

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

Utveckling av undervisningsstrategier för elever med hörselnedsättning

En aktionsforskningsstudie i samverkan mellan
skola och hörselhabilitering

FÖRFATTARE: JOHANNA FREDMAN, EMMA HADDADI EDERYD
OCH JOHANNA MELIN

ARTIKEL NUMMER 18/2016



SKOLPORTEN

Abstract

Elever med hörselnedsättning ska ges optimala möjligheter att utvecklas mot utbildningsmål. Skolan behöver då så långt som möjligt motverka och kompensera för konsekvenser av funktionsnedsättningen i utformandet av olika undervisningsaktiviteter. Följaktligen blir det intressant att undersöka vad det kompensatoriska uppdraget konkret innebär för pedagoger som undervisar elever med hörselnedsättning och hur skola och hörselhabilitering kan samverka i utformandet av en lärmiljö som motverkar och kompenserar för hörselnedsättningen. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur samverkan genom en forskningscirkel kan påverka den egna verksamheten. Undersökningen visar hur pedagoger med hjälp av metakommunikation, turtagning och visuell förstärkning konkret kan skapa didaktiska redskap i lärmiljön. Genom forskningscirkeln prövar deltagarna att utveckla ett tvärprofessionellt lärande mellan de båda verksamheterna. Resultatet visar att då pedagoger riktar en särskild uppmärksamhet mot utveckling av ett metaspråk kring det lärande som sker, skapas förutsättningar för att kompensera för hörselnedsättningen. Studien ger implikationer om vikten av att skapa arenor för samverkan mellan skola och habilitering för att elever med olika grad av hörselnedsättning ska erbjudas optimala lärandemiljöer. Forskningscirkeln bidrog även till att skapa en plattform för systematiskt erfarenhetsutbyte.

Under tiden som projekt pågick arbetade alla författare i Alviksskolans hörselverksamhet.

*Johanna Fredman arbetade under forskningscirkeln som förstelärare och projektledare för Alviksskolans Språklyft men arbetar nu som Rådgivare vid Specialpedagogiska skolmyndigheten.
E-post: johanna.fredman@spsm.se*

*Emma Haddadi Ederyd är förstelärare och arbetslagsledare i Alviksskolans hörselklasser.
E-post: emma.ederyd@stockholm.se*

*Johanna Melin är fritidspedagog och arbetslagsledare i Alviksskolans hörselklasser.
E-post: johanna.melin@stockholm.se*

Denna artikel har den 21 december 2016 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan.

Ansvarig granskare och handledare för denna artikel: docent Ann-Christine Wennergren, Högskolan i Halmstad.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
<http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/>

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
<http://www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/>

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
Syfte och forskningsfråga	6
2. Bakgrund	6
3. Genomförande	8
Studiens förutsättningar	8
Aktionsforskning	8
Datainsamling genom skuggning	9
Analysmetod	9
Reflektioner över genomförandet	10
Etik och trovärdighet	11
4. Resultat	11
Pedagoger skapar ett metaspråk tillsammans med barn och vårdnadshavare	11
Pedagoger använder turtagning genom visuella och verbala strategier	11
Pedagoger använder visuell förstärkning	14
Slutsats	17
5. Diskussion	17
Lärdomar	19
6. Referenser	20

1. Introduktion

Att skapa förutsättningar för elevers lärande är det viktigaste uppdraget en pedagog har. Förutsättningarna för lärande hos barn och elever¹ med hörselnedsättning behöver utvecklas så att de ges en likvärdig utbildning. I undervisningen av barn med hörselnedsättning har vi upptäckt skillnader i förutsättningar vilket även kan uttryckas vara skillnaden mellan graden av skicklighet hos pedagogen. Den skicklige pedagogen varierar sina undervisningsmetoder och är medveten om och strävar efter att ständigt förfinas och förbättra den egna undervisningen. Att vara alltför nöjd med utformandet av undervisningen kan utgöra hinder för att vilja utvecklas, både som pedagog men även för praktiken som helhet. Vi som skrivit denna artikel brinner alla tre för barns rätt till delaktighet då vi är fast övertygade om att den har en avgörande betydelse för deras kunskapsutveckling.

Utifrån en sociokulturell syn på lärande utvecklas kunskap i ett socialt sammanhang och där vi som ingår i sammanhanget känner till vad som förväntas. Då individen inte vet eller känner till vad denna förväntan innebär minskar möjligheten till att känna sig delaktig. Samtal utgör en viktig roll i utveckling av kunskap. Då vi lyssnar på varandra, vrider och vänder på våra tankar och ges möjlighet till att ställa frågor kan vi nå en förståelse som inte hade varit möjlig att uppnå på egen hand. För många barn är det helt naturligt att förutsättningar för att ingå i dessa sammanhang ges, men långt ifrån för alla. För barn med hörselnedsättning som dagligen anstränger sig för att höra vad som sagts i samtalet och omvandla det sagda till ett begripligt innehåll är detta en energikrävande uppgift.

Alla barn oavsett funktionsförmåga har rätt att utvecklas mot de mål som beskrivs i grundskolans läroplan, men tyvärr är det inte alltid en verklighet för barn med hörselnedsättning. I vårt arbete med att undervisa barn med hörselnedsättning möter vi barn som beskriver hur energikrävande det är att anstränga sig för att höra och att hela tiden behöva vara koncentrerad för att inte missa något, vilket som citatet visar tar på krafterna.

Men när man anstränger sig så mycket så blir man till slut utbränd. Det är därför som jag blir nervös inför universitetet, för att folk inte vet att jag blir jättestressad, jag är värsta stone face när jag är stressad. Man kanske tror att jag är lugn, men jag använder mer energi för att hålla det inne. Om man ska göra en bild av det så är det som om man försöker göra ett kraftfält runt sig, som att man inte spricker, lite så
(Respekt, 2016, s.37).

Om man inte uppfattat allt som sägs i ett samtal kan det vara svårt att fylla i luckor och skapa sig representationer kring olika samtalsstrategier, vilket i sin tur kan leda till att man inte riktigt

1. Den här studien handlar om barn och elever 1-11 år. I den text som följer har vi dock valt att använda begreppet barn när vi både inkluderar de barn som ingår i hörselrehabilitering liksom elever i hörselklass.

vet hur man gör när man samtalar eller inte vet vilka följdfrågor man ska ställa. Om barnets energi går åt till att på egen hand fylla i de luckor som uppstår kan det aldrig handla om optimala förutsättningar för delaktighet.

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag för elever med funktionsnedsättning. Uppdraget innebär att motverka och kompensera, så långt som möjligt, för konsekvenser av funktionsnedsättningen i utformandet av undervisningen. Elever med hörselnedsättning är inte alltid i behov av särskilt stöd men kan, mer än andra elever, behöva särskild uppmärksamhet eller stöd och tillrättalagd undervisning. Att utforska vad denna särskilda uppmärksamhet eller tillrättaläggande av undervisningen består av ingår i det pedagogiska uppdraget.

Syfte och forskningsfråga

Syftet med undersökningen är att bidra med kunskap om hur arbetet i en forskningscirkel kan påverka den egna verksamheten liksom samverkan mellan skola och hörselhabilitering. För att utveckla mer kunskap har vi valt att studera egen och varandras verksamhet med fokus på strategier för delaktighet. Utifrån syftet avser vi att besvara frågan: Vilka undervisningsstrategier används för att skapa förutsättningar för elevers delaktighet?

2. Bakgrund

Alviksskolans hörselverksamhet tillhör den kommunala grundskolan och vänder sig till barn, från förskoleklass till årskurs nio, som har en hörselnedsättning. I verksamheten finns tillgång till specialpedagogisk kompetens, tekniska hjälpmedel och lokaler som är akustiskt välfungerande. Undervisningsspråket är talad svenska där teckenspråksundervisning sker vid ett par tillfällen i veckan. Hörselverksamheten ger barn med hörselnedsättning möjlighet att identifiera sig med varandra och utveckla så kallad hörselmedvetenhet. De kommunala hörselklasserna följer grundskolans kursplaner och betygskriterier.

Hörselhabiliteringen i Stockholms län vänder sig till barn och ungdomar i åldrarna 0-20 år med olika grader av hörselnedsättningar. Hörselhabiliteringen arbetar på vårdnadshavares uppdrag och utgör ett stöd i att utveckla individens bästa möjliga hörselförmåga samt prova ut och stödja individen i hur den kan använda sina hörhjälpmedel. Hörselhabiliteringen arbetar även med att stödja barnen i att utveckla sitt tal, språk och kommunikation samt förskriva hörselteknisk utrustning i förskola och skola. Vårdnadshavare kan även ges stöd i att stimulera sitt barns hörsel- och språkutveckling.

Tillsammans förfogar de båda verksamheterna över gedigen kunskap och lång erfarenhet kring språkutveckling för barn och ungdomar som har en hörselnedsättning. Båda verksamheterna

arbetar med att utveckla den egna praktiken men upplever att det finns funderingar när det gäller specifika barn eller specifika undervisningssituationer som skulle kunna göras annorlunda i syfte att öka elevers måluppfyllelse. Alviksskolans pedagoger upplever exempelvis utmaningar i stödandet av barnens språkutveckling där hörselhabiliteringens kompetens skulle kunna komplettera bilden. Hörselhabiliteringen å andra sidan träffar inte barnen speciellt ofta och vet därmed inte vilka utmaningar som finns i undervisningssituationen och kan följaktligen inte vara behjälpliga utifrån habiliteringens specifika kompetenser.

För elever med dövhet och hörselnedsättning är måluppfyllelsen lägre än för hörande elever. Av eleverna i denna målgrupp som går i enskild eller kommunal grundskola når 68 % behörighet för gymnasieskolan i jämförelse med 90 % för hörande elever. För elever som är placerade i hörselklass når 65 % gymnasiebehörighet (SOU 2016:46). Några av orsakerna till den lägre måluppfyllelsen går att finna i graden av hörselnedsättning, ytterligare funktionsnedsättning och att andelen födda i ett annat land kan vara större. Det kan även vara så att elever som väljer att byta mellan skolformerna efter ett antal år kan ha haft en besvärlig skolsituation under en längre period och kommer till den nya skolformen med stora kunskapsluckor. Ytterligare faktorer som påverkar måluppfyllelsen är pedagogens kompetens kring funktionsnedsättningen, undervisningens kvalitet samt hur lärmiljön är utformad för att kompensera och motverka konsekvenser av funktionsnedsättningen. Enligt Skolverket är det brist på studier som handlar om måluppfyllelse i grund- och gymnasieskolan för elever med olika slags funktionsnedsättningar (Skolverket, 2015). Skolinspektionens granskningar (2009) visar att det finns bristande kompetens hos skolpersonalen vilket kan leda till att skolorna främst gör generella anpassningar som inte stämmer helt överens med barnets specifika behov.

För att kunna kompensera och motverka konsekvenser av barnets hörselnedsättning behöver pedagogen ha viss kunskap och medvetenhet om det medicinska perspektivet: hörselnedsättningens grad och en förståelse för vilka utmaningar den kan få till följd av utformningen av lärmiljön. Utmaningarna kan bestå i att det kan vara svårt för barnet att delta och lyssna i samtal eftersom avståndet för att kunna lyssna är begränsat vilket kan få till följd att barnet missar viktig information. En krävande lyssningssituation innebär att barnet konstant behöver vara koncentrerad och uppmärksam vilket i sin tur kan medföra trötthet. Pedagogen behöver även utveckla en förståelse för och en medvetenhet kring ljudmiljöns betydelse samt hur olika didaktiska val kan främja eller hindra barnet att utifrån de egna förutsättningar nå så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

I läroplanen för förskoleklass, grundskola och fritidshem (2011) beskrivs hur nära förknippade språk- och identitetsutveckling är med varandra. Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Det är genom språket vi människor utvecklar vår identitet, uttrycker våra känslor och tankar. Det är även genom språket vi förstår hur andra känner och tänker. Möjligheter till att utveckla ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå

och verka i vårt samhälle. Att födas med en hörselnedsättning innebär att språkutvecklingen blir försenad i någon mån och att vissa ljud, beroende på hörselnedsättningens grad kan vara svåra att uppfatta för individen. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande är språk- och kunskapsutvecklande aktiviteter viktiga delar i särskild uppmärksamhet, stöd eller tillrättaläggande av undervisningen (Hajer & Meestringa, 2014). Med den utgångspunkten är kunskap något vi skapar tillsammans i ett socialt sammanhang (Säljö, 2000). Dialogen har stor betydelse för lärandet och genom en kombination av inre och yttre dialog synliggörs våra tankar. Vygotskij (1999) menar att tankens relation till ordet framförallt är en process där en ständig rörelse finns mellan tanke och ord och omvänt från ord till tanke. Detta innebär att tankeprocessens rörelse är i ständig utveckling där tanken inte enbart uttrycks i ordet utan fullbordas i ordet.

Via denna text har vi tre pedagoger, för att använda Vygotskijs termer, utvecklat vårt inre samtal genom att utveckla och förfinna våra resonemang. Vi har läst om, fått respons från forskningscirkelns vetenskapliga ledare och utifrån den reviderat och försökt bygga upp våra resonemang och tankegångar.

3. Genomförande

Studiens förutsättningar

På Alviksskolans startade 2013 ett kompetenshöjande skolutvecklingsarbete kring språk- och kunskapsutvecklande aktiviteter (Språklyftet). Samma år initierade regeringen en satsning på kvalitetshöjande åtgärder för att öka måluppfyllelsen för elever med dövhet och hörselnedsättning. Alviksskolan sökte statliga medel för att skapa förutsättningar för ett tvärprofessionellt kollegialt lärande kring språkutvecklande arbete i samverkan med hörselhabiliteringen i Stockholms län. Medel beviljades för ett samverkansprojekt. Forskningscirkeln hade en forskare som cirkelledare och bestod av tio deltagare: en kurator, två talpedagoger, logoped, fritidspedagog, tre specialpedagoger och två klasslärare. Deltagarna och cirkelledaren träffades vid fem tillfällen, mellan tillfällena observerade deltagarna varandras praktiker samt läste litteratur.

Aktionsforskning

Ett aktionsforskande förhållningssätt innebär att studera och utveckla kunskap om egen praktik, vilket ger förutsättningar till förändring (Wennergren, 2007). Aktionsforskning innebär att använda olika metoder för att synliggöra kunskap om den egna praktiken och utifrån den skapa förutsättningar till förändring. Utgångspunkten tas i den praktiska verksamheten. Ett aktionsforskande förhållningssätt inbegriper en relation mellan tänkandet om och handlandet i praktiken. Processen i vår forskningscirkel kan beskrivas i följande steg:

Steg 1: Undersökningen inleddes med att var och en av oss deltagare fick kartlägga ett didaktiskt utvecklingsområde.

Steg 2: Utvecklingsområdet smalnades av till en fokusfråga, till exempel: Hur synliggörs kunskapsinnehållet för eleven?

Steg 3: En kollega agerade kritisk vän och genomförde 1-2 skuggningar med fokus på frågeställningen. Den kritiska vännen skrev ner allt som hände under observationstillfället i ett skuggningsprotokoll. I protokollet skrevs även reflektioner och öppna frågor.

Steg 4: Ett reflekterande samtal genomfördes där den skuggade pedagogen och observatören samtalade om innehållet i skuggningsprotokollet.

Datainsamling genom skuggning

Genom att använda skuggning som observationsmetod synliggjordes specifika områden i den egna praktiken, vilket bidrog till möjligheter att förbättra och utveckla dessa områden. Att använda sig av skuggning blev ett sätt att vara ytterst konkret i det egna utvecklingsarbetet. Skuggningen gav dessutom underlag för kollektiv reflektion och användes som ett redskap för att utveckla det kollegiala lärandet (jfr Wennergren & Åman, 2014).

I forskningscirkeln har skuggningar utförts i båda verksamheterna. Det vill säga de som arbetar på Alviksskolan har skuggat på hörselhabiliteringen men även i den egna verksamheten och vice versa för de som arbetar på hörselhabiliteringen. Vid träffarna i forskningscirkeln har vi deltagare läst varandras protokoll och under handledning av cirkelledaren övat ett vetenskapligt förhållningssätt. Vi har analyserat skuggningsprotokollen, formulerat frågor, dragit kollektiva slutsatser och tränat oss i att vara kritiska vänner.

Att vara en reflekterande kritisk vän handlar om att bygga tillit till den man skuggar. Vår ledare betonade att det handlar om att vara nyfiken och öva sig i att ställa utvecklande följdfrågor. Att vara en kritisk vän innebär även att få till en dialog som stöd i att utveckla och förfina den egna praktiken.

Analysmetod

Observationsmaterialet som samlats in har skapat möjligheter för att identifiera förbättringsområden som är viktiga för barn och elevers lärande. Observationerna har sedan använts för att hitta ett gemensamt fokusområde. I analysarbetet har vi också varit medvetna om att fokusera på något får till följd att vi kan förbise något annat.

Utifrån djupläsning av skuggningsprotokollen har mönster, likheter och samband identifierats. Vi har använt oss av en induktiv ansats där vi utifrån det insamlade materialet letat mönster och sorterat fram olika teman och utifrån dessa dragit slutsatser (Bjørndal, 2002). Materialet grupperades i tre teman med underteman. Utifrån dessa teman besvarar vi vilka förbättringar som gjorts i den egna praktiken.

Reflektioner över genomförandet

Att hitta en forskningsfråga tog tid och det upplevdes till en början som ett sökande och ett famlande efter något vi inte riktigt fick tag i, vilket var frustrerande. Utan stöttning kring att ringa in frågan från vår cirkelledare hade vår frustration kunnat leda till uppgivenhet och en känsla av ”att det här aldrig kommer gå”. Något vi funderar över är om sökandet och utformningen av den egna fokusfrågan kunnat stödjas än mer eller om det var så att vi var rätt nöjda med vår egen praktik? En orsak till den upplevda frustrationen kan vara att vi pedagoger behöver träna oss i att oftare befinna oss i detta famlande för att förfina och förbättra vår egen praktik.

Att i forskningscirkeln få pröva och använda sig av olika redskap som stöd i det kollegiala lärandet har varit en styrka. Samtalen har varit det viktigaste redskapet, både det yttre samtalet i form av strukturerade gruppsamtal vid analys av litteratur och skuggningsprotokoll men även det inre samtalet, där vi skrivit spontana reflektioner. Dessa minutpapper har varit ett stöd i att få syn på våra egna tankar men även varandras. Gemensamt för samtalen oavsett om det varit ett yttre eller inre samtal har varit tillämpningen av öppna frågor som byggde på nyfikenhet. Denna nyfikenhet skapade följdfrågor.

Skuggning som redskap har varit ett stöd för att få syn på små saker som kan göra skillnad i praktiken. Att få till skuggningstillfällen i varandras praktiker har inte varit lätt. Det hade underlättat tidsmässigt och kanske genererat fler skuggningar om vi filmat oss själva och delgivit vår kritiska vän det filmade materialet för vidare analys inför nästkommande träff.

Att i den tvärprofessionella samverkan ges möjlighet att vara en kritisk vän har bidragit till en kollektiv kunskapsproduktion för oss i cirkeln. Vi har reflekterat över våra egna förhållningssätt och lärande. Att vara en kritisk vän kräver lyhördhet för hur kollegan tar emot den respons man ger utifrån skuggningen. En risk är att man istället för att hamna i nyfikenhet hamnar i en förklaring om hur kollegan borde ha gjort istället.

Under arbetets gång ändrades de yttre förutsättningarna och när tiden i forskningscirkeln kortades ner påskyndades de olika stegen i aktionsforskningsprocessen. Flera av deltagarna upplevde att de inte hade tillräckligt med tid avsatta i sina tjänster för arbetet mellan de fem träffarna i cirkeln. En konsekvens av detta blev att artikeln enbart skrevs av de tre pedagogerna från skolan istället för av samtliga deltagare i cirkeln. Trots att de organisatoriska förutsättningarna

förändrades under cirkelns gång har vi utifrån våra planerade aktioner och analyser kunnat bepröva våra erfarenheter och utgått från forskningslitteratur. Det var extra utmanande att hamna i nyfikenhet och nå en jämbördig relation då det medicinska perspektivet mötte det didaktiska och vice versa. Vi upplevde att vi hade behövt fler skuggningar och samtal för att få skuggningarna mellan verksamheterna att generera handlingskraft. Det är viktigt att vara medveten om att på samma sätt som två olika perspektiv kan berika varandra så kan det skapa läsningar där ett visst perspektiv försvaras.

Den vetenskaplige ledaren har haft stor betydelse för att starta aktionsforskningsprocessen i och mellan våra praktikgemenskaper. Hon har även varit ett stöd för oss deltagare att ”hålla i och hålla ut” i den process som aktionsforskningen utgör.

Etik och trovärdighet

Att ingå i forskningssammanhang innebär att göra etiska ställningstaganden. Denna studie utgör inget undantag från dessa regler. Vi har tagit hänsyn till forskningsetiska aspekter som inneburit att vi varit ärliga mot det datainsamlingsmaterial vi samlat in. Datainsamlingen kan diskuteras i termer av hur trovärdiga resultaten är. En möjlighet att öka trovärdigheten hade varit att data från fler skuggningar samlats in, därmed hade vi kunnat använda oss av fler exempel. Trovärdigheten hade även stärkts om vi hade frågat barnen hur deras upplevelse kring val av undervisningsstrategi var.

4. Resultat

I detta avsnitt redovisas analyserna med fokus på studiens syfte och forskningsfråga. Förkortningarna P, F och B används för pedagog, förälder och barn.

Pedagoger skapar ett metaspråk tillsammans med barn och vårdnadshavare

Ett mönster som framträder i våra analyser är hur pedagogerna i båda verksamheterna metakommunicerar och skapar ett språk kring förutsättningar för lärande både kring form och innehåll. I hörselklassverksamheten sker metakommunicerandet oftast inledningsvis och avslutningsvis av aktiviteten till skillnad från hörselhabiliteringen där pedagogen återkommande under hela aktiviteten sätter ord på det som sker.

I babyrytmikgruppen, för barn i åldrarna 8-10 månader, beskriver pedagogen under aktivitetens gång för föräldrarna varför hon gör som hon gör, ställer frågor till föräldrarna samtidigt som hon låter barnen och föräldrarna delta i aktiviteterna. Exempel på metakommunikation är nedanstående citat från babyrytmikgruppen. Pedagogen slår på trumman och barnen visar sin

uppmärksamhet genom att krypa till trumman. Samtidigt som pedagogen slår på trumman och låter barnen känna på den pratar hon parallellt med de närvarande föräldrarna:

P: Märker ni att ert barn gör skillnad på tal- och musik?

F: Mm, hon mixtrar med radion hemma.

F: Lite olika.

P: Kan du klappa händerna? [Pedagogen riktar frågan mot föräldern men fortsätter trumma på trumman och interagerar med barnet och frågar]:

P: Känns det som att hon förstår ”klappa händerna”?

F: Ja, klapp, klapp brukar vi säga.

Att samtala parallellt med föräldrarna är ett sätt att metakommunicera det som sker, det vill säga sätta ord på aktiviteterna men framförallt ge motiveringar varför pedagogen gör sina val under aktiviteterna. I en annan situation sjunger de sången ”Klappa händerna så fort du kan” tillsammans. Innan sången ger pedagogen en uppmaning att det underlättar för barnen att sjunga med ljusa röster.

P: Det är lättare för barnen att sjunga med om man sjunger med ljus röst.

På detta sätt gör pedagogen föräldrar uppmärksamma på att sånger bör anpassas till barnens röster. På så sätt blir det lättare att delta. Pedagogen använder även instrument eller leksaker för att locka fram olika ljud hos barnen. Först efter att barnen verbalt uttrycker ett ljud låter pedagogen barnet få instrumentet eller leksaken.

P: Ska vi trumma?

B: Äh

Pedagogen ger trumman till barnet

P: Ser ni ormen? Ssss.

B: Äh.

[Barnet får ormen och pedagogen säger till föräldern, fast tittar och pratar mot barnet]

P: Så kan det låta i din ålder, att du säger Äh, s:et kommer senare.

Exemplet visar ett sätt att motivera barnen att uttrycka sig verbalt genom att låta barnen uttrycka ljud innan de får ett instrument eller en leksak. Varje leksak som pedagogen använder sig av är kopplat till ett av ljud som omfattar alla frekvenser som används i tal.

Under en lektion i femte klass inleder pedagogen lektionen med att samtala med barnen kring lektionens innehåll. Pedagogen frågar om de kommer ihåg varför hon har ritat en kikare, ett förstoringsglas och pil på tavlan. Pedagogen pekar på de olika symbolerna och låter barnen förklara vilken lässtrategi som är kopplad till respektive symbol.

P: Vad är det här för symbol?

B1: Det ska föreställa en kikare.

[Pedagogen skrattar].

B2: Det handlar om att man ska förutspå.

P: Vad är det här då?

[Pedagogen pekar på förstoringsglaset.]

B3: Det är att man ska läsa lite snabbt.

P: Man letar efter viktiga ord, kommer ni ihåg att vi kallar det för bärande ord? Den här sista symbolen, vad betyder den?

B4: Den betyder att man kan backa och läsa om.

B5: Om man inte förstår kan man försöka förstå sammanhanget

Genom att pedagogen låter barnen sätta ord på sina tankar synliggörs förståelsen för dem själva och kamraterna samtidigt som pedagogen får syn på vilket vardagsspråk de använder när de tänker och talar. Vid ett annat tillfälle i samma klass inleder pedagogen lektionen med att berätta om lektionsinnehållet. Barnen ska träna sig i att föra och följa samtal, som pedagogen nedan förklarar med två roller:

P: Vad menas med att föra ett samtal?

B1: Man leder samtalet.

P: Ja, precis man leder samtalet, svarar läraren. Vad menas då med att man följer samtalet?

B2: Man lyssnar.

En gemensam förståelse för kunskapsinnehållet skapas tillsammans under lektionens start. De bygger en förståelse tillsammans för vad som ska tränas och skapar på så sätt logiska samband mellan ämnesspecifika begrepp och det vardagsspråk barnen använder.

Vid en samling på fritidshemmet inleder pedagogen med att säga att barnen ska sätta sig i en ring. Innan de delges dagens aktivitet inväntar pedagogen tystnad och inleder därefter samlingen med att berätta hur viktigt det är att alla i samlingen lyssnar på varandra och att man inte avbryter den som talar:

P: Det är viktigt att vi lyssnar på varandra, att vi är tysta och att vi inte avbryter den som talar.

Man kan utifrån citatet se det som en självklarhet att alla ska vara tysta och lyssna på varandra. Men för barn med hörselnedsättning kräver lyssnandet betydligt mer koncentration än för andra barn. Därför behövs påminnelser om lyssnandet vara ständigt närvarande.

Analysen visar att pedagogen även använder visuella påminnelser för lyssnandet, genom att titta på barnet och visa väntatecknet på teckenspråk, vilket får till konsekvens att barnet fortsätter att lyssna. Ett annat exempel på en visuell påminnelse är då pedagogen ställer en fråga om aktiviteten som ska utföras och riktar blicken mot ett av barnen som därmed ges ordet.

Pedagoger använder turtagning genom visuella och verbala strategier

I vår analys framträder repeterande moment kring turtagning. Pedagogerna går varvet runt och låter varje barn komma till tals. Vid en aktivitet på fritids, då barnen lär sig en ramsa, upprepar pedagogen ramsan inledningsvis fyra gånger tillsammans med barnen.

P: Stick iväg ditt dumma troll, vi på skräpet har kontroll!

Utifrån pedagogens exempel och på elevernas initiativ får varje elev säga ramsan en och en. Det upprepande momentet kan vid en första anblick upplevas något tjatigt men barn med hörselnedsättning behöver rikliga representationer och erfarenheter för att stärka basen för inläring.

Under en av lektionerna i årskurs fem samtalar pedagogen tillsammans med barnen om olika ords betydelser utifrån en ordlista. De sitter runt ett ovalt bord och kallar det för ”rundan” då de går varvet runt så att alla elever ska komma till tals och få möjlighet att förklara de olika ordens betydelse. Även om barnen vet hur turtagningen ska ske flikar de in när någon tvekar eller inte kan förklara ett ords betydelse för att sedan återgå till den som stod på tur i rundan:

P: Vad betyder barfota?

B1: När man är utan strumpor och skor.

P: Precis, man kan se det på ordet. Bar betyder naken, barfota betyder naken fot. En knöl?

B2: Man har en sådan här. [Eleven pekar på sin egen nacke].

P: Ja, som en böld. Gryning? [Pedagogen nickar mot nästa elev som sitter bredvid eleven som nyss svarat].

B3: Innan morgonen kommit.

P: Att tigga? [Pedagogen tittar på eleven som sitter intill den elev som nyss svarat].

B4: Man vill ha pengar – ingen mat...[eleven tvekar].

B5: Behöver inte handla om pengar, det kan handla om mat.

B6: Man kan tigga om sitt liv också.

P: Ja, du menar att man ber för sitt liv? Begreppet tigga är att man ber om något. Osar?
[Pedagogen återgår till turtagningen utifrån rundan, hur eleverna sitter runt bordet].

B5: Luktat

P: Ja, det är ofta kopplat till mat. Sticker något i händerna på någon? [Riktat blicken mot nästa elev i turordningen].

B6: Petar sig i handen?

B1: Nä, man springer förbi någon och ger något i farten.

P: Ja, man ger någon något.

Exemplet ovan visar hur eleverna deltar i samtalet och vikten av att pedagogen låter eleverna uttrycka sina tankar och kunskaper utifrån de alldeles egna associationerna utan krav på korrekthet. Pedagogens öppna frågor av reflekterande karaktär verkar bidra till engagemang hos eleverna.

Pedagoger använder visuell förstärkning

Skriven visuell förstärkning i kombination med verbal kommunikation

I analysen framgår att visuell förstärkning i form av skrivet språk eller ritade symboler på tavlan är frekventa inslag i undervisningen. Det kan tyckas självklart att visuell förstärkning används men för barn med hörselnedsättning utgör den visuella förstärkningen ett viktigt kompensatoriskt hjälpmedel. Den visuella förstärkningen kan kompensera och ge stöd när inte alla ord uppfattas i den talade kommunikationen trots att teknik² används.

Analysen visar hur det skrivna innehållet på tavlan är strukturerat och hur det fungerar som ett kompensatoriskt stöd. Pedagogerna i hörselklass strukturerar innehållet på liknande sätt. Längst till vänster på tavlan skriver pedagogerna vilka förmågor som ska tränas under lektionen samt hur eleverna under lektionspasset ska ges möjlighet att utveckla förmågorna. I den andra kolumnen finns uppgiften som ska lösas skriven. I den tredje kolumnen finns utrymme för elevernas olika lösningar och i den fjärde kolumnen finns utrymme för att skriva generella slutsatser och reflektioner kopplat till den problemlösningsuppgiften. Då pedagoger och eleverna samtalar om lektionsinnehållet pekar pedagogen på det som står skrivet på tavlan. Det finns en tydlig koppling mellan det som pedagogen säger och det som står på tavlan.

Genom att strukturera den visuella förstärkningen och låta den växa fram under lektionspasset från vänster till höger på tavlan erbjuder pedagogerna möjligheter för eleverna att visuellt följa progressionen som sker under lektionen utan att det som det talas om inledningsvis tas bort.

2. Teleslingan är näst hörapparaten det mest vanliga hjälpmedlet för individer med hörselnedsättning. Den kan sitta i taket, ligga runt golvsöckeln eller bäras runt halsen eller bakom örat, man måste ha en hörapparat med telespole för att höra med hjälp av den. Teleslingan sänder ut ett magnetfält som hörapparaten telespole fångar upp där ljuden förstärks: <http://www.horselboken.se/faktadel/tekniska-hjalpmedel/ovriga-tekniska-hjalpmedel/>

Dessutom verkar strukturen skapa möjlighet att avslutningsvis sammanfatta kunskapsinnehållet med stöd av den visuella förstärkningen som byggts upp under lektionen. I en av observationerna finns visuell skriven förstärkning av lektionens innehåll på tavlan, men det innehåll som läraren verbalt uttrycker överensstämmer inte med det som står skrivet på tavlan. En av eleverna ställer efter en stund en fråga som är direkt kopplad till det skrivna på tavlan men inte alls hänger ihop med det som pedagogen talar om. Då pedagogens utveckling varar allt för länge om ett annat innehåll än det som finns skrivet på tavlan försvåras möjligheten för eleven med hörselnedsättning att följa med i samtalet. Den visuella förstärkningen behövs för att andra stödstrukturer ska kunna användas av eleverna. Då kunskapsinnehållet visualiseras i form av skriven text eller bilder på tavlan har eleverna lättare att följa med i samtalet.

Konkreta föremål i kombination med verbal kommunikation

Pedagogen vid hörselhabiliteringen använder sig av konkreta föremål för att locka barnen att både lyssna och uttrycka sig verbalt. När pedagogen slår på trumman visar barnen sin uppmärksamhet genom att krypa till trumman och ta på den och ”smaka” på den.

Samtidigt som pedagogen leker med olika leksaker tillsammans med barnen tränas olika språkljud.

P: Ser ni flygplanet? Aaa.

B: Aaa

P: Aaa [Ger barnet flygplanet.]

[Pedagogen plockar upp en orm i plast ur lådan.]

P: Ser ni ormen? Sss.

B: Ääh.

[Barnet får ormen och pedagogen säger till föräldern, fast tittar och pratar mot barnet.]

P: Så kan det låta i din ålder, att du säger Ääh, s:et kommer senare.

Exemplet ovan visar att pedagogen kopplar ihop leksaker med olika språkljud. Hon skapar representationer för både barn och föräldrar, så att de vet vilka ljuden är och hur de låter samt vilken leksak som hör ihop med respektive ljud. Detta skapar en medvetenhet hos både föräldrar och barn kring de olika språkljuden som har stor betydelse för barnets fortsatta språkutveckling. Pedagogen agerar modell för hur föräldrarna kan fortsätta med språkträningen hemma.

Pedagogen använder hörselkrokar som fångar barnets uppmärksamhet

Analysen från aktiviteten i babyrytmikgruppen på hörselhabiliteringen visar hur pedagogen konsekvent uppmärksammar olika ljud och bekräftar de ljud bebisarna ger ifrån sig. Mellan de olika sångerna gnuggar pedagogen sina handflator mot varandra, gör galoppljud och visslar. Då ett av barnen kryper iväg från mattan mot en bokhylla, där flera lådor med leksaker finns, börjar pedagogen sjunga för att locka tillbaka barnet till aktiviteten.

P: Midnatt råder, tyst det är i husen.

[Barnet stannar i krypandet, vänder huvudet mot pedagogen.]

B: Ääh!

P: Du gillar den här sången eller hur [en hörselkrok]? utbrister pedagogen.

Pedagogen verkar använda sig av ljud, som en medveten strategi, för att fånga barnens uppmärksamhet men även för att kolla av och uppmärksamma föräldrarna på vilka ljud barnet visar att det hör.

Slutsats

Studiens övergripande slutsats är att visuella stödstrukturer och metakommunikation tillsammans med eleverna, minimerar hinder i miljön som kan komma att uppstå för elevers lärande. För att kompensera och motverka för konsekvenser av hörselnedsättningen behövde uppmärksamheten riktas mot vilka frågor som ställdes i samtalet där pedagog och elever bekräftade varandra. Denna bekräftelse var både verbal och visuell i form av nickningar eller gester.

5. Diskussion

I likhet med det metaspråk som skapades av specialpedagog och föräldrar i babyrytmikgruppen vid hörselhabiliteringen så skapade pedagogerna i hörselverksamheten ett metaspråk tillsammans med barnen kring aktiviteternas innehåll och form. Den särskilda uppmärksamhet som metakommunicerandet ges skapar ett samspel mellan teoretiska kunskaper samtidigt som det byggs erfarenheter i de konkreta aktiviteterna. För de yngre barnen i rytmikgruppen upptäckte vi att konkreta föremål som leksaker fungerade som stödstrukturer för att locka fram och träna olika språkljud hos barnen. Parallellt med att pedagogen lekte och sjöng med barnen uppmärksammade hon föräldrarna på både vad hon gjorde men också varför. Detta metaspråkande ser vi som konkreta exempel på hur mönster ges mening.

När pedagogen inleder samlingen med att påminna om gruppens samtalsstrategier skapades erfarenheter för barnen kring hur de utför ett samtal. Upprepande moment blir sällan tjatigt för dem utan säkerställer att varje barn kommer till tals och att deras förståelse synliggörs. Vi har sett att barnen är hjälpta av en tydlig strategi för lyssnande. Vi kan se att detta även ger stöd att orka hålla kvar uppmärksamheten och kunna fokusera på innehållet och inte enbart formen för samtalet. När vi skapar aktiviteter där barnen ges tid att uttrycka sig och där de tillsammans med pedagogen förklarar ords betydelser på olika sätt, menar vi att lärmiljöns utformning kompenserar för den ansträngning barnet har för att fylla i luckor då hon/han inte hört allt. För att motverka konsekvenser för hörselnedsättningen upptäckte vi att när det talade språket hängde ihop med anteckningar på tavlan hade barnen med hörselnedsättning lättare att följa med i samtalet. Vi tolkar det som att kunskapsinnehåll som enbart kommuniceras verbalt kan osynliggöras för barn med hörselnedsättning och därmed utgöra ett hinder för lärande. Då barnet visuellt kan se det som det talas om skapas även ett utrymme för mikropauser i lyssnandet vilket återigen ger barnet möjlighet att bearbeta innehållet.

För att kunna förstå måste man kombinera teoretisk förståelse med sin egen erfarenhet. I likhet med Hajer och Meestringa (2014) menar vi att när pedagogen tydliggör vad i kunskapsinnehållet som är väsentligt, både ämnesspecifika ord och begrepp men även hur arbetet ska läggas upp, så stärks basen för inläring. För barn med hörselnedsättning behöver denna bas vara visuell eftersom det talade språket kan vara svårt att uppfatta trots att hörselteknisk utrustning används. Att använda White board, Smart board eller annan digital teknik för att på ett strukturerat sätt dokumentera det som sker under lektionen är av stor betydelse för att kompensera och motverka konsekvenser av hörselnedsättningen.

Pedagogisk differentiering är något vi samtalat om i forskningscirkeln. I vår mening handlar det om val av arbetssätt och prioritering av innehåll utifrån att barn är olika och således har olika förförståelse och kunskaper med sig. Persson och Persson (2012) menar att begreppet måste vidgas och ger exempel på hur lärare som förser elever med uppgifter som bedöms rimliga utifrån elevens potential för lärande, inte i sig är en garanti för kunskapsutveckling. Liksom författarna menar vi att pedagoger oavsett valt arbetssätt måste undersöka vilka olika möjligheter som ges till interaktion barn-barn och pedagog-barn eftersom det är en betydelsefull del i att skapa förutsättningar för lärande och delaktighet.

Säljö uttrycker att elever i undervisningssituationer kan gå vilse i kommunikationen. I de aktiviteter som skapas i skolan finns det spår av teorier om lärande. För att kunna leda lärande måste pedagogen ha en uppfattning om elever har en viss förmåga eller behärskar ett visst redskap (2000, s. 214). Vår studie ger indikationer på att barn med hörselnedsättning kan gå kommunikativt vilse när visuell förstärkning inte kontinuerligt erbjuds i samtal mellan pedagog och barn kring det lärande som pågår.

Vi har upptäckt hur pedagoger med de yngsta barnen använde sig av begreppet ”hörselkrokar”. Detta är något vi skulle vilja utveckla i vår egen praktik och samtala mer om med pedagogerna på hörselhabiliteringen. En ny fokusfråga skulle kunna vara: Vilka hörselkrokar användes i undervisningen och vilket visuellt stöd möter elever i skolan? Ytterligare tankar kring kommande forskningsfrågor är hur pedagoger som undervisar elever med hörselnedsättning, skulle kunna ta vid och utveckla det språkutvecklande arbete som pedagogerna på hörselhabiliteringen påbörjat med både barn och föräldrar i de yngre åldrarna.

Lärdomar

Vi har ett behov av att analysera vår egen praktik. Det är dock lätt att fastna i fasen att enbart planera och agera där ingen eller ytterst lite tid för analys skapas. Vi har upptäckt att det behövs stödjande strukturer för detta arbete i skolans vardag. Att ingå i en forskningscirkel är ett exempel på en sådan stödjande struktur. Skuggningen har varit ett sätt att skapa förutsättningar för ett tvärprofessionellt kollegialt lärande mellan våra verksamheter. Det har utifrån våra olika yrkesprofessioner skapats utrymme för att få syn på, dokumentera och samtala om varför vi gör som vi gör i våra olika praktiker. Skuggningen har hjälpt oss att få en distans till oss själva vilket underlättat den kollegiala dialogen. Ibland tror vi att vi gör på ett visst sätt, men skuggningen har visat en annan bild. Vi menar att de olika stegen i aktionsforskningsspiralen med fördel kan användas i ett systematiskt kvalitetsarbete. Den har gett oss möjlighet att på ett systematiskt sätt dokumentera våra erfarenheter. Att få sin praktik dokumenterad systematiskt både av oss själva men även av kollegor från en annan praktik har vidgat vårt lärande. Vi kan se att vi blivit stärkta i vår yrkesroll men även skapat ett behov efter mer samverkan mellan olika praktiker.

6. Referenser

Barnombudsmannen. (2016). *Respekt – Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*. Stockholm: Ineko.

Bjørndal, C. R. P, (2013). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning*. Stockholm: Liber.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014) (2. uppdaterade] uppl.) *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2015). *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolinspektionen. (2009). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. (Rapport 2009:6) Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning- en sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Fritzes.

Säljö, R., (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.

Utbildningsdepartementet. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation - vägen till utökad kvalitet för elever med vissa funktionsnedsättningar*. (SOU 2016:46) Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

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

Wennergren, A-C. & Åman, P. (2014). Skuggning för att synliggöra det osynliga. I: T. Kroksmark, T. (red.). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 207-222). Lund: Studentlitteratur.

