredje perspektiv fokuserar utvecklingen av läs- och skrivförmåga som inte enbart en lingvistisk och kognitiv utveckling utan också som social utveckling (Padden & Ramsey, 2000; Roos, 2004, 2007).

Forskningen tar alltså olika utgångspunkter. En del studier fokuserar starkt på automatiserad avkodning och fonologiskt arbetsminne och andra på mer sociokulturella och språkliga faktorer. Oftast är studierna genomförda med utgångspunkt i pedagogernas arbete och man utgår från grupper av barn som erbjudits teckenspråk sent under förskoleåldern (Musselman, 2000; Roos, 2008). I många studier har barnen inte alls erbjudits teckenspråk (Spencer & Marschark, 2010). Studierna som rapporteras internationellt skiljer sig därmed från nordiska som oftast är genomförda i teckenspråkiga miljöer där barnen fått teckenspråk tidigt under förskoleåldern (Roos, 2008).

Några enstaka studier är presenterade som studerat döva barn med döva föräldrar och döva barn i teckenspråkiga hörande familjer (dvs. familjer som redan använder teckenspråk i sin vardagliga kommunikation). Forskningen visar att dessa barn har ett försprång framför andra barn i sin utveckling och förmåga men att de ändå halkar efter sina jämnåriga hörande kamrater i sin läs- och skrivutveckling (Marschark, 2001; Marschark & Spencer, 2003; Mayer & Akamatsu, 2003; Spencer & Marschark, 2010; Strong & Prinz, 1997). Vi kan alltså anta att hemspråk, tidigt teckenspråk och god interaktion i hemmet har mycket stor betydelse för alla barn och då förmodligen speciellt för barn med dövhet eller hörselnedsättning och annat hemspråk.

## Flerspråkiga barn med dövhet eller hörselnedsättning

I populationen av döva barn och barn med hörselnedsättningar utgör barn med annat hemspråk en stor andel och dessutom är den större än den är i övriga populationen. I Sverige utgör t.ex. 27% (Specialskolemyndigheten,

2007) av specialskolans elever barn med annat hemspråk medan det i övriga grundskolan är 14% (Statistiska Centralbyrån, 2004/2005). Det skulle innebära att av de 4200 barn som går i teckenspråkig förskola, hörselklass eller specialskola i åldrarna mellan 1-15 år skulle 1134 barn ha annat hemspråk. Ett annat exempel där man hittar statistik är t.ex. USA som generellt har 24,5% med annat hemspråk och där man i vissa delstater visar siffror som 56% (Gerner de Garcia, 2000). Forskningen är däremot mycket begränsad om denna grupp elever. Några få studier har beskrivit svårigheter som beskrivs som dubbel problematik, både svårigheter som språklig minoritet och som invandrargrupp (Ladd, 2003).

### *I Sverige*

I Sverige finns några enstaka C- och D-uppsatser i ämnet samt tre rapporter skrivna av Danielsson (1991; 1992; 1994). Dessa beskriver i huvudsak ungdomars upplevelser och berättelser av att vara invandrare och att lära sig svenskt teckenspråk. Dessa gäller också enbart döva elever. I Hörselskadades Riksförbunds årsböcker beskrivs hörselskadades situation utifrån många olika aspekter. Ytterst sällan nämns barn och unga med annat hemspråk än svenska. Inga siffror anges och inte heller något om deras skolframgångar. När det gäller detta är det alltså en internationell utblick vi måste göra.

### *Internationell utblick*

Det är ingen tvekan om att flerspråkighet för hörande barn numera anses som berikande för barnens utveckling om språken har likvärdig status (Doughty & Long, 2003). I de fall barnen är två eller flerspråkiga är många faktorer involverade i barnens läs- och skrivlärande. Det innebär också att t.ex. viktiga sociokulturella aspekter påverkar barnens läs- och skrivlärande (Kenner & Gregory, 2003; Tabors & Snow, 2001). Familjens attityd till och erfarenhet av skolans språk och värld har betydelse liksom föräldrarnas egna möjligheter att stödja sina barn i mötet med det egna språkets och det andra språkets skriftliga form (Kenner & Gregory, 2003). En ytterligare viktig aspekt i sammanhanget är föräldrarnas tro på att det egna språket är viktigt för barnet och att det används i hemmet (Lightbown & Spada, 2006). När det gäller döva barn och barn med hörselnedsättning kan man mycket väl tänka sig att samma förhållande gäller men det är egentligen inte utrett.

Redan under mitten av 1990-talet påpekade Gerner de García (1995) vikten av att man började beforska insatser för döva elever med ett annat hemspråk. Hon menade då att pedagoger och ansvarig skolläring inte insåg den effekt som annan kulturtillhörighet och annat hemspråk har på elevers skolframgångar. Hon menade också att man inte brydde sig om att dessa barn ofta inte avslutade sin skolgång alls. Hennes forskningsresultat visade en skrämmande okunnighet om de elevers situation hon studerade,

nämligen de spansktalande döva elevernas situation. Framför allt var ett av de mest oroande resultaten att pedagogerna inte tycktes inse att eleverna hade språkliga färdigheter i sitt hemspråk. Detta berodde på att man helt enkelt inte kunde något om spanska förhållanden, kultur och språk. Dessutom gjorde pedagogerna inte heller några försök att analysera detta. Eftersom barnens kompetens aldrig blev känd behandlades därför eleverna som om de var utan språk. Pedagogerna placerade eleverna i klasser som inte stimulerade dem i deras utveckling. De fanns t.ex. i speciella grupper med barn med flera funktionsnedsättningar och i grupper med låg språklig nivå. Welch (2000) menar vidare att forskning och pedagoger beskriver och behandlar döva barn med annat etniskt ursprung som om de inte hade någon bakgrund. Det är som man inte kan se variationen i elevgrupperna och därmed inte tar hänsyn till detta trots att styrdokument stipulerar att man ska (Delgado, 2000). Redding (2000) menar att de låga förväntningarna som man har på dessa elever kan förklara elevernas låga skolresultat.

Ett annat problem som Gerner de García (1995) tog upp redan på 90-talet var att när eleverna kom igång med sin språkliga utveckling gick också ofta utvecklingen snabbt vilket förledde pedagogerna paradoxalt nog att tro att eleverna kunde mer än de kunde. Hon skriver att

*.../the ability to use the new language in face to face conversations does not translate into an ability to use the language for academic purposes. However their teachers may not be aware that learning to use language for academic purposes is a much longer process, taking from five to seven years or more. (s. 457)*

Detta fick till följd att man ställde helt felaktiga krav och plötsligt överskattade eleverna. I sin rapportering skriver också Gerner de García (1995, 2000) att det finns alldeles för lite forskning som har studerat undervisning som bygger på t.ex. en tematisk struktur eller, när det gäller läs- och skrivlärande, som bygger på metoder som arbetar med helheter istället för på fonem/grafem nivå för elever med ett annat hemspråk och svårigheter att uppfatta talspråk. När det gäller talande och hörande elever med ett annat hemspråk, vet man att detta förstnämnda arbetssätt har en mycket positiv effekt på elevernas skolprestationer. I det projekt som Gerner de García (1995) ledde provade hon därför en typ av intensivt läsprogram. Eleverna samlades i den spansktalande gruppen 90 minuter under varje skoldag. Man arbetade med elevernas pågående arbeten från klassrummet och vidareutvecklade detta utifrån elevernas intressen och behov, praktiskt och teoretiskt. Man arbetade också med gruppen som en språklig och kulturell minoritetsgrupp för att medvetandegöra frågor kring den egna kulturen och språket. Tillsammans med informanterna (elever och lärare) utarbetade man sedan i denna interventionsstudie råd till andra som arbetar med döva elever med annat hemspråk. De sammanfattade man i elva punkter:



- Erkänn och arbeta med elevens hemspråk, inklusive hemlandets teckenspråk.
- Skapa speciella program för anlädande flerspråkiga elever för att bygga broar mellan den nya och den egna kulturen och språket, men inte speciella grupper.
- Se eleven som någon som anländer med något att lära oss andra från sin kultur.
- Skapa ett språkprogram som bygger på en förståelse för förstaspråkets påverkan på andraspråket (interference), både med utgångspunkt i elevens eget hemspråk och med utgångspunkt i påverkan från teckenspråk.
- Analysera elevens hela situation, utanför skolan och innanför skolans väggar. Se till att någon med samma ursprung följer med och besöker eleven hemma och som hjälper till att utvärdera elevens prestation i skolan.
- Se till att anställa döva personer och personer med hörselnedsättning som har annan eller, i bästa fall, samma nationella ursprung som eleverna.
- Försäkra er om att skolan utvecklar elevens hemspråkskunskaper.
- Se till att all personal får fortbildning i teoribildning kring tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning, metoder för andraspråksundervisning och metoder för att lära ett främmande språk. Eleverna själva har ofta inte kunskap om familjens språk.
- Förbered för en ökande grupp invandrarbarn och fortbilda särskilt den lärare som har ansvar för eleven.
- Utveckla träningsprogram och bilda specialpedagogiskt team.
- Utveckla och implementera dessa frågor i lärarutbildningen.

En ytterligare faktor som kan läggas till denna lista påpekas i två studier från början av 2000-talet (Cheng, 2000; Ramsey, 2000) nämligen att pedagoger som lär sig mycket om barnets landsmäns syn på dövhet och hörselnedsättning utifrån kulturella, moraliska och religiösa aspekter har stor nytta av det i sitt arbete. Struxness (2000) menar att alltför lite görs inom skolan för att bevaka effekter av skillnader i språk, sociokulturell och socioekonomisk bakgrund. Dessutom har många av eleverna traumatiska upplevelser av flykt från hemlandet som de behöver få uttrycka och få mer kunskap om och som många pedagoger helt missar att bearbeta (Akamatsu & Cole, 2000).

Christensen (2000) rapporterar att i hennes forskning har hon kunnat konstatera att teckenspråk kan fungera som familjens andraspråk medan det samtidigt är barnets första språk. Familjens hemspråk kan fungera som barnets andra språk. Familjens kunskap i teckenspråk betyder att de har ett gemensamt språk med barnet som kan fungera som en brygga till familjens talade hemspråk. När interaktionen fungerar väl på teckenspråk kan



föräldrar och syskon diskutera, med den familjemedlem som har en hörselnedsättning eller dövhet, sina olika skriftspråk och talade språk. En ytterligare aspekt som forskning om tolkning för döva visar är att barn som integreras i skolor för hörande ofta har utbildade assistenter som tolkar för dem och som varken kan något om barnens eget språk eller behärskar teckenspråk så väl att de verkligen kan tolka undervisningens ämnesspråk (Korvela, 2004; Marschark, Peterson & Winston, 2005; Roos, 2008). Detta gör att de elever som varken har fungerande interaktion i hemmet eller i skolan riskerar att hamna långt bakom sina jämnåriga kamraters kunskapsutveckling.

### *Sammanfattning och diskussion*

Forskningsunderlaget för att kunna uttala sig om invandrarbarn med dövhet eller hörselnedsättning i Sverige är i stort sett obefintlig. Vi vet något mer om dessa barn i engelskspråkiga länder, framför allt i USA. Sammanfattningsvis kan vi se att dessa barns situation är komplicerad och att de i högre grad än andra barn inte verkar klara skolans krav och mål. I stort sett beskrivs de möjliga förklaringarna till detta som beroende av många olika faktorer men där skolans och pedagogens ansvar blir tydligt och tycks vara bristfälligt uppfyllt. Det blir också tydligt att pedagogerna varken får stöd eller utbildning för att klara uppgiften på ett tillfredsställande sätt och att skolan planerar för dessa elever utan att ha tillräcklig kompetens att göra det på ett bra sätt. Framför allt ser man att myndigheter inte har uppmärksammat problematiken och att denna grupp, möjligen beroende på att den är så liten, marginaliseras och glöms bort, både i forskningen och i den pedagogiska verksamheten.

I den pedagogiska verksamheten har man mycket lågt ställda förväntningar på dessa elever vilket leder till att de heller inte utmanas i skolarbetet och får då inte samma möjlighet till erfarenheter och kunskap. Arbetet med deras språkliga utveckling fokuseras på barnens lärande av det nationella teckenspråket och det talade språket i det land de bor. Barnets egen kultur, språkliga tillhörighet och egna nationella teckenspråk får inget utrymme. Oavsett om barn är hörande, döva eller har en hörselnedsättning får detta allvarliga konsekvenser för självinsikt och självtillit, samt på den sociala och kognitiva utveckling. Av egen erfarenhet i den teckenspråkiga skolan vet jag att det också finns goda exempel på hur man kan arbeta med dessa barn på ett utvecklande och bra sätt. Forskningsrapporter talar också om positiva effekter av att pedagoger lär sig mycket om andra etniska grupper syn på dövhet och hörselnedsättning utifrån kulturella, moraliska och religiösa aspekter, vilket de har stor nytta av i sitt arbete. Att planera för ett mottagande i god tid poängteras och att ta vara på barnets tidigare kunskap baserat på det egna hemspråket är viktigt liksom tillit till barnets förmåga att lära nya språk. Detta är sådant som vidare bör uppmärksammas och dokumenteras i något framtida forskningsprojekt.

## Referenser

- Ahgren, I., & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I SOU 2006:29 *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Akamatsu, C.T., & Cole, E. (2000). Immigrant and refugee children who are deaf: Crisis equals danger plus opportunity. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 93-120). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Andersson, L.-G. (2001). *Språktypologi och språkläktskap*. Stockholm: Liber.
- Armstrong, D.F., & Wilcox, S.E. (2007). *The gestural origin of language*. Oxford: Oxford university Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (Red.). (2000). *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, L.L. (2000). An Asian/Pacific perspective. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 59-92). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Christensen, K.M. (2000). Emerging literacy in bilingual/multicultural education of children who are deaf: A communication-based perspective. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 41-58). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Danielsson, L. (1991). *Att vara invandrare och döv - en dubbel utmaning? Delrapport 1*. Stockholm: Mångkulturellt Centrum.
- Danielsson, L. (1992). *Att vara invandrare och döv - en dubbel utmaning? Delrapport 2*. Stockholm: Mångkulturellt Centrum.
- Danielsson, L. (1994). *Ung och döv i mångfaldens Sverige*. Stockholm: Mångkulturellt Centrum.
- Delgado, G.L. (2000). *How are we doing?* I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 29- 40). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Doughty, C.J., & Long, M.H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Erting, C. J., Thumann-Prezioso, C., & Sonnenstrahl Benedict, B. (2000). Bilingualism in a deaf family: Fingerspelling in early childhood. I P. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Red.), *The deaf child in the family and at school* (s. 41-54). London: Lawrence Erlbaum.
- Gerner de García, B.A. (1995). ESL applications for hispanic deaf students. *The Bilingual Research Journal*, 19(3&4), s. 453-467.
- Gerner de Garcia, B.A. (2000). Meeting the needs of hispanic/latino deaf students. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 149-198). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE
- Herman, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008). The relationship between reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), s. 518-530.
- Izzo, A. (2002). *Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf*. *American Annals of the Deaf*, 147(4), s. 18-28.
- Kenner, C., & Gregory, E. (2003). Becoming biliterate. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE.
- Korvela, A. (2004). *Att tolka döva barn och ungdomar*. (FoU-rapport 2004:3). Vänersborg: Tolkkentralen Borås/Vänersborg.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Leybaert, J. (2005). Learning to read with a hearing impairment. I M.J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students – From research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Peterson, R., & Winston, E.A. (2005). (Red.). *Sign Language interpreting and interpreter Education. Directions for research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P.E. (2003). Epilogue - What we know, what we don't know, and what we should know. I M. Marschark & P.E. Spencer (Red.), *Deaf Studies, Language, and Education* (s.491-494). Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Akamatsu, C.T. (2003). Bilingualism and Literacy. I M. Marschark & P.E. Spencer (Red.), *Deaf Studies, Language, and Education* (s.136-147). Oxford: Oxford University Press.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn how to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), s. 9-31.
- Nielsen, D.C., & Lutke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, (147)3, s. 11-19.
- Ohna, S.E., Hjulstad, O., Muruvik Vonen, A., Grønlie, S.M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. I C. Chamberlain, J.P. Morford, & I. Mayberry (Red.), *Language acquisition by eye*. (s. 165-190). London: Lawrence Erlbaum.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness. The development of reading, writing and literate thought*. London: Allyn and Bacon.
- Ramsey, C.L. (2000). On the Border: Cultures, families, and schooling in a transnational region. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 29-40). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Redding, R.L. (2000). Teacher expectations and their implications for ethnically diverse deaf students. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 253-263). San Diego CA: Dawn Sign Press
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Roos, C. (2007). Deaf preeschoolers' literacy events. I M. Hyde och G. Høie (Red.), *To be or to become. Language and learning in the lives of young deaf children*. (s. 54-66). Oslo: Skådalen kompetanscenter.
- Roos, C. (2008). *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning. En kunskapsöversikt*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Skolverket. (2009). *Kommentar. Till kursplan för svenskundervisning för invandrare*, Sfi. (SKOLF5 2009:2). Stockholm: Skolverket.
- SOU, Statens Offentliga Utredningar (2006). *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*, (2006:29). Stockholm: Regeringskansliet.
- Specialskolemyndigheten. (2007). *Specialskolemyndighetens årsredovisning 2007*. Örebro: Specialskolemyndigheten.

- Spencer, P., & Marschark, M.** (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford: Oxford University Press.
- Språkrådet.** (2010). *Teckenspråkig information på myndigheters webplatser*. (Rapport 12 februari, 2010). Stockholm: Institutet för språk och folkminnen.
- Språkrådet.** (2011) *Om svenskt teckenspråk*. (Hämtat 110215) [http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta\\_id=2345](http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta_id=2345)
- Statistiska centralbyrån** (2004/2005), *Elever med annat hemspråk*. [www.scb.se](http://www.scb.se)
- Stokoe, W.C., Casterline, D., & Croneberg, C.** (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Street, B.** (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 1(2), s.77-91.
- Struxness, K.** (2000). School support services for hispanic deaf children and families in Southern California school settings. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 199-219). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Strong, M., & Prinz, P.M.** (1997). A study of the relationship between ASL and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), s. 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P.** (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? I C. Chamberlain, J.P. Morford, & I. Mayberry (Red.), *Language acquisition by eye*. (s. 165-190). London: Lawrence Erlbaum.
- Tabors, P.O., & Snow, C.E.** (2001). Young bilingual children and early literacy development. I S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research*. London: Guilford.
- Welch, O.M.** (2000). Building a multicultural curriculum: Issues and dilemmas. I Christensen (Red.), *Deaf plus. A multicultural perspective*. (s. 1-28). San Diego CA: Dawn Sign Press.
- Wilbur, R.B.** (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (5)1, s. 81-104.



# Hörselteknik i skolan för elever med flerfunktionsnedsättning

Av Jari Linikko, Sören Holmberg och Christina Lööf

## Sammanfattning

Denna studies syfte är att bidra till ökad kunskap om förutsättningar för användandet av hörselteknik så att lärandemiljö förbättras för elever med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning. Studien visar att personalen känner ett behov av ökade kunskaper om hörselteknik och en regelbunden teknisk support. Det framkommer också att en fungerande hörselteknik höjer elevernas aktivitetsnivå och användandet av auditiv kommunikation. Dock kan det vara svårt för personalen att kunna avläsa när tekniken inte fungerar för att eleverna i denna grupp inte alltid visar det så tydligt och därför är det av vikt att omgivningen informerar varandra. Angående användning av tecken språk och tal är lärarna fortfarande sökande efter bästa fungerande sätt i dessa heterogena grupper med varierande behov av visuell kommunikation.

## Inledning

Före år 1981 var oralismen det tongivande förhållningssättet i undervisning av elever med hörselnedsättning (Nelfelt & Nordqvist Palviainen, 2004). Det innebar att all undervisning grundade sig på tal och elever med dövhet fick förlita sig på läppavläsning för att kunna ta del av den talade informationen för att en gestuell- visuell kommunikation ansågs förhindra talutvecklingen (Nelfelt & Nordqvist Palviainen, 2004; SOU, 1964:62). I undervisning för elever med hörselnedsättning och utvecklingsstörning<sup>1</sup> fick dock teckenspråk användas (SOU, 1964:62).

År 1981 blev teckenspråket, parallellt med skriven svenska, undervisningsspråk i samtliga specialskolor. Kunskaper i tal gavs mer i form av uttalsundervisning och utgick ifrån varje elevs individuella förutsättningar (Skolöverstyrelsen, 1983). I samband med att cochleaimplantat<sup>2</sup> har blivit

---

1 I artikeln används begreppet utvecklingsstörning på grund av att vårt skolsystem fortfarande kategoriserar elever utifrån deras kognitiva förmåga till olika skolformer.

2 Cochleaimplantat är ett hörseltekniskt hjälpmedel som består av flera delar. En del bärs på kroppen (processorn) och en annan del (cochleaimplantatet) opereras in i hörselnäcken, cochlean. Hörselceller och hörselnerv stimuleras elektroniskt vilket hjärnan sedan omtolkar som ljudupplevelser (Arlinger, 2007).

mer vanliga för elever med dövhet har stödet för talspråksutveckling lyfts fram:

Elever med förutsättningar att utveckla tal, får möjlighet att träna sin förmåga så att de kan välja olika språk i olika situationer – talad svenska eller teckenspråk (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2009, s. 72).

En fungerande kommunikation är grundläggande för individens lärande och välmående. Dammeyer (2010) fann att hos elever med hörselnedsättning, som upplevde kommunikation på teckenspråk och/eller på talat språk som bristfällig, var förekomsten av psykosociala svårigheter 3,7 gånger vanligare än hos hörande barn.

Flera forskare har funnit att en god teckenkommunikation i barnets tidiga ålder befrämjar barnets talspråksutveckling (till exempel Connor, Hieber, Arts, & Zwolan, 2000; Tait, Lutman, & Robinson, 2000). Det har funnits debatt med låsta positioner om barn med CI enbart borde kommunicera auditivt eller om de borde ha både auditiv och visuell (teckenspråk) kommunikation. Detta antingen eller tänkandet har mjukats upp till diskussioner om vilket språk som borde läras ut först. Idag är utgångsläget att barnen har olika individuella behov och att kommunikationssättet ska anpassas utifrån de behoven (Gale, 2011; Nussbaum, 2003).

Det finns situationer där personer med hörselnedsättning har svårigheter trots tekniken. Till exempel för personer med hörselnedsättning fungerar kommunikation med en enda person mycket bättre än i grupsituationer. I de situationerna kan personer med hörselnedsättning, oberoende om personen har en hörapparat eller CI, ha omfattande svårigheter att uppfatta kommunikationen beroende på vilken miljö de befinner sig i (se till exempel Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2005; Punch & Hyde, 2010). Bland annat minskar spannet i arbetsminnet i relation till hur bullrig miljön är (Lunner, Rudner, & Rönnerberg, 2009; Pichora-Fuller, 2007). För personer med utvecklingsstörning som på grund av sin funktionsnedsättning redan innan har begränsningar i sitt arbetsminne innebär bullrig miljö ännu hårdare belastning.

Under de första åren med CI-operationer ifrågasattes operationer på barn med utvecklingsstörning med tanke på hur sannolikt det var om barnet skulle utveckla ett talspråk. Effekten som Cochleaimplantat har på talspråksutveckling för barn med utvecklingsstörning är starkt kopplad till graden av utvecklingsstörning (Hamzavi et al., 2000; Hans, England, Prowse, Young, & Sheehan, 2010; Wiley, Jahnke, Meinen-Derr, & Choo, 2005). Men trots att cochleaimplantat inte innebär några garantier för talutveckling hos barn med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning, har det en positiv inverkan för barnets utveckling generellt (Filipo, Bosco, Mancini, & Ballantyne, 2004) och Bertram (2004) listar följande positiva faktorer och menar att ovan nämnda barn:

- Blir mer medvetna om omgivningen.
- Kan reagera adekvat på farliga händelser utifrån auditiv stimuli.
- Svarar på auditiv stimuli och därmed minskar passivitet och individen ökar sin självständighet.
- Blir bättre på självbehärskning.
- Kan få förbättrat tal vad gäller prosodi.
- Kan få en förbättrad läppavläsning vilket ökar barnets talförståelse.
- Kan lättare särskilja vem det är som talar.
- Kan höra språkets emotionella aspekter.

En tredjedel av elever med hörselnedsättning som har fått hörapparater/CI använder inte sina hörapparater i skolan av varierande skäl (Coniavitis Gellerstedt, 2007). Elever med utvecklingsstörning som en ytterligare funktionsnedsättning kan ha svårt att acceptera hörapparater av flera olika orsaker. Detta är problematiskt för omgivningen därför att eleven kan ha svårt att förmedla vad det är som är felet. McCracken, Ravichandran och Laoide-Kemp (2008) menar att om en elev med flerfunktionsnedsättning inte vill använda sin hörapparat ska det alltid misstänkas att hörapparatens inställning inte motsvarar individens hörselspann. Detta på grund av att mätning av hörselspannet hos elever med utvecklingsstörning ofta är svårbedömt. Svårigheter kan ligga hos individen som till exempel dennes vakenhetsgrad, koncentrationsförmåga, upplevelse av komfort i testsituation eller de kan ligga i omgivningsfaktorer som till exempel i bemötandet, i informationen och i kommunikationssättet (McCracken, et al., 2008).

En hörapparat kan användas med tre olika inställningar; M-, T- och M/T-läge. I M-läget fångar och förstärker hörapparaten allt ljud, både tal och bakgrundsljud vilket innebär att användaren av hörapparaten måste anstränga sig för att kunna höra det som sägs och samtidigt sortera bort ovidkommande ljud. I bullriga miljöer som är mycket ansträngande för personer med hörselhjälpmedel kan personer inta en passiv roll (Arlinger, 1999) eller uppleva en känsla av "social dövhet" i sådana sammanhang (Vonen, 2007). T-läge innebär att ljudet från talarens mikrofon förs direkt via en fast teleslinga eller ett portabelt FM-system (trådlös) direkt in i mottagares öra (Gustafsson, 2010). M/T-läge innebär att båda funktionerna är tillgängliga. Elever med enbart hörselnedsättning lär sig att anpassa hörapparaternas läge utifrån sina behov och miljöns förutsättningar men för elever som dessutom har utvecklingsstörning kan det många gånger vara en omöjlig uppgift. Detta i sin tur ställer höga krav på omgivningen att uppmärksamma elevens behov och assistera eleven att både anpassa miljö och hörapparaten efter rådande betingelser.

Hörselteknisk utrustning som FM-system och teleslinga förbättrar ytterligare individens möjligheter att uppfatta tal fast det finns stora individuella skillnader (Pettersson, 1987). En studie som undersökte elevernas (9-12 år) förmåga att uppfatta konsonanter fann att uppfattningsförmågan via



hörapparat var betydligt sämre (55 procent) än via FM-system (75 procent) (Pittman, Lewis, Hoover, & Stelmachowicz, 1999).

CI innebär en komplex teknik, speciellt tillsammans med FM-system vilket kan leda till att lärarna har svårigheter i handhavandet av tekniken, särskilt i sådana situationer där tekniken inte fungerar och de måste försöka lista ut orsaken till felet (Punch & Hyde, 2010). Anderson (Anderson, 2002) påpekar att det behövs en bättre uppföljning av användandet av hörseltekniska hjälpmedel för elever med flerfunktionsnedsättning och en analys av orsaker om tekniken inte används.

## Utgångsläge för denna studie

En inventering (Gustafsson, 2007) i specialskolor för elever med hörselnedsättning visade stora brister både i den akustiska miljön och i hörseltekniken. Både Anderson (2002) och Gustafsson påpekar att hjälpmedlen för elever med hörselnedsättning inte fungerar fullt ut.

Detta projekt följer upp tre klasser under 2008-2009. I klassrummen där det gick elever med hörselnedsättning och utvecklingsstörning, installerades teleslingor och moderna hörseltekniska utrustningar under våren 2008. Under samma vår fick personal föreläsningar om hörsel och hörselteknik samt information om elevernas individuella hörhjälpmedel.

## Syfte

Syftet med studien är att öka kunskapen om förutsättningar för användandet av hörselteknik så att den bidrar till en förbättrad lärandemiljö för elever med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning.

Frågeställningar:

- Hur fungerar den tekniska delen av hörseltekniken?
- Hur hanterar eleverna hörseltekniken?
- Vilka svårigheter upplever lärarna med hörseltekniken?
- Hur hanterar lärarna kommunikation i relation till hörselteknik/talspråk och teckenspråk?

## Metod

Undersökningsgruppen bestod av fem lärare och sexton elever uppdelade i tre klasser. Samtliga elever hade, förutom en utvecklingsstörning, en hörselnedsättning av varierande grad. Endast ett fåtal av eleverna i undersökningen hade ett fullständigt audiogram med värden på både luft- och benledningmätningen vid alla frekvenser och på båda öronen. Med de lite osäkra värdena fördelas hörselnedsättningen i undersökningsgruppen enligt diagram 1.

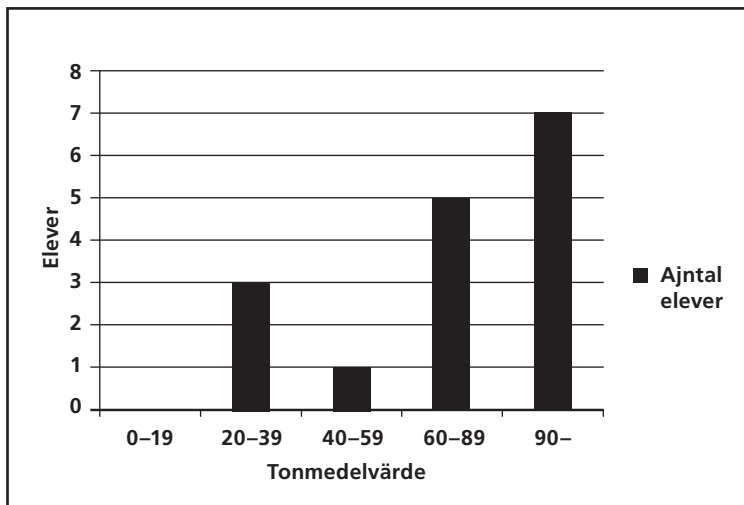


Diagram 1: Elevernas hörselnedsättning i tonmedelvärde.

Eleverna hade hade följande individuella hörseltekniska hjälpmedel: sex av eleverna hade hörapparat, fyra hade CI och sex av eleverna hade inget. Fyra av de elever som inte använde hörseltekniska hjälpmedel var döva. Elevernas ålder varierande mellan 12 och 16 år. Lärarna hade arbetat flera år med elever med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning.

Under projektperioden gjorde en hörselingenjör veckovisa kontroller på elevernas individuella hörselhjälpmedel och varefter teleslingorna kom på plats gjordes även tekniska kontroller på dessa. Under projektet har hörseltekniska kontroller gjorts under 86 tillfällen, sammanlagt genomfördes 185 kontroller av hörapparater, 115 stycken av CI och 233 kontroller av teleslingor.

Under år 2009 intervjuades lärarna. Två av de semistrukturerade intervjuerna genomfördes med båda klasslärarna tillsammans och den tredje med en av klasslärarna. Intervjuerna varade runt en timme och lagrades auditivt med hjälp av en diktafon. Efter ett halvt år genomfördes "stimulated recall"-intervjuer med videoinspelningar från klassrumssituationer när teleslingan användes. Videoinspelningarna var på en halvtimme. Clarke (2002) påpekar att nyttan med "stimulated recall"-intervjuer är att de ger en möjlighet för informanter att se situationen som en utomstående men med den involverades kunskaper om motiv och intentioner.

Samtliga intervjuer transkriberades och informanternas citat i artikeln har redigerats lätt för att underlätta läsning av citaten. Informanterna benämns A, B och C och samtliga namn är fingerade. Materialet bearbetades kvalitativ vilket innebar att olika teman vaskades fram och fogades samman till större enheter (jfr Clough, 1995; Miles & Huberman, 1994).

## Resultat

### *Hur fungerar den tekniska delen av hörseltekniken?*

Resultaten på kontrollerna visade att i början av kontrollerna var det 40 procent av elevernas individuella hörhjälpmedel som fungerade utan anmärkning. Vid projektet slut hade antalet ökat till 67 procent för hörapparater och till 71 procent för CI. Med utan anmärkning menas att det individuella hjälpmedlet fungerade och användes av eleven. Teleslingornas funktion har legat på runt 90 procent väl fungerande under hela projektiden.

### *Hur hanterar eleverna hörseltekniken?*

Elevernas inställning till hörapparater/CI varierar från att eleven ser användandet av dem som viktigt till att eleven inte verkar bry sig alls om dem.

Han (Peter, författarens kommentar) är jättenoga med sitt CI. Han tar mycket ansvar själv. Säger till direkt att batterierna är slut. Byter batterier själv. Ja, håller reda på CI:et. Det är jätteskönt. Han är jättenoga med sitt CI. Han liksom verkar tycka om sitt CI. (C)

Några av eleverna såg till och med till att lärarna tog på sig mikrofonerna när det var dags för undervisning.

Marcus är mycket noga att påminna oss att vi ska ta mickarna på oss. Han kommer och ger oss dem, trycker på on och tar av när vi går till maten. (C)

Några av eleverna upplever inte T-läget som något meningsfullt utan nöjer sig med hörselupplevelse i mikronläget på grund av att de inte kan tolka tal. Elever ställer dock upp för att pedagogen ändrar till T-läge.

En konstig förändring som han inte alltid riktigt kan greppa om utan det är "AAH, AAH" och sen vet han inte hur fort... eftersom så fort samlingen är slut pekar han på hörapparaten "Ändra". Så när vi börjar med "Nu får vi hjälpa dig att ställa om" då kan han sitta och teckna att han inte vill och så lirkar vi lite och då får vi göra det och sen fort efteråt så vill han att vi ska ställa om. Och han har varit så att ... hans hörapparater har alltid varit livsviktiga för honom. Precis som han sätter på sig strumpor så ska han ha hörapparaten på. Det har alltid varit jätteviktigt. Men han har liksom själv använt det mycket att trycka på det och sen höra de här tjuven och pipen tycker han jättemycket om när det inte ligger helt rätt. [---] Det upplever han som lite lustfyllt, dom här tjuven ifrån hörapparaten men att få ljud av våra röster, det är inte positivt. Det har han blivit lite stressad av. [---] jag menar ... jag upplever inte att han tolkar tal eller att han hör. (A)

Eleven kan kasta bort sin processor vid ilska eller om det är för stöjtigt i klassrummet.

Ja men Lisa har inte använt sitt CI lika flitigt som till exempel Peter har gjort. och hon kastar av sig den ibland eller ganska ofta. Och delar är borta och .... det kan var nån annan som bråkar och skriker. Då kan man tycka at det är hemskt men ... det är mest när hon är arg själv. Då är det nåt straffande på nåt vis. (C)

Men anledningar att inte vilja använda hörseltekniken kan variera hos elever med utvecklingsstörning från att enbart vara en aversion mot att ha något i örat till att det kan finnas något grundläggande fel på tekniken. Därför kan det bli ett dilemma för lärarna att å ena sidan bejaka användandet av hörapparaten å andra sidan misstänka att förstärkningen kan vara för kraftig.

Men där känns att vi måste vakta honom så att han inte stänger av. Och jag vet inte om det kan vara att det låter för starkt och ... (B)

En av informanterna lyfte fram att en möjlig förklaring kan vara att det är svårt att ställa in apparaten rätt för att eleven har svårt att medverka.

Det kan ju vara så att --- alltså det är lite svårt att säkert ställa in det efter Oskar. Han är inte så lätt att samarbeta med i de här situationerna. [---] Tidigare så kunde vi... när han använde sitt gamla CI i längre perioder här så kunde vi se att om det var bullrig miljö då tog han gärna bort magneten. Matsalen var ett sådant slående exempel där den åkte bort. Men nu åker den bort oavsett om man är ensam med honom i relativt tyst miljö. Så att föräldrarna tror att det kanske är nån form av fel inställning eller att det är för starkt på. (A)

### *Vilka svårigheter upplever lärarna med hörseltekniken?*

Kontrollen av hörapparaterna var inte regelbunden vid början av projektet men några av eleverna påpekade själva om hörseltekniken inte fungerade. På de elever som inte själva tog upp att det var fel på deras hörapparater, förstod lärarna utifrån elevens beteende att de var ur funktion. Förändringarna i elevens beteende var mycket individuella, bland annat kunde eleven bli mindre uppmärksam, mera högljudd eller tvärtom helt tyst.

Ansvaret både för att det finns batterier och för reparationer av hörapparaterna ligger hos föräldrarna men ibland hjälper skolan till.

S(var): Då skriver jag i kontaktboken till föräldrarna.

F(råga): Skickar du också hörapparaten med hem då?

S: Ja, den åker hem varje dag.

F: Och då får dom (föräldrarna) ta den till verkstan. Och det är likadant med den andra killen?

S: Han bor ju här och då så skriver vi i kontaktboken och pratar även med hans boende här.

F: Om batterierna tar slut, hur får du batterier?

S: Båda brukar ha batterier i väskan och har dom inte det så brukar vi låna av teknikern. (B)

Men lärarna påpekade att det varierade hur väl föräldrarna tog hand om hörapparaterna och hur snabbt trasiga hörapparater reparerades.

Föräldrarna eller i enstaka fall elevassistenten har stått för informationen om hur elevens hörselhjälpmedel fungerar men lärarna upplevde att denna andrahandsinformation kunde bli lite ytlig.

Och den informationen fick jag från pappan. Pappan var här vid nåt tillfälle. Det var när de kom tillbaka efter sommarlovet. Då hade han med sig grejer och visade och informerade. [---] Och det blir lite så i och med att pappan inte heller kanske kan tekniken så blir han budbärare i det här läget. Bara talar om så här och så. Och så får vi den här lilla dosan och vi får lilla manualen. (A)

Föräldrarna gav också informationen om elevens audiogram. Denna information upplevdes av lärarna ibland som bristfällig och ingen av lärarna hade sett elevens audiogram.

S: Precis likadant som för de andra så har jag fått den genom föräldrar. Jag har inte sett nån hörselkurva på honom heller. Dom här papperen, dom finns hemma. Jag tror att det var du (hörselingenjören) som talade om för mig vad han hörde. Vad låg han på? 70? Ja och det är den enda siffran som jag har. Som du har sagt. Det är ju så också när man pratar med föräldrar så är det inte riktigt säkert att dom kan förklara hörselkurvan eller hörselbananen för mig eller... (A)

Tekniken kan också orsaka avbrott i undervisningen när man till exempel behöver byta batterier. Lärarna upplevde att på grund av bytet av batterier tappar eleven fokus och att återfokusering tar tid.

S: Liksom allt tillsammans blir det ganska många störningsmoment ibland. Periodvis så kan man tycka det blir det. Och det blir så ... ungarna tappar tråden om man har lyckats få dem med sig att nu håller vi på med det här och så måste vi byta batterier och då är dom borta. Då får man liksom samma jobb igen att försöka fånga dom och få dom med. Det blir liksom att börja från början vid varje störningsmoment som blir.

F: Vad kan det handla om tidsmässigt till exempel batteribyte?

S: Det blir tio minuter innan man är där igen. (C)

De nyare modellerna för CI har kortat ner förberedelsetiden för att lärarna inte har behövt koppla på några tilläggsapparaturer.

C1: Det känns lättare.

C2: Vi behöver inte ha de här mickarna (halsmikrofon, författarnas kommentar) och så och nu när Peter inte behöver ha sin mick heller då är det ytterligare lättad. Så om Lisa skulle få nytt CI skulle det också ta bort ett moment. (C)

Elevernas inställning till hörselhjälpmedel kan vara negativ men lärarna lyfter fram att genom möjligheten att eleverna själva har fått vara aktiva har de blivit mera positiva till tekniken.

Han ... i början så ville han inte hålla på med slingan och så där. Men efter ett tag när han hade fått använda micken själv och pratat till Johan, en annan elev, så då tycker han att det är jätteroligt. Och det blir inte alls lika mycket missförstånd som det lätt blir med honom när han frågar om saker och ting. Och då räcker det att bara prata och inte använda teckenspråk och ändå så går information fram. (B)

När ljudet visualiserades med färgat ljus väcktes experimentlusten hos eleven.

När han fick prova med sin röst och se på en mätare hur starkt han pratar och så. Det tyckte han var jättespännande. Att man hittar mer såna moment som verkligen får honom att använda rösten och gärna nåt tekniskt. (B)

Samtliga lärare beskrev att användandet av hörseltekniken har varit till hjälp för eleverna. Det kan vara att elevens vakenhetsgrad har höjts eller att hon har blivit mera uppmärksam på sin omgivning till att det har skett en tydlig förbättring i elevens tal.

Alltså det här mer klarare tal och det är ju inte så konstigt egentligen, det är ganska logiskt. Nu har han liksom hört bättre vad som sägs. Jag menar... [--] det är mycket roligare (för honom) att använda rösten, det är mycket tydligare det han säger. (A)

### *Hur hanterar lärarna kommunikation i relation till hörselteknik och teckenspråk?*

Tal hos elever som hade hörapparat/CI, varierade från några enstaka ljud till mer eller mindre tydligt tal. Men talet var oftast förstaeligt endast för människor som kände eleven.

Men har ju också väldigt sluddrigt språk själv. Det är svårt för andra att förstå. Men han har språkmelodin. Man kan liksom höra på melodin vad han svarar om man nu inte förstår orden. (C)

När eleverna inte kan reglera själva mellan M-, MT -och T-läge blir det problematiskt i situationer när läraren hjälper en enskild elev för att då har de andra eleverna också T-läge vilket gör att de får informationen som var ämnad till någon annan direkt i örat.

S: När dom börjar skriva sen då kan en behöva gå till Martin och då kanske en annan får vara med Jenny för att få igång henne. Då pratar man med henne.

F: Och då har ni mikrofonerna på?

S: Ja (B)

Några av lärarna använde enbart teckenspråk eller tecken med stöd av tal till exempel om de hade uteaktiviteter.

Men sen i andra situationer när vi är ute, när vi inte har teleslinga och så. Då är det rent teckenspråk för det mesta. Ibland kan vi stödja vissa tecken med ord också men vi ser att som Lukas till exempel att tecknar man bara helt och stänger av rösten så är han ju med jättemycket och väldigt fokuserad då med. Då har han bara en sak att koncentrera sig på. (B)

Några andra väljer att använda enbart teckenspråk i miljöer som är bullriga eller stökiga som till exempel i matsalen eller i kapprummet samt ute i samhället.

A1: Jag inbillar mig det, han kan vara lite sådär okoncentrerad vid maten och då inbillar jag mig, jag vet inte. Men jag tippas och tror att det är lättare för honom om vi bara kör tecken att han koncentrerar sig bättre. Åh ett tillfälle, när vi jobbar en och en i klassrummet så, då använder jag mer tal och tecken i allmänhet till honom.

A2: När det är stora situationer, när barnen ska gå hem, när vi ska klä på oss och gå ut på rast och göra såna saker, när det är många döva barn runt omkring eller över huvud taget är en rörig miljö då tror jag att jag stänger av rösten oftare, tror jag. (A)

I en grupp där det finns både elever med hörselhjälpmedel och döva elever har lärarna funderingar om vilket språk som är det rätta eller hur båda språken bäst ska samexistera i klassen.

Ja, det är ju sånt där som vi pratar jättemycket om. Jag är ambivalent hur jag ska göra, när jag använder hörselteknik i klassrummet samtidigt som jag har döva barn. Hur gör jag? Hur gör vi? Vi har väl gjort en sån variant, inte alltid men där det mycket är, där det blir teckenspråk och tal samtidigt. Ja ja, jag tycker det är svårt! Jag är inte alltid helt bekväm med att ha det så. Jag funderar jättemycket på det. HUR, hur ska man göra? Vad är rätt och vad är fel, utifrån att det två olika språk så det här blir ett mittimellansspråk som vi använder oss av.

Vi är ganska medvetna om det, men vi tycker att det är svårt att hitta rätt. (A)

Ibland kan övergången till det ena eller andra språket ske utan någon medveten tanke utan läraren reagerar istället mer med magkänslan i situationen.

... så vi tecknar och talar samtidigt. Ibland så är det bara tal och ibland kan det blir bara tecken men... det beror hur situationen faller sig. Till exempel kan vi som vi såg när Peter inte förstod och det inte fanns någon bild så tog vi om det enbart på teckenspråk. Rent instinktivt. (C)

Samtliga lärare är hörande och därför blir det mer information på tal trots att lärarna är medvetna om denna problematik och försöker undvika det.

A1. Ååh! Jag använder talet även till de döva barnen. Man är inte alltid konsekvent.

F. Kan du se.....vilket språk, vem får då mest av språkflödet?

A2. Vi som jobbar här runtomkring är hörande, så risken är väl stor att de (hörande elever) får det talade språkflödet, utifrån det. Det blir lätt, man säger saker dit, man säger saker hit, så är det ju ofta. Vi försöker vara duktiga och tänka oss för. Jag kan tänka mig att de kanske får det talade språket mer, även om vi försöker tänka.

## Diskussion

Elever med hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning utvecklar en varierande förmåga att tala (se till exempel Hamzavi, et al., 2000; Hans, et al., 2010). Men en fungerande hörselteknisk utrustning förbättrar deras utvecklingsmöjligheter (Pettersson, 1987; Pittman, et al., 1999). Och lärarna i denna studie kunde också se att flera av eleverna blev mer delaktiga och deras intresse att använda auditiv kommunikation både utökades och utvecklades vid användandet av hörselteknik. Tyvärr visar studien också, i likhet med andra studier (Gustafsson, 1986), att fortfarande kan mer än hälften av den hörseltekniska utrustningen vara ur funktion men också att med ganska enkla medel kan deras status förbättras nästan till det dubbla. Men det kräver att det satsas särskilt på utbildning för personalen om hörselhjälpmedel och på regelbundna kontroller av hörseltekniken i klasser. Detta är speciellt nödvändigt där det går elever med ovan nämnda kombination av funktionsnedsättningar för att denna grupp av elever har oftast inte samma möjligheter att tala om om hörseltekniken inte fungerar. Ju mindre en individ själv kan beskriva sin situation desto viktigare är det att personer som arbetar med dessa individer blir ordentligt informerade t.ex. i detta fall om elevens hörselstatus och vilka reaktionerna blir om tekniken inte fungerar. Vi ifrågasätter att informationsskyldighet



ligger enbart hos föräldrarna utan anser att till exempel elevhälsan skulle kunna dela på ansvaret med föräldrar om de samtycker.

Elever med utvecklingsstörning kan av olika anledningar vägra att använda hörapparater/CI och för att kunna komma underfund med orsakerna krävs det att flera yrkeskategorier samt föräldrar samverkar. Skälen varierar och kan bero på till exempel att miljön är akustiskt mindre bra så som några av informanterna upptäckte, inställningen av hörapparater/CI är felaktig (McCracken, et al., 2008) eller att användningen av hörapparater/CI inte upplevs av eleven som lustfylld. Informanter i denna studie lyfte fram vikten av att kunna göra användningen lustfylld och intressant till exempel genom att eleven själv i större utsträckning använde mikrofonen. Men de hade också farhågor om att det fanns andra orsaker för vägran. Det behövs en systematisk registrering av elevens beteende i olika miljöer och situationer för att kunna upptäcka mönstren och utifrån dem kunna dra slutsatser om orsaken/erna. För en heltäckande bild krävs att man samlar information från flera olika håll bland annat från föräldrar, fritidshems- och habiliteringspersonal. Samtliga personer måste också stötta eleven med att hålla hörapparaterna intakta.

I denna studie framkommer att lärarna har möjligheter att ytterligare sanera den akustiska miljön. Det är av vikt särskilt när man vet att en bullrig miljö belastar arbetsminnet (Lunner, et al., 2009) som redan innan är begränsat hos elever med utvecklingsstörning. En av förbättringsåtgärder är att se till att den information som eleven får via teleslinga alltid är adekvat för eleven. En av anledningar till lärarnas upplevelser av att kommunikationen fungerade bättre på teckenspråk kan vara att den auditiva miljön var för bullrig och eleven därmed avskärmade den auditiva inputen (jfr Arlinger, 1999; Vonen, 2007). Frågan om vilket kommunikationsätt som generellt fungerade bäst i deras klassrumsundervisning är fortfarande olöst. Lärarna upplevde mer eller mindre att språken, både tecken- och talspråk, blev lidande när man behövde kombinera de två. I sökandet efter lösningen måste varje enskild elevs kommunikationsbehov vägas in tillsammans med sociala och kunskapsmässiga faktorer (jfr Gale, 2011; Nussbaum, 2003). En möjlig lösning som vi ser skulle vara mera flexibla grupperingar under en skolvecka.

## Referenser

- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: en studie av elever med hörselnedsättning i sarskolan*. Diss., Malmö högskolan, Forskarutbildningen i pedagogik, Malmö.
- Arlinger, S. (1999). Störning av talkommunikation *Arbete och hälsa ; 1999:27*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Tillgänglig [http://ebib.sub.su.se/ah/1999/ah1999\\_27.pdf](http://ebib.sub.su.se/ah/1999/ah1999_27.pdf).
- Arlinger, S. (Red.). (2007). *Nordisk lärobok i audiologi*. Bromma: CA Tegnér.
- Bertram, B. (2004). Cochlear Implantation for Children with Hearing Loss and Multiple Disabilities: An Evaluation from an Educator's Perspective. *Volta Review, 104*(4), 349-359.
- Clarke, D. (2002). *The learner's perspective study: Exploiting the potential for complementary analyses*. Paper presented at the Primary Research, Secondary Research and Research Synthesis: Theory, Value and Linkage, New Orleans.
- Clough, P. (1995). Problems of identity and method in the investigation of special educational needs. I P. Clough & L. Barton (Red.), *Making difficulties: Research and the construction of SEN* (s. 128-142). London: Paul Chapman Publishing.
- Coniavitis Gellerstedt, L. (2007). *Om elever med hörselskada i skolan* (pp. 115). Tillgänglig [http://www.sit.se/download/PDF/Rapporter/Om\\_elever\\_med\\_horselskada\\_\\_i\\_\\_skolan\\_\\_L\\_Gellerstedt.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Rapporter/Om_elever_med_horselskada__i__skolan__L_Gellerstedt.pdf) hämtad 2007-04-11
- Connor, C. M., Hieber, S., Arts, H. A., & Zwolan, T. A. (2000). Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: oral or total communication? *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 43*(5), 1185-1204.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 15*(1), 50-58. doi: 10.1093/deafed/enp024
- Filipo, R., Bosco, E., Mancini, P., & Ballantyne, D. (2004). Cochlear implants in special cases: deafness in the presence of disabilities and/or associated problems. *Acta Otolaryngologica, 124*, 74-80.
- Gale, E. (2011). Exploring Perspectives on Cochlear Implants and Language Acquisition Within the Deaf Community. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 121-139. doi: 10.1093/deafed/enq044
- Gustafsson, A. (1986). Teknisk audiologisk verksamhet bland barn inom olika skolformer – En översikt av situationen i Sverige. I A. Salmivalli & T. Jauhainen (Red.), *Aktuella frågor inom den medicinska, pedagogiska och tekniska audiologin i Norden: Kursbok* (s. 38-45). Nordiska Audiologiska Sällskapet's 9 kongress och vidareutbildningskurs i Åbo 8-11 juni 1986.
- Gustafsson, A. (2007). *Auditiv miljö: hörselteknik och akustik i specialskolan*. Örebro: Specialskolemyndigheten (SPM).
- Gustafsson, A. (2010). Teleslinga och FM-system i skolan - erfarenheter och framtidsbehov. I C. Löven Norman, M. Nordén, A. Andersson, A. Lindqvist, H. Bergkvist & F. Roos (red.), *Hörselboken: Hörselnedsättning - vad innebär det* (s. 1-7). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Tillgänglig <http://www.horselboken.se/pdf/horselarne051205.pdf>.
- Hamzavi, J., Baumgartner, W. D., Egelierler, B., Franz, P., Schenk, B., & Gstoettner, W. (2000). Follow up of cochlear implanted handicapped children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 56*(3), 169-174. doi: Doi: 10.1016/s0165-5876(00)00420-1
- Hans, P. S., England, R., Prowse, S., Young, E., & Sheehan, P. Z. (2010). UK and Ireland experience of cochlear implants in children with Down Syndrome. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 74*(3), 260-264. doi: DOI: 10.1016/j.ijporl.2009.11.018
- Lunner, T., Rudner, M., & Rönnberg, J. (2009). Cognition and hearing aids. *Scandinavian Journal of Psychology, 50*(5), 395-403.
- McCracken, W., Ravichandran, A., & Laoide Kemp, S. (2008). Audiological certainty in deaf children with learning disabilities: an imperative for inter-agency working. *Deafness & Education International, 10*(1), 4-21.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source-book* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelfelt, K., & Nordqvist Palviainen, Å.** (2004). "Det hörs!": från visuell till auditiv kommunikation hos små döva barn med cochleaimplantat: slutrapport från projektet: "Språkutveckling hos barn med CI - språkliga konsekvenser av ny medicinsk teknik". Göteborg: Univ., Lingvistiska inst.
- Nussbaum, D.** (2003). *Cochlear Implants: Navigating a Forest of Information...One Tree at a Time* (pp. 67). Washington D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education, Gallaudet University.
- Pettersson, E.** (1987). Speech Discrimination Tests with Hearing Aids in Tele-Coil Listening Mode A Comparative Study in School Children. *Scandinavian Audiology*, 16(1), 13-19. doi: 10.3109/01050398709042150
- Pichora-Fuller, M. K.** (2007). Audition and cognition: What audiologists need to know about listening. I C. Palmer & R. Seewald (Red.), *Hearing care for adults* (s. 71-85). Stäfa, Switzerland: Phonak.
- Pittman, A. L., Lewis, D. E., Hoover, B. M., & Stelmachowicz, P. G.** (1999). Recognition performance for four combinations of FM system and hearing aid microphone signals in adverse listening conditions. *Ear & Hearing* (01960202), 20(4), 279-289.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlström, M.** (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260-267.
- Punch, R., & Hyde, M.** (2010). Children With Cochlear Implants in Australia: Educational Settings, Supports, and Outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 405-421. doi: 10.1093/deafed/enq019
- Skolöverstyrelsen.** (1983). *Läroplan för specialskolan: kompletterande föreskrifter till Lgr 80*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- SOU.** (1964:62). *Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade. Förslag avgivet av blind- och dövskolutredningen, II*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten.** (2009). *Specialpedagogiska skolmyndigheten årsredovisning 2009*. Tillgänglig [http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog\\_filer/%C3%85R%20SPSM%202009c.pdf](http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/%C3%85R%20SPSM%202009c.pdf)
- Tait, M., Lutman, M. E., & Robinson, K.** (2000). Preimplant measures of preverbal communicative behavior as predictors of cochlear implant outcomes in children. *Ear & Hearing* (01960202), 21(1), 18-24.
- Wiley, S., Jahnke, M., Meinzen-Derr, J., & Choo, D.** (2005). Perceived qualitative benefits of cochlear implants in children with multi-handicaps. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 69(6), 791-798. doi: DOI: 10.1016/j.ijporl.2005.01.011
- Vonen, A. M.** (2007). Bilingualism—a future asset in the education of socially deaf children. I M. B. Hyde & G. Hoie (Red.), *Constructing educational discourses on deafness* (s. 108-118). Oslo: Norwegian Government Printers, Skådalen Resource Centre.

**Specialpedagogiska skolmyndigheten** ansvarar för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Myndigheten ger råd och stöd till skolhuvudmän i deras ansvar för en likvärdig utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, främjar tillgången på läromedel för dessa samt driver specialskolor för vissa elevgrupper. Myndigheten fördelar också bidrag till vissa utbildningsanordnare och till vuxna med funktionsnedsättning för vissa kortare studier.

**ISBN:** 978-91-28-00376-6 (tryckt)  
978-91-28-00377-3 (pdf)

**Best nr:** 00376