



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Med tecken som röst

En intervjustudie med döva elever om deras skolerfarenheter

Marcus Richter

LAU 350

Handledare: Ingrid Johansson

Rapportnummer: VT07-2611-100

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng, 10 p

Titel:	Med tecken som röst. En intervjustudie med döva elever om deras skolerfarenheter
Författare:	Marcus Richter
Termin och år:	vårterminen 2007
Kursansvarig institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik
Handledare:	Ingrid Johansson
Examinator:	Anita Franke
Rapportnummer:	VT07-2611-100

Bakgrund

De allra flesta elever som har ett funktionshinder som dövhet och hörselskada, med eller utan cochlea implantat går i Sverige på Specialskolan som är sex stycken till antalet. Bara närmare en fjärdedel av Specialskolans avgångselever klarade av att nå målen för minst godkänt i kärnämnen som svenska, matematik och engelska vårterminen 2006.

Syfte

Denna studie syftade till att beskriva en grupp döva ungdomars upplevelser och erfarenheter av deras skolgång på grundskolan. Studien har sökt hitta olika faktorer för ungdomarnas möjligheter att nå målen för minst godkänt i kärnämnen och hur dessa ungdomar hade velat att det skulle ha sett ut på grundskolan. Denna studie har även sökt förklaringar till döva barn och ungdomars språkproblematik.

Metod

Jag använde metoden kvalitativa intervjuer. Fyra ungdomar i övre tonåren intervjuades på teckenspråk utifrån frågor om deras upplevelser och erfarenheter av deras skolgång på grundskolan och vad som kunde ha blivit bättre där.

Resultat

Studien visar att det föreligger en stor tvåspråkighetsproblematik i dövas undervisning. Dels är det ytterst svårt för döva barn att lära sig det skrivna svenska språket och dels kan vissa pedagogernas otillräckliga teckenspråkskunskaper vara en anledning till elevernas svårigheter i kunskapsinläringen. Det är även vanligt att en stor andel av Specialskolans elever har ett tilläggsfunktionshinder vilket gör att de kan ha koncentrationssvårigheter eller grava läs- och skrivsvårigheter.

Nyckelord: Döv, skola, teckenspråk, tvåspråkighet, betyg

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
2. Begreppsdefinitioner	7
3. Litteraturgenomgång	8
3.1 Styrdokument	8
3.1.1 Kursplaner	9
3.1.1.1 Svenska	9
3.1.1.2 Teckenspråk och svenska	9
3.1.1.3 Teckenspråk	9
3.1.1.4 Engelska	9
3.2 Historik	10
3.2.1 Internationell historik	10
3.2.2 Svensk historik	10
3.3 Språkets betydelse	11
3.4 Språkets betydelse för döva	12
3.4.1 Teckenspråk	13
3.4.2 Svenska för döva - skriftspråkande	13
3.4.3 Matematik	15
3.5 Tvåspråkighet	16
3.5.1 Simultan och successiv språkinlärning	17
3.5.2 Naturlig och styrd språkinlärning för döva elever	17
3.5.3 Första- och andraspråksinlärning för döva	17
3.5.4 Svenska för döva - undervisning	17
3.6 Elever i behov av särskilt stort stöd	18
3.7 Sammanfattning	18
4. Metod	20
4.1 Val och motivering av design och metod	20
4.2 Urval	20
4.3 Genomförande	20

4.4 Beskrivning av undersökningsförfarande och analysmetod.....	21
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	21
4.5.1 Förförståelse	21
4.5.2 Reliabilitet och validitet	21
4.5.3 Generaliserbarhet	22
4.5.4 Etiska principer	22
5. Resultat	23
5.1 Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolan	23
5.1.1 Goda upplevelser	23
5.1.2 Mindre goda upplevelser	23
5.2 Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolans lärare	23
5.2.1 Bra pedagoger	24
5.2.2 Mindre bra pedagoger	24
5.2.3 Lärarens teckenspråkskompetens	24
5.3 Elevernas uppfattning om varför de inte nådde målen för godkänt	24
5.4 Hur skulle det ha sett ut enligt eleverna?	24
5.5 Sammanfattning av resultat	25
6. Diskussion	26
6.1 Metoddiskussion.....	26
6.2 Resultatdiskussion.....	26
6.3 Didaktiska slutsatser.....	29
7. Litteraturlista	31
Bilagor	

1. Inledning

När man läser Specialskolemyndighetens¹ årsredovisning från 2006 får man en skrämmande bild av hur få avgångselever med dövhet och hörselskada, med eller utan cochlea implantat (CI)² som klarar av att nå målen för minst godkänt i kärnämnen svenska, matematik och engelska. För att kunna söka till ett nationellt program på gymnasieskolan måste eleven, enligt skollagen ha ” /.../ slutfört sista årskursen i grundskolan eller motsvarande och ha godkända betyg i svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska och matematik eller på annat sätt förvärvat likvärdiga kunskaper” (Skollagen, 1985:1100, 5 kap. 5§).

Det verkar vara en nedgående trend, då 48 % blev godkända år 2001 jämfört med 27 % år 2006. Med anledning av detta vill jag undersöka några av de bakomliggande orsaker som kan tänkas vara en förklaring av den negativa utvecklingen (sidan 14, Specialskolemyndighetens årsredovisning, www.spm.se). Eleven har en grundläggande rättighet att kunna tillgodogöra sig undervisning under former som är anpassade efter elevens unika förutsättningar. Därför är det oerhört angeläget att alla elever får möjlighet att nå målen, ty kunskap är makt. Vilka blir konsekvenserna på sikt om många elever med dövhet och hörselskada, med eller utan CI inte når målen? Utan godkända betyg i kärnämnen matematik, svenska och engelska är eleverna inte behöriga att läsa ett nationellt program på gymnasiet.

Som blivande lärare tycker jag att det känns viktigt att få göra en kartläggning av undervisning av döva och hörselskadade elever på grundskolan. Eftersom lärarutbildningen, som jag har genomgått riktar sig till lärare för hörande elever, tar man inte upp de specifika förhållanden som finns på skolor som har elever med hörselnedsättning som funktionshinder. Att ta den lärandes perspektiv är ett viktigt område i lärarutbildningen, därför vill jag här i denna studie belysa elevers upplevelse av sin skolgång. Denna föreliggande studie med elevperspektiv gör jag för att lyfta fram elevernas syn på undervisningen. Jag avser att intervjua elever som går på Individuella programmet³ för att få ta del av deras erfarenheter från grundskoletiden. Jag tycker att de är en viktig grupp eftersom det är eleverna själva som sitter inne med många av svaren och det är de som vet på vilket sätt de skulle ha velat ha det annorlunda i sin skolgång.

Jag är intresserad av det här ämnet eftersom jag själv är gravt hörselskadad sedan barndomen. Jag är tvåspråkig det vill säga jag använder teckenspråk och talad svenska dagligen. Under åren jag gått på universitetet har jag använt mig av teckenspråkstolkare under diverse grupparbeten, seminarier och föreläsningar och får då samma information som mina hörande klasskamrater, vilket jag har upplevt som oerhört positivt.

Undervisning för döva och hörselskadade är ett relativt utforskat område och jag både vill och hoppas att denna studie ska kunna bidra till något inom området. Jag vill också att denna studie ska öka förståelsen för problematiken med dövundervisningen i Sverige och jag hoppas kunna komma med ett konstruktivt bidrag till diskussionen.

¹ Specialskolemyndigheten (SPM) är huvudman och gemensam myndighet för specialskolan för döva och hörselskadade

² Begreppen dövhet, hörselskada och cochlea implantat (CI) förklaras i *Begreppsdefinitioner* senare i denna studie

³ Individuella programmet är ett gymnasieprogram för elever som inte blivit godkända i kärnämnen i grundskolan

1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur fyra döva elever på gymnasiets individuella program för döva har upplevt sin skolgång. Studien fokuserar särskilt på elevernas upplevelser och erfarenheter av undervisningen de genomgått i grundskolan.

De frågeställningar som preciserar syftet är:

- Vilka faktorer menar de döva ungdomarna har påverkat deras möjligheter att nå målen för minst godkänt i kärnämnen?
- Hur har de döva ungdomarna upplevt sin skolgång med avseende på lärarnas bemötande och förhållningssätt?
- Hur skulle de döva ungdomarna ha önskat att undervisningssituationen sett ut i grundskolan?

2. Begreppsdefinitioner

I denna studie kommer det att förekomma många begrepp som är kopplade till det område jag har valt att inrikta mig på. Därför väljer jag här att definiera de viktigaste begreppen.

Döv: Att vara döv innebär att man har en avsaknad av hörsel, dock kan det finnas hörselrester. Det är ett osynligt funktionshinder och uppstår i kommunikationen med det hörande samhället. Det finns cirka 8.000 till 10.000 döva i Sverige, som i första hand ser sig som en språklig och kulturell minoritet. Vanliga orsaker till dövhet är att modern haft röda hund under graviditeten (ovanligt idag), virus som till exempel meningit (hjärnhinneinflammation), saknar flimmerhår i hörsnäcken, ärftlighet (5%) eller andra okända orsaker (Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn, www.dhb.se, 2007-04-16).

Hörselskadad: I denna studie avses de barndomshörselskadade, det vill säga de som har nedsatt hörsel sedan födelsen eller tidig barndom. Att ha nedsatt hörsel kan innebära allt från lättare nedsättning till dövhet. En del hör kanske bra i samtal med en eller två personer, men har svårt att uppfatta vad som sägs när flera talar. För en del hörselskadade är hörapparater och andra hjälpmedel nödvändiga för att kommunikationen med andra ska fungera (www.hrf.se, 2007-04-02).

Cochlea Implantat (CI): Ett cochlea implantat är ett tekniskt hörhjälpmedel som är inopererat bakom örat. Detta tekniska hjälpmedel stimulerar hörselnerven. CI består av en utvändigt hörapparat och en inopererad elektrod i örats snäcka. Enligt Hörselskadades Riksförbund, HRF, gör denna teknik att en döv eller gravt hörselskadad person kan uppfatta ljud, men det återställer dock inte hörseln (www.hrf.se, 2007-04-02).

Teckenspråk: Dövas modersmål är teckenspråket och det är ett visuellt språk. Teckenspråk används i direkt kommunikation på samma sätt som hörande använder talspråk. (Sveriges Dövas Riksförbund, SDR:s hemsida, www.sdrf.se, 2007-04-02). Teckenspråket är ett eget fullvärdigt språk med egen grammatik och syntax. Det finns även många hörselskadade som använder teckenspråk.

Specialskola: En specialskola är en skola för döva och hörselskadade barn – det finns sex stycken regionala specialskolor i Sverige. Skolorna erbjuder elever som är döva och hörselskadade en utbildning som motsvarar den som ges i den kommunala grundskolan. (SPM:s hemsida www.spm.se, 2007-04-02a). Specialskolan är tioårig och har egen läroplan.

Tvåspråkighet: Alla människor har ett förstaspråk som vi helt behärskar. När man är tvåspråkig så kan man dessutom göra sig förstådd på ytterligare ett språk. Specialskolorna erbjuder sina elever en tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö där en del elever har all undervisning på teckenspråk medan andra har undervisningen mer eller mindre på talad svenska. För de döva eleverna är det skriftlig svenska som gäller. Jag kommer att gå in närmare på tvåspråkigheten i litteraturgenomgången.

Tillägghandikapp: Ett begrepp som är relativt vanligt inom dövs-kolevärlden är tillägghandikapp. Det huvudsakliga funktionshindret är dövheten men om eleven har ytterligare ett eller flera handikapp använder man oftast begreppet ”ytterligare funktionshinder”.

3. Litteraturgenomgång

Både i ett svenskt och internationellt perspektiv finns det mycket lite pedagogisk och didaktisk forskning med fokus på döva elever. Forskningen har bedrivits i ungefär 30 år.

3.1 Styrdokument

I styrdokumenten har man på flera platser ha tagit upp om huruvida man ska göra med döva⁴ barns skolgång. Både i skollagen och läroplanen återfinns skrivningar om detta. Här poängteras att specialskolan för döva är till för barn som på grund av dövhet eller hörselskada inte kan gå i den vanliga grundskolan.

I skollagen står det angivet att:

1 kap. 6 § För barn som på grund av dövhet eller hörselskada inte kan gå i grundskolan eller motsvarande del av särskolan finns specialskolan. Staten är huvudman för specialskolan (SFS 1999:886, s. 56)

3 kap. 3 § Barn som inte kan gå i grundskolan eller särskolan därför att de är döva eller hörselskadade skall tas emot i specialskolan (SFS 1999:886, s. 68).

7 kap. 1 § Utbildningen i specialskolan skall syfta till att ge barn och ungdomar med dövhet eller hörselskada en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som ges i grundskolan (SFS 1999:886, s. 86-87).

7 kap. 2 § Specialskolan skall för utbildning på grundskolenivå ha tio årskurser (SFS 1999:1679, s. 86-87).

Det som skiljer specialskolan från den vanliga grundskolan är:

- Tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö, undervisning sker i talspråkig grupp med hörseltekniska hjälpmedel eller i teckenspråkig grupp
- Undervisning i ytterligare ett ämne: teckenspråk
- Undervisningen är 10-årig
- Undervisning i rörelse/drama istället för musik

(www.spm.se, 2007-04-04b)

Specialskolan ska följa 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 och där lyfter man upp tvåspråkigheten där eleverna måste kunna behärska både teckenspråk och svenska i skriven form. Om tvåspråkigheten kan man hitta text i läroplanen, Lpo 94, under ”Mål att uppnå i specialskolan” (Utbildningsdepartementet, 2001, s.13):

Specialskolan ansvarar för att varje döv eller hörselskadad elev efter genomgången specialskola

- är tvåspråkig det vill säga kan avläsa teckenspråk och läsa svenska samt uttrycka tankar och idéer på teckenspråk och i skrift och
- kan kommunicera skrift på engelska.

⁴ För enkelhetens skull skriver jag ”döva” elever/barn men begreppet omfattar även barn med hörselsättning, med eller utan CI.

3.1.1 Kursplaner

För specialskolan har man i flera ämnen samma kursplaner som för grundskolan. Specialskolan har en särskild kursplan i svenska och det finns även en gemensam kursplanetext i teckenspråk och svenska, samt en kursplan i teckenspråk. De mål som eleverna i grundskolan skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret skall i specialskolan uppnås i slutet av det sjätte skolåret. De mål som eleverna i grundskolan skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret skall i specialskolan uppnås i slutet av det tionde skolåret.

3.1.1.1 Svenska

Döva elever som går på specialskolan förväntas vara tvåspråkiga och skriftspråkande individer vilket uttrycks i kursplanen i svenska (Skolverket, 2002, s. 103).

Syftet med utbildningen i ämnet svenska i specialskolan är att eleverna skall uppnå en sådan behärskning av det svenska språket att de kan använda det som ett funktionellt komplement till teckenspråket. Utbildningen i svenska skall främja elevernas utveckling till tvåspråkiga individer, vilket för de flesta elever i specialskolan innebär teckenspråk som förstaspråk och skriven svenska som andraspråk. Därmed får de förutsättningar att kunna studera och delta aktivt i samhällslivet.

Dessutom ska kunskaper om litteratur av och med döva människor ingå, vilket inte ingår i grundskolans kursplan i svenska för den hörande eleven.

3.1.1.2 Teckenspråk och svenska

Teckenspråket används för kommunikation och utveckling av elevens sociala, kognitiva och emotionella förmåga. Det finns inget skriftspråk för teckenspråk och därför används skriven svenska som andraspråk för de döva eleverna.

Skriftspråket är ett nödvändigt redskap för att eleverna ska kunna söka kunskap, nå delaktighet och göra sin röst hörd i det svenska samhället. Specialskolan ”ges ett särskilt ansvar för elevernas tvåspråkiga utveckling” (Skolverket, 2002, s. 94).

3.1.1.3 Teckenspråk

Kursplanen i teckenspråk kompletterar kursplanen i svenska. Elevernas förmåga att kunna argumentera, diskutera och förstå vad andra menar bedöms här. Kunskaperna i teckenspråk utgör grunden för allt lärande och för all kommunikation.

3.1.1.4 Engelska

I kursplanen för engelska finns en tilläggs-text som rör de döva eleverna och där står följande (Skolverket, 2002):

I ämnet engelska i specialskolan påverkas elevernas språkinläring av att inläringen av engelska, för de flesta elever, sker visuellt och av att engelska i regel är det tredje språket. Eleverna möter engelska huvudsakligen via läsning och inläringen bygger på det språkliga inflöde som läsningen ger. Vid språkinläringen måste eleverna använda sina kunskaper i sitt förstaspråk, teckenspråk, och sitt andraspråk, svenska. Teckenspråk kan användas för diskussioner och förklaringar. Skriven svenska är ett hjälpmedel bl.a. för elevernas förståelse av ord och uttryck. Skriven engelska används vid läsning, textstudier, skriftlig interaktion och egen skriftlig produktion.

3.2 Historik

En historisk tillbakablick är av betydelse för att kunna förstå den historia som lett fram till hur dagens dövundervisning ser ut.

3.2.1 Internationell historik

Döva har under en mycket lång tid fått kämpa för sina rättigheter att få använda teckenspråk. Under 1700-1800-talet dominerade oralismen eller den talade metoden inom dövundervisningen mycket starkt i Europa. Metoden gick ut på att lära döva att tala. Det var då förbjudet att använda tecken och teckenspråk. Den orala metoden eller talmetoden uppstod i Tyskland redan i slutet av 1700-talet, där Samuel Heinicke grundade Tysklands första institut för dövundervisning. Heinicke förbjöd sina elever att använda tecken, gester och handalfabet, och använde sig av talmetoden som kallades för den tyska metoden (Eriksson, 1994).

Abbé de l'Épée var en fransk jurist och präst som grundade världens första institution för dövstumma i Paris 1770. Tio år tidigare hade han träffat två döva tonårsflickor och erbjöd sig att undervisa dem – i syfte att få flickorna in i religionen. Med åren ökade elevantalet. Han tillät teckenspråk i undervisningen och det var något helt nytt och revolutionerande inom dövundervisningen (Eriksson, 1994).

I Milano 1880 hölls en internationell kongress för döv lärare där det diskuterades vilken undervisningsmetod som skulle användas. Kongressdeltagarna använde sig av argument för att nedvärdera teckenspråket och försvara ”den rena orala metoden” och menade att tecknat språk var helt olämpligt som utbildningsspråk. Kongressen beslutade att ”den rena orala metoden” skulle gälla i dövundervisningen och man ansåg då ”att talet oemotsägligt är överlägset teckenspråk” (Eriksson, 1994, s. 86). Detta innebar att teckenspråket förbjöds i dövundervisningen, fram till 1981.

3.2.2 Svensk historik

Den allra första skolan för döva grundades av Pär Aron Borg i Stockholm 1808 med hjälp av statsbidrag på 450 riksdaler. Skolan flyttade 1812 till Manilla på Djurgården och är en av de statliga specialskolorna idag, nämligen Manillaskolan. (www.sdrf.se, 2007-04-05). Borg använde teckenspråk, skrivning och läsning i sin undervisning. Under andra halvan av 1800-talet växte dövskolorna fram i Sverige och då fanns det 21 stycken skolor, dock ej samtida. Många av skolorna var kortlivade och lades ner efter några år (Eriksson, 1999, s. 59).

1889 beslöt riksdagen att införa obligatorisk dövundervisning (SFS 1889:27). I samband med detta bildades det regionala skolor i Härnösand, Gävle, Örebro, Stockholm, Vänersborg, Lund och Växjö (www.sdrf.se, 2007-04-05). 1938 kom en ny skolreform där staten övertog ansvaret för dövskolorna och man lade ner skolorna i Gävle och Växjö. I den nya skolreformen blev den orala metoden den enda godkända undervisningsmetoden, vilket var en konsekvens av ”Milanokongressen”.

I anslutning till den nya skollagen om obligatorisk dövundervisning i Sverige skrevs en ny lag i början av 1900-talet, där anställda inom stat, kommun och landsting ej fick ha lyte. Resultatet av detta blev att alla döva döv lärare avskedades, då dövhet ansågs vara ’lyte’ (Eriksson, 1994, s. 98). Det var vanligt att elever som använde sig av teckenspråk under lektioner eller på raster

blev bestraffade. De kunde till exempel bli tvingade att sitta på sina händer under lektionerna (Fredäng, 2003; Håkansson, 2003). Oralismen var den rådande undervisningsmetoden i de svenska dövskolorna tills skolöverstyrelsen, 1968, tillät att *tecknad svenska* fick användas i undervisningen då teckenspråket inte betraktades om ett fullvärdigt språk. Tecknad svenska skulle följa den svenska grammatiken. Denna kommunikationsmetod ledde till stor förvirring då både döva och hörande upptäckte att hörande som lärde sig ”teckenspråk” fick lära sig ett ”språk” som döva själva inte använde (Pipping, 1999). Man började inte använda teckenspråk i undervisningen av döva barn förrän 1981.

3.3 Språkets betydelse

Språket är vårt sätt att förmedla våra tankar och känslor, och gör oss delaktiga i mänskliga relationer. Språket blir ett sätt för oss att komma i kontakt med och tillägna oss kunskaper, färdigheter och erfarenheter. Professor i pedagogisk psykologi, Roger Säljö lyfter fram betydelsen av att komma i kontakt med andra människor och menar att:

Det är genom socialt samspel som vi kommer i kontakt med omvärlden och bli delaktiga i de sätt att tänka och handla som är framträdande i vår kulturella omgivning. Det är ur sådan interaktion vi hämtar näring till vår egen världsbild och subjektivitet. Som resurs för mediering, interaktion, och för att lagra erfarenheter på kollektiv såväl som individuell nivå, är det mänskliga språket unikt och kraftfullt.

(Säljö, 2000, s. 232)

Säljö tycker att vi inte är några passiva varelser som enbart tar emot intryck från omvärlden, utan att vi ingår i ett system av interaktiva processer. Han menar att den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet är av central betydelse för det viktiga och mänskliga läromiljön. Vi är sociokulturella varelser som formas ”genom samtal i situerade sociala praktiker” och där vi lär oss mestadels av de interaktiva färdigheterna (Säljö, 2000 s 233).

Säljö (2000) tycker att det är genom det sociala samspelet och kommunikationen med andra som man lär sig och utvecklas. Han menar också att vi tar till oss andras ord, andras tankar och deras budskap och gör det till våra egna – mycket av det som sägs nu har redan sagts av andra tidigare. Vi är på så sätt aktiva och sociala aktörer i den interaktiva processen.

Vad språket betyder för individen har tagits upp i den parlamentariska utredningen om svenska språkets ställning, SOU 2002:27 (Regeringskansliets hemsida, www.regeringen.se, 2005-04-06): ”Vår identitet och självbild är knuten till språket. Genom språket upplever och förstår vi människor vår tillvaro, uttrycker våra tankar och känslor och samspekar med andra. Språk och tanke hänger nära samman /.../” (s. 58). Senare i samma text lyfter man betydelsen av språket genom att tillskriva det som en maktfaktor med vilken man kan hävda sin rätt.

Enligt Vygotsky ska man uppfatta ”att barnet hela tiden, ända från födelsen, agerar i en skriftspråklig värld och i samspel med andra mer kunniga människor lär sig att läsa och skriva” (Roos, 2004, s. 17). Hans teori är att det ”ligger underförstått ett krav på den vuxna att finna detta barns kunskapsbehov och möta det”. Vygotsky tillskriver betydelsen av barnets förmåga att möta utmaningar är större än ”det förmår ensam”. Filosofie Doktor i pedagogik Carin Roos tar upp Vygotskys teori om ”the zone of proximal development” – den närmaste utvecklingszonen där han menar att:

/.../ när vuxna eller andra som kan mer än barnet finns där och interagerar med det kan det prestera mer och kommer till klarhet om förhållanden som det annars inte uppnår. Men detta förutsätter att man också ställer rätt krav och har rätt förväntningar på varje barn.

(Roos, 2004, s. 36)

Här tolkar Roos (2004) ovanstående text där hon menar att för barnets optimala utveckling bör det finnas i dess närhet vuxna människor eller andra kunskapsförmedlare till barnet. Vygotsky menar att nyckeln till lärande är att nya kunskaper läggs till de gamla, och genom att kommunicera med andra bygger människan på sina kunskaper och förstår på så sätt omvärlden. Han menar att språket har stort inflytande över tänkandet och där är dövlärares filosofi Doktor Elsa Foisack inne på samma område när hon skriver:

Tänkande innebär en mental aktivitet. En konkret handling övergår till en abstrakt tanke, och den processen är inte synlig. För att göra denna process synlig och för att kunna utbyta tankar med någon annan behövs ett gemensamt uttryck. Detta är av avgörande betydelse för att tänkande skall utvecklas.
(Foisack, 2003, s.13)

När det gäller barns utveckling så sker det i samspel med andra och språket utgör en grundläggande faktor för att barnet skall kunna utvecklas socialt, kognitivt och kommunikativt.

3.4 Språkets betydelse för döva

För döva barn sker denna sociala interaktion primärt genom teckenspråket. De tre forskarna Zaitseva, Pursglove och Gregory (1999) har gemensamt skrivit en artikel om Vygotskys syn på teckenspråket och dövundervisningen. Enligt artikelförfattarna erkände Vygotsky att teckenspråket inte enbart är en kommunikation mellan döva människor utan också ett verktyg för egna inre tankar hos barnet. Han ansåg att förnekandet av teckenspråket både begränsade barnens kommunikationsmöjligheter och deras psykologiska utvecklingsmöjligheter. Vygotsky kom fram till, menar Zaitseva, Pursglove och Gregory att:

sign language /.../ is a complex language with its own syntax, a “very complex language” fully capable of expressing different abstract concepts, including ideas, thoughts, and facts of a socio-political nature. /.../ Sign language was seen “as genuine language with all the richness of function of such a language”.

(Zaitseva, Pursglove & Gregory, 1999, s.12-13)

Vygotsky menade att för döva människor var det talade språket fullständigt meningslöst och bidrar inte till barnets utveckling där han ansåg att det talade språket ”plays almost no part in their development and is not a tool they can use to accumulate cultural experience or to participate in social life” (citerad av Zaitseva, Pursglove & Gregory, 1999, s.9).

Vygotsky ansåg att inom dövundervisningen var det av betydelse att tänka på elevens välbefinnande, de psykologiska aspekterna av dövhet, och språkets och kommunikationens tyngdpunkt för barnets utveckling och psykologiska funktioner. Han var väldigt tidigt ute med att framföra sin åsikt om att döva inte skulle ses som en handikappsgrupp utan som en språklig minoritet och att döva människor inte längre var tvungna att vara som hörande människor. Vygotskys syn på döva ledde till dövas rätt att bli undervisade på teckenspråk istället för på talat språk, det vill säga oralismen som var starkt dominerande i dövundervisningen under större delen av 1900-talet. Han ansåg också att undervisningen på talat språk tenderade att fokusera på språket och inte på innehållet i undervisningen (Zaitseva, Pursglove & Gregory, 1999).

Vygotsky ansåg att det är döva barn som interagerar socialt med likartade som skapar teckenspråket men hade också den synen att döva barn som använder teckenspråket skulle kunna bli begränsade. Han ansåg det nödvändigt att det borde vara ett samspel mellan

förstaspråket (teckenspråket) och det dominerande språket i samhället som är det skrivna och talade språket. Samspelet blir då bilingualism – *tvåspråkighet* (kursivering: min översättning):

The bilingualism of deaf people is an objective reality, and education cannot close its eyes to the fact that, by driving sign language out from the permitted means of communication between deaf children, huge part of their social life and activity is destroyed.

(citerad av Zaitseva, Pursglove & Gregory, 1999, s.11)

Genom att läraren undervisar elever med hjälp av teckenspråk så lär sig eleverna mycket effektivare. När vi tar kommunikationen ifrån döva barn påverkas också deras tankeprocess, menar Vygotsky (refererad av Zaitseva, Pursglove & Gregory, 1999).

Säljö uttrycker liknande tankegångar och menar att barnet lär sig att kommunicera med andra genom att integreras med andra elever vid olika tillfällen samt lär sig att inse vikten av ett språk. Kommunikationen och språkanvändningen är två centrala begrepp i det här perspektivet och utgör länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2000).

Piaget hade som teori att betoningen ligger i barnets aktiva arbete för att konstruera meningsfulla sammanhang. Han menade att språket utvecklas i barnets försök att kommunicera med omgivningen om sina erfarenheter (Heiling, 1993 s. 52).

3.4.1 Teckenspråk

Teckenspråk är kommunikationsspråket för döva och gravt hörselskadade. Det är ett fullvärdigt visuellt-gestueellt språk. Teckenspråket uppfattas med synen (visuellt) och produceras med händerna (gestueellt). Det har en strukturell komplexitet vad gäller uppbyggnad, ordförråd och grammatik. Det finns bildmässiga tecken det vill säga tecken som påminner om hur saken ser ut i verkligheten, till exempel fotboll, tavla och bil. Man kan utföra flera tecken samtidigt och teckenspråket är dessutom spatialt vilket innebär att tecken kan placeras rumsligt i förhållande till varandra och till den som tecknar. Kroppsspråket är en viktig del av teckenspråkskommunikation där man utnyttjar ansiktsuttryck, ögonrörelser, ögonbryn, munrörelse och kroppshållning (www.sdrf.se, 2007-04-07).

När det gäller döva barns utveckling utgör teckenspråket en avgörande faktor för att barnet skall kunna utvecklas socialt, kognitivt och kommunikativt, och Kristina Svartholm, som är professor i svenska som andraspråk för döva vid Stockholms universitet lyfter fram den frågan när hon skriver:

I kursplanen för ämnet teckenspråk i specialskolan framhålls dess grundläggande betydelse för elevernas språk-, personlighets- och tankeutveckling, för deras kommunikation, för deras kunskapsinhämtning och för deras delaktighet både i den svenska kulturen och i dövas kultur.

(Svartholm, 1997, s. 3)

3.4.2 Svenska för döva - skriftspråkande

I specialskolans kursplan för ämnet svenska lyfter man fram betydelsen av att det svenska språket utgör ett funktionellt komplement till teckenspråket. Kunskaper i svenska utgör en förutsättning för att döva aktivt ska kunna delta i samhällslivet (Svartholm, 1997).

Det finns undersökningar som visar att trots att döva ofta har 8-10 års intensiv undervisning i

svenska bakom sig brukar deras läs- och skrivförmåga vanligen jämföras med den som hörande barn har efter några års skolgång (Svartholm, 1984). Roos tar upp i sin bok att tidigare forskning visar att läs- och skrivnivån hos 18-åriga döva studenter i USA har en motsvarande hörande 9-10-åringars nivå. ”Bara tre procent av eleverna i denna åldersgrupp har vad man kallar åldersadekvat läs- och skrivförmåga.” (Roos, 2004, s. 58). Dock visar studier en något högre läs- och skriftspråklig förmåga hos svenska döva barn.

Döva barn knäcker inte läskoden på samma sätt som hörande barn, då den sistnämnda gruppen ”förstår sambandet ljud och bokstav, tal och skrivna ord, i en relativt plötslig upplevelse” (Roos, 2004, s. 57). Det är en helt annan process för döva när det gäller inläring av det skrivna språket, och Inger Ahlgren, docent på avdelningen för teckenspråk på Lingvistiska Institutionen på Stockholms Universitet, skriver:

Svenska är inte ljud för en döv elev, det är krumelurer /.../ Vill vi förklara att 'l' och 'r' är olika slags krumelurer medan 'o' och 'b' är av samma sort måste vi göra det utan hänvisning till att de låter olika. Krumelurerna är ordnade från vänster till höger på rader. Dessutom klumpas de ihop sig till grupper som sinsemellan är ordnade ibland med ibland mellan rum emellan. Krumelurerna har normalt ingen egen betydelse men grupperna har. Det finns regler för hur krumelurerna får kombineras i grupper”.
(Metodbok, 1991, s. 25)

Med ovanstående citat ger Ahlgren en vägledning om vilka kunskaper som behövs för att förstå skriven text. Eleven måste dels få kunskap om orden och begreppen bakom orden, där krumelurerna är ihopklumpade till grupper. ”Orden kan få olika betydelse beroende på vilka andra ord som står intill (kontext). Dessutom finns det bestämda regler för hur krumelurerna får grupperas till ord och hur orden får placeras i förhållande till varandra” skriver Harriet Björneheim (Metodbok, 1991, s. 25).

Döva barn lär sig det skrivna språket samtidigt som det lär sig språket självt. För de hörande barnen finns det en naturlig koppling mellan den talade kommunikationen och att senare lära sig skriva, något som döva aldrig upplever (Roos, s. 58). Svartholm (1984) höjer en varningens finger för risken att döva barn upplever skriften som ännu ”a strange and puzzling manner of behaviour in communicative settings” (s. 65). Roos tolkar att Svartholm förespråkar att man använder skriften i meningsfulla sammanhang och där eleven upplever den som kommunikativ och betydelsefull (Roos, 2004, s. 58).

Roos ger sin egen syn på inlärningsproblemet hos döva barn och skriver:

För döva är det problematiskt att ta reda på vad ord betyder. Ett hörande barn som kan ljuda sig fram till ordet ”eld” kan ju omedelbart förstå det eftersom barnet med stor sannolikhet har hört ordet förut och kan det. För döva är varje nytt ord de möter i skrift, och som de av sammanhanget inte kan förstå vad det betyder, också ett helt nytt ord. Barnen måste dels få ordet förklarat på teckenspråk och dels måste memorera ordet med rätt bokstäver i rätt ordning

(Roos, 2004, s. 176).

Hon menar att hörande barn som har hört mycket sagor ”har lättare att förstå på en metanivå hur texter ska se ut” och att barnen lärt sig de konventioner och den struktur som texten måste ha för att förstå budskapet. När det handlar om sagor på teckenspråk kan inte bokens text tecknas ord för ord utan måste tolkas till teckenspråk och man tar då fasta på innehållet och budskapet i boken (Roos, 2004, s. 176). Roos tar upp skillnaden i skriftspråkande mellan hörande och döva barn där den förstnämnda gruppen klarar av att konstruera ord tack vare sitt tal och därmed utvecklas snabbt i sitt skriftspråkande. För de döva barnen fungerar skriftspråket på ett helt annorlunda sätt där de fortsätter att memorera ord och att undersöka

och förstå hur det svenska språket är uppbyggt. Dessa barn kan bara skriva de ord som de memorerat (Roos, 2004).

Svartholm tar upp en annan viktig skillnad i språkinläringen, nämligen att döva använder sig inte av hörseln utan av synen, för att lära sig språk. Hon betonar att för att det ska finnas en spontan språkutveckling hos ett dövt barn förutsätts att ”barnet har ett språk i sin omgivning som kan uppfattas visuellt” (Svartholm, 1984, s. 119).

Ett belysande exempel på hur svårt det kan vara för döva att lära sig svenska är om en svensk hörande skulle lära sig grekiska genom läpprörelser och läroböcker med grekiska bokstäver, men utan ljud. Detta skulle alltså göras genom att memorera alla dessa tecken och försöka förstå språket utan att höra det.

Döva personer har mycket stora svårigheter med svenskans böjningssystem, inte minst när det gäller verbböjningen, där olika former av verb kan växla till synes fritt i en och samma text. Några exempel på texter som döva har skrivit, dels spontant och dels i undervisnings-sammanhang:

”i söndags jag kör bil i natt det var halt blank, jag behöver vila en stund och drickit kaffe. Sen jag försätta kör till X-by. Jag tycker det är roligt att träffa många döva.”

”Vi åkt tåg till Stockholm och åt. Sedan vi besökt Riksdag men vi fick mycket information och fråger vi gått till stora salen fanns de fyra tavlorna. Vi kommit in och satt tittat på stora riksdag. Där bildbio och flera röda och gula blinkar på tavlan.”

”imorgon Han och jag åka till England. Han och jag ska åka till äffar hanldar. Senare försätte tillbaka tillbaka hem och packningen kläder, regn, tandborst, tandkräm, m.m. alltihop i bilen men glömt inte pass och pengar.”

(Svartholm, 1984, s. 123-124)

Björneheim tillskriver människans unika behov av att kunna kommunicera med andra människor, att få förmedla sina tankar och erfarenheter och få ta del av andra människors tankar. Hon anser också att en människas språk hänger samman med hennes personlighet och livssituation. Om det sambandet bryts blockeras utvecklingen av både språk och personlighet. (Metodbok, 1991, s. 20). Även Skolverket har lyft fram betydelsen av språket i den gemensamma kursplanetexten för teckenspråk och svenska för Specialskolan:

Språket har stor betydelse för den personliga identiteten. Utbildningen i de båda ämnena bidrar till att eleven kan känna tillit till sin förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande och att hävda egna tankar och åsikter i kontakt med omvärlden. Därmed främjas elevernas utveckling till självständiga individer och skapas förutsättningar för dem att som vuxna orientera sig i en alltmer komplicerad omvärld.

(www.skolverket.se, 2007-04-07)

3.4.3 Matematik

När det gäller döva elevers matematikkunskaper har dövläraren Elsa Foisack forskat inom det området och hon hänvisar till annan forskning som visar på betydligt sämre resultat på matematikprov för de döva eleverna i jämförelse med hörande elever. Hon pekar på faktorer som kan ha påverkat resultaten som exempelvis hur provet har utformats, hur provet blivit presenterat för eleverna, bristfällig undervisning och att de döva eleverna inte lärt sig det som krävdes för att klara provet. (Foisack, 2003, s.11). Foisack har en teori där hon menar att

problematiken ligger i att döva elever inte får genomföra proven på sitt modersmål, teckenspråk utan på skriven svenska som är det språk som eleverna lärt sig samtidigt som de lärt sig läsa. Det har, menar hon, stor betydelse att bristande kunskaper i svenska och läsförmåga påverkar elevernas sätt att ta sin an matematikuppgifterna. Arbetsgången går långsamt för de döva eleverna och de kan också ha missuppfattat innehållet i provuppgifterna. Foisack (2003) lyfter även fram faktorer som lärarens kompetens i matematik och vilka undervisningsmetoder som använts kan vara tänkbara orsaker till elevernas prestationer.

Hon gör referenser till forskning som visar att döva personers kognitiva potential är densamma som för hörande. Foisack tycker det är angeläget att man grundligt undersöker orsakerna till varför inte döva elever utnyttjar sin kognitiva potential till fullo. I Martins studie (citerad av Foisack, 2003, s. 13) anges faktorer som miljö, utbildning och material som är av avgörande betydelse för döva elevers kognitiva utveckling.

3.5 Tvåspråkighet

Sverige var det första land i världen som erkände teckenspråket som dövas modersmål, detta skedde 1981, och var anledningen till att man i Sverige började använda teckenspråket i undervisningen och samtidigt beslutade riksdagen att döva måste vara tvåspråkiga (Prop. 1980/1981:100 bilaga 12). Dvs att de måste behärska både teckenspråk och svenska i skriven form. Ett av Specialskolans mål för undervisningen av döva elever är att de ska utveckla en tvåspråkighet. From 1983 års Läroplan för Specialskolan är tvåspråkigheten lagstadgad. I den senaste kursplanen för teckenspråk och svenska i specialskolan står följande (Skolverket, 2002):

Eleverna möter de två språken i olika sammanhang och i olika former samt stimuleras till att utbyta tankar och erfarenheter kring språkens olika roll och struktur. En tvåspråkig utbildning syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att använda teckenspråk, tala, läsa och skriva i olika sammanhang samt att uppleva och lära av t. ex. litteratur, video, film och teater på båda språken. Utbildningens syfte är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling så att språket blir ett fungerande redskap.

Läroplanen ger en funktionsdefinition av dövas tvåspråkighet där man betonar betydelsen av tvåspråkigheten för elevens utveckling på det kognitiva, emotionella, intellektuella och sociala planet och att kunskapsinhämtningen sker på både teckenspråk och svenska. Det förutsätts att det finns en språkmiljö för den döva eleven där denne både kan göra sig förstådd och förstå andra för att optimera utbildningen i ett tvåspråkigt perspektiv. I läroplanen ges även aspekten på att den tvåspråkiga miljön ”skapar förutsättningar för att utbyta erfarenheter kring de två språkens form, struktur, och innehåll, att tillsammans med lärare och kamrater planera undervisningens innehåll och arbetssätt, att uttrycka åsikter, söka och förmedla kunskap samt utveckla nya idéer” (Skolverket, 2002). Lärande sker på båda språken och tvåspråkigheten är viktig för kunskapsinhämtningen inom skolans alla ämnen, inte bara genom ämnena svenska och teckenspråk.

Svartholm tycker inte att man kan jämställa dövas tvåspråkighet med annan tvåspråkighet trots att ”den är monokulturell, dvs att båda språken förmedlar i stort sett samma kultur”. Den stora skillnaden är att språkbrukaren saknar hörsel och därmed inte kan utnyttja ljuden (Svartholm, 1984, s.118).

3.5.1 Simultan och successiv språkinläring

När det gäller inläringen av två språk talar man dels om simultan inläring och dels om successiv inläring. När ett barn lär sig två språk före tre års ålder anses han/hon lära sig språken simultant, medan ett barn som lär sig ett språk först och det andra språket efter tre års ålder anses lära sig språken successivt. (Metodbok, 1991, s. 18)

Om tvåspråkigheten anser Åke Viberg (1988) att en viktig faktor för hur väl barnet kommer att behärska det andra språket är i vilken ålder barnet lär sig det andra språket. Det kan vara i förskoleåldern, vid skolstarten eller senare under skollåren. Ju tidigare barnet lär sig det andra språket desto bättre behärskar barnet båda språken. Det döva barnet har teckenspråk som modersmål och får grundläggande kunskaper i svenska först under grundskolans tre första år.

3.5.2 Naturlig och styrd språkinläring för döva elever

Man talar också om naturlig och styrd inläring. Ett dövt barn lär sig teckenspråket på ett naturligt sätt i en tecknande miljö. För att lära sig svenska språket på ett naturligt sätt i en svensktalande omgivning krävs hörsel, vilket det döva barnet saknar. För att det döva barnet skall lära sig det svenska språket krävs alltså undervisning, det vill säga en styrd inläring (Metodbok, 1991, s. 18).

Det döva barnet lär sig det svenska språket genom styrd språkinläring, det vill säga genom undervisning som styrs av lärare, och den undervisningen bygger på vad barnet kan se, det vill säga den skrivna formen av det svenska språket (Björneheim, 1987, s. 5). Björneheim (1987) anser att språkutvecklingen sker i kommunikation med andra människor och för döva barn innebär kommunikation på svenska helt och hållet av skriven text, text med ett innehåll. Hon menar också att när läraren hjälper eleverna med lämpliga texter och stöttar de i deras skapande av egna texter blir det en styrd språkinläring, där språkutvecklingen hos eleverna händer i ett kunskapssökande sammanhang.

3.5.3 Första- och andraspråksinläring för döva

När man pratar om förstaspråk menar man det språk som barnet först kommer i kontakt med, det språk som används i barnets närmaste omgivning och ”som barnet behärskar bäst och känner som sitt primära språk” skriver Björneheim (1997). När det gäller andraspråksinläringen utgår man från att språkliga minoriteter lär in majoritetens språk vilket också innebär att barnet redan har ett språk. Dessa begrepp får en annorlunda innebörd menar Björneheim och skriver:

Även om den närmaste omgivningen, barnets familj, inte använder teckenspråk kommer barn ändå att uppleva teckenspråket som sitt förstaspråk (under förutsättning förstås att barnet kommer i kontakt med teckenspråket). Barnet kan snabbt och lätt ta till sig språket, eftersom inläringen av teckenspråket sker genom naturlig språkinläring. /.../ Oavsett i vilket ordning barnet kommer i kontakt med svenska språket får det karaktären av andraspråk.

(Björneheim, 1987, s. 6)

3.5.4 Svenska för döva - undervisning

Både Svartholm och Björneheim förespråkar att själva språkundervisningen måste vara kontrastiv, det vill säga jämförande med de båda språken teckenspråk och svenska. Läraren måste kunna återge innehållet i svenska texter på teckenspråk, förklara drag i texterna och

jämföra de båda språkens uttrycksmedel med varandra. Det är på så sätt döva barn lär sig läsa. Läsinlärning och inlärning av det svenska språket blir en och samma process (Svartholm, 1997, Björneheim, 1987). Björneheim (1987, s.6) skriver att: ”målet för dövas svenskundervisningen är enligt Lpo 94 att de ska nå så nära förstaspråksnivån som möjligt när det gäller svenskans skrivna form”.

3.6 Elever i behov av särskilt stort stöd

Det har alltid funnits elevgrupper med särskilda behov inom specialskolan, något man kunde bekräfta för över 100 år sedan (Hendar, 2005). Idag kan man beskriva dessa elever som elever i behov av särskilt stort stöd, ESSS-elever⁵. ESSS-elever har omfattande svårigheter i undervisningen med extra komplicerade inlärningssituationer. Den här typen av elevgrupper har även mycket stora svårigheter i den tvåspråkiga miljön (Hendar, 2005). Skolpsykolog Ola Hendar beskriver i sin rapport att det uppstår en problematik inom specialskolan:

I specialskolan uppstår en svårighet i ett sammanhang där eleven redan befinner sig i en miljö anpassad för annan svårighet. Inom specialskolan uppstår en ny och varierad form av stödbehov, vilken adderas till en redan existerande funktionsnedsättning. Detta innebär att den ”nya” svårigheten inom specialskolan blir en form av dubblering av svårigheter i det ögonblick den uppstår. Man får alltså två aspekter att ta hänsyn till.

(Hendar, 2005, s.13)

Pedagogikprofessorn Håkan Jenner förklarar i rapporten *Motivation och motivationsarbete* ”att en svårighet inte bara uppkommer för att någon inte klarar av något, utan också för att någon annan ser det och väljer att uppfatta det som en svårighet” (Hendar, 2005, s.13). Hendar menar att vi uppfattar saker på olika sätt beroende på i vilken situation vi befinner oss i. Han ställer sig även den frågan om SPM-eleverna behöver bli sedda som extra speciella? Hendar har gjort en omfattande undersökning på SPM-skolorna 2005 och kom fram till att cirka 40 % av eleverna kunde betecknas som ESSS-elever. Det är alltså relativt vanligt att elever som har tilläggsfunktionshinder återfinns i specialskolan, vilket också bekräftas i rapporter från flera länder. Om detta skriver Allen ”It is known that, among students receiving special education, those with less-than-severe hearing losses have a higher likelihood of having additional handicaps (citerad av Heling, 1993, s. 87).

3.7 Sammanfattning

Specialskolan har egna kursplaner i svenska och teckenspråk (Skolverket, 2002). I kursplanerna ingår att eleverna ska bli tvåspråkiga. De ska kunna kommunicera på teckenspråk och skriva och läsa svenska. Specialskolan ska erbjuda eleverna en teckenspråkig miljö (Utbildningsdepartementet, 2001, s. 13). Oralismen var den rådande undervisningsmetoden i dövskolorna ända till 1980-talet, då teckenspråket genom riksdagsbeslut blev godkänt som ett eget språk (Eriksson, 1994). 1981 beslutade alltså riksdagen att döva elever måste vara tvåspråkiga, det vill säga att de måste kunna behärska både teckenspråk och svenska i skriven form (Prop. 1980/1981:100 bilaga 12).

Vi människor är inga passiva personer som bara tar emot intryck från omvärlden, menar Säljö (2002). Han menar då att alla vi ingår i ett socialt samspel där det finns kommunikation med andra människor och där man lär sig av andra och där man lär ut till andra. Språket har alltså avgörande betydelse för språket och kommunikationen där vi är aktiva och sociala aktörer i en interaktiv process. Vygotsky insåg betydelsen av språket och barnets förmåga att möta

⁵ Från och med nu används förkortningen ESSS-elever för begreppet Elever i behov av särskilt stort stöd

utmaningar tillsammans med andra som kunde förmedla kunskaperna – den s k den närmaste utvecklingsteorin som var en av Vygotskys tyngsta teorier (Roos, 2004). Vygotsky menade också att döva människor var beroende av teckenspråket för den sociala interaktionen, som utvecklar barnets språk och tanke (Zaitseva, Purglove & Gregory, 1999).

Döva kan bara uppfatta ett språk visuellt, och inte genom hörseln. Därför är dövas språkinläring beroende av det visuella språket, det vill säga teckenspråket (Svartholm, 1984). Teckenspråket är ett fullvärdigt visuellt-gestueellt språk med egen grammatik och kan utföras med flera tecken samtidigt (www.sdrf.se, 2007-04-07). Det finns forskning som påvisar att vuxna dövas läs- och skrivförmåga ligger på en nivå som kan jämföras med hörande barn som gått några år i skolan (Svartholm, 1984). Både Roos (2004) och Ahlgren (Metodbok, 1991) tar upp dövas skriftspråkande där dom belyser inlärningsproblematiken i det svenska språket. Döva barn lär sig det skrivna språket samtidigt som det lär språket självt och det sker via det visuella planet medan hörande barn lättare kan lära sig språket genom att ljuda sig fram i det (Roos, 2004; Svartholm, 1984).

Även döva elevers matematikkunskaper är betydligt lägre jämfört med hörande och Foisack (2003) anser att det finns flera faktorer som kan förklara detta – bristfällig undervisning, att eleverna inte får göra matematikprovet på sitt modersmål, det vill säga teckenspråket och att läraren inte använder sig av rätt undervisningsmetod.

Björneheim (1987) tar upp två aspekter i språkinläringen för döva elever, den naturliga och den styrda. Det krävs en styrd språkinläring för döva barn som saknar den naturliga vägen via hörseln. Hon förespråkar då att man i språkinläringen jobbar med skrivna texter med ett innehåll. Både Björneheim (1987) och Svartholm (1997) anser att man satsar på en kontrastiv språkundervisning, det vill säga jämförande med de båda språken teckenspråk och svenska där läraren ska kunna återge innehållet i svenska texter på teckenspråk.

Hendar (2005) gjorde 2005 en stor undersökning på SPM-skolorna och kunde påvisa att det kunde vara uppemot 40 % av elever som var i behov av särskilt stort stöd. Dessa elever får extra komplikationer i sin inläring när eleverna har olika former av koncentrationsstörningar eller grava läs- och skrivsvårigheter.

4. Metod

Här beskrivs utgångspunkter för metodval, planering och genomförande av studien samt analysen av den insamlade empirin.

4.1 Val och motivering av design och metod

Jag valde att använda mig av metoden kvalitativa intervjuer, där frågorna var fokuserade utifrån ett bestämt område. Syftet var att söka svar på frågor som handlade om elevernas erfarenheter och upplevelser av deras skolgång på grundskolan. Professorn i sociologi vid Uppsala universitet Jan Trost anser att kvalitativa intervjuer går ut på att man ska försöka ”förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut” (Trost, 2005, s. 23). Utifrån Trosts resonemang utgick jag ifrån att denna kvalitativa intervju var den bästa metod för den aktuella studiens syfte. Huvudsaken i en kvalitativ metod är att tolka och förstå de resultat som framkommit och förklara och förutsäga samt inte generalisera svaren (Stukát, 2005). Det finns några fördelar med kvalitativa intervjuer och en av de är att man kan få ut ett rikt material med uttömmande, innehållsrika och komplexa svar och i detta material kan man hitta många intressanta skeenden, åsikter och mönster (Trost, 2005). Fler fördelar med kvalitativa intervjuer är att man som intervjuare har möjligheterna att förklara frågorna vid behov och på så sätt får utfyllande svar på alla frågor. Även följdfrågor kan man ställa efter de svar man får. En annan fördel är att man kan avläsa informanternas språk, mimik och betoningar med mera och dessa faktorer är viktiga för mitt helhetsintryck. En nackdel med denna kvalitativa forskningsmetod är att man inte kan utgå från att svaren är representativa. Det föreligger även en risk att det är högst personliga åsikter som framgår i intervjuerna.

4.2 Urval

Jag kom i kontakt med en samordnare för Individuella programmet på en gymnasieskola. Jag gav henne kortfattad information om min studie och e-postade henne brevet till informanterna (bilaga A). Jag bad om ett tillfälle med elever som kunde tänka sig att ställa upp på intervju med mig. Jag framförde mitt önskemål om att få minst fem döva elever och med variation på kön och geografisk spridning när det gällde de sex olika SPM-skolorna. Samordnaren kunde få fram fyra elever som ställde sig villiga att ställa upp i studien. Samtliga elever var fyllda 18 år och gick på individuella programmet i kombination med ett nationellt program.

4.3 Genomförande

Utifrån syfte och frågeställningar formulerade jag intervjufrågorna (bilaga B) Intervjuformen är en mellanform i struktureringen, halvstrukturerad med öppna frågor där jag hade möjlighet att ställa uppföljningsfrågor om det behövdes utifrån informanternas svar. Jag översatte frågorna från svenska till teckenspråk och det gör att ordföljden, ordvalet och grammatiken påverkades. Jag ställde de öppna frågorna i en bestämd ordning vilket gör att det blir en relativ hög grad av strukturering och relativ låg grad av standardisering. Jag gav då intervjupersonerna ganska stort utrymme att besvara på frågorna inom det ämnesområde som frågorna berörde. Vad gäller den låga standardiseringen anser Trost (2005) att variationsmöjligheterna är stora. Jag genomförde intervjuerna på en avskild plats på skolan och i ett rum utan insyn för att kunna garantera informanternas anonymitet. Varje intervju tog cirka 20 minuter och spelades in på videokamera eftersom de genomfördes på teckenspråk.

När intervjuerna var genomförda översattes delar av det teckenspråkliga innehållet i videomaterialet till skriftlig svenska, inte en alltför lätt uppgift eftersom teckenspråket är ett oerhört rikt språk med många nyanserade tolkningsmöjligheter. Ett ord eller uttryck på teckenspråk kan ha flera olika betydelser och kanske inte har någon direkt motsvarighet i det svenska språket. Det är mycket möjligt att jag misstolkat eller gjort misstag i översättningen då det är svårt att vara objektiv. Intervjumetoden är en mycket subjektiv teknik och därför finns det en stor risk för skevheter anser Yvonne Tasker (Bell, 2000). Hon menar också att det är svårt att analysera de svaren man får i intervjuerna.

4.4 Beskrivning av undersökningsförfarande och analysmetod

I videomaterialet tittade jag på många sekvenser och detaljer upprepade gånger vilket var tidskrävande. Jag läste även det skriftliga översättningsmaterialet ett flertal gånger för att skönja ett mönster i deras intervjusvar. Videointervjuerna bearbetades en i taget och varje informants yttranden viktiga innebörd noterades på skriftlig väg. Därefter sorterade jag svaren och sammanställde dessa utifrån olika områden beroende vilken fråga dom besvarat. Jag funderade på informanternas gemensamma nämnare och skilda uttalanden som jag därefter gjorde en syntes av dessa i en ny text. Jag valde att göra så här eftersom jag dels ville presentera resultatet på ett överskådligt och gripbart sätt och dels försvåra identifikationen av intervjupersonerna.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Här redovisas studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska principer.

4.5.1 Förförståelse

Det är mycket svårt att forska helt objektivt och stå utanför sin forskning utan man är delaktig i den och man påverkar den med sin förförståelse (Patel och Davidsson, 2003). Patel och Davidsson (2003) menar att det är en fördel för en studie att man som forskare har förförståelse som är ”en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet” (s. 30). Min egen förförståelse har således varit en tillgång i denna forskningsstudie då jag själv är gravt hörselskadad sedan barndomen och har erfarenhet av situationer i skolan. Jag har också erfarenheter där jag som aktiv föreningsmänniska mött åtskilliga döva i diverse sammanhang. Min tolkning kan även påverkas av att jag själv har erfarenheter och tankar om skolsituationen för döva elever.

4.5.2 Reliabilitet och validitet

Instrumentet som används här, kvalitativa intervjuer måste ha en hög tillförlitlighet, reliabilitet för att resultatet man får ut ska ligga så nära informanternas sanna värde. Man ska då försöka ha en låg grad av ett felvärde som missvisar intervjupersonernas svar (Patel och Davidsson, 2003). För att upprätthålla reliabiliteten upprepade jag frågan och förtydligade den vid behov. Även informanternas svar upprepades eller sammanfattades för att säkerställa att informanterna förstätt frågan och svaret på rätt sätt.

Det gäller att veta vad det är man forskar om, det vill säga att man faktiskt undersöker det man avsett att undersöka. Genom att göra det får man en god validitet av studien (Patel och Davidsson, 2003). Man måste kritiskt granska sina frågor och fråga sig själv om någon annan skulle ha kommit fram till samma resultat anser Bell (2000) så jag har utifrån det resonemanget försökt noggrant formulerat intervjufrågorna, noggrant tolkat informanternas svar och frågat det man skulle fråga om, enligt studiens syfte och frågeställningar. På så sätt har jag försökt få en god validitet på denna studie.

4.5.3 Generaliserbarhet

När man gör en sån här typ av intervjuundersökning, bör man ha generaliserbarheten i åtanke (Patel och Davidsson, 2003). Min förhoppning är att lärarpersonal som arbetar med döva elever inom dövskolorna eller i integrerade klasser ska kunna dra nytta av resultatet av undersökningen på olika sätt och ge upphov till pedagogisk praxis.

4.5.4 Etiska principer

Jag skrev ett brev till informanterna där jag presenterade mig, syftet med intervjuerna (bilaga A) och jag berättade att jag var intresserad av att hur de upplevt sin skolgång i grundskolan, vad de tyckte om lärarna och vad som kunde ha varit bättre i skolan. Jag frågade om jag fick intervjua de och använda videokamera vid intervjuerna.

När jag planerade för intervjuerna utgick jag ifrån riktlinjerna för intervjuerna som Rolf Ejvegård (1996) tar upp. Han beskriver hur man som intervjuare kan inleda en intervju med en kort presentation av sig själv, av examensarbetet, hur man tänkte använda sig av intervjumaterialet, om informantens rätt till anonymitet och att denne när som helst kan avbryta intervjun eller välja att avstå att besvara på en fråga.

Eftersom den döva gruppen är en minoritetsgrupp i samhället, där de flesta känner eller känner till varandra ganska väl blir då elevgrupperna så små att integriteten skulle riskeras. Roos (2004) har tagit upp det problematiken och skriver att:

Forskning i en minoritetsgrupp som den döva, gör att stor hänsyn måste tas till de döva barnens rätt till anonymitet. Det krävs stor försiktighet dels i skrivandet av rapporter men särskilt i behandling av datamaterialet och i insamlandet av det.

Trots att yttersta försiktighet vidtas, är det näst intill omöjligt att helt dölja deltagarnas, lärarnas, förskolans och skolans identitet. (s. 74)

Jag lät inte någon utomstående ta del av videoinspelningarna och utskrifter av intervjuerna. När jag skrev ut intervjuerna oidentifierade jag informanterna som innebar att jag tog bort alla namn, platser, kön och annan information för att på så sätt minska på igenkänningsfaktorn.

5. Resultat

Jag har i resultatdelen undvikit att använda mig av citat eftersom intervjuerna är videoinspelade. Vid citat måste man uppfylla kravet på att skriva exakt vad intervjupersonen har sagt och det anser jag mig inte kunna göra då ett tecken kan motsvaras av flera svenska ord samt betydelser och att man kan tolka tecknen på flera olika sätt. Jag kan inte heller veta vilket ord intervjupersonen själv skulle ha sagt. Trost (2005) anser att det är oetiskt att ordagrant citera en intervjuperson, det vill säga använda talspråk i citaten. Jag redovisar här informanternas svar utan att hänvisa vilken av de som sagt vad för att undvika risk för identifiering. Jag har delat upp intervju svaren i fyra temaområden:

- Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolan
- Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolans lärare
- Elevernas uppfattning om varför de inte nådde målen för godkänt
- Hur skulle det ha sett ut enligt eleverna?

5.1 Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolan

5.1.1 Goda upplevelser

Alla informanter uttrycker att de upplevde grundskoletiden på ett positivt sätt, det främsta skälet anges vara det sociala. Detta främst i de specialskolor som de gick fanns andra döva att identifiera sig med. Informanterna tyckte det var roligt att gå i skolan där det fanns kompisar där man kunde umgås och prata med på teckenspråk.

De upplevde även att det var en bra miljö på skolan där det inte saknades något på det materiella planet och att deras skola var fin och fräsch.

En informant uppgav att skolans lärare var bra på att skapa lugn i klassen och att lärarna gjorde så gott de kunde för elever som inte var så bra på svenska.

5.1.2 Mindre goda upplevelser

Dock upplevde en informant att ett par tre skolelever utövade mobbning i mindre skala mot denne. En annan intervjuperson uppfattade att stämningen på skolan kunde vara lite dålig emellanåt när inte eleverna respekterade lärare och när lärare var rädda för eleverna samt uttryckte att lärarna borde ha varit mer disciplinerade i dessa situationer.

5.2 Elevernas upplevelser och erfarenheter av grundskolans lärare

Genom intervjuerna har olika personliga reflektioner kring lärarna som eleverna mött i grundskolan framkommit. Dessa är bland annat: en del var bra, en del var dåliga, några var sådär.

5.2.1 Bra pedagoger

Ett par intervjupersoner uppger att deras möten med deras pedagoger har varit positiva. En starkt bidragande anledning är att lärarna har varit tydliga och bra i sitt språk. För eleverna innebär detta främst teckenspråk. Samma informanter säger att deras lärare var bra därför att läraren hade bra och positiv attityd mot eleverna och kunde pusha på dem samt motivera dem på rätt sätt. Ett exempel på detta var att en informants närmaste två-tre lärare hjälpte och stöttade denne som hade dyslexi.

5.2.2 Mindre bra pedagoger

Tre informanter uppgav att de lärare som de upplevde som dåliga var oftast hörande och inte hade teckenspråk som sitt förstaspråk – att använda teckenspråk var inte lika naturligt för lärarna då. En del lärare förklarade dåligt och vissa lärare var inte så bra på teckenspråk.

Det var lite förvirrande med hörande lärare uppgav ett par informanter och menade att dessa var inte så duktiga på teckenspråk och att de ofta glömde de olika tecknen för begreppen de förklarade. Därför uppstod det ofta missförstånd i klassrumsinteraktionen.

En intervjuperson tyckte att dennes lärare var för stränga och ställde för höga krav på informanten som blev negativt påverkad.

5.2.3 Lärarens teckenspråkskompetens

På frågan om hur lärarens teckenspråkskompetens var och hur den kan ha påverkat undervisningens innehåll uttryckte alla informanter likartade åsikter om att de lärare som var bra var bra även i sitt sätt att undervisa på teckenspråk. Det betydde att de kunde behärska teckenspråket fullt ut utan större missförstånd i kommunikationen. Informanterna kommenterade: bra lärare – bra språk, dåliga lärare – dåligt språk och om det var bra lärare – då blev jag motiverad under lektionerna.

5.3 Elevernas uppfattning om varför de inte nådde målen för godkänt

Tre informanter uppgav att de hade mycket svårt för svenskan och därför inte hade den möjligheten att få godkänt i de olika teoretiska ämnena på grundskolan.

Två intervjupersoner tyckte också att det blev för rörigt att lära sig svenska och engelska samtidigt – de blandade lätt ihop språken och de olika grammatiska betydelserna.

Andra synpunkter som kom fram på frågan om varför de inte nådde målen för godkänt i kärnämnen var att det var en dålig stämning i klassen som gjorde att läraren tappade tråden, personkemin mellan lärare och elev stämde inte och att läraren hade dålig attityd mot eleverna.

5.4 Hur skulle det ha sett ut enligt eleverna?

Ett par intervjupersoner ansåg att det borde ha varit lugnare i klassen, mera ordningsregler, mer inriktade individuella insatser och en informant tyckte att pedagogerna borde ha en bättre attityd och inte trycka ner elever och dess självförtroende. Denne menade att läraren hade en

något nervärderande syn på svaga elever utan informanten tyckte att pedagogen skulle ha varit bättre på att uppmuntra eleverna.

Samtliga informanter tyckte också att *vissa* lärare måste bli betydligt bättre på teckenspråk, så att de kan förklara på ett bra och pedagogiskt sätt. Två informanter ansåg att de borde ha fått mycket mer stöd i inläringen av svenskan.

5.5 Sammanfattning av resultat

Utifrån informanternas upplevelser och erfarenheter av skolan och dess lärare kan man urskilja några delade åsikter.

När det gäller den positiva aspekten kan man lyfta fram att informanterna upplevde skolgången på grundskolan på ett tryggt sätt genom att de kunde identifiera sig med andra elever, framför allt genom teckenspråket. Intervjupersonerna hade även goda erfarenheter av skolmiljön där de ingick, och där de kunde umgås med likasinnade.

En annan positiv aspekt som kom fram från intervjuerna är att ett par informanterna som upplevde dem som bra pedagoger var även duktiga på teckenspråk – det vill säga att de var tydliga och bra i sitt språk. Samma tydliga skillnad kan man se att intervjupersonerna upplevde hos de dåliga lärarna som inte behärskade teckenspråket på ett för eleverna tillfredsställande sätt utan det uppstod då ofta missförstånd.

När det gäller den negativa aspekten så tyckte även några informanter att vissa lärare inte hade en bra pedagogisk förhållningssätt genom att lärarna förklarade dåligt på teckenspråk. Eleverna tyckte då att deras lärare har en sådan attityd som kan uppfattas som nervärderande mot de, när inte lärarna kan kommunicera på teckenspråket på ett fullgott sätt. Informanterna tyckte därför att det är viktigt att pedagogerna måste bli så mycket bättre på teckenspråk och på den vägen få en bättre attityd till språket. Eleverna trodde också att om lärarna får en bra och positiv attityd till teckenspråket då skulle de inte trycka ner eleverna. Intervju-personerna menade då att effekten skulle lyfta eleverna och deras självförtroende på ett positivt sätt.

Det är inte samma informanter som tycker att lärarna är bra på teckenspråk och att de måste bli bättre så jag vill klargöra detta nu så det inte verkar motsägelsefullt i min analys av resultaten. Dock står det klart att alla informanter tycker det är betydelsefullt att det finns *vissa* pedagoger som bör bli mycket bättre på teckenspråk.

Tre av fyra informanter gav en tydlig bild av att de har haft svårt att lära sig det svenska språket och därför har eleverna inte kunnat tillgodogöra sig allt kunskapsstoff på den skriftliga vägen. Ett par intervjupersoner ansåg att det rörde till mycket i språkinläringen när de dessutom skulle lära sig ett tredje språk, engelskan. Språkutvecklingen hämmades även av andra faktorer i klassrumsinteraktionen i form av pedagogernas bristande teckenspråkskunskaper och att det var stökigt i klassen ansåg informanterna.

Två-tre informanter önskade att det hade varit bättre för deras skolgång om det varit ordning och reda i klassen med regler. Eleverna tyckte också att det borde ha funnits mer tid på individuella insatser när det gäller inläringen av svenska språket.

6. Diskussion

Denna studie syftade till att beskriva en grupp döva ungdomars upplevelser och erfarenheter av deras skolgång på grundskolan. Studien har sökt hitta olika faktorer för ungdomarnas möjligheter att nå målen för minst godkänt i kärnämnen och hur dessa ungdomar hade velat att det skulle ha sett ut på grundskolan.

I denna del av studien kommer jag att sammanfatta och diskutera resultaten och knyta an till de teorier som tagits upp i litteraturgenomgången. Dessutom kommer jag att använda mig av såväl min empiriska kunskap som mina personliga erfarenheter som jag har förvärvat genom yrkesliv och fritidsaktiviteter.

6.1 Metoddiskussion

Det uppstod fyra stora svårigheter som jag ser det under studiens gång och dessa kommer att beskrivas här mer i detalj. För det första var det mycket svårt att hitta litteratur som behandlade ämnet engelskan. Litteratur som rör de döva elevers möte med engelska är nästintill obefintlig eller mycket komplicerad att hitta. Därför har jag i denna studie inte lyft den delen av kärnämnen till ytan så tydligt som önskats. Tiden tillät mig inte heller att söka efter litteratur rörande engelskundervisning med döva elever, sätta mig in i eventuellt funnet material och bearbeta den i studien.

I denna studies inledande planering valdes skolan för studien ut. Eftersom antalet sådana för döva ungdomar är få medger det inget slumpmässigt urval. Valet måste istället göras med utgångspunkt från tillgänglighet.

Tredje problematiken i denna studie var bearbetningen av resultaten, det vill säga videointervjuerna och tolkningen av dessa. Intervjugruppen bestod av elever som går på Individuella programmet på gymnasiet och dessa tonåringar hade inte reflekterat över sin skolgång på grundskolan. Det var svårt att få mina frågor besvarade och det krävdes många upprepningar och bekräftelser på att de förstått frågorna rätt och att jag uppfattat svaren på rätt sätt. Eleverna var inte heller talföra av sig och gav ifrån sig mycket kortfattade svar vilket gjorde min analys av svaren svårt. Jag tror att detta kan bero på att det inte var en alldeles bekväm situation för de, att berätta öppenlydande för en främmande person om deras positiva och negativa upplevelser från grundskolan. Jag tror det kanske hade varit lättare för båda parter om man hade haft fler personliga möten, under avslappnade former för att underlätta undersökningen. Även här var tiden en bristvara som tillät endast ett intervjutillfälle under denna studie. Det har alltså varit komplicerat att få ut maximalt av resultaten.

Sist och inte minst har jag saknat en medskribent att kunna bolla idéer och tankar med. Det har många gånger varit svårt att jobba på egen hand med denna studie.

6.2 Resultatdiskussion

Jag instämmer med Roos som refererar till Vygotsky när hon skriver att döva barn behöver tillgång till en miljö där vuxna kan möta barnets kunskapsbehov. Med miljö menar jag att barnet omges av vuxna människor eller andra kunskapsförmedlare för att på så sätt optimera barnets utveckling enligt Vygotskys teori om "the zone of proximal development" – den närmaste utvecklingszonen (Roos, 2004). Klassrummet utgör en viktig del av elevernas

närmaste utvecklingszon och informanterna i denna studie har erfarenheter av inte vara fullt delaktiga i all klassrumskommunikation på grund av vissa pedagogers otillräckliga teckenspråkskunskaper.

Utifrån mitt perspektiv är det lärarens kunskaper i teckenspråket som styr kommunikationen mellan lärare och elever och där har det funnits brister enligt mina informanter. Jag tror starkt på att det är genom det sociala samspelet och kommunikationen med andra som man lär sig och utvecklas (Säljö, 2002).

Att bara 27 % av eleverna får godkänt avgångsbetyg i de tre kärnämnen skall ses i förhållande till att det handlar om elevgrupper på ca 60-70 stycken elever och där siffrorna lätt kan fluktuera med $\pm 10-15$ % på bara ett år (Specialskolemyndighetens årsredovisning, sidan 14). Siffrornas innebörd kan alltså problematiseras men det är trots detta intressant att diskutera om Specialskolans elever med ofullständiga betyg verkligen får det stöd de har rätt till. Eleverna har en grundläggande rättighet att kunna tillgodogöra sig undervisning under former som är anpassade efter elevens unika förutsättning (SFS 1999:886, S. 86-87).

En annan viktig sak att komma ihåg i det här sammanhanget är att en relativt stor del av eleverna (ca 40 %) kan betecknas som elever i behov av särskilt stort stöd, s k ESSS-elever. Det är ganska vanligt att många av dessa ESSS-elever har ett tilläggsfunktionshinder som innebär att de kan ha koncentrationssvårigheter eller grava läs- och skrivsvårigheter (Hendar, 2005).

Det krävs stora resurser av specialskolan för att kunna tillgodose de kriterier som skollagen kräver. Skolan har som uppdrag att erbjuda sina döva elever en tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö (www.spm.se, 2007-04-04b). Även i läroplanen tas tvåspråkigheten upp där det framgår att eleverna måste kunna behärska teckenspråk och svenska i skriven form. Specialskolan ansvarar för att varje döv eller hörselskadad elev efter genomgången grundskola skall vara tvåspråkig, det vill säga kan avläsa teckenspråk och läsa svenska samt uttrycka tankar och idéer på teckenspråk och i skrift och kan kommunicera skrift på engelska. Det krävs en enorm satsning på enbart språkinläring för att eleverna ska kunna nå något av ovanstående målen.

Foisack (2003) har refererat till forskning som visar på att döva elever har samma kognitiva potential som hörande elever. Varför är det då så svårt för döva elever att utnyttja sin kognitiva potential till fullo?

För mig står det helt klart att språket ligger bakom en del av förklaringen till problematiken som i kunskapsinläringen. Det handlar om tvåspråkigheten – svenskan och teckenspråket. Det är en dubbelbottnad problematik där dels eleverna har ytterst svårt att lära sig svenska och dels att omgivningen inte kan förmedla kunskaperna på ett tillfredsställande sätt, det vill säga på teckenspråk.

I den första aspekten i tvåspråkighetsproblematiken vill jag här lyfta fram svenskan för döva. Man har i specialskolans kursplan för ämnet svenska tillskrivit betydelsen av att det svenska språket utgör ett funktionellt komplement till teckenspråket. Jag håller också med Svartholm om att kunskaper i svenska är en förutsättning för att döva aktivt ska kunna delta i samhällslivet (Svartholm, 1997).

I dagens intensiva informationsflöde i samhället är det lätt att man missar mycket om man inte behärskar det svenska språket. Forskningen visar att dövas läs- och skrivförmåga i svenska är långt under det normala jämfört med hörande (Svartholm, 1984; Roos, 2004). Detta beror till största delen på att döva inte lär sig svenska på samma sätt som hörande som kan ljuda sig fram i språket och få en metakontextuell förståelse för det. Döva måste tampas med det problemet att lära sig det skrivna språket samtidigt som det lär sig språket självt. De döva barnen kan bara skriva de ord som de minns (Roos, 2004). Svartholm (1984) visar att skillnaden i språkinläringen är helt av avgörande betydelse, där döva lär sig språket på det visuella planet.

Mina informanter vittnar om hur svårt det har varit för de att lära sig svenska. Dessutom ansåg ett par av de att det rörde till i språkinläringen när de skulle lära sig det svenska och det engelska språket samtidigt. De kunde inte hålla isär dessa språk utan förväxlade lätt ihop språken och de olika grammatiska innebörderna. Utifrån det perspektivet tror jag att elevernas bristande språkkunskaper har varit ett stort hinder i ämnet matematik, där de inte kunnat göra proven på sitt modersmål, teckenspråket utan på skriven svenska (Foisack, 2003).

Mina resultat pekar på att elevernas ofullständiga kunskaper i det svenska språket har utgjort ett stort hinder för de att nå målen för godkänt, framför allt i de teoretiska ämnena. Jag anser också att elevers möjligheter att nå målen försvåras ytterligare av att det inte råder en fullvärdig kommunikation genom vissa lärares ofullständiga teckenspråkkunskaper. Min åsikt är att det faktum att elevernas svagheter i det svenska språket och pedagogens otillräckliga teckenspråkkunskaper utgör de stora faktorer som påverkar ungdomarnas möjligheter att nå målen för godkänt i kärnämnen.

Jag instämmer med Säljö (2002) när han poängterar att i all kunskapsinläring är språket av avgörande betydelse och här menar han då språket i kommunikation med andra människor. Av studiens resultat att döma ser jag att det sociala samspelet mellan eleverna och vissa pedagoger inte har fungerat tillfredsställande. Tre av fyra ungdomar uppgav att de upplevde sina lärare som dåliga just därför att de inte kunde behärska teckenspråket fullt ut. Jag tycker att eleverna ger en tydlig bild av att interaktionsprocessen i klassrummet består av endast en aktiv och social aktör (pedagogerna) och eleverna framstår som passiva aktörer som endast haft begränsade möjligheter att tillgodogöra sig kunskapsstoffet. Kanske kan dessa upplevelser också ha återspeglats i intervjusituationerna när eleverna helt enkelt inte har erfarenheter av att vara aktiva, sociala aktörer som blir tagna på allvar i en skolsituation.

Jag anser att det är viktigt att elever får en fullvärdig kommunikation med sina lärare. Enligt mina intervjupersoner händer det ofta att det uppstår missförstånd när inte läraren kan behärska teckenspråket fullt ut. Att döma av informanternas kommentarer behöver utbildningssystemet i teckenspråk utökas.

Mina informanter ansåg att på deras skolor fanns goda pedagoger som hade ett bra och tydligt språk och ett positivt förhållningssätt. Eleverna tyckte att dessa lärare hade ett bra pedagogisk innehåll med tydligt budskap.

Samma tydliga skillnad ansåg de att det fanns mindre goda pedagoger med ofullständigt teckenspråk och dålig attityd samt dåligt bemötande. Här ser jag att det är klara kopplingar när det gäller elevernas syn på deras lärare. Jag menar då att eleverna märker hur pass duktig man är på teckenspråk som avgör deras intryck som lärare. Informanterna uttryckte då att det fanns saker att förbättra, exempelvis att det fanns vissa pedagoger som borde lära sig bättre

teckenspråk. Här ligger då tvåspråkighetsproblematikens andra aspekt anser jag där lärarens otillräckliga teckenspråkskunskaper kan vara en anledning till elevernas svårigheter i kunskapsinhämtning.

Det har i intervjuerna framkommit att de döva ungdomarna önskat en lugnare undervisningssituation med tydliga ordningsregler men framför allt har eleverna velat att man skulle ha satsat mer på att stötta de i undervisningen av det svenska språket. Det vill säga att lägga tyngdpunkten i deras skoltillvaro på att utveckla och ge eleverna mer stöd i inläringen av svenskan.

6.3 Didaktiska slutsatser

En pedagogisk konsekvens av att denna låga andel elever som inte har fullständiga betyg i kärnämnen är hänvisade till att gå på det individuella programmet på gymnasiet och därmed kanske förlorar möjligheten att få läsa det man är mest intresserad av inom ett specifikt nationellt program och därmed också möjligheten att söka vidare till fortsatta högskolestudier. Elever med funktionshinder som dövhet och hörselskada, med eller utan cochlea implantat (CI) lyckas sällan klara av skolans krav. Eller har skolan misslyckas med att anpassa sin verksamhet till eleverna? Vi har ju som skyldighet att utgå från elevernas individuella behov och eleven har rätt till anpassad skolgång. Jag tror skolan måste öka sina insatser för Specialskolans elever som riskerar att få ofullständiga betyg och att skolan måste jobba hårdare för att målpuppfyllelsen ska öka.

Jag är oerhört ödmjuk inför de dövas svårigheter att möta språket och deras språkinlärningsproblematik. Jag inser att det är en mycket svår och hög problematiktröskel att ta sig över. Jag har även försökt sätta mig in i hur svårt det är för döva att lära sig ett språk, genom en dag på biblioteket ta en rysk bok och på en halvtimme studera en halv boksida. Jag försökte tyda dessa kyrilliska krumelurer och memorera hur dessa sitter ihop och vad de har för innebörd. En rent sagt hopplöst uppgift! Tidigare hade jag nog inte förstått hur komplicerat det varit med språkinläringen för döva och nu fick jag en aha-upplevelse. Jag är ingen lärare i svenska eller svenska som andra språk och kan därför inte ge förslag på hur man ska jobba på den språkliga biten när det gäller undervisningen för döva elever. Jag är dock övertygad om att det krävs kraftfulla satsningar på en styrd språkinläring, dels måste eleverna jobba med den skriftliga texten där man kan låta eleverna träna på att skriva och producera egna texter och där läraren kan hjälpa eleverna med lämpliga texter (Björneheim, 1987) och dels är jag inne på samma tankegångar som Svartholm och Björneheim när de menar att undervisningen bör vara kontrastiv, det vill säga jämförande med de båda språken teckenspråk och svenska. Här måste man då som lärare vara lyhörd och kunna återberätta innehållet i texten på teckenspråk, förklara textens innebörd och jämföra båda språken med varandra (Svartholm 1997; Björneheim 1987).

När det gäller den stora andelen elever som är ESSS-elever så undrar jag hur den pedagogik som bedrivs kring dessa elever är tillräckligt för de? Har specialskolans lärare tillskaffat sig sådan kompetens att de klarar av att elever som har tilläggsfunktionshinder? Jag tror man kanske bör se över om det krävs mer specialpedagogiskt kompetens eftersom man tar emot många elever i behov av särskilt stöd.

Det är nog en närmaste omöjlig uppgift att få en skola lika för alla där den svenska skolan ger alla elever samma möjligheter att lyckas men däremot vill jag att vi alla som jobbar inom den pedagogiska världen ska sträva mot det målet.

Mitt förslag till framtida forskning är:

- På vilka sätt kan man arbeta för att skapa jämlika studievillkor för elever med dövhet/hörselnedsättning?
- Hur fungerar undervisningen i engelska med döva elever och hur ställer sig döva barn och ungdomar till ämnet engelska?

7. Litteraturlista

- Bell, Judith. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund. Tredje upplagan.
- Björneheim, H (1997). *Språklära i årskurs 7 – Språklära i ämnet svenska för döva*. SIH Läromedel, Örebro
- Ejvegård, R (1996). *Vetenskaplig metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, P. (1994). *Dövas historia. daubhaR – daufr – döver – döv. En faktasamling. Del 1*. Örebro: SIH läromedel
- Eriksson, P. (1999). *Dövas historia i Sverige och något om övriga Norden. Del 2*. Örebro: SIH läromedel
- Foisack, E. (2003). *Döva barns begreppsbildning i matematik*. Malmö högskola. (Doktorsavhandling).
- Fredäng, P. (2003). *Teckenspråkiga döva. Identitetsförändringar i det svenska dövsamhället*. Steghag: Gondolin. (Doktorsavhandling).
- Heiling, K. (1993). *Döva barns utveckling. Kunskapsnivå och sociala processer*. Almqvist & Wiksell international, Stockholm. (Doktorsavhandling). 1:a upplagan.
- Hendar, O. (2005). *Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade*. Kvalitetsredovisning SPM 2005.
<http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff800010390/Kval.red.2005.esss.pdf>
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hörselskadades Riksförbunds hemsida. (2007-04-02). Om hörselskadade. *Hörselnedsättning*.
http://www.hrf.se/templates/Page2x1____3895.aspx
- Hörselskadades Riksförbunds hemsida. (2007-04-02). Om hörselskadade. *Cochlea Implantat*.
http://www.hrf.se/templates/Page____2156.aspx
- Metodbok –Svenska för döva. (1991). S91:7/Service material. Skolöverstyrelsen
- Patel, R., Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pipping, L (1999). *Handbegripligt – grundkurs i teckenspråk*. Brevskolan
- Regeringskansliets hemsida. (2005-04-06).
SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*.
<http://www.regeringen.se/content/1/c4/14/43/4f14786f.pdf>
- Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn.(2007-04-16). *Handboken – Dövhet* <http://www.dhb.se/?id=57>

- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Doktorsavhandling).
- SFS – Svensk Författningssamling. Skollagen 1985:1100, 1999:1886 och 1999:1679.
5 kap. §5. (2007-04-02) www.rixlex.riksdagen.se
http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%7bHTML%7d=SFST_LST&%7bOOHTML%7d=SFST_DOK&%7bSNHTML%7d=SFST_ERR&%7bMAXPAGE%7d=26&%7bTRIPSHOW%7d=format=THW&%7bBASE%7d=SFST&%7bFREETEXT%7d=&BET=1985:1100&RUB=&ORG
- Skolverket. (2002). *Specialskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Fritzes.
- Skolverket. (2007-04-07). *Kursplan för teckenspråk och svenska*.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=12&id=4056&extraId=1571>
- Specialskolemyndighetens årsredovisning, (2007-04-02) www.spm.se Om myndigheter.
Årsredovisning.
<http://www.spm.se/ommyndigheten/arsredovisning.4.31c9e28c1109c7606ff80001299.html>
- Specialskolemyndighetens hemsida. (2005-04-02a). *Våra skolor*
<http://www.spm.se/varaskolor.4.6d94f2e710ebd8e140680008986.html>
- Specialskolemyndighetens hemsida. (2005-04-02b). *Undervisning*
<http://www.spm.se/fordittbarn/undervisning.4.3a01ec36110115bf6cd80004390.html>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svartholm, K. (1997). Dövas tvåspråkighet I: *Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat*. s 27-31. Red: Bredberg G & Harris S. Lund
- Svartholm, K. (1984). *Svenska som målspråk för döva*. I: Nordens språk som målspråk. Red: K. Hyltenstam & K. Maandi. Stockholms Universitet, Institutionen för Lingvistik, s. 118-128.
- Sveriges Dövas Riksförbund, www.sdrf.se (2007-04-02). *Om teckenspråket*.
<http://www.sdrf.se/sdr/tmpl/standard.php?pageId=50&rid=0>
- Sveriges Dövas Riksförbund, www.sdrf.se (2007-04-05). *Om döva - Historia*
http://www.sdrf.se/sdr/object/files/obj_4406cabea1f36.pdf
- Sveriges Dövas Riksförbund, www.sdrf.se (2007-04-07). *Om teckenspråket – Grammatik*
<http://www.sdrf.se/sdr/tmpl/standard.php?pageId=227&rid=0>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur. Tredje upplagan.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* Västerås: Fritzes.

Viberg, Å (1988). *Tvåspråkighet och språkinläring. I: SÖ:s kommentarmaterial till Lgr 80.* Stockholm: Utbildningsförlaget

Zaitseva, G., Pursglove, M., & Gregory, S. (1999). *Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils.* Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, (1), s 9-15.

Bilagor

Bilaga A: Brev till informanter

Bilaga B: Intervjufrågor

Bilaga A

Brev till informanter.

Hej!

Jag är en lärarstudent från Göteborgs Universitet som skriver en uppsats om hur ni har upplevt er skolgång i grundskolan, vad ni tyckte om lärarna och vad som kunde ha varit bättre i skolan. Det är väldigt viktigt för mig som blivande lärare och andra lärare som jobbar inom specialskolorna av att veta era erfarenheter eftersom det är vår uppgift att undervisa så bra så att alla elever kan bli godkända och komma in på nationella program på gymnasiet.

Jag kommer inte att berätta för någon om vilka som jag har intervjuat. Det kommer att vara hemligt vem du är. I min uppsats kommer inga namn att finnas med. Efter att min uppsats är klar får ni gärna läsa den.

Jag vore jättetacksam om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju?

Intervjun kommer att ta ca 30-45 minuter. Jag kommer att videofilma intervjun och det är ingen annan än jag som kommer att se på videon.

Jag hoppas på att intervjuca ca fyra-fem elever. Kan du tänka dig att vara med? Intervjuerna kommer att göras under vecka 16 eller 17.

E-mail:
macke_richter@hotmail.com

Tack för att du tog dig tid att läsa mitt brev!

Mvh

Marcus Richter

Bilaga B

Intervjufrågor

Formalia

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Vilken skola och program går du?

Vilken grundskola gick du i?

Hur har du upplevt din skolgång på grundskolan?

Vad fungerade bra?

Vad fungerade dåligt?

Vad tyckte du om lärarna?

Berätta om några bra möten med dina lärare?

Berätta om några dåliga möten med dina lärare?

Vad tyckte du om lärarnas teckenspråkskompetens?

Beroende på svar – följdfråga om vad som var bra/dåligt.

Hur hade du velat att undervisningen skulle ha sett ut?

Vad är din uppfattning om varför du inte nådde målen för godkänt i kärnämnen?

Hur skulle det ha sett ut för att du skulle nå målen?