



Dialogiskt lärande för elever i hörselklass

En studie om att utveckla ett förhållningsätt

Ann-Christine Wennergren

Handledare: Margareta Ahlström

Dialogiskt lärande för elever i hörselklass

En studie om att utveckla ett förhållningsätt

Ann-Christine Wennergren

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Margareta Ahlström

Sammanfattning

Wennergren, A. (2001). *Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt*. D-uppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Syftet med denna studie har varit att synliggöra och kartlägga hörselklasselevens utveckling och uppfattning av sitt lärande när ansvar och centrum för dialogerna i klassrummet förflyttas till eleverna själva. Åtta elever i en hörselklass på högstadiet fick möjlighet att inom ämnet engelska ingå i s.k. ”dialogiska klassrum”. I begreppet innefattas pedagogiska hörnstenar som: elevcentrerade dialoger, ett elevaktivt arbetssätt, skrivandet som redskap för lärande och reflektion samt en förändrad lärarroll. Min teoretiska utgångspunkt har varit att se på lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv där språk och lärande är invävt i ett socialt sammanhang.

Denna etnografiska studie, vilken även kan karaktäriseras som ett aktionslärande, har pågått under ett års tid. Underlaget består av hur eleverna i sina loggböcker beskrivit, värderat och reflekterat över sitt lärande i engelska. De deskriptiva kvalitativa analyserna är grundade i det empiriska materialet och beskriver elevernas självvärderingar och reflektioner både ur individ- och grupperspektiv. Genom att kategorisera elevernas reflektioner ur dessa olika perspektiv beskrivs både skillnader och likheter i elevernas lärande. Analyserna visade att:

- Förändringsprocessen var mödosam.
- Lärarens förväntningar påverkade elevernas ansvarstagande.
- Eleverna upptäcker sina kamrater som en tillgång i både lärande och samlärande.
- ”Svaga” elever började tidigt dra slutsatser om sitt lärande även på en metanivå.
- Tid för reflektion har varit en väsentlig faktor i lärandet både för elever och lärare.
- Lärarrollen förändras till att aktivt stödja och delta i processen.
- Antalet elever i studiegruppen, miljöns utformning och teknik måste anpassas till funktionshindret.

För att kunna vara aktiv på alla plan i studiegruppen började varje elev utveckla en individuell hörselstrategi. Detta har hjälpt eleverna att inte se lyssnandet och hörseln som ett oöverstigligt hinder för samarbete. Under denna årslånga process har elevernas individuella lärande och samlärande vävts in i varandra och bildat en helhet att reflektera kring. Det visar en metakognitiv medvetenhet när elever inte bara värderar den konkreta lärandesituationen utan även riktar blicken mot det som ligger bakom i form av spekulationer och egna slutsatser.

Läraren har fått förändra förhållningssätt i klassrummet och utvecklade strategier för att ge eleverna olika typer av feedback. Höga förväntningar från lärarens sida var ett väsentligt stöd för eleverna. Trots ett hårt inskolningsarbete har detta år genomsyrats av en positiv inställning från både elever och lärare. Slutsatsen från eleverna är att de vill fortsätta att ingå i ett aktivt *dialogiskt lärande*. Samtliga elever i studien uppnådde både sina individuella och kursplanens mål i ämnet engelska. Därmed har även lärarna uppnått sina mål samt fått bekräftelse över ett hållbart pedagogiskt förhållningssätt.

Nyckelord: Hörselskadade elever, hörselklass, engelska, dialogiskt klassrum, samlärande, deskriptiv kvalitativ analys, loggbok.

Abstract

Wennergren, A. (2001) *A dialogic learning situation for hard of hearing pupils. A study to develop an attitude*. Master programme at Stockholm Institute of Education: Department of human development, learning and special education.

The aim of the present study was to investigate how eight hard of hearing pupils and their teachers changed a strict teaching tradition into a "dialogic classroom". Fundamental qualities of a "dialogic classroom" are:

- Pupils share control of the dialogues between each other.
- Pupils responsibility in the learning process.
- Pupils reflections as an important part of evaluation.
- Writing as a powerful tool of learning.
- A different role of the teacher including high-level expectations.

The theoretical basis of this study is found in the socio-cultural perspective of learning. The empirical data are pupils learning-logs. In their logbooks pupils describe, evaluate, and make reflections about their learning process in the subject English. The teacher gives feedback to pupil's reflections. This ethnographic case-study describes reflections at an individual level as well as a group level. The qualitative and descriptive analysis indicated that:

- It was a hard process of action-learning.
- Teacher's expectations are crucial for pupils to share responsibility.
- Pupils realise that peer collaboration is a necessity.
- Pupils with low marks very early make reflections at a metacognitive level.
- Making reflections is an important factor for learning.
- The process requires an active and sharing role of the teacher.
- Hard of hearing pupils need a high quality of the classroom environment, technical equipment and a small study group.

Pupils with different talents and interests in the English language have developed a positive attitude towards learning. This attitude has been a support when the co-operation in the study-group has made the hearing situation too complicated. Thanks to the increased self-confidence, pupils take initiatives to make changes in the learning situation. Pupils have developed a metacognitive awareness according to the reflections about their learning situation. After two terms in the "dialogic classroom" the pupils are enthusiastic and wish to continue.

The teacher's attitude of teaching and learning has changed during this process. To promote the process of learning the teacher has developed a variety of strategies to give pupils feedback at different levels. In order to share responsibility the teacher had to join the process with high expectations. This process shows that writing and talking in a "dialogic classroom" is an active process of learning and a possibility for hard of hearing pupils. The pupils have attained their individual goal in the subject and different goals in the curriculum.

Key words: Hard of hearing pupils, hard of hearing classes, English, a dialogic classroom, descriptive qualitative analysis, learning-log

Förord

Att lägga pussel och pedagogisk reflektion - en metafor

Tänk - att vi har en påse fylld med pusselbitar. Vi iakttar påsens oformliga innehåll - håller ut det på ett bord. Där ligger högen framför oss - stor och kaotisk. Vi känner oss en aning handlingsförlamade, var ska börja? Hur ska vi kunna skänka struktur och innehåll åt denna formlöshet?

Att reflektera och förstå - utveckla och värdera skolan - är som att lägga pussel. Vi vänder och vrider på bitarna i en strävan att färdigställa pusslet. Våra funderingar går ut på att kontrollera en liten enkel pusselbit mot den färdiga pusselbilden. Sådana tankeoperationer måste vi ständigt göra också i skolan. Delen mot helheten; hur passar ett arbetsmoment mot den övergripande målsättningen? Vad vi gör, när vi pusslar, är egentligen ganska egendomligt. Först - när vi inte känner helheten - pusslets slutgiltiga bild - hur kan vi då förstå en enskild pusselbits innebörd? Sedan - hur kan vi förstå helheten - om vi inte känner till innebörden hos alla de olika bitarna? Eller - om vi inte känner till vår skolas helhetssyn på lärande - hur kan vi då förstå varje enskilt arbetsmoment? Om vi inte har en klar bild av de små vardagliga problemen kring lärandeprocessen - hur kan vi då ha en bild av vår skolas övergripande målsättning?

I skolan borde pedagogisk utveckling vara ett aktivt moment som lever i den vardagliga verksamheten. För att vi ska kunna skaffa oss en gemensam syn på skolans arbete och innehåll är det viktigt att det pedagogiska arbetet kan ändras och utvecklas i takt med tiden.

Pedagogiskt utvecklingsarbete ska liksom att lägga pussel, kunna göras både enkelt, roligt och intressant. Det kan ge alla som arbetar i skolan tillfällen till reflektion och en förnyad förståelse för det pedagogiska arbetet.

Tack vare:

- Olga Dysthe - kom jag i kontakt med ”dialogiska klassrum”.
- ”den obändiga söklusten” - anmälde jag mig till Magisterprogrammet.
- fantastiska elever - har det funnits spännande erfarenheter att dokumentera.
- tid för reflektion - kan elevers tankar om lärande spridas och värderas av andra.
- envishet och positiv uppmuntran - har jag slutfört arbetet.

TACK till alla elever med föräldrar som gjorde denna studie möjlig. Till alla kollegor som på olika sätt bidragit till mitt arbete vill jag också rikta en varm tacksamhet. Tack, Margareta Ahlström min handledare, för att du väntade ut min forskningsprocess, du lärde mig att stå ut med kaos. TTT - ting tar tid - så också en magisteruppsats. Mina egna barn har verkligen förstått innebörden av ett livslångt lärande. ”Mamma, ska du aldrig sluta skolan”, är väl en berättigad fråga från min yngsta dotter.

Ann-Christine Wennergren
Piteå i november 2001

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

Kapitel 1

Inledning	1
Överblick av uppsatsen	2
Förändringsprocessen	2
Från lärarstyrda till elevstyrda dialoger	2
Process av aktionslärande	3
Tankar bakom skrivandet som pedagogiskt redskap	4
Engelskämnet i grundskolan	5
Syfte och frågeställningar	5

Kapitel 2

Bakgrund	6
Hörselskada	6
Hörselklass	6
Kommunikationsmönster för hörselskadade	7
I förskolan	7
I hörselklass	8

Kapitel 3

Teoretiska utgångspunkter	10
Introduktion	10
Sociokulturellt perspektiv	10
Den närmaste utvecklingszonen	11
Scaffolding	11
Lärande	12
Samlärande	13
Förväntningar	14
Lärandemiljö	15
Elevinflytande	15
Dialogiska klassrum	17

Kapitel 4

Forskningsmetodiska överväganden	19
Tillvägagångssätt	19
Gruppen av elever och lärare	19
Etiska aspekter	19
Data	20
Analys	20
Kvalitativt perspektiv	22
Etnografi	23
Fallbeskrivning	23
Perspektivskifte	24
Undersökningens kvalitet	24

Kapitel 5	
Resultat	26
Elevernas tankar innan processen startat	26
Grupp A	26
Grupp B	27
Gruppens gemensamma process och arbete – samlärande	27
Gruppens process	27
Att komma vidare	28
Lärarens tydlighet	29
Termin två	29
Att utveckla lyssnandet	30
Att utveckla ansvar	32
Utvärdering termin ett	32
Utvärdering termin två	33
Individuellt lärande	34
Individuell utvärdering termin ett	35
Summering av två terminer	36
Attityder till loggboken	36
Feedback från läraren	37
Termin ett	37
Termin två	38
Sammanfattning	39
Utveckling relaterat över tid	39
Sammanfattande kommentar och reflektion	39
Kapitel 6	
Diskussion	42
Metod	42
Processer	43
Dialogiska klassrum	44
Samlärande	45
Elevernas processer	45
Elevernas slutsatser	46
Lärares förhållningssätt	47
Loggbok och reflektion	48
Avslutande kommentar	49
Reflektioner inför framtiden	50
Referenser	51

1. Inledning

Skolverket genomförde 1998 en kvalitetsgranskning för att undersöka om skolor ger elever goda möjligheter att utveckla sitt lärande och därmed också sina kunskaper inom alla ämnen. När elever ingår i dialogiska sammanhang som på olika sätt stödjer och stärker elevernas läs- och skrivutveckling bedöms de enligt Skolverket som en A-miljö för lärande. Det innefattar bl.a. att elever ska producera istället för att reproducera kunskaper och att reflektion i hög grad ska utgöra ett aktivt redskap i alla ämnen (Skolverket, 1999). Att värdera ett klassrum som en A-miljö skulle enligt Dysthe (1993) betraktas som ett ”dialogiskt klassrum”. Eftersom de flesta skolor i undersökningen bedömdes som B- eller C-miljöer innebär det att många lärandemiljöer behöver förändras och utvecklas för att kunna betraktas som en A-miljö för lärande.

Bland hörsellärare i Sverige diskuteras om det finns behov av att hörselskadade elever har egna kursplaner bl.a. i engelska. Anledningen till detta är lärares och skolledares konstateranden att dessa elever har svårt att uppnå kunskapsnivåer enligt kursplanerna (Heiling, 1999). I Heilings studie ansåg hälften av hörsellärarna att hörselklass elever kunde bedömas enligt samma kriterier som för jämnåriga, hörande elever. Heiling tolkar resultaten i sin undersökning som motsägelsefulla när lärarna uttrycker att den egna insatsen och elevernas skolresultat är ”tillfredsställande”. Hon frågar sig om detta betyder att man gjort så gott man kunnat eller att man inte hade några idéer om alternativ? Förväntar man sig inte att den hörselskadade eleven ska kunna följa samtal i klassrummet eller nå genomsnittlig kunskapsnivå?

Det finns därmed argument för att söka möjligheter till utveckling av hörselskadade elevers lärande. Dessutom behövs ett målmedvetet arbete för att utveckla och förändra elevers lärandemiljöer till att uppnå Skolverkets kriterier för en A-miljö - ett ”dialogiskt klassrum”. Förändringar som sker i klassrummet inkluderar både elever och lärare i en process. Elever måste successivt bygga upp en medvetenhet om hur de kan utveckla sitt lärande för att med egen kraft utöka kunskaper inom ämnet och lärare måste hitta former att stödja detta. Finns det positiva förväntningar och tillräckligt med nyfikenhet för att ge sig in i sådana processer?

Mindre klasstorlek och ökad lärartäthet har inte generellt gett elever ökade studieresultat (Haug, 1998). Med tanke på lärarens roll och betydelse i små hörselklasser är det angeläget att lyfta fram frågan om vad som är en lärares främsta uppgift och vilket förhållningssätt som befrämjar hörselklass elevers lärande. Nedanstående två citat är skrivna med hundra års mellanrum och beskriver båda lärarens roll och förhållningssätt till elevers lärande.

Läraren är inte i skolan för att förmedla vissa idéer eller forma vissa vanor hos barnen, utan för att, som medlem av gruppen, välja vad som skall påverka barnet och hjälpa dem att på ett lämpligt sätt svara på denna påverkan (Dewey, 1897 op.cit Eliasson & Lindö, 1999, s.3).

Lärarens huvuduppgift är det pedagogiska arbetet med eleverna - att ge eleverna inspiration och handledning i deras sökande efter kunskap dvs att hjälpa till framgång. Denna uppgift kan också beskrivas som ett ledarskap - att vara ledare för elevernas lärande (Läraryrket, 1996, s.10).

Denna studie följer processen av några hörsellärare som tillsammans med hörselklass elever i åk 7-9 var inställda på att upptäcka möjligheter till utveckling av lärandet inne i klassrummet. Eftersom lärarna inte instämde i diskussionen om att förändra målen i kursplanerna ville de istället sträva mot att klassrummen skulle bli dialogiska lärandemiljöer. Underlaget består av hur elever i sina loggböcker värderar och reflekterar över sitt lärande i ämnet engelska.

Överblick av uppsatsen

Föreliggande studie redovisas i sex kapitel. I kapitel 1 kommer förändringsprocessen i det aktuella klassrummet att förklaras närmare. I bakgrunden, kapitel 2, beskrivs kort vad en hörselskada innebär medicinsk, tekniskt och socialt. Språket och samspelets betydelse för elevernas utveckling tas också upp. Därefter följer kapitel 3 där jag drar paralleller med jämförbar klassrumsbaserad forskning om lärande samt forskning bland hörselskadade barn och ungdomar. I kapitel 4 behandlas de metodologiska överväganden som ligger till grund för datainsamling och analys. Resultatet av analyserna sammanställs i kapitel 5. Som avslutning följer kapitel 6 med en diskussion som sammanför analyserna med de teorier som tidigare beskrivits.

Förändringsprocessen

Från lärarstyrda till elevstyrda dialoger

Upprinnelsen till denna studie var som inledningen beskriver när några hörsellärare, däribland jag själv, bestämde oss för att försöka förändra det traditionella lärandet i hörselklass. Alla elever i denna hörselklass har en hörselnedsättning, de använder hörapparat och behöver tillgång till hörselteknik i klassrummet. Möbleringen i hörselklass, att eleverna sitter i en halvcirkel, och en anpassning till teknik hade bidragit till att dialogerna i klassrummet tenderade att bli alltför lärarstyrda. Alla inblandade var överens om att förändra de lärarstyrda dialogerna till att bli mer ansvarsfyllda elevdialoger.

Förändringarna krävde förberedande diskussioner och överväganden om lärarnas syn på kunskap och vad som innefattas i ett elevaktivt lärande. Med förändringen av klassrumsituationen var ambitionen att höja nivån på elevernas lärande i ämnet engelska genom att hörselklasselever skulle få ingå i ”*dialogiska klassrum*” (Dysthe, 1993). I begreppet innefattas pedagogiska kvalitéer som:

- Dialogernas centrum flyttas från läraren till eleverna.
- Ett elevaktivt arbetssätt med utveckling av elevansvar.
- Att skrivandet blir ett redskap för lärande och reflektion.
- En förändrad lärarroll som bl.a. innefattar höga förväntningar.

Det arbetssätt som successivt byggdes upp av lärare och elever var även inspirerat av ”*learner autonomy*”. I ”*learner autonomy*” betonas den enskildes vilja och förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande (Dam & Gabrielsson, 1988). Eleverna väljer själva hur, och på vilket sätt, de vill arbeta för att uppnå de mål de själva ställt upp. Detta för att eleverna successivt ska utveckla både självständighet och kunskap om det egna lärandet. ”*Learner autonomy*”, ”*self-directed learning*”, ”*learning to learn*” eller översatt till svenska ”*elevplanerat lärande*” är i linje med läroplanens intentioner. Tholin (2001) beskriver syftet med ett elevplanerat lärande i tre punkter:

- Att successivt låta elever ta ett allt större ansvar för sin eget lärande.
- Att elever får reflektera över hur de lär sig.
- Att elever ser sitt eget lärande i ett socialt sammanhang.

I Norden är Leni Dam den som inspirerat svenska lärare till elevplanerad undervisning. Hon betonar det sociala samspelet i klassrummet med diskussioner inom elevgruppen som mycket

viktigt. Det betyder att planering och utvärdering i en ”äkta kommunikation” är lika viktigt för elever som arbeten om demokratifrågor (Dam & Gabrielsson, 1988).

Hennes motto ”make the learners involved” visar att hon därmed inte utesluter läraren. Lärarrollen blir central men avser en annan aktivitet än den traditionella rollen av att styra dialogerna i klassrummet. Om läraren ska initiera en process som leder till elevplanering inkluderar detta en aktiv lärarroll.

Process av aktionslärande

Aktionslärande innebär en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess där det finns ett syfte till att göra en förändring som är stöttad av klasskamrater och lärare. Begreppet används mest i processer där lärare ingår i ett aktionslärande men i denna studie är gruppen, lärare och elever. Aktionslärande handlar om att förstå sig själv och få upp ögonen för det som befinner sig på djupet - helt enkelt att utmana sig själv (Tiller, 1999). Reflektionen är därmed ett viktigt led mellan det man tidigare gjort och det som behöver utvecklas vidare.

Den process av förändring som lärare och elever började bygga upp tillsammans skulle vara en strävan mot ett gemensamt mål. Det var inte en ny metod som skulle utformas utan ett förhållningssätt till lärandet som skulle utvecklas i en process. Det betydde att vägen dit kunde gestalta sig på flera olika sätt. Upplägg och innehåll för elevernas arbete såg i en inledning ut på ett sätt vilket inte var detsamma som två terminer senare. Genom att utgå från elevernas reflektioner och självvärderingar utvecklade lärare och elever tillsammans förändringar och förbättringar som passade just denna grupp. Alla förändringar var inom ramen för lärandets kvaliteter i ett dialogiskt klassrum. Eftersom innehållet i arbetspassen ständigt förnyades väljer jag att endast förenklat visa hur upplägget kunde utformas i inledningsskedet.

Läraren och de åtta elever som ingick i klass 7-9 började med att noga gå igenom kursplanen i engelska. Tillsammans konstaterades att det fanns centrala moment att utveckla inom lyssna/tala/läsa/skriva/ samt utveckling av ansvar och medvetenhet för det egna lärandet. Eleverna kom fram till att det behövdes förändringar för att uppnå dessa mål. Arbetspassen skulle framför allt innehålla mycket dialoger och gruppen behövde öka förståelsen för den egna lärandeprocessen. Planeringen utmynnade i ett arbetssätt där eleverna indelades i studiegrupper som växlade mellan 3-5 elever. En vecka kunde t.ex. innehålla att studiegruppen skulle kommunicera på engelska och:

- Planera veckans arbete.
- Med variation producera någon form av engelsk text.
- Presentera och ha muntliga samtal om sina arbeten.
- Få feedback från klassen och av läraren.
- Skriva en personlig reflektion av veckans arbete i loggboken.

Lärarna föreslog att eleverna skulle skriva reflektioner i loggboken på svenska för att inte behöva fastna i språkliga funderingar utan kunna uttrycka sina spontana tankar. Ibland fick eleverna givna områden att reflektera kring av läraren och ibland var det helt fritt för eleverna att utveckla sina tankar. Läraren gav skriftlig respons till varje elev. Elever och lärare kom överens om att följa upp och utvärdera arbetssättet regelbundet.

När eleverna presenterade sina skrivna texter inför klassen var kravet att detta skulle göras så ledigt och naturligt som möjligt. Ingen fick läsa innantill men stödord var tillåtna. De

hörselmiljöer som stod till gruppens förfogande var klassrum med röststyrda mikrofoner. Där kunde eleverna utnyttja teleslinga genom att använda t-läge på hörapparaten. För övrigt fanns små grupprum utan slinga att tillgå, där eleverna fick nyttja m-läget på sin hörapparat. T-läge innebär att enbart talet från sändarna förstärks till elevernas hörapparat genom en teleslinga i klassrummet. I m-läge förstärks alla ljud som finns i rummet inte bara talet. Tekniken i hörselklass med hörapparater och hörselslinga kommer att förklaras närmare i bakgrunden.

Tankar bakom skrivandet som pedagogiskt redskap

Att producera varierad engelska både skriftligt och muntligt skulle vara centrala delar i elevernas vardag. För att inte riskera att skrivandet blev det mest väsentligt försökte lärarna också lyfta fram samtalets betydelse för lärandet. Eleverna fick presentera det skrivna för klassen med ett efterföljande samtal. Eftersom samtalet genomfördes i en känd miljö utgick läraren från att eleverna kunde känna sig trygga. Det gav dessutom lyssnarna möjligheter att ge elevrespons samt att formulera frågor och reflektioner. För eleverna, som var vana vid en envägskommunikation, innebar detta en dialogisk situation som behövde tid att formas och successivt byggas upp. Läraren styrde inte längre turtagningen i samtalen och eleverna förväntades ta ansvar för den teknik som behövdes för att både lyssna och vara muntligt aktiv.

Ytterligare en målsättning var att använda skrivande och reflektion som ett betydelsefullt redskap i lärandet. Bakgrunden till detta följs här av en förklaring. *Skriva-för-att-lära* uppstod i USA under benämningen "Writing Across the Curriculum". Aktiviteter där skrivande ingår leder till bättre lärande än aktiviteter där bara läsning förekommer (Dysthe, 1996; Dysthe, Hertzberg & Løkenstgard Hoel, 2000; Sandström Madsén, 1999). Vidare konstateras att olika skrivuppgifter får eleverna att fokusera på olika slags information, tänka på olika sätt och därefter hämta olika former av kunskap från sitt skrivarbete. Det mest hoppfulla när det gäller att införa mer skrivande i alla ämnen är att relativt små förändringar kan spela en stor roll för elevernas lärande. Av läraren krävs en medvetenhet om sina val och i synnerhet veta vad som är syftet med att låta eleverna skriva.

Eleverna skulle inte bara *skriva-för-att-lära* utan skulle också regelbundet reflektera över sitt lärande. Ett hjälpmedel, om man vill föra en skriftlig dialog med eleverna, är en s.k. loggbok. Beteckningen är översatt från engelskans "learning log". Loggbok kan ge associationer till en resa och det är också en elevs personliga upplevelser under resan, i detta fall inom ämnet engelska. En resa innebär en förflyttning, att få nya erfarenheter och kommer förhoppningsvis att leda till insikt och utveckling. Loggboksskrivande kan om läraren ställer frågor med den inriktningen bidra till att eleven och läraren blir medvetna om individuella inlärningsstrategier (Dysthe, 1996; Løkenstgard Hoel, 2000b).

Genom skrivandet i loggboken får eleverna förutom bättre tillgång till sina egna tankar, också möjlighet att återvända till dem och förnya reflektioner, eftersom det skrivna är dokumenterat. Skrivandet är, jämfört med talet, en långsam process vilket gör det möjligt att både plocka isär och sätta ihop tankar. Skrivaren själv väljer vilka delar som ska vara med och hur dessa ska sättas ihop. Det är inte möjligt att omformulera något till egna ord och samtidigt vara mentalt passiv. När eleven skriver hittar han sin egen personliga rytm, hur man utnyttjar sin egen tankekapacitet och sina egna tankeformer (Björk, 1995; Dysthe, Hertzberg & Løkenstgard Hoel, 2000).

I loggboken som vandrar mellan lärare och elev, kommunicerar man skriftligt med varandra. Läraren har möjligheter att utnyttja reflektionerna i undervisningen och får dessutom en uppfattning om hur eleverna tänker och resonerar, en bättre inblick och översikt i själva

undervisningsprocessen. Elevernas möjligheter att påverka undervisningen på ett aktivt sätt ökar därmed. I dialog med loggboken får alla elever komma till tals, något som sällan är möjligt i planerings- och utvärderingssamtal med stora klasser (Dysthe, 1996; Sandström Madsén, 1999).

En viktig synpunkt på användandet av loggbok är den arbetsinsats som krävs av läraren. Det tar tid att läsa loggböckerna och att skriva kommentarer. Men den kan ge läraren en ovärderlig information om elevernas läroprocesser. Lärarens feedback visar både att elevernas tankar är värdefulla och en förväntning att de ska använda sina tankar konstruktivt. För att kunna ge elever en personlig feedback får läraren, precis som eleverna, skriva spontant utan att väga varje ord på guldväg.

Engelskämnet i grundskolan

Kursplanerna för grundskolan omarbetades och gavs ut i sin nuvarande version i maj år 2000. Lärandet i engelska syftar till att utveckla en varierad kommunikativ förmåga; vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld samt att utveckla en lust och förmåga att lära sig engelska. I ämnet ingår även att granska det innehåll som språket förmedlar samt att språkligt dra nytta av det utbud av engelska som eleverna möter utanför skolan (Skolverket, 2000).

Engelska bör lika lite som andra språk delas upp i separata moment som lärs in enligt en given turordning. Arbetssätt ska bygga på att både yngre och äldre elever berättar, beskriver, diskuterar och argumenterar på olika sätt och på olika nivåer inom olika ämnesområden. Därmed stimuleras kompetensen att bilda språkliga helheter som kan anpassas till situation och mottagare. När de egna språkkunskaperna inte räcker till behöver eleven kompensera detta genom att använda olika strategier. Genom att reflektera över likheter och skillnader till den egna kulturen utvecklas även en interkulturell kompetens. Som en röd tråd i kursplanen betonas en utveckling av medvetenheten om hur eleven själv tillägnar sig språk. Elever ska själva få prova sig fram och upptäcka hur de på bästa sätt lär sig engelska.

Två av målen i kursplanen betonar att skolan i sin undervisning i engelska skall sträva efter att eleven:

- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra (Skolverket, 2000, s. 14).

Syfte och frågeställningar

Syfte med denna studie är att synliggöra och kartlägga hörselklasselevens utveckling och uppfattning av sitt lärande och samlärande. Klassrumssituationen är ett klassrum i förändring där ansvar och centrum för dialogerna i ämnet engelska har förflyttats till eleverna.

Mina frågeställningar är:

- Hur beskriver eleverna processen - att ingå i ”dialogiska klassrum”?
- Vilka slutsatser av förändringen uppmärksammar eleverna enskilt och i grupp?
- Vilket förhållningssätt utvecklar läraren?

2. Bakgrund

Hörselskada

Graden av hörselnedsättning mäts i decibel och kan utläsas i ett audiogram. Denna hörselkurva är ett försök att tekniskt beskriva en hörselnedsättning. Det är emellertid inte samma sak som individens upplevda hörselskada. En person med en lätt nedsättning kan klara sig betydligt sämre kommunikativt och socialt än en person som har en större nedsättning även om de befinner sig i samma miljö. Därför är det viktigt att utifrån individens behov göra en anpassning av miljö och kommunikation.

Inom gruppen hörselskadade är det vanligt att skilja på individer som fått sin hörselskada i vuxen ålder och de som har en medfödd eller tidigt förvärvad hörselskada. De sistnämnda, dvs. barndomshörselskadade, kan i mer eller mindre grad tillgodogöra sig tal via hörseln ofta med hjälp av hörapparat. Ahlström (2000) beskriver att förlitande på teknik kan få negativa konsekvenser i ett utvecklingspsykologiskt sammanhang. Hörselskadade barns språkutveckling kan påverkas av att de går miste om den språkliga stimulans som det hörande barnet får.

I gruppssammanhang, där den språkliga kommunikationen enbart sker via tal, kan hörselskadade ha svårigheter att kommunicera både med varandra och med andra hörande. Om kommunikationsstrukturen blir alltför komplex, t ex samtal med flera personer åt gången kan den hörselskadade drabbas av "social dövhet" (Bagga-Gupta, 1999). För många är teckenspråk därför ett nödvändigt komplement till en fungerande kommunikation.

Svenska språket, både det skrivna och det talande, är lika viktigt som teckenspråk för det hörselskadade barnet. Ahlström och Preisler (1998) uppmärksammar vad det innebär att vara hörselskadad och behovet av en identitet. Genom relation till omvärlden kommer du underfund med vem du själv är och i relation till andra blir du någon - du får en identitet. Vem du blir är beroende av samspelet med människor i din omgivning och hur du uppfattar att de ser på dig. Om du är accepterad som hörselskadad av föräldrar, syskon, lärare och andra runt din närhet får du en grundtrygghet som ger ett gott självförtroende. Det borde betyda en god grund för att även kunna bygga upp ett språkligt självförtroende.

För hörselskadade är det en tillgång att behärska både svenska och teckenspråk. Ahlström och Svartholm (1998) menar att många hörselskadade har beskrivit känslan av språkligt och socialt utanförskap i många situationer. Trots detta är området lite beforskat. Det saknas beskrivning i läroplanen av vad tvåspråkighet betyder för hörselskadade elever (Bagga-Gupta, 1999). Kunskapen om hur den bästa skolmiljön borde se ut för hörselskadade är också begränsad. Hörselskadade befinner sig i ett gränsland mellan den hörande och döva "världen" utan självklarheter gällande språk- och grupptillhörighet (Ahlström och Preisler, 1998).

Hörselklass

Vissa kommuner anordnar särskilda undervisningsgrupper för hörselskadade, så kallad hörselklass. Under läsåret 1994/95 genomfördes en undersökning av lärarsituationen kring undervisningen av hörselskadade elever som senare rapporterats i *Teknik är nödvändig - men inte tillräcklig* i Heiling (1999). Hörselklass beskrivs där som en mellanposition till hörande klass och till klasser för döva elever där teckenspråk är undervisningsspråk. Den påtagliga

skillnaden är att hörselklass även innefattar tillgång till teknik och att skolmiljön är akustiksanerad. Hörselteknisk utrustning med fast monterad teleslinga finns i alla undervisningslokaler. Målgruppen är hörselskadade elever som grupperas i små klasser mellan 5-12 elever. Undervisningsspråket är talad svenska.

Hörapparat är ett av de tekniska hjälpmedel som hörselskadade har tillgång till. Hörapparaten kan utnyttja två lägen, t-läge och m-läge, där t står för teleslinga och m för mikrofon. Det finns hörapparater som kan fungera samtidigt i båda dessa lägen medan andra kräver att användaren själv slår om från det ena till det andra läget. Detta görs med en liten knapp på hörapparaten. Tekniken nyttjas vid muntliga dialoger med eleverna, läraren använder mikrofon, vanligen sändarmikrofon utan sladd. Även eleverna har tillgång till mikrofon vid sina bänkar. Där kan de få kamraternas tal förstärkt via slingan. Bänkmikrofoner stängs oftast av och på manuellt. Det finns numera även en typ av röststyrda elevmikrofoner där sändaren aktiveras när eleven börjar prata. Det innebär att gruppen kan få ta del av en mer spontan och naturlig dialog. Tekniken utvecklas efter hand och de pedagogiska begränsningar som hittills funnits på grund av hörselslingans räckvidd minskar. Utan ett fungerande teckenspråk är eleverna trots allt mer eller mindre beroende av teknik.

Vid traditionell katederundervisning påverkas möjligheten att uppfatta lärarens tal av elevens egen hörselskada samt vilket stöd elevens hörapparat ger. Eleverna kan ha behov av att se lärarens och de övriga elevernas ansikten för att få visuellt stöd att avläsa vad som sägs. Om undervisningen bedrivs i mer "fria" former utan mikrofon och slinga är elevens höravstånd en viktig faktor om det ska vara möjligt att följa med i undervisningen eller inte. Det är viktigt att tidigt och successivt göra eleverna medvetna om sina begränsningar att höra tal, att stödja en uppbyggnad av egna hörselstrategier samt att eleven utvecklar ett eget ansvar för dessa.

Flertalet av hörselklasslärarna i Heilings (1999) studie menar att såväl deras eget agerande som planering av undervisningen förändrades och anpassades med tanke på de hörselskadade elevernas behov. Lärare i hörselklass har vanligtvis teckenspråkskunskaper samt specialpedagogisk kompetens. I undersökningen uttrycktes dock önskemål om en bredare lärarkompetens. Det innebär kännedom om psykosociala aspekter, hörselskademedvetenhet, än mer teckenspråkskunskaper och kunskaper om hur elevers tal kan stimuleras. Även information om tekniska hjälpmedel samt utveckling av metodik anses vara angeläget.

Hindren för hörselskadade elevers lärande finns konstaterade och idag efterfrågas pedagogiska utvecklingsmöjligheter i positiva lärandemiljöer. Heiling (1999) uttrycker med bestämdhet att metodik och läromedel för hörselskadades läs- och skrivinlärning behöver grundas på forskning, som emellertid knappast ens påbörjats. Även gamla metoder för att stimulera elevernas tal behöver modifieras utifrån modern forskning om språkinlärning.

Kommunikationsmönster för hörselskadade

I förskolan

Ahlström (2000) visar på det tidiga samspelets betydelse för barnets utveckling på alla nivåer dvs. emotionellt, kommunikativt-språkligt, socialt och kognitivt. Genom att aktivt delta i det tidiga samspelet med vårdaren, oftast mamman, skaffar sig barnet viktiga erfarenheter av att bli förstått och kunna förstå andra. Här tar barnet till sig de regler som styr den sociala interaktionen. Barn behöver också få utveckla sin sociala kompetens med andra barn. Social kompetens kan beskrivas som förmågan att interagera med andra. Det gäller både förmågan

att kommunicera och kunskapen om de regler som gäller för interaktionen i olika sammanhang. En annan betydelse för hur samspelet ska fungera är de inblandades normer och värderingar. Har barnet ett funktionshinder kan även detta påverka hur samspelet utvecklas. Det framkommer i studien att all personal i verksamheter där barn med funktionsnedsättningar finns måste lägga stor vikt vid den sociala kompetensens utveckling. Det gäller främst i förhållande till kamraterna.

Lekens betydelse för barns erövrande av språk och social kompetens kan enligt Ahlström inte nog betonas. I leken finns turtagning, imitation, en ömsesidig relation och samspel i växelverkan. Tvingstedt (1993) visar i sin undersökning att både lärare och föräldrar underskattar de negativa konsekvenser och begränsningar som en relativt liten hörselnedsättning medför för äldre hörselskadade elever i det sociala umgänget med hörande kamrater. Barn med hörselnedsättning löper en stor risk att isoleras därför att de ställs utanför det sociala samspelet med andra barn om de enbart är hänvisade till hörande och talande miljöer. Det reducerar det hörselskadade barnets sociala kompetens och kan leda till en negativ utvecklingspiral (Ahlström, 2000).

Ahlström menar vidare att för barn med begränsade språkliga uttrycksmöjligheter blir personalens förhållningssätt viktigt. Om personalen väljer en *barncentrerad och stödjande kommunikativ roll*, dvs. tillåter barnet att vara flexibelt och själv anpassar sig efter barnet leder det till en gynnsam språkutveckling. Om barnet ständigt korrigeras i sitt sätt att använda språket och vuxna går in och styr blir samtalet *ledande och vuxencentrerat*. Då försvåras barnets språkliga och sociala utveckling. Det kan också bli så att barn i grupp tar efter de vuxnas språkliga förhållningssätt när de samspejar med andra barn. Om den vuxna slår an tonen till ett utvecklande förhållningssätt - bereder de därmed väg för barnen.

I samma studie uppmärksammas hur personalen förändrar sin roll gentemot barn med funktionshinder. Personal tenderar att bli mer styrande i sin kommunikation med barnen. De erbjuder mer hjälp och är mer känslomässigt involverade. I leken bemöter och stödjer de barnen kognitivt men uppmärksammar sällan de sociala aspekterna. Barnen får inte forma sin egen lösning på situationen. Den vuxne assisterar och dirigerar hur leken ska utföras eller utformas. Om hörselskadade barn alltid behöver en vuxen som tolk i leken och inte klarar att leka ensamma försvåras utvecklingen av att bli självständig.

I hörselklass

Ahlström och Preisler (1998) beskriver hur lågstadielärare i hörselklasser, som försöker sig på en mer väg- och handledande lärarroll, får problem att genomföra denna undervisningsform. När eleverna inte kan samspeja i dialog med sina klasskamrater kan de inte heller diskutera sig fram till olika lösningar. Läraren får svårt att fortsätta i sin vägledande roll och tenderar att bli mer styrande. Den styrande rollen understödjer en kommunikation mellan lärare och elev som bygger på korta ja och nej frågor. Den språkliga kommunikationen riskerar därmed att bli minimal.

Studien visar också att individualiserad undervisning ökar i de högre årskurserna. Undervisningen inriktas på samspel lärare och en elev, men det påverkar inte elevernas inbördes kommunikation. De elever som behärskar teckenspråket fortsätter att kommunicera med klasskamraterna. De elever som inte behärskar teckenspråket har uppenbara problem att ingå i samtal med mer än två deltagare. I dessa spontana samtal används inte slinga och turtagningen är inte heller kontrollerad.

Vidare beskrivs från videoupptagningar att när en elev har synpunkter på sin klasskamrats agerande vänder han sig till läraren istället för direkt till klasskamraten. Eleven blir mer språklig i förhållande till läraren än till de jämnåriga kamraterna. Det visar på de svårigheter som kan uppstå mellan hörselklasselever när de inte har språkliga verktyg att kommunicera med varandra. Missförstånd och sammanbrott i kommunikationen blir ofta följden, och vissa barn ställs då utanför samspelet. Om elever högre upp i åldrarna fortfarande vänder sig till läraren, när man inte hör vad kompisarna säger, har det egna ansvaret för hörselstrategier eller lärandet inte blivit etablerat hos eleven. Att arbeta seriöst med detta kräver ett medvetet förhållningssätt hos läraren som annars lätt kan falla in i rollen som språkrör eller överbeskyddare för sin ”lilla grupp” (Johansson & Wennergren, 1999).

I Ahlström och Preisler (1998) tas problemet med de små grupperna upp. Små grupper manar lätt fram ett familjelikt relationsmönster och läraren kan gå in i en ”snäll mammamod” som inte ställer adekvata krav på barnen. Detta bekräftas i Atterström och Persson (2000) och Haug (1998) som uttrycker att små klasser med hög lärartäthet inte generellt ger elever ökade studieresultat utan kan istället bli hämmande.

Föräldrarna i Ahlström och Preislers studie har den uppfattningen att barnets hörselskada inte begränsar dess utvecklingsmöjligheter, utan det är hur väl omgivningen bemöter barn som hör dåligt som är avgörande. Lärarna anser sig ha svårt att vara nyansrika i sitt språk eftersom elevernas möjligheter att förstå vad som sägs är begränsade. Det talade språket som barnen får ta del av är således starkt reducerat. Det blir en sensmoral, att hörselskadade som har lite språk också får lite språk. Ett begränsat språk ger som resultat ett begränsat kunskapsutbud.

Eleverna i ovanstående studie visar att de till en del kan ta till sig undervisning via tekniken. I grupsituationer fungerade det bäst med teckenspråk. Men det handlar inte om antingen eller, utan om både och. I vissa situationer fungerar talspråk bäst och i andra fyller det ingen funktion och vice versa. Tillgång till teckenspråk för hörselskadade elever betyder inte att talspråket hämmas, tvärtom, språken ger näring åt varandra. Studien avslutas med en positiv vision angående hörselskadades skolsituation. Hörselskadade elever behöver en skolmiljö där de kan utvecklas utifrån sina förmågor, där de kan ta till sig ämneskunskaper utan att behöva fastna i språkfrågor. De behöver få samspela och samtala fritt och ledigt med både lärare och elever i ett klimat där de hörselskadade elevernas möjligheter tillgodoses på ett tillfredställande sätt.

3. Teoretiska utgångspunkter

Introduktion

Min teoretiska utgångspunkt finns i Vygotskijs teori om att interaktion mellan utveckling och undervisning är en förutsättning för lärandet. För att inte riskera att läraren enbart blir organisatör visar Vygotskij på lärarens viktiga roll att utmana elevernas tänkande och att vara en dialogpartner. Läraren utmanar därmed elevernas *närmaste utvecklingszon* (Lindquist, 1999). Begreppet kommer jag att utveckla närmare längre fram i detta kapitel. Jag vill här kort introducera några tidigare studier som jag speciellt kommer att referera till.

Dysthe (1996) har genomfört klassrumsbaserad forskning som fokuserar på samspel och interaktion mellan elever. Hennes forskning vill fånga lärandeprocessens betydelse i elevernas kommunikativa interaktion, både i samtal och i skrivande. Studien ger exempel på hur lärare kan skapa inlärningsmiljöer där det finns större utrymme för elevernas röster än i traditionell undervisning.

”Det flerstämmiga klassrummet” innebär ett klassrum där lärarens röst är en av många röster som lyssnas till, där eleverna också lär av varandra och där muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen (Dysthe, 1996, s.13).

De nationella styrdokumenterna förväntar sig att alla som arbetar i skolan ska sträva efter att eleverna lär sig att arbeta självständigt likväl som tillsammans med andra. Samlärande intar en central roll i framtidens skola (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Begreppet samlärande genomsyrar även innehållet i denna studie. I Selbergs (1999) undersökning förväntas elever formulera och pröva antaganden; reflektera över erfarenheter samt utveckla sitt eget sätt att lära och utvärdera sitt lärande. Studien innefattar 215 elever och jämför elevgrupper i årskurs åtta samt elever i årskurs ett på gymnasieskolan med olika grad av inflytande i sitt lärande. Selberg menar att de elevgrupper som har stor erfarenhet av inflytande över sitt eget lärande har större möjligheter att utveckla kunskaper som stämmer med den önskade nivån i skolan. Hörselklasselever har, utifrån hörselmiljön, ofta haft en mer traditionell och lärarstyrd undervisning (Ahlström & Preisler, 1998). Har de utifrån ovanstående resonemang därmed också haft sämre möjligheter att nå en förväntad kunskapsnivå?

Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij är en förgrundsfigur till det kulturhistoriska/sociokulturella perspektivet att se på lärande. Han betonar lärandet som ett socialt fenomen där allt språkande och lärande är invävt i ett socialt sammanhang. Vidare anser han att barnet utvecklar ett logiskt och viljemässigt tänkande via kulturarvet och att språket är ett centralt tankeredskap för barns samspel och utforskande. Vygotskij betonar språkets betydelse – att lära sig prata är att lära sig tänka. Detta utesluter dock inte det tänkande som inte uttrycks i språket (Lindö, 1999).

Vygotskijs pedagogiska idéer var på hans egen tid både kontroversiella samt radikala och måste därmed uppfattas som en stark kritik mot rådande förmedlingspedagogik. Det är en undervisningssituation som han beskriver i termer av; disciplin i klassrummet, auktoritär attityd från läraren, passiva elever och envägskommunikation från lärare till elev. Denna undervisningssituation i modern variant är enligt Bråten (1999) fortfarande den vanligaste i de

flesta länder. Vygotskijs kulturhistoriska teori och pedagogiska idéer har påverkat skolan inom följande avseenden:

- Den enskilda individens rätt att utveckla sin personlighet och kreativa potential,
 - lärarens uppgift att vara handledare och samverka med eleven,
 - att utgå från elevens intresse,
 - att låta eleven vara självständig och aktiv,
 - att skapa metoder efter elevens behov
- (Lindqvist, 1999, s. 8).

Även i Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) har Vygotskijs kulturhistoriska teori uppmärksamats och bildat grunden för en ny pedagogisk inriktning. När lärandet beskrivs som en inre mental aktivitet som antingen behärskas eller inte behärskas anses individens utveckling vara den mest väsentliga drivkraften till lärande. Detta till skillnad från synsättet att social interaktion är en förutsättning för lärande. Här görs tydliga kopplingar till de sociala och kulturella perspektiven där språket genererar nya betydelser för tanken. I USA benämns också denna kulturhistoriska teori för sociokulturell (Lindqvist, 1999). I denna diskurs om lärandet ersätts den psykologiska förståelsen av mer socialpsykologiska och antropologiska perspektiv. Lärandet ses inte längre som enbart kognitivt, termer som sociokognition eller sociokulturellt, antyder perspektivskiftet (Carlgren, 1999; Säljö, 2000).

Den närmaste utvecklingszonen

Som alternativ till förmedlingspedagogik förordar Vygotskij (1999) en undervisning som utvecklar psykologiska processer genom aktivt samspel med läraren eller med andra elever. Den närmaste utvecklingszonen finns mellan den nivå som eleven redan nått och till den nivå dit eleven är på väg. Vygotskij utvecklar en dialektisk teori om relationen mellan utveckling och undervisning. Han skiljer på elevernas faktiska och potentiella utvecklingsnivå och ser elevernas möjligheter till utveckling som den intressanta frågan för hur undervisningen ska bedrivas. Det är inte elevernas tillkortakommanden som ska vara utgångspunkten utan deras potential. En god undervisning föregriper utvecklingen och skapar *den närmaste utvecklingszonen* (ZPD, Zone of Proximal Development). Det sker då med en erfaren person som kan vara antingen läraren eller andra elever. ”*Det som barn för tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan i morgon göras på egen hand*” (Vygotskij, citerad i Lindqvist, 1999, s.278).

Det betyder att om elever lämnas helt åt sig själva, kommer utvecklingen att om inte helt försenas, ändå påverkas negativt. När elevernas potential för utveckling och inläring betonas måste aktiviteterna i klassen vara inriktade både på det som görs här och nu och på det som ligger inom nästa nivå. Marton och Booth (1997) beskriver att med språket som tankeverktyg konstruerar vi kunskap, utifrån den kunskap vi redan har. Det bli en pendling mellan delar och helheten.

In our view, learning proceeds, as a rule, from, an undifferentiated and poorly integrated understanding of the whole to an increased differentiation and integration of the whole and its parts. Thus, learning does not proceed as much from parts to wholes as from wholes to parts, and from wholes to wholes. To put it very simply, in order to learn about something you have to have some ideas what it is you are learning about (Marton & Booth, 1997, s. VIII).

Scaffolding

Dysthe (1996) förklarar ordet ”scaffolding” som stödstruktur/stöttning för att beskriva den hjälp som vuxna och kamrater i dialog kan ge i den närmaste utvecklingszonen. Uttrycket visar på något som finns under en begränsad tid - medan arbetet pågår - för att sedan tas ner igen. Men att ge en stödstruktur innebär något mer, än att bara i största allmänhet, ge stöd och

hjälp. Det handlar om att utnyttja den utvecklingszon där eleven befinner sig, bygga på det eleven klarar och hjälpa till att komma vidare. En viktig förutsättning är att eleverna ser det som meningsfullt för lärandet att komma vidare.

I samma studie beskrivs ett elevaktivt arbetssätt som bygger på ”multiple zones of proximal development”. Teorin bygger på att elevernas utvecklingszoner överlappar varandra och att de systematiskt hjälper och stöttar andra med moment de själva klarar av. Utifrån detta utnyttjas den enskilde elevens starka sidor och blir en resurs i klassen på ett sätt som vore omöjligt för läraren att klara. Det är viktigt att betona att det handlar om en pedagogisk filosofi och inte om metodologi.

Lärande

Carlgren (1999) menar att lärande är något som sker mellan elever och i relation till en social praktik, dvs situationen blir en del av lärandet. Verksamheten eller situationen i klassrummet är miljöer som mer eller mindre kan befämja lärandet. Med detta sociokulturella perspektiv på lärande flyttas fokus från de kognitiva processerna till den sociala praktiken.

I Selbergs (1999) studie som bygger på Deweys teorier tolkas lärande som ”att lära” vilket är människans sätt att förändra sin förståelse av omvärlden, att utveckla sin egen förmåga samt att minnas. Kärnan i Deweys teorier utgår, starkt förenklat, från två kategorier; individen och det sociala sammanhanget. Vi utvecklas när vi lär oss något nytt och lärande innebär en utveckling som riktar sig åt något håll. Elevernas erfarenheter och behov blir enligt Dewey (1981) de viktigaste utgångspunkterna. Det innefattar också att eleverna inte bara insamlar ämnesstoff utan också att stoffet organiseras. Här betonas vikten av att eleverna gör sin egen planering och att läraren blir en viktig handledare ifråga om att kunna utveckla och specificera sin planering. Även konsten att utvärdera sig själv och sitt lärande är viktiga kunskaper för att åstadkomma meningsfulla resultat. Med andra ord blir inflytandet i hela processen av största vikt.

Det visar ett metakognitiv tänkande när elever inte bara värderar utan även riktar blicken mot det som ligger bakom den konkreta lärandesituationen. I olika studier används olika benämningar för detta. Pramlings (1994) studier i förskolan fokuserar på ”metakognitiva dialoger”. Metakognition blir här en fråga om pedagogens förmåga att hjälpa barn att byta perspektiv och reflektera över sitt sätt att tänka om det konkreta innehållet. Resultaten visade att barnen inte bara utvecklades inom området utan även utvecklade en större medvetenhet om sitt lärande. Kullberg (1991) uttrycker i sin studie av elever i årskurs 1 att det finns ett klart samband mellan att barn lär sig att lära och att barn lär sig att läsa. Løkensgard Hoel (2000b) har i sina studier fokuserat på äldre elevers metakognition och jämför reflektioner över egna texter med reflektioner över sitt tänkande:

Metakognisjon inneber evne til å reflektere over eiga tenking. Når vi reflekterer over vårt eige språk, slik det til dømes står fram i våre eigne tekstar, reflekterer vi samtidigt over vår eiga tenking (Løkensgard Hoel, 2000b, s. 58).

Løkensgard Hoel förklarar att i den norska läroplanen har metaperspektivet fått en sådan central plats att man kan se det som en röd tråd genom hela styrdokumentet. Detsamma gäller för styrdokumentet i Sverige med den skillnad att här används begrepp som ”förmågan att reflektera över sitt lärande” istället för att beskriva och definiera begreppet metakognitivt lärande. (Skolverket, 2000).

Utifrån sin forskning definierar Marton och Booth (1997) lärande som att erfaras aspekter av världen på ett nytt sätt. Det blir viktigt att individen konfronteras med en mångfald av upplevelser. Det är i övergången mellan förutfattade idéer och en förbättrad förståelse som lärande sker. Skolans styrdokument är i samklang med denna forskning och uttrycker i ”Växa i lärande” (SOU 1997:21) detta synsätt. Här betonas att elevernas lärande inte i första hand ska gälla reproducerande av faktakunskaper utan förståelse av och aktivt deltagande i ett föränderligt samhälle. I syfte att nå ett aktivt lärande blir undervisningen mer än förmedling. Det handlar om att skapa förutsättningar för lärande genom att arrangera sammanhang och miljöer där eleven aktivt kan tillägna sig kunskap. Det innebär tillskapande av meningsbärande sammanhang i en miljö och organisation som kan stödja barn och unga i utforskande, lärande och delaktighet. Därmed ses kunskaper snarare som en process än som en produkt (SOU 1997:21).

Samlärande

Begreppet samlärande introduceras av Williams et al. (2000) i ett uppdrag från Skolverket att göra en forskningsöversikt över kamratsamverkan av lärandet i förskola och skola. Begreppet vilar på de teoretiska utgångspunkter för lärande som förespråkar delaktighet, kommunikation och mångfald av tankar och idéer. Teorierna kommer framför allt från Vygotskij där samarbete och social interaktion är en förutsättning för lärande.

Det finns enligt författarna många faktorer som är av betydelse för att elever ska utveckla ett samlärande. En faktor är tid, elever måste få tid att lära känna varandra och utveckla djupare relationer. Elever som inte känner varandra fastnar i sina diskussioner om hur arbetet i gruppen ska fördelas, samtidigt som de tävlar inbördes om vem som ska styra och leda gruppen. En annan faktor, en uppmuntrande och stöttande lärandemiljö, får eleverna att utveckla positiva arbetsmönster. Williams (2001) studier bland yngre elever visar att delaktighet kan ta sig olika uttryck och behöver inte betyda verbal kommunikation för att tillgodogöra sig kunskaper. Då elever arbetar tillsammans skapar de även ett samlärande genom att iaktta, lyssna och imitera. Det går inte att förutsätta att den äldre eleven har mest kunskaper inom området. Eleverna räknar med kamraters hjälp till kunskap och klarar att på ett naturligt sätt att pendla mellan olika roller då de samarbetar med varandra. Studien framhåller värdet av olikheter där lärande är att ändra uppfattning. Här diskuteras, prövas och omprövas föreställningar i ett ömsesidigt utbyte mellan deltagarna. Att se varandra som källor till kunskap är viktiga insikter.

Det är värt att fundera över hur uppmuntran till samarbete och samlärande förhåller sig till det sätt man idag utvärderar arbetet i skolan. Att samarbeta kring arbetsuppgifter kan uppmuntras i en klassrumskontext medan det i en annan uppfattas som fusk (Williams, 2001). När lärare propagerar för samarbete och sedan måste utvärdera individuella förmågor kan det ge dubbla budskap till eleverna. Hyltegren och Kroksmark (1999) anser att det finns en inbyggd motsättning i läroplanen (Lpo 94). Det finns skrivningar om skolans värdegrund och uppgift, en mer holistisk syn, samtidigt som det finns en tydligt definierad kravbild i kursplanerna (Skolverket, 2000). Läroplanens konstruktion bidrar till att läraren, enligt författarna, gör felaktiga didaktiska prioriteringar genom att stycka sönder skolans innehåll istället för att se till helheten. Lärarna tar gärna sin utgångspunkt i de tydliga och konkretiserade krav i kursplanen som ligger till underlag för betygsättning

Med blicken mot framtiden är det viktigt att elever utvecklar en attityd som medför att de går in i ett livslångt lärande där lärandet inte enbart är ett enskilt lärande utan även ett samlärande. I Williams et al. (2000) uttrycks:

En alltför långtgående individualisering är ett hot mot demokratiseringen genom att individualiseringen kan leda till segregation och brist på förståelse för andra människors perspektiv. För att påverka riktningen av samhällsutvecklingen, mot ett mångkulturellt samhälle där olikheter ses som tillgångar, är det viktigt att barn tidigt utvecklar och använder förmågor som underlättar för dem att både aktivt påverka och leva i såväl dagens som morgondagens samhälle (Williams et al., 2000, s.109).

Elever ska alltså utveckla kunskaper och färdigheter av olika slag, bli självständiga och kunna ta initiativ. Det viktigaste blir ändå hur dessa kunskaper och färdigheter ska användas i framtiden. Det framtida samhället kommer att kräva att information värderas och granskas kritiskt, något som elever lär sig i interaktion och kommunikation med andra. Rapporten ger uppmaningen att samlärande bör bli det centrala i all pedagogisk verksamhet.

Förväntningar

Lärande i Dysthe (1996) är liktydigt med ”att lära” genom att delta i meningsfulla aktiviteter där man har de språkliga sammanhangen klara för sig. Aktiviteterna bygger på äkta engagemang, allas deltagande, höga förväntningar och tid. Detta överensstämmer med Løkensgard Hoel (2000b) som redogör för vad som uppstår i en positiv miljö med höga förväntningar. I dessa miljöer:

- förväntas eleverna göra sitt bästa intellektuellt och socialt,
- känner eleverna sig positivt knutna till gruppen och klassen,
- uppmuntras samarbete och ger samtidigt rum för det individuella,
- är kommunikationen öppen och präglad av dialog,
- bearbetas konflikter på ett konstruktivt sätt,
- uppmuntras initiativförmåga, kreativitet och inlevelse,
- får deltagarna lär sig att visa känslor.

I Williams et al. (2000) sammanfattas studier om effekten på elevers studieresultat i ämnet matematik är påverkad av lärarens förväntningar. Studien gör en jämförelse när elever nivågrupperats eller inte. Elever som är låg- eller mediumpresterande vinner på att gå i blandade grupper dvs. grupper med elever på olika nivåer. Högpresterande elever uppnår samma resultat oberoende av vilka grupper de ingår i. Resultaten visar också att två elever med hypotetiskt lika förutsättningar lär sig olika kunskaper i matematik beroende på i vilken gruppkonstellation de har placerats. Om en elev befinner sig på gränsen mellan två grupperingar kommer hennes framtida prestationer att avgöras av om eleven hamnar i den lägre eller högre gruppen. Lärarna har inte bara låga förväntningar på elever i den lägsta gruppen, de intar även en annan roll. Undervisningen blir rutinartad, stor vikt läggs på att reglera beteenden samt att träna praktiska färdigheter. De utmanar inte elevernas tänkande som de gör i gruppen med högpresterande. Även den verbala kommunikationen blir på en betydligt lägre nivå.

Lärare som delegerar ansvar ger förtroende och har därmed höga förväntningar på eleverna. Det handlar om vuxnas förmåga till ömsesidig erkänsla. Enligt den dialektiska relationsteorin är detta en förutsättning för att utveckla en individs autonomi (Atterström & Persson, 2000). Ömsesidig erkänsla innebär ”att jag ser dig” som individ med rättigheter, integritet och en separat identitet. Läraren utgår från elevernas upplevelser och erfarenheter, är öppen för elevens syn på saken som tillåts vara ”expert på sin egen upplevelse”. Ömsesidigt erkännande fokuserar på helheten i relationen, den kan inte reduceras till en enkel kommunikationshandling utan avser förhållningssättet i relationen. Det blir ett sätt att vara och inte en kommunikationsteknik.

Lärandemiljö

Hur lärande miljöer utformas, speglar på många sätt vilken människosyn och kunskapssyn som är rådande. Möblering och verksamhetens organisation visar tydligt lärarnas förhållningssätt till barn och lärande. Vilket syn avspeglas utifrån möblering i hörselklass? Av traditionen sitter eleverna i en halvcirkel för att ha möjlighet att avläsa både klasskamrater och läraren. I Ahlström och Preisler (1998) framkommer att lärarrollen lätt blir mer styrande och understödjer en kommunikation mellan lärare och elev som bygger på fråga - svar. Detta uppmuntrar sällan elever att reflektera över innehåll. Hur har möbleringen bidragit till dagens kommunikationsmönster i hörselklass?

En skolmiljö, som befrämjar lärande och ett elevaktivt arbetssätt, har en möblering som underlättar samarbete. Det ska gå lätt att samlas till gemensam diskussion och dessutom bör det finnas arbetsplatser för större och mindre grupper. De osynliga sidorna av klassrumskulturen handlar om den s.k. dolda läroplanen. Den innefattar avsikter med undervisningen som inte är uttalade, såsom värderingar, förhållningssätt och normer i kulturen som kan vara osynliga både för deltagarna och för utomstående (Eliasson & Lindö, 1999; Lindö, 1999; Williams et al., 2000).

En traditionell skolmiljö utformning grundar sig på en kognitiv syn på lärandet. Kunskaper har setts som en inre mental aktivitet, där tanken separeras från sitt sociala sammanhang. Under 80- och 90-talet har kritik riktats mot detta synsätt, som alltför ensidigt koncentrerar sig på vad som händer i individens hjärna och förbiser samspelets betydelse för lärandet. Säljö (2000) har utifrån studier i skolmiljö visat att kontexten ingår som en del av läroprocessen, kunskapandet ingår alltid i ett sammanhang. Det betyder att det som eleven lär sig inte enbart kan förstås ur ett individualpsykologiskt perspektiv utan snarare bör ses som ett samspel mellan individen och omgivningen.

Elevinflytande

Resultaten från Selbergs (1999) doktorsavhandling *Elevinflytande i lärandet* ger svar på många funderingar som lärare och skolledare dagligen ställs inför. Selberg anser att elever som får ett stort inflytande utvecklar ansvar för val av inlärningsverktyg och väljer medvetet vilken inlärningsstrategi som ska nyttjas. Elever har större möjligheter att lära när de ställs inför kravet att göra självständiga val om vad de ska lära och hur de ska gå tillväga. Ansvarstagandet för det egna lärandet utvecklas samtidigt som eleverna får kunskaper inom ämnet.

Att välja mål och arbeta för att uppnå dessa ger elever en stark motivation. När eleverna samarbetar med andra mot valda mål utvecklar de ett gemensamt ansvar och en känsla av gemenskap i arbetet mot målet. Det betyder att elever som tillsammans med läraren är med och styr undervisningen använder kursplanen som underlag och får därmed ett annat förhållningssätt till vad som ska göras. Kursplanen blir ett stöd i läroprocessen och inte en lärobok som ska följas från pärm till pärm. För att nå denna medvetenhet behövs en successiv inskolning. Resultaten i studien visar att när eleverna själva deltar och är involverade i sitt lärande, utvecklar de kunskaper och färdigheter som de nationella målen strävar efter. Det visar också att elever som saknar denna erfarenhet har svårt att nå läroplanens mål i en traditionellt upplagd skola. De elever i studien som har mindre inflytande får svårare att organisera det egna lärandet, de arbetar mer sällan tillsammans och mer parallellt med varandra. Eleverna ville hellre jobba med befintliga böcker och reproducerade mer texter från

olika källor. De olika elevgrupperna visade att variation av erfarenheter och kunskaper om inflytande ger olika kvalitet på lärandet.

I en skola med stort elevinflytande blir eleverna medvetna om att de redan äger kunskaper när de tillsammans diskuterar vad de redan vet. De blir också medvetna om vilken ny kunskap de ska förvärva i sina frågeställningar och nya antaganden. Läraren blir inte den enda kunskapsauktoriteten och kontroll och uppföljning får en annan innebörd. Eleverna vill då gärna arbeta inom områden som sträcker sig över många skolämnen och det leder till att den vanliga strukturen i skolan rivs upp och lärare samarbetar över ämnesgränser kring elevgrupper. Att arbeta inom större kunskapsområden kräver längre arbetspass än den traditionella lektionen. Elevgrupper som har arbetsveckan organiserad efter skolämnen och lektioner missgynnas i detta sammanhang. Styrdokumenten talar om skolans demokratiserande kraft och skolan som ett verksamt instrument till att förbättra samhället. För kunna ha förväntningar på ett demokratiskt och jämställt samhälle måste eleverna få erfarenhet av att arbeta demokratiskt.

Är då elevaktiva arbetssätt ett arbetssätt som gynnar alla elever? Selberg påstår att om elever enskilt eller i grupp framför sina tankar inför ett arbete så gynnas alla som deltar. Det innebär att läraren har ett förhållningssätt där den enskilde elevens vilja och förmåga sätts i främsta rummet och elever som är ovana att uttrycka sig får hjälp av andra som redan lärt sig. I en mer elevstyrd undervisning väljer eleverna sin egen omväxling i arbetet. Elever med låg uthållighet missgynnas av lärarstyrd undervisning och det kan finnas risk för att det uppstår disciplinproblem.

Resultaten av Dam och Gabrielsens studie (1988) visar att elever som arbetat med elevplanerat lärande i engelska blir medvetna om sina styrkor och svagheter. Alla elever uppskattar möjligheter till egen planering och individuella val. Eleverna visar en vilja till att gå vidare i sitt lärande utifrån vad man redan lärt. Överlag är eleverna trygga och säkra i muntlig framställning samt i skrivna arbeten. "Svaga" elever kommenterar förvånansvärt ofta att de känner sig mer säkra och lär sig mer än de tidigare gjort. De bibehåller dessutom en hög motivation för att lära. Elevernas betygsnivå är ungefär vad som förväntats i en traditionell undervisning. Skillnaden finns i det stora intresset och tillfredsställelsen av att lära engelska. För läraren är den stora skillnaden att de skaffat sig mer kunskaper om lärande och om den sociala processen i klassrummet. De har dessutom fått bekräftelse på sin uppfattning om att elever klarar att ta många egna beslut samt mer ansvar för sitt lärande än det vanligtvis ges utrymme för. Utvärderingar och planeringar ger lärarna mycket värdefull information och framför allt ger det många tillfällen till kommunikation.

Elevinflytande är inte detsamma som en totalt fri utbildning utan struktur och ramar. För att klara denna uppgift anser Selberg (1999) att eleverna själva behöver söka struktur för att så småningom få en erfarenhet och förmåga att arbeta i elevaktiva arbetsformer. Lärarrollen blir inte mindre viktig om än innehållet blir förändrat. När eleverna ska ställa frågor och argumentera för sina val är lärarens insats mycket väsentlig både för att ge eleverna anledning att argumentera för sin syn och för att stimulera dem till aktiva val. Nilsson (1994) påpekar att idag måste eleverna förberedas inför helt andra ansvarstaganden och kunskapsområden än tidigare generationer. Detta möjliggörs genom att läraren utövar ett ledarskap som inte är kunskapsförmedlare utan människoutvecklare.

Skolarbetets framgång i strävan mot skolans uppsatta mål är enligt Eliasson och Lindö (1999) beroende av lärares och rektorers kunskap, intresse och kvalifikationer. När styrdokumenten

tas på allvar ställs stora krav på alla pedagoger i skolan. Eleverna ska stimuleras att vara med och dela makten och aktiviteterna riktas då till att eleverna ska få debattera, välja, pröva olika källor, bearbeta och värdera resultat. För att betrakta ”eleven som resurs” måste elever få delta aktivt och ta ansvar för uppbyggnaden av sitt eget lärande (Egerbladh & Tiller, 1998). I detta perspektiv tar eleverna med sig sina erfarenheter in i mötet med skolan - ”det didaktiska mötet”. För att skapa goda didaktiska möten krävs det att läraren har tillit till att eleverna vill ta tag i sitt lärande. Skolan kan därmed bli en aktiv lyssnare som kommer att organiseras efter elevernas lärande.

Det är av stor betydelse att lärare och rektorer utvecklar sitt lärande genom att använda forskares arbetssätt och i samarbete med forskare utvecklar ny kunskap. Kullberg (1996) skriver att det vore värdefullt om den forskning som görs i skolan utförs av lärare som utbildat sig till forskare.

Dialogiska klassrum

Termerna monologiska och dialogiska klassrum är hämtade ur ”Det flerstämmiga klassrummet” av Olga Dysthe som bygger på hennes doktorsavhandling ”Writing and talking to learn” (Dysthe, 1993). Det flerstämmiga klassrummet innebär ett klassrum där läraren försökt skapa en kommunikativ lärandemiljö. Här är lärarens röst en av många röster att lyssna till medan eleverna även lär av varandra. Muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen.

Det monologiska klassrummet präglas av en kunskapssyn där något skall förmedlas. Kunskapen skall *föras över* från den som äger kunskap till dem som saknar den. Eleverna handskas med språk större delen av dagen; lärarens, klasskamraternas och böckernas. Undervisning och lärande är nära förknippat med kommunikation. Sättet att kommunicera har en avgörande betydelse för lärandet. Läraren kan öppna eller skära av inlärningsvägar genom sitt sätt att förhålla sig till språket och hur kommunikationen organiseras i klassrummet.

Ett dialogiskt klassrum karaktäriseras av ett öppet klimat som präglas av respekt. Lärandet bygger på engagemang och allas deltagande. Genom sitt sätt att förhålla sig till lärandet visar läraren sina höga förväntningar på eleverna. Läraren arbetar framför allt med att få skrivandet och samtalen - interaktionen - i klassrummet att fungera. Dialogens centrum flyttas från läraren till eleverna genom att elevtexter är utgångspunkt i samtal och diskussioner. Kunskap och förståelse skapas genom att olika ställningstaganden och synsätt kommer i dialog med varandra. Det sociala samspelet vävs samman med muntliga och skriftliga aktiviteter. Ett språkutvecklande arbetssätt som tar längre tid, men arbetet ger djupare och mera bestående resultat vad det gäller elevernas lärande.

Det är för Dysthe ganska uppenbart att en dialogisk klassrumsmiljö ger bättre betingelser för elevernas språkutveckling än en monologisk. Vad är det då som gör att det samtidigt blir en bättre miljö för lärande? Sandström Madsén (1996) uttrycker att en av förutsättningarna för inläring är en tilltro till sin egen förmåga. Får eleverna syssla med relevanta frågor, som berör dem, och som det inte alltid finns givna svar på, blir arbetet mer stimulerande både för lärare och för elever. Slutsatsen av detta betyder att alla som arbetar med undervisning behöver kunskaper om språk och språkutveckling. I Lpo 94 framgår det tydligt att:

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. (s. 12)

I Dysthe (1993) tolkas begreppet dialog utifrån Bahktin som menar att livet är dialogiskt till sin natur. Att leva betyder att engagera sig i en dialog, ställa frågor, lyssna, svara osv. Mening och insikt, dvs. kreativ förståelse, uppstår när röster konfronteras med varandra. Muntligt och skriftligt språkande interagerar med varandra på ett fruktbart sätt där gensvar och respons utgör kärnan i det flerstämmiga klassrummet. Dialogiska relationer i klassrummet kan omfatta följande:

- Lärarens samspel med klassen eller gruppen (muntligt),
 - lärarens samspel med enskilda elever (kan både vara muntlig och skriftlig art),
 - muntligt samspel mellan elever,
 - samspel mellan elevs text och en grupp elever (skriftligt eller muntligt),
 - samspel mellan en rad texter i klassen (t ex läroboken, andra källor och elevtexter),
 - samspel med texter som kommer utifrån.
- (Dysthe, 1996, s. 62)

Den som mest djupgående har forskat om begreppet *elevrespons* inom Norden är Torlaug Løkenstgard Hoel. Hon gör en utvidgning av begreppet dialog till att inkludera *reaktion*, och att ett klassrum bör vara fullt av reaktioner. Reaktion som dialog, är i sin innersta kärna interaktion mellan människor, mellan människor och texter och mellan människan och sig själv (Løkenstgard Hoel, 2000a). Därmed bekräftar hon Dysthes teorier om innehållet i dialogiska klassrum. Løkenstgard Hoel förordar ett antal på tre elever i det hon kallar responsgrupper. Hon diskuterar även hur en fördelning av olika kunskapsnivåer kan gagna alla elever. Föreställningen om att duktiga elever inte lär av att samarbeta med svagare elever motsägs i studier som har perspektivet lärande genom interaktion. En förklaring skulle vara att starka elever ofta går in i en förklarande roll, något som befrämjar lärandet.

Hur kan, det Dysthe benämner dialogiska klassrum, bli verklighet i hörselklassrum? Språkutvecklande arbetssätt följer inte den traditionella principen för undervisning som understödjer en kommunikation mellan läraren och en elev. De officiella styrdokumentet talar för en kommunikation i klassrummet medan många lärare ser tystnad som en förutsättning för lärande. SOU (1997:108) beskriver att med dagens individanpassade arbetssätt riskerar de dialogiska mötena att bli alltför få. För hörselklasslärare kan balansgången mellan hörselteknik och tillåtandet av utvecklande dialoger bli en utmaning men får därmed inte förhindra den pedagogiska utvecklingen.

4. Forskningsmetodiska överväganden

I detta avsnitt förklaras de metodologiska överväganden som ligger till grund för denna studie om hörselklasslevers lärande. Studien har en etnografisk forskningsansats som jag valt att presentera i form av en fallbeskrivning.

Tillvägagångssätt

Gruppen av elever och lärare

Initialt innefattas åtta elever i studien, dvs. samtliga elever i högstadiets hörselklass under den första terminen. De var alla mellan 14-16 år gamla. Efter en termin gick tre elever ut åk 9 och därmed minskade elevantalet i gruppen. Eleverna i denna studie har olika grad av hörselnedsättning och samtliga använder hörapparat. Det betyder att både den upplevda hörselskadan liksom elevernas språkliga nivå kan ha en stor variation. Alla elever är hjälpta av avläsning som stöd vid muntliga dialoger. Några av eleverna har svårigheter att uppfatta tal i stora grupper och bullriga miljöer.

Tre av eleverna startade sin skolgång som integrerade elever på sina hemskolor och har sedan bytt till hörselklass under mellanstadietiden. Orsaken till att eleverna bytte skolform var den integrerade miljön som skapat olika grader av sociala och/eller kognitiva svårigheter.

Sammanlagt var det tre involverade lärare under den utvalda tidsperioden på två terminer. Två lärare avlöste varandra i olika perioder. Jag själv var den som fanns med längst, dvs. drygt en termin.

Etiska aspekter

Samtliga elever och deras föräldrar har informerats om undersökningen och har gett sina skriftliga medgivanden till studien. Dessa föräldrar var medvetna om de etiska svårigheterna men eftersom de upplevde vikten av pedagogisk forskning bland elever med funktionsnedsättning, bidrog detta till ett positivt ställningstagande. Hörselklassers små grupper gör det lätt att identifiera vilka elever som åsyftas. Därför väljer jag att inte ange något exakt årtal för när denna undersökning genomfördes, annat än att den är gjord efter 1998. Det görs heller inte någon uppdelning mellan pojkar och flickor eftersom det i sig kan röja identiteten.

I min forskningsprocess har jag ständigt haft med mig olika etiska frågeställningar eftersom specialpedagogisk forskning kan bli utelämnande för grupper eller individer. På alla sätt som varit möjliga, och som tidigare nämnts, har jag strävat efter att säkerställa elevernas anonymitet. Föräldrar har varit involverade i samtal och diskussioner för att skapa full förståelse runt det godkännande som sedan varje familj har gett.

Kullberg (ibid) anser att ansvaret för att forskningen genomförs på ett etiskt acceptabelt sätt vilar helt på den individuella forskaren. Det absolut bästa är att vara medveten om de etiska frågeställningar som genomgående är aktuella under hela forskningsprocessen, från formuleringar av frågeställningar till dess att resultaten publiceras (HSRF, 1999). Forskaren bör ta ställning till en egen filosofisk ståndpunkt för dessa frågor. En bra självkänedom kan behövas för att kunna genomföra en etiskt acceptabel undersökning. När forskaren gör sig själv till föremål för reflektion måste möjligheter skapas för att kunna distansera sig. Kullberg

et al., (1996) anser att det är av betydelse att den etnografiska fältforskaren lär sig placera sig som en person inom parentes. Genom denna distansering skapas frigörelse från föreställningar om praktiken och är ett sätt att utveckla förmågan att se och sortera data.

Att sträva att vara en annan persons synpunkt trogen är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva konfidentialitet är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva pålitlighet är att eftersträva att agera etiskt. Det är omöjligt att inskränka etiska överväganden till ett kapitel eller avsnitt. Etiska överväganden måste faktiskt göras redan från början och är sedan invävda i metodikens alla steg (Ely, 1991, s. 239)

Att använda sig själv som instrument och samtidigt frigöra sig helt från alla uppfattningar om sin praktik är i mina ögon en omöjlig uppgift. I loggböckerna har eleverna lämnat ut sina känslor och upplevelser till mig. Med största respekt för deras uttalanden har jag behandlat materialet med stor varsamhet. Min utgångspunkt har varit att genomföra och presentera denna studie på ett etiskt och ärligt sätt.

Data

I denna datainsamling har skrivet material samlats in såsom: fältanteckningar, elevernas loggböcker, elevernas planering, klassens utvärderingar, lärarnas skriftliga feedback till eleverna, elevarbeten samt olika lärares reflektioner. Fältanteckningar är värdefulla och lätta att använda, de blir som en slags dagbok. Utifrån lärares anteckningar plus tillgång till elevernas loggböcker och utvärderingar har lärandeprocessen studerats. Nackdelen med lärares anteckningar är att de enbart visar lärares upplevelser. Därför är elevernas loggböcker med reflektioner samt klassens utvärderingar det viktigaste arbetsmaterialet i denna studie.

Elevernas loggböcker från första och andra terminen överfördes till dataskrivnen text. Syftet med loggboken var att elever och lärare skulle skriva spontant om sina känslor och upplevelser. Tiden att skriva var begränsad och eleverna var medvetna om att läraren enbart gav feedback på innehåll och inte såg till formen. Det var därmed elevernas och lärarnas spontana och autentiska uttalanden som skrevs ut med korrigerande av stavfel som enda förändring. Sammanlagt blev det ca 55 maskinskrivna A4 blad varav 40 med veckoreflektioner inklusive feedback och ca 15 blad med elevernas utvärderingar. De utvärderingar som fanns var;

- en individuell utvärdering och en grupputvärdering efter en halv termin,
- en individuell utvärdering efter en termin,
- en grupputvärdering efter två terminer.

Undersökningen gäller för en tidsperiod på två terminer. Allt material från elevernas loggböcker och utvärderingar har renskrivits men inte använts. Materialet var alltför omfattande för att kunna analyseras inom ramen för denna uppsats. Kategorierna har blivit ett urval från min sida men min utgångspunkt har varit en strävan mot att inte förlora allsidigheten i materialet.

Analys

Det tog tid, men var nödvändigt, att överföra elevens texter till dator. Detta tvingade mig att pendla mellan delar och helhet i materialet. Små detaljer från olika individer kunde bli tydliga men fick ett sammanhang först när jag gått igenom alla elever. Detta kunde senare sättas i relation till gruppens gemensamma utvärderingar. Skrivandet gav mig en bra och heltäckande bild av elevernas uppfattning av olika läroprocesser. Det uppmärksammas dock en mängd detaljer som inte alltid noterats av den lärare som läst och kommenterat loggböckerna.

Efter renskrivningen kan arbetet delas in i *tre faser*. I den första skrev jag kontinuerligt ner reflektioner av de mönster som jag försökte urskilja. I de två sista är andra lärare involverade för att bidra med reflektioner och kommentarer på material och tolkningar. Dels hörsellärare som hade varit med i processen med eleverna och dels lärare från andra verksamheter. Eleverna har endast fått möjlighet att kommentera och reflektera över sammanställningar av gruppens utvärderingar. Slutsatserna presenterade eleverna i studien för andra yngre elever. De mer personliga reflektionerna i loggboken har enbart kommenterats i generella diskussioner för att inte peka ut individen.

Fas 1 Läs och söka meningsfulla mönster

Fas 2 Kategorisera

Fas 3 Tolka

Fas 1: Initialt innebar analysarbetet både ett famlande och ett sökande. Jag visste att jag skulle läsa och söka men jag visste inte exakt vad som skulle kunna öka förståelsen för mina forskningsfrågor. Ibland innebar detta att jag fick släppa vissa ledtrådar som upptäcktes för att de inte gav någon meningsfull information. Det visade t.ex. inga mönster att dela in elever efter hörselnedsättning eller åldersgrupp. En hörselnedsättning är dessutom väldigt komplex och individuell vilket inte stämmer överens med individens audiogram. Det är nästan omöjligt att göra en verklighetsförankrad gradering. Att hitta störningar eller skillnader i elevernas processer mellan terminerna, för att elevantalet förändrats, gav inte heller några synliga resultat.

Överstrykningspenna var ett värdefullt redskap för att se om sökandet kunde bilda något slags mönster. För mig var detta sökande ett pendlande mellan hopp och förtvivlan. Varje gång en ledtråd ledde mig vidare var arbetet fyllt av möjligheter - liksom att det kändes som en omöjlig situation när arbetet inte resulterade i något konkret. Vad det var som gjorde att jag inte gav upp kan beskrivas i termer av - *den obändiga sökklusten* (Jönsson & Rehman, 2000).

I sökandet av mönster började det sakta men successivt att utkristallisera sig grupperingar om hur eleverna tänkte kring sitt lärande. För att få en försäkran om att dessa ledtrådar även speglade helheten lästes det stora materialet om och om igen, elev för elev. Reflektioner visade en tydlig bild av den enskilda eleven och utvärderingar gav en bild av gruppen. Därmed bekräftas gruppen av individen och vice versa. Att läsa noggrant och med olika fokus blev en verifiering på olika nivåer. Hela tiden fanns detta pendlande mellan detaljer och helheter. Syftet var att både hitta meningsfulla detaljer och samtidigt inte tappa fokus på helheten.

Fas 2: Materialet hade fått ett mönster som delade upp innehållet i skillnader och likheter. Det innefattade även förändringar som hade skett över tid eller som varit stabila. Det betydde inte att läsandet var avklarat utan hela tiden fanns en pendling tillbaka för att läsa och bekräfta upptäckter.

Den första hållbara indelningen av skillnader upptäcktes när materialet delades in i elevernas:

- återberättande av arbete - en konkret aspekt av lärande.
- slutsatser av sitt arbete - en metakognitiv aspekt av lärande.

En grupp elever började betydligt tidigare än andra att dra slutsatser utifrån en reflektion som kunde vara antingen positiv eller negativ. I gruppen fanns fyra elever som terminen innan hade haft små eller stora problem för att nå till nivån för godkänt i ämnet engelska. Det var

dessa elever som redan innan detta nya arbetssätt startat började bygga upp argument och strategier varför detta skulle vara till gagn för dem själva och för gruppen. Under de två första månaderna byggdes detta resonemang vidare kring egna slutsatser om; varför detta är bra för mig, vad jag lär mig och hur kan jag gå vidare? De var till synes mer passiva i gruppens muntliga dialoger men såg möjligheter till en utveckling som måste få ta tid. Detta blev utgångspunkten för att dela in eleverna i två grupper.

Grupp A är elever som har G (betyget godkänt) som sitt mål och får kämpa för baskunskaperna. Grupp B är elever som har satt högre mål än G och inte på samma sätt behöver kämpa sig till baskunskaper. Detta är enbart en teoretisk indelning i analysarbetet och får inte förväxlas med de studiegrupper där eleverna arbetar tillsammans i sitt veckoarbete. För mig innebar denna gruppering en slags inre konflikt eftersom utgångsläget i klassrummet hade varit att inte nivågruppera elever. Även om det endast är en del av analysarbetet tog det lång tid att upptäcka denna skillnad och acceptera tanken på att gå vidare med upptäckten.

Nästa kategori fokuserade på de likheter som kunde upptäckas. Jag fann tydliga mönster av grupperingar i materialet när elevernas reflektioner delades in i vad som gällde det individuella lärandet och det som avsåg det gemensamma - samlärandet i gruppen. Det visade sig t.ex. att de svårigheter som elever angav följde ett gemensamt mönster. Initialt handlade det om samlärandet medan det i slutet av processen fokuserade på individen. Efter hand började grupper av reflektioner även att bilda underrubriker som kunde vara möjliga att bygga vidare på. Indelningen i denna kategori kom därmed att bli; samlärande och individuellt lärande. Samlärandet gav även underrubrikerna; lyssnande och ansvar.

Två meningsfulla kategorier som även inkluderade förändringar under processens gång hade utkristalliserats. Den stora indelningen gjorde jag därmed under rubrikerna:

- Grupp A och B
- Samlärande och individuellt lärande.

För att synliggöra elevernas attityd till loggboken valde jag detta som en egen kategori. Även lärares kommentarer och feedback lyfts fram separat.

Fas 3: I detta skede har materialet fått en total mättnad dvs. all data har passerat in i kategorier (Kullberg, 1996). För att göra tolkningar behövs erfarenhet, kreativitet och fantasi. Jag måste pröva de tolkningar som görs och ställa mig frågan om det finns andra möjliga tolkningar. Det innefattar att även ifrågasätta sina tolkningar och aktivt söka sådant som talar mot dem. Ibland är fler än en tolkning möjlig att göra på samma material. Syftet är att ringa in fenomenen i dess helhet. *Reflektioner och associationer infinner sig genom att /.../ datamaterialet "börjar tala" med forskaren* (Ahlström, 2000, s.73). Eftersom tolkningen bygger på det stora och tidskrävande arbetet med indelning av kategorier är tolkningen väl grundad i mitt material. De förklaringar jag ger ska kunna motiveras genom noggranna beskrivningar av elevers reflektioner. Det innebär att min tolkning ska vara synlig och möjlig att värderas av andra.

Kvalitativt perspektiv

Kvalitativ forskning presenteras ofta i kontrast till traditionell eller naturvetenskapligt inriktad forskning, som utgår från att det *där ute* finns en enda och objektiv sanning som vi kan observera och mäta (Merriam, 1994). I ett kvalitativt perspektiv betraktas människan som

unik och forskningen vill fånga komplexiteten i interaktionen mellan människor i grupp (Barbosada da Silva & Wahlberg, 1994).

Merriam (1994) menar att i den kvalitativa forskningen utgår forskaren från att det finns många verkligheter och att världen är subjektiv i bemärkelsen av en process av upptäckande och samspel mellan människor. Forskningen är explorativ och holistisk och lägger mer tyngdpunkt på processer än mål och slutresultat. Den frigörande kunskapen som finns i praktikorienterade undersökningar ökar medvetenheten om det vi tar för givet och det som finns i vår vardagliga förståelse. Genom att skapa en medvetenhet om det som tas för givet kan det rikta uppmärksamheten på de möjligheter till förändring som finns (Munkhammar, 2001).

Etnografi

Den ansats, som präglad datainsamlingen i denna studie, kan benämnas som etnografisk. Det är en grekisk term och betyder folkbeskrivning vilket oftast associeras med antropologi. Inom etnografien finns ingen sammanhållen och noga föreskriven metodologi. Den ger en allmän forskningsinriktning, vilken kan gestalta sig på olika sätt. Etnografiska studier kännetecknas av att forskningen sker i naturliga situationer och ska skapa förståelse för fenomen som studeras i sin kontext. Det är en aktiv form av forskning där etnografen varit med och producerat data. Sådant material innehåller analytiska beskrivningar och rekonstruktioner av kulturer och grupper. Beskrivningarna syftar till att förstå gruppens specifika kultur; förstå vad människor gör och varför (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Etnografen på fältet bör vara teoretiskt väl förberedd. Uppbyggnaden av teorin och verifiering av denna utvecklas genom att forskaren pendlar mellan preliminära teorier och den konkreta verkligheten. Teoriutvecklingen sker under hela processen men framför allt under dataproduktion och analys (Kullberg, 1996). Sådant forskning försöker se det ömsesidiga beroendet mellan empiri och teori. Ett abduktivt förhållningssätt pendlar mellan teori och empiri och väver på så sätt ett slags vävmönster över helheten (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Etnografiska studier är krävande ifråga om tid och resurser och inkluderar ofta personliga frustrationer. En stor mängd och variation av data kan ses i termer av de fördelar som kan utveckla en djupare relation till det empiriska materialet. Detta skapar utrymme för forskarens person och ett flexibelt förhållningssätt i relation till empirin. Riskerna med denna deskriptiva inriktning är att forskaren kan hamna i ett "grodperspektiv" och att forskningsresultaten därmed inskränks till ett begränsat och naivt perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Fallbeskrivning

Alla ämnesområden är beroende av forskning för att kunna utveckla den kunskapsbas som ligger till grund för ämnet. Tillämpade vetenskaper såsom pedagogik använder också forskningen som ett medel att förstå, informera och förbättra sin egen praktik. Det kan starta, liksom denna studie gjort, med att lärare på fältet blir medvetna om en viss problematisk situation och genom en slags "trial-and-error" hanterar problemet på en rad informella sätt. I vid bemärkelse är forskning detsamma som en systematisk utredning där det finns tillgång till många olika metoder och tekniker. Fallbeskrivningar kan göras för att systematiskt studera en företeelse (Merriam, 1994). Tyngdpunkten i denna studie är analysarbetet. I den systematiska analysen ligger det som skiljer forskning från utvecklingsarbeten.

Ett metodiskt angreppssätt eller en design är en plan för att samla in, organisera och integrera information eller data som ska resultera i en slutprodukt - forskningsresultaten. Valet av angreppssätt styrs av problemet och vilka frågor som det gett upphov till.

Denna undersökning har gjorts i ett klassrum under förändring, där forskaren strävat efter att beskriva, analysera och tolka elevernas upplevelser utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det har skett kontinuerligt och över tid, även om längden för undersökningen begränsades. Vad som än studeras i skolan; elever, skolor, lärande eller kursplaner kännetecknas den etnografiska fallundersökningen just av den sociokulturella tolkning som görs. En etnografisk studie i skolan måste därmed ta hänsyn till skolans kulturella kontext.

Perspektivskifte

Att som praktiker gå in i denna forskningsuppgift betyder olika skiften av uppmärksamhet. Ett skifte mellan att vara en i gruppen, en inifrån, som tar undersökningens personernas perspektiv och att vara en utomstående, som ser på gruppen och individerna med ett perspektiv utifrån. För forskaren sker därmed flera processer parallellt vilket kräver en förmåga att samtidigt hålla många bollar i luften (Ahlström, 2000).

Kullberg (1995) diskuterar fördelar och nackdelar med att forskare har förtrogenhet inom det område på vilket man bedriver studier. Hon menar att det ger möjlighet att rikta sin uppmärksamhet mot det som studeras och ingen energi behöver ägnas åt att lära känna fältet. Det innefattar dock begränsningar som kan inträffa när vardagsrutiner tar överhand samt risken för att misslyckas med att distansera sig till sin forskning. I ett forskningsperspektiv är forskaren även delaktig som redskap till den verklighet som presenteras, vilket även detta påverkar forskningsresultatet.

Undersökningens kvalitet

Merriam (1994) uttrycker att ”*Forskningen tjänar föga till om ingen känner till den*” (s.195). Inom kvalitativ forskning uppstår ett problem när rik information, en noggrann analys och förnämliga idéer möter skrivandets järnhårda disciplin. Utan det viktiga steg som utgör publicering och spridning av resultat är forskningsprocessen inte komplett.

Etnografisk forskning kan ge viktiga bidrag till både teori och praktik, men enbart om resultatet kan förmedlas till en större krets människor. Merriam (1994) nämner fem viktiga kriterier för en exemplarisk studie. Den ska:

- vara betydelsefull,
- vara fullständig,
- ta upp alternativa synsätt,
- innehålla tillräckligt med stöd för slutsatserna,
- utformas på ett engagerande sätt.

Validitet och etik är viktiga frågor både när det gäller etnografiska studier liksom inom all annan forskning. Validitet i vetenskapliga termer avser ett mått som visar om forskaren verkligen undersöker det som är avsikten (Kullberg, 1996). Att överföra begreppen validitet och reliabilitet från kvantitativa studier där forskaren mäter med instrument, till kvalitativa studier där forskaren använder sig själv som instrument har föranlett en svår diskussion. Kullberg uttrycker att denna diskussion stundtals har kommit att avse val av etnografiska

forskare. Att avgöra vem som kan eller inte kan spela ett instrument är relativt lätt, att avgöra skickligheten hos en etnografisk forskare är däremot svårare.

För att stärka resultatens tillförlitlighet kan olika former av triangulering användas. Triangulering kan innebära att se ett resultat från olika sidor. Överfört till etnografiska förhållanden innebär det att om man lutar till alltför ensidiga data riskerar analysen att inte bli pålitlig (Kullberg, 1996). Den variation av datainsamling som utmärker etnografiska studier medför att möjligheterna till verifiering framhålls. Med hjälp av flera sätt att samla data kan man mer säkert bestämma ett visst fenomen. Ordstävet ”*genom flera sinnen in i alla minnen*” kan användas för att beskriva etnografien och det multiförhållande som råder (Kullberg, Pramling & Williams, 1996). Det finns olika former av triangulering och i denna studie har:

- kollegor tillfrågats under processen för att kommentera analys och tolkning.
- detaljbeskrivningarna varit ur två olika perspektiv - individ och grupp.

Ekholm och Lander (1993) menar att två olika instrument kan kontrollera varandras giltighet och att sambandet mellan två undersökningar är ett mått på i hur hög grad de uttalar sig om samma sak. Alexandersson (1994) använder triangulering för fördjupad analys och menar vidare att citat har en funktion att berika och konkretisera innebörden i kategorier, som annars beskrivs i mera abstrakta termer. Han uttrycker att frågan om trovärdighet, noggrannhet och giltighet inte enbart berör tolkningsarbetet utan även teoretiska antaganden, urval och själva genomförandet av undersökningen. ”*Det är undersökningen som helhet som utgör bedömningsgrund vid en ingående kritisk granskning*” (Alexandersson, 1994, s. 101-102).

Generaliserbarheten i en vetenskaplig undersökning avser frågor om trovärdighet och giltighet. Dessa frågor bör enligt Alexandersson (1994) behandlas på skilda sätt utifrån undersökningens forskningstradition. Generaliserbarhet från kvantitativa studier anses inte vara direkt överförbar på forskning som följer upptäckandets väg. Men ur ett forskningsperspektiv är det även inom kvalitativ forskning av vikt att undersökningar är representativa och trovärdiga. Detta gäller inte minst inom etnografiska studier. En ofta förekommande fråga är att etnografiska studier har för få undersökningsspersoner i urvalsgruppen och att dessa inte är representativa för en större grupp. Ett argument är att jämföra etnografisk forskning med hur forskaren i ett laboratorium väljer sina experiment. Ett experiment görs och resultaten teoriansknyts, sedan används detta experiment som mönster för nästa. Den praktik som studeras i en etnografisk studie, ger resultat som bildar mönster för fortsatta studier. Mängd för att garantera regelbundenheten kan här vara liktydigt med olika situationer samt olika studier av olika forskare (Kullberg, 1996).

5. Resultat

Elevernas tankar innan processen har startat

Grupp A

Här ingår elever som har satt G som sitt mål och får kämpa för sina baskunskaper. I en inledning uttrycker de inte så mycket i dialogerna utan väljer att lyssna aktivt. Eftersom dessa elever i inledningen hade gemensamma beröringspunkter som skiljde sig från resten av klassen redovisas delar av resultaten med grupp A och B var för sig.

De tankar som eleverna uttrycker inför detta nya arbetssätt tyder på att eleverna i grupp A är överlag positiva. De ger konkreta och detaljerade beskrivningar kring sina åsikter. De verkar mer mentalt förberedda genom att de ger förklaringar till sina synpunkter och börjar tidigt dra slutsatser i sitt lärande. Denna skillnad är något som upptäcktes under analysen. Att själv få ta ansvar och planera bearbetningen av en text kan enligt eleverna i grupp A ge motivation för att senare kunna uttrycka sig muntligt.

I studiegrupperna är eleverna i ”små” grupper dvs 3-5 stycken. Det finns en uttryckt vilja att ingå i fler muntliga dialoger med sina klasskompisar, men de ser helst att detta sker i denna studiegrupp. Om gruppen inte är alltför stor kan eleverna lättare känna trygghet för att aktivt kunna delta i dialoger. Utifrån reflektionerna märks en rädsla för det muntliga som det behövs en motivation för att kunna överbrygga. Det framkommer mer synpunkter som speglar en ängslan att tala än en ängslan att inte höra.

- *Jag kommer att se fram emot att jobba på det nya sättet. Man får ta ansvar över sig själv och tänka hur man ska planera. Man får prata mer engelska med sina kompisar. Jag tror att det kommer att vara mycket nyttigt och bra för mig vi behöver prata med varandra oftare.*
- *Jag tror den tid i engelskan som kommer nu kan bli bra. Jag tror det därför att det större ansvaret kan ge en större motivation än om en lärare gjort det. Då känner man mest ett tvång som inte är särskilt motiverande. Vi får tänka själva och planera, prata ihop. Jag tror det kommer att gå bra för mig och dom andra.*
- *Jag tror på detta sätt att man sitter i grupper och bestämmer vad man ska göra i engelskan. Då får man bestämma själv om engelska läxan. Det kommer att bli roligt att testa ett nytt sätt att göra engelskan. Och att jobba i små grupper.*

De frågetecken som finns handlar mest om lärarens roll. Funderingar finns om en lärarstyrd undervisning gör att eleven själv har svårt att få motivation. Det finns också en motsatt fundering om mindre styrning från läraren leder till att inga initiativ tas från eleverna, vilket kan bidra till att eleverna blir passiva och mer slapphänta. Det framkommer även synpunkter att läraren stöttar vid behov och kan bidra med konkreta förslag på olika sätt att bearbeta texter.

- *Det kan leda till att man blir mer slapphänt och gör väldigt lite engelska.*
- *Lärarna är med och hjälper om vi behöver det. Dom ger oss förslag på olika saker.*
- *Om man sitter fast i vad man ska göra så kommer lärare att ge förslag som man kan välja på.*

Grupp B

Här finns elever som har satt högre mål än G och inte direkt behöver kämpa för sina baskunskaper. De är inte likgiltiga inför arbetet, men upplever inte att det kommer att ske några större förändringar. De är inte oroliga för att prata engelska i grupp och ser inte alla sina kompisar som en tillgång i lärandet. De är inledningsvis mer uppfyllda av sig själva som individer och tar gärna ett stort talutrymme där deras förslag gärna ska uppfattas som det bästa.

I grupp B har en elev tankar om att blanda åldrar men relaterar detta till hur bra man klarar ämnet. Ordet *kul* kan vara ett annat ord för att i inte behöva kämpa för att uppnå en godkänd nivå. Ambitioner för högre betyg är otydliga och inte uttalade bland eleverna.

En annan elev ser fram emot att inte behöva lärarens hjälp lika ofta. Det kan också finnas en farhåga att läraren inte kommer att finnas tillgänglig på samma sätt som förut. Hörselklasselever har av tradition ofta befunnit sig i lärartäta undervisningssituationer. Det innebär att man som elev har lärarens ögon på sig en stor del av tiden i skolan.

- *Engelskan är ett kul ämne och jag gillar att jobba aktivt i det ämnet och nu när vi är med äldre elever måste jag ha deras tempo men det är bara kul att få prova det. Om jag hatat engelska så skulle jag inte jobba lika aktivt och hinna lika bra. Då skulle jag inte vilja vara med äldre så jag är glad att engelskan är kul.*
- *Jag tycker att engelska går bra och det är kul. Jag har typ inga funderingar om engelskan.*
- *Vi ska nu börja med ett annat arbetssätt på engelska och jag hoppas att det ska gå bra. Vi ska ha det ganska fritt så jag hoppas att man inte behöver lärarnas hjälp så ofta.*

Gruppens gemensamma process och arbete - samlärande

Det ingår många delar i arbetet som eleverna utför i grupp. Det kan innebära att planera gemensamt, diskutera om olika sätt att bearbeta texten och ta ett beslut om veckans upplägg. Detta blir en process som varierar i grupperna och för individerna. Delar som ansvar och lyssnande har haft stort utrymme i elevernas reflektioner och redovisas i egna rubriker.

Gruppens process

Eleverna i grupp A har ifrån början en mer medveten inställning till förändringen av arbetssätt. De har en förståelse av att detta är en process som tar tid och reflekterar inte negativt över detta. Grupp A:

- *Denna vecka gick bra // Vi delade upp vad vi skulle göra under veckan. Det tyckte jag vi gjorde bra. Det är positivt att dela upp allting så att alla inte gör samma sak.*
- *Jag kunde min muntlig läxa men var dock inte säker på den. Det var därför som det gick lite hackigt för mig. Jag borde ha övat mer hemma på den.*
- *Det som är bra med muntliga läxan är att man lär sig prata engelska*

Eleverna i grupp B verkar inte förberedda mentalt på samma sätt. De reflekterar från början ganska irriterat över att gruppens planeringar både tar tid och inte alltid blir särskilt effektiva. Deras upplevelse är att det endast är en eller två elever i gruppen som tar ansvar för diskussion eller ger förslag till veckans planering. Här finns elever som initialt tar på sig en ledarroll och på så sätt ser till att gruppens arbete går framåt. Det bidrar att elever från grupp A blir osäkra över sitt ansvar.

Grupp B uttrycker:

- *Dialogen gick bra men jag börjar hata planering, än så länge är det bara jag och en till som kommer på idéer och dom andra sitter bara tyst och ser på.*
- *Det är samma som alltid. Jag måste börja, jag försökte vara tyst i måndags men då kom vi ju ingen vart.*
- *Jag tycker att min grupp är lite tysta och att jag måste bestämma allt. Om jag kommer med förslag då är det oftast tyst men jag hoppas att det blir bättre längre fram.*

Alla elever kan tydligt beskriva sin värdering av veckan som både kan vara positiv och negativ. Grupp A skriver hela första terminen längre reflektioner som innehåller mer detaljer, slutsatser och spekulationer om sitt lärande än grupp B. Betydligt fortare än lärarna förväntat sig börjar eleverna dra slutsatser av sin värdering om sin egen och gruppens insats. Det finns också elever från båda grupper som börjar reflektera över att det individuella lärandet och samlärandet hör ihop.

- *Vinsten är att jag lärt mig hur man planerar och jobbar tillsammans. Min egen insats är att se positivt på detta och jag ska kämpa på.*
- *Den muntliga läxan gick väl bra men man kunde ha kollat frågorna med varandra så att vi inte fick samma.*

Några elever inser tidigt att samarbete i grupp av elever på olika nivåer och åldrar bidrar till något positivt för individen. Elever blir inspirerade av att kunna spegla sig mot äldre elever i gruppen. Samarbetet innebär att hjälpa varandra på olika sätt.

- *Att planera i grupp går jättebra. Jag förstår och om det är nåt jag undrar över frågar jag bara.*
- *När man hör de äldre kompisarna prata så blir man inspirerad av ett annat språk och vill vara med och på så sätt börjar man själv prata.*
- *Samarbetet var hyfsat bra och dom i min grupp kunde ju mer så dom hjälpte mig utan strul.*

Att komma vidare

Naturligtvis finns det problem som uppstår och speciellt i en inledning av ett nytt sätt att tänka och arbeta. Den här första tiden har inneburit ett hårt arbete att ingå i en förändringsprocess. Svårigheterna har ändå inte tagit överhand i elevernas inställning. Eleverna ser både fördelar och nackdelar med detta arbetssätt och ingen av eleverna vill efter två månader tillbaka till en traditionell undervisning.

- *Svårigheten var att det gick lite trögt att börja planera man visste inte vad man skulle göra fram i veckan.// Jag tror det kommer att gå bra framöver.*
- *Annars tycker jag det börjar flyta på bra nu. Fast det skulle nog ändå bli en tidsvinst om man började organisera det mer.*
- *När man väl fattade hur man skulle göra så var det lättare. Men i det stora hela så har allt vi jobbat med varit ganska kul och jag tycker att det har gått bra att jobba.*
- *Tankar, funderingar om svårigheter eller frågor har jag inte men kanske sen. Man lär sig av misstag vecka efter vecka och snart kommer nog arbetssättet att flyta på.*

Problemen som uppstår initialt är kopplade till gruppens samlärande. Det är framför allt kring hur de ska planera och organisera sitt arbete. Lärarna går inte heller in i studiegrupperna för

att lösa samarbetsproblem utan väljer att i loggböckerna uppmuntra delaktigheten i gruppens samarbete. Läraren kommenterar:

- *Bra tips att gruppen bör tänka på organisering av arbetet. // Ni behövs alla med era tankar och kommentarer om planeringen.*
- *Din röst behövs [elevs namn], se till att visa dig!*
- *Ni blir bättre och bättre på att planera. Ni behövs alla i gruppen för att det ska fungera.*

Lärarna ger också konstruktiva förslag för att gruppens arbete och därmed samlärande ska kunna utvecklas till det bättre.

- *Kunde du ha hjälp till att "styra upp" det hela? Ett gruppjobb hänger ju på er alla, och säkerligen skulle din röst behövas.*
- *Visst kan det kännas "jobbigt" när de andra inte säger något, men förhoppningsvis lossnar det. Prova att rikta en fråga åt dem och få dem att tycka till.*

Lärarens tydlighet

När eleverna efter ett par månader skriver en individuell utvärderande reflektion finns det fortfarande kvar små irritationer över hur studiegrupperna fungerar tillsammans. Då väljer lärarna att ge ännu mer tydliga och konkreta kommentarer till varje elev.

- *Gruppens lamhet kan ju påverkas av att de andra förväntar sig att du ska vara aktiv. Om inget annat fungerar så turas om att bestämma så blir ju alla mer delaktiga.*
- *Tänk NOGA igenom varför du tycker att enbart du själv kommer med förslag. Vad händer när de andra kommer med förslag? Och vad händer när du inte får bestämma? Att reflektera tar tid och du har ofta för bråttom.*
- *Jag förstår ditt problem med [elevs namn] – men du får inte ge upp.*
- *Fortsätt att ge förslag, kanske kan gruppen turas om att bestämma en vecka var. Dina förslag [om gruppsammansättning] till [lärarens namn] och mig ska vi ta på allvar och tänka på inför nästa del i engelskan.*

Ingen elev är vid slutet av terminen speciellt irriterad över att samarbete tar tid och ingen anser heller att någon i gruppen måste ta på sig ett större ansvar än de övriga. Samarbete och samlärande har börjat utvecklas till något som alla är nöjda med. Skillnaden mellan grupp A och B utplånas allteftersom. Alla elever har lärt sig arbetssättet och försöker uppmuntra alla i gruppen att prata. Det gör att de mer tystlåtna eleverna har börjat tycka till och gå in i diskussion.

Termin två

Under första delen av termin två har en elev i gruppen ett huvudansvar att föreslå upplägget av veckans arbete. Under denna period reflekterar därför ingen av eleverna kring vem som ger förslag eller bestämmer i gruppen. Andra halvan av terminen går klassen tillbaka till en förutsättningslös planering och diskussion. Detta för att dialogerna blev korta och mindre innehållsrika när en elev var mer förberedd än de övriga. Det kommer sällan några motförslag till upplägg och därmed avtog diskussionerna. Det finns emellertid lite olika åsikter hos eleverna om vilket upplägg som passar bäst för den enskilde.

Elevernas individuella lärande och samlärandet kopplas ihop och bildar en helhet för veckans reflektion. När eleverna förstår att detta hör ihop så blir reflektionen en tillbakablick i syfte att se på sin egen delaktighet. Ingen elev känner ständiga irritationer på andra elever i gruppen

för att det gemensamma inte fungerat, utan försöker se på sig själv och egna möjligheter till förändring. Efter två terminer görs en muntlig grupputvärdering där fler positiva aspekter kring samlärandet kommer fram. Eleverna anser att:

- *jag pratar mycket engelska [i gruppen]*
- *jag lyssnar på andra*
- *vi har mer dialoger*
- *vi måste uttrycka en åsikt*
- *det är bra att få planera*
- *allas åsikt oftast kommer fram*
- *jag får ärliga kommentarer av kompisarna angående läxan*
- *det inte är pirrigt med presentation, vi känner varandra för väl, det skulle vara skillnad i större grupp*

Eleverna nämner inte längre några negativa åsikter om samlärandet. Negativa aspekter som eleverna uttrycker handlar om faktorer i det enskilda lärandet som att extrauppgifter inte hunnits med, att det ibland är svårt att formulera tankar i loggboken eller att elever borde få ge mer negativ kritik till varandra. De uttrycker också att de lär sig mest vid planeringsdiskussioner och uttrycker särskilt att flytet i språket utvecklas tillsammans med andra i skolan. Skillnaden mellan grupp A och B har mer eller mindre utplånats. Successivt efter första terminens blandning av lyckorus och irritation har alla formats in i eller accepterat ett samarbete som inkluderar aktiva deltagare som har förståelse för individers olikheter.

Att utveckla lyssnandet

När eleverna skriver kommentarer om *att lyssna* har det varit viktigt för mig att följa elevens vidare förklaringar och tankegångar. Alla elever har en hörselskada och det är väldigt individuellt hur eleverna upplever sin funktionsnedsättning i gruppsamtal.

I inledningsskedet finns det en tydlig skillnad i hur aktiva eleverna är. Min indelning i grupp A och B har dock ingenting att göra med hur stor hörselnedsättning eleven har. Eleverna i grupp A intar ett medvetet förhållningssätt till lärandeprocessen men är mindre aktiva i gruppens muntliga samarbete. I grupp B är eleverna snabba att prata och ge förslag men är inte alltid så förstående att ge ordet till de mer passiva eleverna. En elev i grupp B:

- *Det krävs mycket ansvar och det är bra om man lyssnar på dom andra ibland och ser till så jag själv också får säga någonting.*

Elever från grupp A börjar gärna med att lyssna innan de övergår till att vara muntligt aktiva.

- *Jag har lärt mig att lyssna på andra men det kan jag men det har jag lärt mig mera. Då menar jag att inte bara jag ska prata utan andra också.*

Elever som kommenterar lyssnandet är inte negativa och besvikna över arbetssätt eller sin egen insats. Dessa elever pratar istället om att lära sig lyssna, är därefter positiva till arbetssättet och skriver reflektioner som:

- *Gruppens planering tycker jag inte var den allra bästa, ärligt talat. Min egen insats var ganska bra.*

- *Gruppens planering går inte lika bra. Men det går väl dåligt (mindre bra) i början. Man lär sig något varje gång. Det gick bättre denna gång än förra.*
- *Det gick jättebra man lär sig mer och man måste lyssna. Man måste koncentrera sig mer på vad dom säger. Jag är ganska nöjd och jag tycker jag klarade det ganska bra med tanke på att jag knappt tränat.*

Efter två hela terminer anser eleverna att de har lärt sig mycket under de muntliga presentationerna. Det innefattar både att själv vara muntligt aktiv samt att lyssna på andra för att kunna ge feedback. Alla elever är överens om att planeringen har varit den svåraste delen i detta arbetssätt och uttrycker dessutom att de lärt sig att lyssna på andra och inte bara prata själv. Att planera innefattar till stor del att lyssna men även att själv vara aktiv och kunna uttrycka en åsikt. En elev kan inte bara prata själv för att det är jobbigt att lyssna på andra.

- *Om du skiter i vad de andra vill då går det inte att samarbeta.*

I detta arbetssätt där processen bygger på "learning by doing" skapas en förståelse för misslyckanden och missförstånd. Det märks ändå att eleverna vill känna sig nöjda med sina arbeten och framföranden eftersom det är uppmuntrande att få positiv feedback av de övriga i klassen samt av läraren. En elev skriver:

- *Idag var ingen höjdare för muntliga läxan hade jag missförstått. Jag ska från och med nu lägga ner mer tid på engelskan. Som sagt man kan inte få för mycket av det goda.*

Läraren ger kommentaren:

- *Mycket insiktsfullt! Så länge du verkligen gör en muntlig läxa så vill jag inte prata om missförstånd. Du gjorde något annat i stället. Det är när du inget gör som jag reagerar!*

Det är alltså inte accepterat att ha hörseln som ursäkt till att inte göra något arbete alls. Läraren förväntar sig ett ansvar av eleven att själv ta tag i det hela. Det är emellertid inte så lätt att komma överens om det muntliga arbetet och vara den som får ge sig i en diskussion. Alla tycker självklart att deras förslag till upplägg är det bästa och då gäller det att ändå kunna acceptera ett förslag från en kamrat. Gruppens beslut måste accepteras av alla och tidsaspekten gör att besluten ibland måste fattas relativt snabbt.

- *Jag har blivit bättre på att fatta beslut under planeringen eftersom det har krävts det.*
- *Att inte få det man vill betyder att man måste jobba ändå med något man inte tycker om. Tänk då positivt då kanske man tycker om det.*

Att kunna tänka positivt i denna och andra situationer är något som präglar hela gruppen.

- *Förut var det pest och pina att jobba, men nu är det hur kul som helst.*
- *Detta sätt att jobba med grupper tycker jag är roligt och bra. Jag tror att detta kommer att bli ett roligare sätt att jobba.*

En positiv inställning har hjälpt eleverna att inte se lyssnandet och hörseln som ett hinder för samarbete. För att kunna vara med i gruppens arbete och veta vilka beslut som tas börjar varje elev utveckla en individuell strategi för sitt lyssnande. De val som finns i form av olika miljöer och teknik blir mer och mer medvetet beslutade utifrån individernas behov. Eleverna har under andra terminen inte lagt någon speciell betoning på lyssnandet i sina loggböcker utan det har varit ett av många olika moment som några elever valt att reflektera kring.

Att utveckla ansvar

I elevernas loggböcker var begreppet ”ansvar” tydligt återkommande. Ansvar är något som både kan innefatta ett personligt ansvar eller ett ansvar för hela studiegruppen. När elever skriver ”*Jag har i alla fall lärt mig att ta eget ansvar*” betonas ett individuellt lärande men när eleverna skriver ansvar och förklarar vidare kring olika gruppaktiviteter så visar förklaringen ett gemensamt ansvar. Båda typerna av ansvar krävs för att det totala arbetet ska fungera.

I formuleringen ”*det krävs ansvar*” innefattas flera olika moment. Alla måste kunna lyssna för att ta del av varandras synpunkter och vara muntligt aktiva och uttrycka en åsikt. Vidare ingår ett ansvar för sin läxa om gruppen ska göra en bra muntlig presentation samt ansvar att göra en reflektion som både värderar och drar slutsatser. Det framgår inte alltid vem som kräver ansvar, det kan förmodligen syfta både på gruppen, individen, läraren eller läroplanen. Det finns ingen märkbar skillnad mellan grupp A och B när det gäller elevernas värderingar om ansvar. Eleverna är positiva till det utökade ansvaret och gör redan från början jämförelser med när läraren har det största ansvaret.

- *Det blir på något sätt viktigare att man gör det som man själv varit med och tagit beslut om, än det som någon annan bestämt.*
- *Man har fått större ansvar än tidigare och det är ju bra. Under dom här veckorna är det vi [i gruppen] som fått bestämma och hittat på vad vi ska göra.*
- *Det som är bättre är att man får planera för veckan. Det som har förändrats är att man kan nu planera vilken läxa man kan göra under veckan och att inte bara läraren bestämmer, mer ansvar.*

Utvärdering termin ett

Efter en termin är alla elever i gruppen ganska övertygade om att finns många fördelar att som elev ha ett större ansvar för sitt lärande. Elever som tar ansvar får därmed ett inflytande över sitt lärande.

- *Det som varit bättre med det här arbetssättet tycker jag är att vi elever har fått mer inflytande över arbetet.*
- *Detta arbetssätt var mycket bättre än det förra vi hade därför att man får sätta sina gränser själv, vilket betyg man satsar på.*
- *Man har lärt sig att ta mera eget ansvar för engelska än förra terminen.*
- *Jag tycker att det har varit bra för man har lärt sig att ta ansvar för sitt arbete och hur man ska arbeta med läxor. // Jag har lärt mig mycket mer än förut för att nu har jag fått ta eget ansvar.*
- *Jag tycker det har varit mycket, mycket bättre att få välja och planera läxor själva.*

En elev gör en koppling mellan mer ansvar och ett bättre självförtroende:

- *Man har fått bättre självförtroende, och lärt sig ta ansvar för vad man ska jobba med och för att man får bra ”betyg”.*

I det gemensamma ansvaret i gruppen utvecklas en förståelse för att se sina kamrater i studiegruppen som en tillgång. Den positiva utvecklingen förstärks av att de ”tysta” eleverna i grupp A gör väl bearbetade och noga förberedda presentationer. De får ofta positiv feedback av klassen vilket gör att de ”växer” både i sina egna och i kamraternas ögon. För att få idéer

om variation i arbetet eller för att få ta del av andras åsikter är det också en fördel att vara flera som samarbetar.

- *När man själv planerar känner man ett ansvar att göra variationer i arbetet som man inte känner när någon annan planerar.*
- *Det som varit bättre med detta arbetssätt var eget ansvar, samarbeta så man får veta andras åsikter eller vad dom vill göra. Att lära sig lyssna på andra och inte bara på sig själv.*
- *Man har fått höra och fundera över andras tankar och idéer. Jämför jag mellan när ni sa vad vi skulle göra och nu tycker jag att jag tar allt med mera ansvar när jag själv planerar och bestämmer. Då känner jag att det är viktigare för då har jag utfört något som jag själv har bestämt med mina klasskompisar.*

De negativa synpunkterna är få till antal men en elev reflekterar kring ett ansvar för att de övriga i klassen ska uppleva variation i veckoarbetet. Det kan ibland kännas lite tungt.

- *Men det har samtidigt inneburit att det har blivit ganska enformigt tycker jag. Förut var det lite mer variation på det tycker jag. Men det kanske bara känns så eftersom jag slapp ta ansvar för planeringen då.*

Utvärdering termin två

När den gemensamma utvärderingen efter två terminer görs används inte ordet ansvar lika ofta utan eleverna ger direkt konkreta exempel på vad som görs när alla känner ett ansvar. Eleverna ser det som positivt att alla måste tänka efter själva för att bidra med något till gruppen. Samarbetet bygger på att alla måste uttrycka en åsikt och på så sätt lyfts allas tankar fram. I elevernas feedback till varandra utgår eleverna från att kompiserna har ansvar för att ge en ärlig kommentar. I det individuella ansvaret väljer eleven sin ambitionsnivå för veckan där man har ett ansvar att välja bort det man redan kan. Det märks tydligt att arbetssättet genomsyras av olika typer av ansvar och att gruppen verkligen ser ansvar som en positiv utveckling av lärandet. Som en av de yngsta eleverna skriver:

- *Jag lär mig alltid någonting när jag får bestämma själv.*

Lärarens roll blir också annorlunda för det gäller att lita på att eleverna tar sitt ansvar. Det finns elever som medvetet anstränger sig mer för att klara sina uppgifter utan lärarens hjälp.

- *Jag frågar inte lärare i onödan – om jag tänker en gång till går det att lösa uppgiften.*

Det ges även en negativ aspekt kring detta med lärarens roll. När eleverna planerar funderar de inte över vilka arbetsuppgifter som borde göras när läraren är tillgänglig.

- *Det är upp till mig själv att "hitta en lärare" att fråga, när jag inte arbetar på engelska lektionen.*

En elev som oftast är positiv till ansvar reflekterar, inte ur lärandeperspektiv, men ur bekvämlighets synpunkt:

- *Det är mer bekvämt när läraren bestämmer.*

Individuellt lärande

Redan under de första månaderna börjar eleverna allt eftersom utveckla personliga strategier för sitt lärande. De värderar vad som varit bra eller dåligt och försöker spekulera hur vissa moment kan förbättras. Denna process går fortare för grupp A som skriver:

- *Det är viktigt att tänka på när du gör grammatik, läs noga igenom och kolla i uppslagsdelarna om du inte förstår.*
- *När vi framförde vår dialog i torsdags så råkade jag säga fel, men fick ändå fram det jag skulle säga med andra ord. Det tycker jag visar att jag inte behöver hålla mig till manuset för att inte säga fel när jag framför en dialog.*

Efter två månader när eleverna skriver om vilka svårigheterna har varit är det skrivandet och loggboken som flera av eleverna väljer.

- *Svårt att hitta på vad man ska skriva som hemläxa //man fick tänka ut något och det kunde ta lång tid.*
- *Uppgiften som skulle skrivas har varit lite knackigt därför det blev så mycket på en gång.*
- *Det har också varit svårt att reflektera. Därför att man kanske inte riktigt vet vad man ska skriva eller så var veckans läxa svår att reflektera om.*

Det som har utvecklats mest i det individuella lärandet enligt alla elever är det egna ansvaret, hur man kan arbeta med en text samt att skriva bättre engelska. Här nämns både att formulera med egna ord och att kunna använda omskrivningar. Svårigheterna samt vad eleverna utvecklat och lärt sig bekräftas i den gemensamma utvärdering som klassen gör efter två månader. Eleverna ser inte svårigheterna som oöverstigliga utan ser framåt och har även egna förslag till förbättring för individen.

När eleverna blir lite mer konkreta och beskriver sitt individuella lärande för denna första termin handlar många reflektioner om de muntliga delarna av detta arbetssätt. Det finns positiva aspekter.

- *Jag har lärt mig mycket bra grammatikuppgifter som är bra i talade engelska språket.*
- *Jag har lärt mig att prata utförligare engelska genom muntliga läxan.*
- *Sedan skulle vi redovisa det och man lär sig berätta på ett intressant och spännande sätt.*

Det finns de som anser att det muntliga är svårt.

- *Det som är sämre är muntliga läxan, därför att jag tycker att skriva är mycket bättre än muntligt. Jag tycker bättre om att skriva än att berätta för klassen.*

Under veckoarbetet så varierar förstås elevernas insats och därmed även hur nöjda de är med sig själva. Ansvar för planering och framförhållning fungerar inte alltid. Krångel med dator eller skrivare är ofta orsak till en irritation i arbetet. Ibland väljer eleverna en mindre insats därför att det är prov eller större arbeten i något annat ämne. Det märks att eleven själv gör ett medvetet val och även kan resonera med sig själv om orsakerna.

- *Jag var så där nöjd med det muntliga. Jag kunde ha förberett mig mera. Jag var nöjd med skrivande, missnöjd med mitt framförande. Jag var missnöjd med glosorna. Men det ska*

jag ändra inställning på. Nej jag har inte uppnått mitt mål. Jag vill förbättra både glosor det muntliga och skriftliga.

- *På muntliga gick det inget bra alls jag kunde inte skriva ut på datorn och sen glömde jag disketten. Glosorna gick rätt bra men jag fick ta mindre än jag hade tänkt för att jag hade huvudvärk på kvällen och orkade inte. Det jag kunde ha gjort bättre var att träna mer text på glosor och det muntliga. Grammatiken gick rätt bra.*
- *Dagens läxförhör var ju riktigt bra för det visade verkligen vilka som var aktiva och inte. Man var ju tvungen att verkligen träna in texten vilket man lär sig väldigt mycket på. Jag är väldigt nöjd med min insats denna vecka. Jag satsade sådär 60% på engelskan eftersom jag hade biologi prov och redovisning samma dag.*

Lärarna vill att eleverna ska hamna på en rimlig nivå med sin arbetsinsats under veckan. Efter en period när eleverna arbetat flera timmar extra per vecka med sitt skrivande ber läraren att eleverna ska reflektera över vad som är en rimlig insats.

- *Den muntliga [läxan] blir sammanlagt högst 1h/vecka. Jag tycker det är rimlig tid för glosorna men för lite för muntliga läxan. Nu så har grammatiken gått bra och för en gångs skull så har jag verkligen satt mig ner och gjort den både för denna vecka och nästa vecka så där kan jag känna mig nöjd.*

Individuell utvärdering termin ett

Efter en termin är en elev inte speciellt nöjd över sin insats, en är nästan nöjd och de övriga är nöjda. Eleverna värderar sin arbetsinsats till mellan 75-95 % av sin kapacitet. De försöker motivera varför de inte använt hela sin kapacitet. Nöjda elever skriver:

- *80% Jag kan göra mer bara jag vill men jag känner att jag inte behöver det. Jag kan prata engelska och det räcker i mina ögon. Att jobba i grupper var mycket bra och det fick mig att jobba mer och hårdare. Jag tycker att jag skulle kunna höja mina resultat på proven de två sista tycker jag är ganska bra.*
- *95% Jag har försökt engagera mig så mycket jag har kunnat. Det har varit kul och intressant att jobba på olika sätt. Ibland har det varit ganska svåra saker text i början var det lite svårt att hänga med på vad man skulle jobba med och vad som var läxan. Men det började gå bra till slut. Jag är väl nöjd med alla mina betyg.*

Alla elever i grupp A anser på olika sätt att ämnet är svårt, vilket inte någon elev i grupp B uttrycker. Grupp A:

- *85 % Varför jag inte jobbat upp till 100% är att jag tycker engelska är svårt att lära sig. Jag skulle nog kunna jobba bättre men eftersom det är svårt så kan jag nog ej jobba 100%.*
- *Jag har ansträngt mig 90%. Jag har försökt anstränga mig 100% men orkade inte helt. Lite jobbigt var det. Jag är nöjd med min insats. Det är lite svårt med engelskan.*

En elev från varje grupp uttrycker att ämnet är tråkigt, något man inte gillar.

- *75% Jag har inte orkat eller gett allt, jag vet varför. Mest troligen för att jag inte gillar engelska så himla mycket. Jag är inte så speciellt nöjd med min insats i år för att jag vet att jag kan bättre. Jag vet inte riktigt vad jag får för betyg i engelskan. Mitt sätt är nog annorlunda än mina klasskompisars. Men visst har man lärt sig engelska. Jag kan inte påstå att mitt sätt att plugga är dåligt.*

Summering av två terminer

Under dessa två terminer har utvecklingen av elevernas åsikter och synpunkter kring sitt lärande och läroprocessen utvecklats positivt. När eleverna uttrycker en åsikt kommer det med automatik en förklaring kring varför eleven tycker så. Det visar att eleven inte bara värderar utan även tänker eller spekulerar ett steg till. Det framkommer många positiva synpunkter både om samlärandet och om det individuella lärandet. De negativa aspekter som eleverna uttrycker om det enskilda lärandet handlar om innehåll i arbetssätt som borde vara möjliga att förbättra i studiegruppen. Det kunde t.ex. vara svårigheter att hinna alla uppgifter, att formulera tankar i loggboken eller att elevernas feedback blev alltför ensidig. På frågan om de vill byta arbetssätt är alla elever helt eniga om att de inte vill byta utan de vill fortsätta med elevaktiva studiegrupper.

Eleverna ber själva om att få samma prov som övriga elever på skolan, dvs. prov som tillhör en lärobok. Lärarna accepterar detta med villkoret att få göra mindre förändringar i syfte att komma närmare den kunskapssyn som förordas i styrdokumentet och även visas tydligt i de nationella proven. Hörselklasselever i årskurs nio genomför precis som andra elever de nationella proven i engelska.

Attityder till loggboken

Lärarna ger varje vecka en personlig feedback på elevernas reflektioner. Det syns ett tydligt mönster i sättet att ge denna respons. Responsen visar att lärarna verkligen tror på detta arbetssätt och har höga förväntningar på att eleverna ska lyckas. Lärarnas engagemang i loggböckerna kontra gruppens storlek är förstås en väsentlig faktor. Att eleverna uppmuntras av att få personlig feedback är en självklarhet. Alla är ivriga att få läsa lärarens kommentar och gör gärna tillbakablickar på hur de själva skrivit och reflekterat. En elev skriver:

- *Att skriva i loggboken har varit bra. Att man får skriva reflektioner sådär är väl bra. Både att få skriva vad man tycker och känner och sen få läsa det. Det var lite svårt att få koll på vad man skulle skriva vad det gäller grammatiken men det gick också uppåt. Jag tycker själv att jag kan reflektera bra.*

Efter en termin börjar några elever, speciellt från grupp B, klaga över besväret att skriva i loggboken.

- *Det som inte är lika bra är att skriva i loggboken. Det är jobbigt att hitta något bra att skriva om läxan i boken.*
- *Loggboken har inte varit någon höjdare även om man måste skriva och reflektera om sin engelska så hade jag gärna inte gjort det.*
- *Det som har varit sämre är att vi har fått skriva i loggboken.*

Eleverna får frågan om hur klassen har fått ”reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska” samt ”kunna på egen hand och i samarbete med andra planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete” som kursplanen i Lpo 94 anger. De blir även uppmanade att komma med förslag hur man på annat sätt än genom att skriva reflektioner kan arbeta mot detta mål. Alla är överens om att de arbetat mot de mål i läroplanen som tas upp i frågan. De flesta anser att alla i klassen nått målen. Det som bidragit till detta är enligt eleverna den gemensamma planeringen samt reflektionerna i loggboken som ofta leder till en slutsats. Eleverna anser:

- *Jag tycker att vi följt läroplanen mycket bra och fint. Vi gör grupper och diskuterar och planerar läxor, muntliga läxan, orden mm. Vi skriver alltid reflektion av veckans engelska.*
- *Varje vecka skrev vi ju i loggboken. På planeringen lärde vi oss att ta eget ansvar.*
- *Vi har reflekterat och dragit slutsatser över vårt arbete i loggboken en gång i veckan. I grupperna har vi samarbetat med varandra och vi har också jobbat på egen hand.*
- *Jag tycker det funkade bra för alla i klassen och alla tycks ha nått målen i engelska.*

Ingen elev har något bättre förslag än att reflektera i loggboken och den negativa inställningen avtar, även om några fortfarande tycker att det är svårt att sätta ord på sina tankar.

- *Jag har inga förslag på förändringar eller förbättringar därför jag tycker allt varit mycket bra under denna termin.*
- *Jag har inte direkt några förslag till förändringar kanske det där med loggboken men annars så var det bra för jag fick ta väldigt mycket eget ansvar.*
- *Jag tycker vi ska jobba på samma sätt nästa år för att det är väl så man gör på gymnasiet. Man får ta eget ansvar om sitt arbete och jag tycker det är bra att lära sig.*

Eleverna kommer dock med förslag till förbättringar som gäller andra områden. Först kommer praktiska förslag som att grupperna inte ska vara konstanta. Flera intressanta förslag till individuella förbättringar framkommer ganska snart. Det kan vara att bättre fördela läxan över veckan och vikten av att välja intressanta arbetsområden. Elever funderar också över tidsaspekten och påpekar att arbetet måste påbörjas i god tid och att man måste tänka på att söka fakta på Internet tar lång tid. Någon påminner om att man kan använda sig av andra personer än lärare att ställa frågor till. Efter en termin föreslås förändringar i innehåll som oftast riktas till läraren.

- *Läraren ger riktlinjer så att det kommer in nya idéer – ej blir enformigt.*
- *Det jag tycker läraren kan förbättra är att förhöra oss efter vi gjort en grammatikdel och prata igenom om någon har uppfattat fel. Det läraren kan förändra är att vid veckans slut läsa igenom nästa kapitel som eleverna ska ha då går engelskan lite snabbare och då hinner vi prata mer. Det var allt jag hade att säga om engelskan, det har varit kul att jobba med er och engelska*
- *Jag har ett förslag och det är att ta bort väggen [anslagstavlan] med dom skriftliga arbetena. Sen har allting varit ganska bra.*
- *Det där planeringspappret var också bra. Att man planerar glosor, skriftlig och muntlig läxa för en vecka är bra.*

Feedback från läraren

Termin ett

Under de första två månaderna väljer lärarna att nästan enbart uppmuntra, bekräfta och ge positiv återkoppling i sin feedback. Uppmuntrande kommentarer som:

- *Positiv inställning - det kommer du långt med.*
- *Skönt att du känner dig nöjd. Det låter dessutom lovande att du kan bli mer effektiv och därmed ännu klokare och duktigare i engelska.*
- *Vilken positiv inställning – det brukar smitta av sig. Trots ett tuffare tempo så verkar du inte ha några problem.*

När eleven själv föreslår en förbättring eller förändring så ger läraren en positiv återkoppling till detta:

- *Känner du att du redan kan orden, ska du absolut leta fram nya. Det gäller att fylla på och utöka ordförrådet.*
- *Överensstämmer med dina reflektioner – mer tid åt den muntliga läxan. Då kommer du dessutom att känna dig nöjd.*

Successivt börjar lärarna ge vägledning eller konstruktiva förslag till förbättringar.

- *Att vara muntligt aktiv i gruppen är också en mycket viktig del. Prata på...*
- *Om du ändå behöver lärarnas hjälp så tänk på att det hänger på dig att be om hjälpen. Ja, detta arbetssätt kräver att du har lite framförhållning och ser till helheten för varje vecka.*
- *Glöm dock inte att den muntliga planeringen är viktig. Risker blir annars, för mycket skriven engelska och lite muntligt.*

Termin två

I slutet av den andra terminen är de konstruktiva förslagen mer utvecklande och lärarens höga förväntningar blir tydliga.

- *Försök att göra läxan i god tid så behöver du inte pressa sista kvällen. Likadant med utskrift - gör det dagen före! Trots att du var utan manus så kunde du berätta fritt ur minnet och samtidigt verka avslappnad. Det var bra gjort!*
- *Ansvar ligger på dig själv. Lägg ner mer tid på orden och börja redan nästa vecka. Förbered den muntliga delen med stödord - då känner du dig mer säker!*
- *Även här har du hittat egna metoder. Glöm inte att använda läraren som resurs för att få bekräftat att du uppfattat förklaringen rätt! Att formulera grammatiska förklaringar med egna ord ger vidgade kunskaper!*

Det betyder inte att lärarna slutar att uppmuntra och stödja. Efter två terminer skriver läraren:

- *Vad bra att du ser det positiva med att förklara ord på engelska. Du kan lära dig mycket både när du själv förklarar eller genom att lyssna på andras förklaringar. Lycka till med grammatiken! Jag ser att du redan är på väg genom att du börjat ställa frågor.*
- *Instämmer, du berättade fritt och med bra flyt. Du kom även ihåg att kolla in publiken. Härlig känsla eller hur? Att få känna sig nöjd.*
- *Instämmer helt. Du kunde innehållet i texten därför kunde du vara aktiv. En viktig synpunkt du tar upp är koncentrationen på VAD som sägs. Du måste lyssna aktivt för att kunna reflektera!*
- *Bra att du upptäcker nya lärorika sätt att lära! Tänk på att en sammanfattning kan utelämnas en del detaljer tex datum och många olika namn. Din sammanfattning är utifrån DINA VAL! Allt är rätt!*
- *Mycket kloka synpunkter - det visade verkligen vilka som läst läxan och kunde vara aktiva muntligt. Din insats var mycket god - speciellt med tanke på dina 60% som du skriver. Men du kunde innehållet och då törs man vara aktiv!*

Sammanfattning

Utveckling relaterat över tid

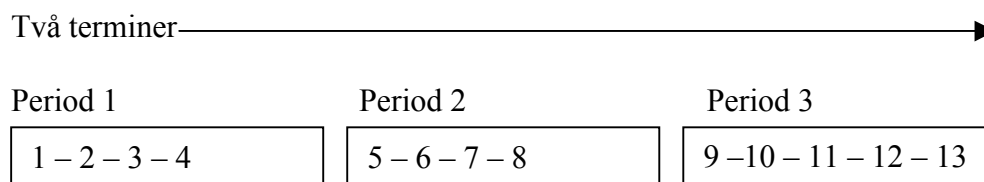
Varje ruta i figur 1 visar på drygt tre månaders skolarbete med engelska. För varje period utvecklar lärarna strategier och förhållningssätt. Här följer en kort beskrivning av lärarna:

Period 1: Uppmuntrar, bekräftar och är positivt inställd. Stärker elever individuellt genom feedback i loggboken. Stöttar gruppen genom uppmuntran av presentationer och samtal.

Period 2: Ger konstruktiva förslag till förbättring och vägledning. Försöker koppla individens betydelse till gruppens samarbete.

Period 3: Blir ett bollplank och dialogpartner för elevers frågor och reflektioner. Har höga förväntningar på gruppens samarbete och resultat. Uppmuntrar nya och egna lösningar av samlärande.

Figuren nedan visar en förenklad bild över utvecklingen av elevernas lärandeprocesser under två terminer. Vad som händer i elevernas process inom respektive tidsperiod förklaras närmare under figuren.



Figur 1 Elevers lärandeprocesser

Period 1

1. Eleverna är både skeptiska och förväntansfulla. Uppbyggnad av argument och strategier.
2. Både lyckorus och irritation över ansvar som fördelats till gruppen och individen.
3. Irritation över samarbete som inte fungerar. Nöjda individuellt.
4. Reflektioner över vad som är svårt, någon enstaka börjar hitta lösningar.

Period 2

5. Elever stärks av feedback både från gruppen och läraren.
6. Elever inser svårigheter och börjar själv hitta förslag till lösningar.
7. Elever börjar värdera ur ett grupperspektiv och ser möjligheter i samlärandet.
8. Ökad förståelse för varandra i gruppen.

Period 3

9. Ett lugn infinner sig, en trygghet i arbetssätt.
10. Loggboken är nödvändig, men också ett nödvändigt ont.
11. Elever initierar nya tankar och idéer.
12. Elever önskar mer konstruktiv kritik av varandra.
13. Elever blir mer måna om gruppen och det gemensamma samt ser sambanden med det individuella lärandet.

Sammanfattande kommentar och reflektion

Innan förändringen startar är alla elever positiva till att ingå i detta arbetssätt. Skillnaden mellan eleverna är att grupp A är mentalt mer förberedda än grupp B. De har redan innan start börjat bygga upp egna argument och strategier till varför detta arbetssätt skulle vara till gagn för dem själva och för studiegruppen. Elever i grupp B visar inte en lika hög motivation för att

förändra lärandesituationen. Det gör att jag börjar fundera kring vilka elever som egentligen gynnas av ett elevplanerat lärande?

När arbetat startar har eleverna i grupp A en stor förståelse och acceptans för att en förändring är en process som måste få ta tid. De inser att det behövs en positiv inställning från individerna för att gruppens samarbete ska utvecklas. Eleverna känner sig nöjda med sin insats. I grupp B uttrycker eleverna en irritation över att gruppens gemensamma arbeten tar tid och att de inte alltid blir effektiva. De upplever att endast en eller två elever i studiegruppen tar ansvar över att föra de muntliga dialogerna vidare. Elever som är mentalt förberedda och lägger hela sin koncentration på att enbart lyssna aktivt kan de uppleva sig själva som aktiva på alla plan?

Under det första halvåret går elevernas samarbete och därmed samlärande framåt med stora steg. Eleverna börjar förstå att samarbete i grupp med elever på olika nivåer och ålder bidrar till något positivt för individen. Eleverna är duktiga på olika saker och det uppmärksammas alltmer att det inte är samma elever som är spontant muntligt aktiva och som gör de bästa presentationerna av veckans arbete. I det gemensamma ansvaret utvecklas en förståelse för att se sina kamrater i studiegruppen som en tillgång. Har det traditionella kommunikationsmönstret i hörselklass bidragit till att eleverna inte sett sina kamrater som en tillgång och därmed inte heller uppmärksammat kamraternas individuella kvaliteter?

Processen har inneburit ett hårt och medvetet inskolningsarbete för både elever och lärare. Alla har ansträngt sig utan att ha tankar på att ge upp. När den första terminen avslutas visar samtliga utvärderingar att samarbete och samlärande utvecklats till något alla är nöjda med. Eleverna har lärt sig arbetssättet och försöker uppmuntra att alla i gruppen är aktiva. Det gör att de mer tystlåtna börjat tycka till och även ge förslag i planeringen. Problemen som uppstått är kopplade till gruppens samlärande vilket gör att lärarna medvetet väljer att i sin feedback uppmuntra delaktighet i gruppens samarbete. Förflyttning av ansvar till eleverna - innebär det ett förtroende att lösa problem och får det misslyckas?

Efter ytterligare en termin är alla elever överens om att planeringen har varit den svåraste delen i detta arbetssätt och uttrycker dessutom att de lärt sig att lyssna på andra och inte bara prata själv. Att planera innefattar till stor del att lyssna men även att själv vara aktiv och kunna uttrycka en åsikt. Den positiva inställning som ändå genomsyrat det första året har hjälpt eleverna att inte se lyssnandet och hörseln som ett oöverstigit hinder för samarbete. Eleverna har olika behov av teknik och antalet elever i studiegruppen har betydelse för ett fungerande samarbete. För att kunna vara aktiv på alla plan i studiegruppen börjar varje elev utveckla en individuell hörselstrategi. Initiativet för att få tillgång till en speciell miljö eller teknik ligger på individerna i gruppen. I detta arbetssätt där processen bygger på "learning by doing" skapas en förståelse för misslyckanden och missförstånd. Det framkommer tydligt att eleverna vill känna sig nöjda med sina arbeten och framföranden eftersom det stärker självförtroendet att få positiv feedback av de övriga i klassen samt av läraren.

I den sista utvärderingen ger eleverna direkt konkreta exempel på vad som görs när alla känner ett ansvar. Eleverna ser det som positivt att alla måste tänka efter själva för att bidra med något till gruppen. Samarbetet bygger på att alla måste uttrycka en åsikt och på så sätt lyfts allas tankar fram. I elevernas feedback till varandra utgår man från att kamraten har ansvar för att ge en ärlig kommentar. I det individuella ansvaret väljer eleven sin ambitionsnivå för veckan där man har ansvaret att välja bort det man redan kan. Det märks tydligt att arbetssättet genomsyras av olika typer av ansvar och att gruppen verkligen ser

ansvar som en positiv utveckling av lärandet. En av de yngsta eleverna skriver med gott självförtroende: ”*Jag lär mig alltid någonting när jag får bestämma själv.*” Att som lärare propagera för ansvar och samarbete och sedan utvärdera elevernas individuella förmågor ger dubbla budskap. Hur tolkas det av eleverna?

Under en årslång process har elevernas individuella lärande och samlärande vävts in i varandra och bildat en helhet för veckans reflektion. Därmed blir reflektionen en tillbakablick i syfte att se på den egna förändringen för att det ska bli bättre med både samlärandet och det individuella lärandet. Det är uppenbart att eleverna inte bara värderar utan även tänker eller spekulerar ett steg till. Det visar en utveckling av en metakognitiv medvetenhet. Loggbok är en framkomlig väg att synliggöra elevernas tankar både för sig själva och för läraren. Det kanske finns fler sätt?

Lärorollen har genomgått samma stora förändring som elevrollen. Det gäller både förhållningssätt i klassrummet samt strategier för att ge eleverna olika typer av feedback. Under de första månaderna väljer lärarna att uppmuntra, bekräfta och ge positiv återkoppling till eleverna. Successivt börjar de ge vägledning eller konstruktiva förslag till förbättring. I slutet märks att de konstruktiva förslagen utvecklas och alltmer utgår från elevernas frågor och funderingar. Läraren har höga förväntningar och det blir under hela processen väldigt tydligt i responsen till eleverna. Att utmana elevernas tänkande - vilka blir konsekvenserna?

Slutsatsen från alla elever är utan diskussion att de vill fortsätta med sitt arbetssätt. Alla elever har uppnått sitt individuella mål i engelska. Det innebär för dessa elever att de även uppnått kursplanens mål för minst godkänt i engelska. Under dessa två terminer har det skett en positiv utveckling av elevernas reflektioner, strategier och slutsatser kring sitt lärande. Det framkommer dessutom många positiva synpunkter både om samlärandet och om det individuella lärandet. De negativa aspekter som eleverna uttrycker handlar om faktorer i det enskilda lärandet som att alla uppgifter inte hunnits med, att det kan vara svårt att formulera tankar i loggboken eller att få ge mer negativ kritik till varandra. En elev konstaterar att det är mindre bekvämt när ansvaret ligger på eleverna även om ingen vill förändra ansvarstagandet.

6. Diskussion

Som bakgrund till min studie ligger ett klassrumsbaserat förändringsarbete. I ett aktionslärande tillsammans med lärare och elever förändrades det kommunikationsmönster som vanligtvis finns i hörselklass. Ambitionen var att alla elever skulle få ingå ett dialogiskt lärande. Resultatet visar att detta har uppfyllts och dessutom framkom av elevernas reflektioner många värdefulla insikter om elevers lärande. Utifrån syftet med denna studie; *att synliggöra och kartlägga hörselklasselevens utveckling och uppfattning av sitt lärande och samlärande*, har analysen av elevernas loggböcker visat att:

- Dessa elever var initialt präglade av ett lärarstyrt kommunikationsmönster vilket innebar att förändringsprocessen var mödosam och kostade på i ansträngning.
- Det finns ett samband mellan lärarens höga förväntningar och elevernas positiva inställning till att ta ansvar och därmed få inflytande i lärandet.
- Eleverna började successivt upptäcka sina kamrater som en tillgång i sitt eget lärande och gruppens samlärande därmed utvecklas och gagnas alla elever inom ämnet.
- ”Svaga” elever började tidigt dra slutsatser om sitt lärande även på en metanivå.
- Tid för reflektion har varit ett värdefullt redskap för att skapa medvetenhet och motivering till lärande för både elever och lärare.
- Lärarrollen förändrades till att aktivt stödja och delta i processen.
- Antalet elever i studiegruppen, miljöns utformning och teknik måste anpassas till funktionsnedsättningen.

Metod

I denna studie har jag använt en varierad insamling av elevproducerat dataunderlag. Det huvudsakliga underlaget i undersökningen är självvärderingar med reflektioner ur individ- och grupperspektiv. Min strävan har varit att med hänsyn till etiska aspekter analysera hur eleverna beskriver sitt lärande när de själva får ansvar för kommunikationen i klassrummet.

Under analysprocessen har hörsellärare som varit involverade kunnat delge mig sina reflektioner och kommentarer på materialet. Även lärare från hörande klasser har fått ställa frågor om de analyser som gjorts. Genom dessa olika perspektiv verifieras resultatet. I dialoger med kollegor och handledare finns en strävan att få andras perspektiv på materialet och på så sätt undvika att hamna i en alltför naiv tolkning. Materialet är angripet med en stor öppenhet där utgångspunkten har varit att spegla ett brett perspektiv på lärandet. Därmed vill jag säkerställa att analyserna är väl grundade i det empiriska materialet.

Mina metoder kan framstå som enkla för den som är van vid komplicerade metodredskap. Alltför lätt avfärdar vi kunskaper som ovetenskapliga när de har väckt känslomässiga reflektioner under analysen. Detta kan vara nog så viktiga redskap för att vidareutvecklas från praktiker till forskare. Om ett nytt paradig - att forska i vardagen - ska få genomslagskraft måste det finnas lämpliga redskap som får fram ett lärande för praktiker (Ahlström, 2000; Tiller, 1999).

För att säkerställa de inblandades anonymitet finns inte elever redovisade som enskilda fall och inte heller redovisas årskurs eller kön. Det innebär också att det inte vore etiskt försvarbart att, utan avkodning, låta andra än involverade lärare läsa elevernas loggböcker. Jag har utgått från att så utförligt och genomskinligt som möjligt beskriva elevernas

reflektioner och därmed tagit med många citat för att berika och konkretisera innebörden i de kategorier som senare ligger till grund för min tolkning. Läsaren ges därmed möjlighet att själv bedöma studiens resultat och trovärdighet. Den tilltänkta målgruppen är i första hand hörselklasslärare och lärare som med sin förförståelse kommer att se sammanhang mellan studiens slutsatser och elevernas egna uttalanden. Jag har satt min prägel på analysen och en annan forskare skulle med samma material kunna ha ett annat fokus, göra ett annat urval och därmed redovisa andra data.

Målet har inte varit att söka någon absolut sanning utan att delge erfarenheter som till största del är belysta ur ett elevperspektiv. Det innebär att det är elevernas erfarenheter, uppfattning och handlande som fokuseras. Det direkta fysiska samspelet mellan lärare och elev står inte i fokus utan snarare det resultat som detta samspel har lämnat hos elevgruppen. Att inta ett elevperspektiv är inte oproblematiskt eftersom detta är något som forskaren gör utifrån sitt perspektiv, som är skiljt från elevens (Kullberg, Pramling & Williams, 1996).

Några generaliseringar kommer inte göras men studien kan fungera som ett stöd för lärare och speciellt hörsellärare som tillsammans med sina elever vill utveckla förhållningssätt för att ingå i dialogiska sammanhang. Det specifika i denna studie kan tillsammans med ytterligare studier finna mönster som slutligen kan bidra till en generalisering.

Processer

Jag själv har deltagit i framförallt två processer. Dels har jag ingått i en förändringsprocess tillsammans med elever dels har jag, efter att ha lämnat klassrummet för att få distans, ingått i en forskningsprocess. Jag har insett att lärarens och forskarens ögon inte upptäcker samma fenomen. Därför har min analysprocess tagit tid och stundtals inneburit ett kaos. Den ständiga frågan som legat och ”värkt” är vad jag hade valt för andra strategier om jag som lärare hade läst och kommenterat loggböckerna med forskarens ögon, och om det verkligen varit möjligt? Som lärare har jag påverkat processen tillsammans med eleverna. Att jag varit en del av mitt forskningsfält ser jag som en tillgång i min studie. Gradvis försökte jag lämna lärarperspektivet och våga lita på eleverna som goda informanter och resurser för sitt eget lärande.

Det finns många komplexa faktorer som har betydelse för pedagogiska processer och mitt resultat kan öka förståelsen för denna specifika elevgrupps upplevelser, strategier och slutsatser kring sitt lärande och samlärande. Jag kom, enligt Vygotskijs sociokulturella teori, att se på lärandet som ett socialt fenomen där allt språkande och lärande är invävt i ett socialt sammanhang (Carlgren, 1999; Dysthe, 1996; Säljö, 2000).

Detta val av utgångspunkt bygger på mina erfarenheter som hörselklasslärare vilka har visat på uppenbara skillnader när elevers lärande får ingå i sociala sammanhang. Homogena åldersgrupper i hörselklass riskerar att bli alltför små för att lärandet ska kunna ske i dialogiska miljöer. Det finns då risk för en alltför stark individualisering som tenderar att utgå från individens brister ur ett mer individpsykologiskt perspektiv (SOU 1997:108).

I begreppet *dialogiskt lärande* inkluderar jag allt lärande och samlärande som innefattar ett samspel som ger en respons, en reaktion eller en reflektion. Samspelet kan vara muntligt och beröra två elever, en grupp elever, en lärare och en elev eller en lärare och en grupp elever. Samspelet kan också vara skriftligt och i olika grupperingar av lärare och elever eller elevers samspel med olika typer av texter. Ett samspel kan även innefatta en elevs dialog med sina skriftliga reflektioner. Samspel + respons/reaktion/reflektion = dialogiskt lärande.

Utifrån förändringsprocessen och den därpå följande lärandeprocessen diskuteras följande rubriker:

- Dialogiska klassrum
- Samlärande - process och elevernas slutsatser
- Lärarens förhållningssätt
- Loggbok och reflektion
- Reflektioner inför framtiden

Dialogiska klassrum

Lärarens utgångspunkt var att skapa möjligheter för hörselklass elever att ingå i ”dialogiska klassrum” - men hur skulle det gå till? Utan att fokusera på hinder så kan tekniken vara ett hinder för hörselskadade att få ingå i elevaktiva dialoger. Av tradition har hörselklassrum möblerats utifrån teknik, eleverna sitter i en liten halvcirkelplacerad grupp och ljudmiljön har varit tillrättalagd och tyst.

De osynliga sidorna av klassrumskulturen, ”den dolda läroplanen”, innefattar avsikter med undervisningen som inte är uttalade. Verksamheten och situationer i klassrummet kan mer eller mindre befärja lärandet (Carlgren, 1999). Hur lärandemiljöer utformas speglar på många sätt en rådande människo- och kunskapssyn samt visar tydligt lärarens förhållningssätt till elever och lärande (Eliasson & Lindö, 1999; Lindö, 1999; Williams et al., 2000). Teknik och möblering i hörselklass har därmed bidragit till att bevara en mer kognitiv syn på lärandet och har inte uppmuntrat elever att ingå i dialog eller att reflektera över innehåll.

Studiegruppernas storlek är en väsentlig faktor för ett fungerande samspel. I förändringsarbetet varierade studiegruppens storlek mellan tre till fem elever. Tre och fyra fungerade bra, fem blev för många både ur hörsel- och samarbetsynpunkt. Detta stämmer överens med Løkensgard Hoel (2000b) som förordar att tre elever är det ultimata. Då finns det möjligheter till meningsmotsättningar och realistiska möjligheter att sätta sig in i varandras texter i ett dialogiskt lärande. Samarbete innebär att elever regelbundet arbetar i små grupper där de utvecklar och får kunskaper om social kompetens (Williams, 2001).

Trots att elevantalet i studien förändrades under studiens gång kunde jag inte upptäcka att detta påverkat utvecklingen av de kvarvarande elevernas lärandeprocesser. Elevernas reflektioner fortsatte att utvecklas. Den trygghet som formats både i arbetsätt och i studiegruppen redan under första terminen, kan ha haft en inverkan på detta. Antalet elever kan däremot ha påverkat processen relaterat till tidsaspekten både positivt och negativt. Fler elever ger större motor i en utvecklingsprocess men kan även ge fler störningar.

Ansvar och centrum för dialogerna har förflyttats till eleverna på det sätt som förklaras i en inledning. De viktigaste hållpunkterna; dialogiska miljöer, reflektion, höga förväntningar och elevansvar har formats och utvecklats i en process tillsammans med eleverna. Slutsatsen är att förändrings- och lärandeprocessen har lett till dialogiska lärandemiljöer för eleverna i studien och innefattar alla kriterier för dialogiska relationer (Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2000b).

När förändringsarbetet började fanns ingen annan teknik än röststyrda elevmikrofoner. Idag finns det valmöjligheter som underlättar ett gruppbaserat arbetsätt. Med hjälp av den teknik som fanns tillgänglig blev eleverna tvungna att ta ett större ansvar för sitt lyssnande. De är ju

själva experter på sin hörselnedsättning och läraren styr inte längre turtagningen vilket gör att de successivt börjar ta ansvar till att utveckla egna hörselstrategier. Gruppen bestämmer själva vilken miljö och teknik som är det optimala för de kamrater som är involverade. Det som diskuteras i gruppen är allas angelägenhet, det kräver ett samarbete samt att alla är medvetna om vilka beslut som tagits om veckans arbete. Processen är naturligtvis inte problemfri men läraren förväntar sig att alla med kamraternas och lärarens stöttning/scaffolding (Dysthe, 1996) ska ta ett ansvar både för att lyssna, samarbeta och lära. En hörselnedsättning ska inte vara en orsak till att inte bidra med ansvar eller arbete.

Målet för förändringsarbeten i skolan borde vara att bli klassificerade som en A-miljö för lärande enligt Skolverket (1999). Huvudsyftet med Skolverkets granskning har varit att gradera elevers lärandemiljöer för att få en uppfattning om hur långt olika skolor har kommit i sin strävan att utveckla elevmiljöer till en A-nivå. Eleverna i studien ingår i en miljö som uppnår kriteriet för dialogiska miljöer samt kriteriet att elever producerar och reflekterar i sina arbeten. Det överensstämmer i stora drag med kvalitéer för att ingå i ”dialogiska klassrum”.

Samlärande

Elevernas processer

Kan det vara så att elever som har det tufft i ett ämne kan se en förändring som en ”morot” - en andra chans att komma vidare i ämnet? Eleverna i studien gagnas alla av detta gruppbaseade arbetsätt men de som verkar mest motiverade till förändringen är de elever som måste kämpa för sina kunskaper, grupp A. Dessa elever var initialt mer passiva i samtalen men delaktighet i lärande innebär även att iaktta, lyssna och imitera (Williams, 2001). I Dam och Gabrielsen (1988) beskrivs att ”svaga” elever känner sig mer säkra och utvecklar en högre motivation att lära genom ett elevplanerat lärande än de annars gjort.

Hur utmanas tänkandet hos de ”starka” eleverna? Läraren har en viktig roll att vara dialogpartner men elever lär sig mycket genom att inta en förklarande roll. Det muntliga samspelet är i fokus för samarbetet i studiegrupperna och behöver tid att formas både i trygghets- och lärandeperspektiv. För de ”starka” eleverna i undersökningen, grupp B, tar det längre tid att upptäcka vilken resurs till samlärande som finns i gruppen. Detsamma gäller för att börja ta ett ansvar för både det egna och gruppens lärande. Elevers värderingar och förväntningar på varandra påverkar starkt elevers samarbete och samlärande (Williams, 2001). Det finns uppenbart inte lika stark motivering till förändring för elever som vet att de klarar att bli godkända i ämnet. När de dessutom inser att samlärande är en process som behöver tid reagerar de till en början med en viss irritation. Eleverna blir successivt mer trygga i samarbetssituationen och reflekterar efter hand positivt kring både det individuella lärandet och samlärandet. Så länge eleverna tillför varandra olika typer av kunskap gagnas både samarbete och samlärande. Det innebär att även de starka eleverna utvecklas kognitivt och socialt.

Ju större åldersblandning desto större är spridning av kunskaper inom ämnet hos eleverna. När elevernas potential är utgångspunkt för lärandet blir alla elever en tillgång för varandra. Det skapas utvecklingszoner som är möjliga för eleverna att uppnå tillsammans med läraren och mer erfarna elever (Vygotskij, 1999). En spridning av kunskap gör att elevernas utvecklingszoner överlappar varandra och blir systematiskt tillvaratagna. Eftersom de flesta elever i studien ser det som meningsfullt att komma vidare i sitt lärande utnyttjar de den medvetna stöttning/scaffolding som finns tillgänglig i gruppen. När elever känner sig säkra

och får en egen övertygad motivation kan även det bidra till det lilla extra som behövs för att nå målet.

Eleverna i denna studie nådde både sina personliga och kursplanens mål inom ämnet. Jag drar den slutsatsen att deras mentala förberedelse och successivt uppbyggda lärandestrategier har varit till ovärderlig hjälp. Även skrivandet blev ett mycket värdefullt redskap för alla elever att utvecklas inom ämnet. När elever skriver får de bättre tillgång till sina tankar för att producera kunskap, vilket leder till ett mer aktivt lärande (Björk, 1995; Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2000b; Sandström Madsén, 1999).

Elevernas slutsatser

Vad är det då eleverna uttrycker i sin process att lära tillsammans - samlärande? Under processens inledning är det svårt att planera och samarbeta men samarbete är ändå något som alla elever uttrycker som något positivt. Det blir fråga om en jämkning mellan de elever som vill prata hela tiden och de som intar en passiv, inlyssnande roll. De elever som har lättare att uttrycka sig muntligt på engelska tar snabbare till orda för att uttrycka en åsikt. Det betyder inte att de som är muntligt passiva är ointresserade eller oengagerade för vad som händer i gruppen. Alla elever i gruppen har liten erfarenhet av att försöka få kamrater muntligt aktiva genom att ta ansvar för att ge och fördela ordet. Det kan vara så enkelt som att ställa frågor till någon i gruppen. Av tradition har detta varit lärarens uppgift och det får konsekvenser för elevansvaret speciellt i en liten grupp.

För att inte riskera missförstånd har hörselklasselever vant sig vid att vara mer språkliga till läraren än till klasskamraterna (Ahlström & Preisler, 1998). Därför är det inte konstigt att elevernas ansvar för dialogerna inte fungerar smärtfritt från början. Lärarens insats koncentreras till tydlig, uppmuntrande och bekräftande feedback i loggböckerna. Att gå in i gruppen och lösa deras samarbetsproblem skulle uppfattas som en tillbakagång till en traditionellt lärarstyrd kommunikation. Det som märks tydligt är elevernas positiva kommentarer till att få ett utökat ansvar både för individen och för gruppen. Det finns en glädje i att elevernas inflytande ökar vilket också tyder på en lättnad i "att slippa" lärarens vakande öga som ofta är fallet i en liten grupp. De inser själva att det leder till ett bättre självförtroende och ett utvecklat inflytande till lärandet i ett längre perspektiv.

Elever vill känna sig nöjda med sina arbeten och sina framföranden eftersom det finns höga förväntningar inbyggda i systemet. Det är både uppmuntrande och utvecklande att få positiv feedback av läraren och kamrater i klassen (Atterström & Persson, 2000; Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2000b; Williams et al., 2000). I det gemensamma ansvaret utvecklas en förståelse för att se sina kamrater i studiegruppen som en tillgång. Den positiva utvecklingen förstärks av att de mer tysta eleverna i grupp A gör väl bearbetade och noga förberedda presentationer. Eleverna utvecklar efter hand en uppmuntrande attityd till att alla måste tänka efter och bidra med något i gruppen. I ett äkta samarbete vill och törs alla uttrycka en åsikt och på så sätt blir allas tankar synliga. Det blir plötsligt givande att ta del av kamraters arbeten och reflektioner vilket gör att de själva anstränger sig för att "*berätta på ett intressant och spännande sätt*" (elev). En demokratisk dimension av elevens samlärande är att få syn på andra mönster genom att möta olikheter (Williams, 2001).

Elevernas slutsats är att de utan tvivel vill fortsätta med ett elevaktivt arbetssätt. Förutom kunskaper inom ämnet så har eleverna utvecklat sina reflektioner över sitt sätt att lära, de har provat olika lärandestrategier och kunnat dra slutsatser. I reflektionen innefattas en

självvärdering och förslag till förbättringar. Detta, tillsammans med kamraters och lärares konkreta feedback, gör att eleverna skapar en realistisk bild av sitt eget lärande.

Det är viktigt att elever känner att det finns utrymme både för samlärande och för individuellt lärande. Under processen har elevernas individuella lärande och samlärande vävts in i varandra och bildat en helhet. När eleverna förstår att allt lärande hör ihop så blir reflektionen en tillbakablick i syfte att se på den egna förändringen för att det ska bli bättre både med samlärandet och för det individuella lärandet. Detta visar att eleven inte bara värderar utan även tänker eller spekulerar ett steg till. Det handlar om att eleverna har utvecklat sina reflektioner och sitt lärande på en metakognitiv nivå (Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2000b).

Lärarens förhållningssätt

Lärarens roll har under arbetets gång genomgått samma stora förändring som elevrollen. Det har ofta inneburit en inre konflikt över att inte blanda sig i för att lösa studiegruppernas problem. Elever reagerade i en inledning över osäkerheten kring lärarens roll. Är läraren passiv när hon förväntar sig att eleverna i gruppen ska klara svårigheterna i att samarbeta? Läraren måste omvärdera sin kontrollerande funktion och våga ge sig in i en process av nytänkande. Det betyder att även läraren har börjat reflektera över sin roll och delaktighet i klassrummet. Hur och var kan läraren få känna sig ”nyttig”?

Små grupper och en hög lärartäthet har inte visat på ökade kunskaper hos eleverna utan snarare tvärtom (Ahlström & Preisler, 1998; Haug, 1998; Atterström & Persson, 2000). Kan elever känna ett större hinder att ta mer ansvar när det blir en alltför nära relation till lärare och till klasskamrater? Behöver de bli mer medvetna om verktygen för att utveckla en medvetenhet till sitt eget lärande? Detta kräver ett medvetet förhållningssätt av läraren som också innebär ett lärande hos läraren. Det är en skör balansgång att omvärdera sin roll och kunna ta ett steg tillbaka för att skapa rum för elever att lära sig att lära. I denna process utvecklar både lärare och elever allt eftersom ett mer aktivt förhållningssätt till lärandet. Eftersom förväntningarna byggs upp tillsammans blir de även tydliga och delas av alla som involveras i processen.

Heiling (1999) ställde sig frågan om lärare inte förväntar sig att hörselskadade ska kunna följa med i samtal eller nå en kunskapsnivå som jämnåriga hörande elever. Flera studier visar att lärares förväntningar har avgörande effekter på elevernas prestationer (Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2000b; Williams et al., 2000). I ett dialogiskt klassrum finns ett klimat som präglas av respekt där elever genom lärarens förhållningssätt bygger upp en tilltro till sin egen förmåga. Därmed utvecklas även elevernas ansvarstagande vilket gett dessa elever en utveckling inom ämnet för även uppnå kursplanens mål.

Ett elevplanerat arbetssätt är ett hårt inskolningsarbete för elever men även för läraren. Det betyder inte att eleverna ska lämnas helt åt sig själva. Att läraren får en annan roll och måste arbeta på flera plan uppmärksammas i Vygotskijs teorier. När elevernas potential för utveckling och inläring betonas måste aktiviteterna i klassen vara inriktade både på det som görs här och nu och på det som ligger inom nästa nivå, inom elevernas närmaste utvecklingszon. Det blir en viktig uppgift för läraren att utmana elevernas tänkande och vara en dialogpartner.

Att som lärare inta ett elevcentrerad och aktivt stödjande kommunikativt förhållningssätt skapar ett tillåtande klimat som leder till en gynnsam språklig utveckling. Elever blir inte ständigt korrigerade i sitt sätt att använda språket. Ett ledande och vuxcentrerat förhållningssätt både försvårar utvecklingen och gör att eleverna i en grupp tar efter lärarens språkliga förhållningssätt (Ahlström, 2000). I ett inledningsskede finns det elever som vill överta ledarrollen och därmed styrningen över kommunikationen i studiegruppen. Där framkom en skillnad mellan elever i grupp A som har förståelse för att en förändring är en process som måste få ta tid. Grupp B däremot uttrycker en irritation när de själva provar att leda och överta ansvaret för turtagning enligt det traditionella mönstret. Läraren måste tidigt slå an tonen till förhållningssätt i arbetet, vilket också bereder väg för eleverna (Selberg, 1999).

Eleverna kommer i sina reflektioner ofta med förslag till förbättringar som även inkluderar läraren. Det märks ibland att eleverna är vana vid lärare som korrigerar och förhör men också är den som ser till att arbetet blir effektivt! Elever behöver få tid att börja lita på sitt eget omdöme - att se sig själv som resurs för sitt lärande. Läraren får ibland fråga elever om arbetsinsatsen är realistisk med tanke på att hemarbetet i engelska vissa veckor blivit ganska intensivt. Denna individuella stöttning kan ses som en del av lärarens roll - likt att ge stöd i ett dialogiskt samspel - scaffolding (Dysthe, 1993).

Jag har den djupaste förståelse för att lärare i hörande verksamheter har ett betydligt större elevantal vilket kan försvåra en förändringsprocess. Trots detta är min slutsats att detta förhållningssätt till lärandet är ämnesövergripande; för elever med eller utan funktionsnedsättning och överförbart på alla grupper av varierad storlek .

Loggbok och reflektion

Att som elev göra sina tankar synliga för sig själv och för läraren är inte möjligt om du samtidigt är mentalt passiv. I perioder upplever eleverna det jobbigt att tvingas formulera sina åsikter. Eleverna förstår ändå att de genom loggboken får bättre tillgång till sina egna tankar, de kan återvända till dem och förnya reflektioner, det skrivna finns kvar.

I loggboken utvecklar de enligt kursplanen sitt sätt att lära och dra slutsatser. Även elevernas möjligheter att påverka undervisningen ökar. Syftet med elevernas lärande och samlärande måste vara gemensamt och tydligt för att processen ska kunna formas tillsammans med läraren (Dysthe, 1993). I dialog med loggboken får alla elever komma till tals, kommunikationsmönstret i klassrummet förändras och ett äkta elevinflytande kan bli möjligt.

Finally, from a language learning point of view, we have come to value evaluation and planning sessions not only as sources of valuable information for the teacher, but also as occasions for authentic communication and therefore equally important for learners as learning activities in their own right. (Dam & Gabrielsen, 1988, s.30)

Forskning om barns och ungdomars lärande lyfter fram olika termer för att beskriva reflektioner över det som ligger bakom den konkreta lärandesituationen. Det ska inte stanna vid en konkret reflektion utan utvecklas vidare till metakognitiva reflektioner. Flera studier drar den slutsatsen att tillmäta medvetenheten om sitt eget lärande allt större betydelse för lärandet (Dysthe, 1993; Løkensgard Hoel, 2000b; Kullberg et al., 1996; Pramling, 1994).

I den norska läroplanen finns konkreta delmål för varje årskurs angående elevrespons. Det stärker elever på många sätt när deras reflektioner lyfts fram som väsentliga för alla i klassen. Jag ser uppenbara pedagogiska vinster med att utveckla elevresponsen elev/elev och grupp/grupp utifrån den norska modell som förklaras i Løkensgard Hoel (2000b). För att uppnå en optimal utveckling måste elevrespons starta tidigt när eleverna börjar skolan och därefter utvecklas successivt mot en metanivå.

Jag funderar varför medvetenheten om lärandet i svenska styrdokument inte formulerats i termer av metaperspektiv. Att ge elever tid till reflektion på ett strukturerat och medvetet sätt har tydligt utvecklat dessa elevers tänkande på en metakognitiv nivå. Det har gett synliga resultat både i elevers samtal, skrivande och lärande. Ur ett pedagogiskt perspektiv anser jag detta vara det mest väsentliga i min studie.

Avslutande kommentar

Mitt motiv att, efter tio år ha arbetat som hörsellärare, genomföra denna studie är att jag hoppas att min erfarenhet ska kunna motivera andra lärare att våga gå in i en process för att förändra och utveckla både kommunikationsmönster och förhållningssätt. *Att utveckla ett förhållningssätt* innebär att både lärares och elevers värdering om lärande kommer att påverkas.

Jag hade som lärare, inte räknat med att själv bli så involverad i förändringsprocessen. Jag gav mig tillsammans med eleverna ut på ”okända vatten” mot de mål som vi gemensamt hade satt upp. I båten ”aktionslärande” lärde vi oss successivt att hantera de redskap som behövdes. Läraren kunde, som väl var, navigera men behövde sätta sig in i denna båtens specifika instrument. Det innebar att alla elever aktivt måste bidra för att driva båten framåt. Genom samarbete blev alla skickliga på att hantera nödvändiga redskap samt att ta ansvar för att styra båten. Det dök ständigt upp nya situationer som avkrävde en relativt snabb samordning av eleverna för att klara sig igenom. Båten kanske inte alltid var på rätt kurs men med lite extra utrymme i tid för motvind och grund så kunde alla glädjas av att komma i hamn. Att segla på nya vatten är både spännande och utmanande vilket gör att denna båt numera ger sig ut på nya och längre seglatser.

Genom att jag fick ta del av elevernas tankar och reflektioner satte det igång egna tankar och frågor som jag själv behövde reflektera kring. I början kunde det vara tillsammans med kollegor men sedan i min magisterutbildning och efterhand med min handledare. Att få möjlighet att tillsammans med andra intresserade lärare reflektera över sin vardag i klassrummet borde vara en självklarhet. Resultatet visar på att eleverna gynnas av att utnyttja varandras utvecklingszoner som kan stötta i olika former av scaffolding (Lindqvist, 1999). Detta kan även överföras på lärare som vill bedriva pedagogiska utvecklingsarbeten.

Gränserna mellan undervisning och lärande är fortfarande inte tydliga i skolan. *För mycket obligatorisk, receptiv och stillasittande undervisning är en väl dold ”lärotjuv”* (Tiller, 1999, s.211). Det har gjorts mycket men det har i stort sett blivit mer av samma sort. Jag kan inte undgå att ställa mig frågan om det enbart varit elevernas tid till reflektion som bidragit till utveckling inom ämnet? Det skulle innebära att metoden i klassrummet har underordnad betydelse för lärandet? I detta förändrings- och forskningsarbete har lärare och elever fått värdefulla kunskaper och erfarenheter kring ett dialogiskt lärande. Utifrån detta vill jag spekulera hur ett dialogiskt lärande skulle kunna utvecklas vidare.

Reflektioner inför framtiden

Idag finns det tillgång till teknik som rent pedagogiskt kan underlätta elevaktiva arbetsätt. Att som pedagog hålla sig uppdaterad inom tekniken innebär att hörsellärare och hörseltekniker måste få möjlighet till dialogiska möten för att dra nytta av varandras erfarenheter. Det är dock av största vikt att inte enbart fokusera på teknik för hörselskadade (Ahlström, 2000). Resultatet från denna studie får inte uppfattas som en motsättning till hörselskadade elevers behov av teckenspråk. Eleverna har utvecklat ett förhållningssätt till sin funktionsnedsättning vilket skapar en större medvetenhet om egna behov. Att som hörselskadad kunna välja mellan teknik och teckenspråk är det yttersta målet för att kunna utveckla optimala hörselstrategier (Ahlström & Svartholm, 1998).

Jag anser inte detta förändringsarbete vara utveckling av en metod utan en förändring som lägger tonvikt på förhållningssätt i relationen till eleverna. Elevcentrerade dialoger och reflektioner bygger på en inre övertygelse om att dialogiskt lärande är en pedagogisk möjlighet. Aktionslärande är ett, av många sätt, att i process utvecklas tillsammans med eleverna mot gemensamma mål. När elever ser olikheter som en tillgång kommer samlärande att bli en viktig förmåga för att, med eller utan funktionsnedsättning, aktivt kunna påverka och leva i morgondagens samhälle.

Rönnerman (1994) anser att lärares reflektionstid tillsammans med kollegor är lika viktigt som planeringstid. Kompetensutveckling för lärare kan innebära att de genom aktionslärande tillägnas verktyg för att studera sin egen praktik. Tiller (1999) uttrycker lite tillspetsat att han inte känner sig övertygad om att skolan ligger i frontlinjen när det gäller lärande. Även hans koncept för att skolan ska ta plats i täten igen är att det etableras starka och ömsesidiga kontakter mellan pedagoger som forskar i sin vardag och forskare som vill forska tillsammans med praktiker. För att kunna möta det föränderliga samhälle lärare verkar inom krävs en fortsatt nyfikenhet och ett fortsatt tillägnande av nya metoder och teorier. Det måste dock finnas tid att reflektera över sina erfarenheter för att arbetslaget ska kunna genomskåda sina svagheter och upptäcka nya former och mönster.

Problemet är just att "se" - eller snarare att "inse"; att bli medveten om att det som sker inte nödvändigtvis är det bästa möjliga. Om vi anser att den metod vi använt är den "rätta", kan vi inte se andra möjligheter (Alexandersson, 1994, s.170).

Så länge den specialpedagogiska praktiken är tyst, kan den varken förmedlas eller utvärderas. Mandre (1999) anser det angeläget att lyfta fram praktikerns tysta kunskap och ge den ord och begrepp. Här lyfter jag fram min tysta kunskap - genom analys och reflektion i ett forskarperspektiv. Genom att synliggöra denna erfarenhet kommer den även att kunna värderas av andra.

Min samlade erfarenhet utifrån studien stärker min uppfattning om att alla lärare behöver tid till reflektion för att kunna bidra till skolutveckling. Jag tror på en kvalitativ skolutveckling som kan uppstå när lärare efterfrågar klassrumsbaserad aktionsforskning. Som förslag till framtida forskning betonar jag specialpedagogiska förändringsarbeten i form av forskande partnerskap men även longitudinella klassrumsbaserade studier som lyfter fram goda exempel av dialogiska lärandemiljöer för att höja kvalitén på lärandet för hörselskadade elever.

A dialogic classroom is, as I see it, a necessity, not only for the learning of subject matter, but as a model of how to function as a human being in a democratic society (Dysthe, 1993, s.339).

Referenser

- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholms Universitet: Psykologiska institutionen.
- Ahlström, M. & Preisler, G. (1998). *Hörselskadade barn flyttar in i dövskolan*. Stockholms Universitet: Psykologiska institutionen.
- Ahlström, M. & Svartholm, K. (1998). *Barndomshörselskadades erfarenheter och upplevelser av tvåspråkighet. En pilotstudie*. Stockholms Universitet: Lingvistiska institutionen.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Studies in Educational Sciences 96 Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativ grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bagga - Gupta, S. (1999). "Tecken i kommunikation och identitet. Skolan och hörselklass-elevens deltagande" i U. Sätterlund & P. Linell (red), *Festskrift till professor Roger Säljö*. Linköpings universitet.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). "Vetenskaplig grund för kvalitativ metod" i B. Starrin & P. Svensson (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. (1996). "Att lära genom att skriva" i B. Lendahls & U. Runesson *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (Red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999). "Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande". I I. Carlgren (red) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dam, L. & Gabrielsen, G. (1988). "Developing learner autonomy in a school context". I H. Holec *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Pedagogiska texter av John Dewey. Urval, inledning och kommentarer av Hartman, S.G. & Lundgren U.P. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Rapport nr 1 1993 i APPUs skriftserie. Tromsö: School of Languages and Literature University of Tromsö.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

- Dysthe, O., Herzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyer utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. & Lander, R. (1993). *Utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Eliasson, A. & Lindö, R. (1999). *Det öppna lärorummet som grogrund för kunskapandet*. Stockholm: Liber Distribution.
- HSRF (1999). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Humanistisk – samhällsvetenskapliga rådet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket nr 98:396. Stockholm: Liber.
- Heiling, K. (1999). *Teknik är nödvändig men inte tillräcklig*. Malmö: Malmö Högskola.
- Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999). "Läraren och läroplanen – kraven i 0-9-skolan". I T. Kroksmark (red). *Didaktikens carpe diem*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, C. & Wennergren, A. (1999). *Språk och lärande för hörselskadade elever*. C-uppsats Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för specialpedagogik.
- Jönsson, B. & Rehman, K. (2000). *Den obändiga söklusten*. Stockholm: Brombergs förlag AB.
- Kullberg, B. (1991.) *Learning to learn to read*. Göteborg Studies in educational sciences 81 Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B., Pramling, I. & Williams, P. (1996). *Möjligheter och hinder till lärande*. Rapport nr 12 från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs Universitet.
- Lpo 94 och Lpf 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (1998). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet (1996). *En satsning till 2000*. Stockholm: Kommentus Förlag Litteratur.
- Løkensgard Hoel, T. (2000a). "Gjensvar som dialog" I *Svenskläraren* 2000:5.

- Løkensgard Hoel, T. (2000b). *Skrive og samtale Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mandre, E. (1999). *Från observation till specialpedagogisk design*. Lic-uppsats LTH, Nr 2:1999 Lund: Certec.
- Marton, M. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och för givet tagna sanningar*. Luleå: Centrum för forskning i lärande.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rönnerman, K. (1999). Glänta på dörren till skolor där samarbete mellan lärare och forskare utvecklas. *Didaktisk Tidskrift 1-2 1999*.
- Sandström Madsén, I. (1999). *Att tänka med penna och dator*. Delegationen för IT i skolan. www.itis.gov.se Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sandström Madsén, I. (1996). "I klassrummet vävs tankens ord till talets mönster". *Pedagogiska magasinet* 1996:3.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet*. Luleå: Centrum för forskning i lärande.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar* Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992:94 *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för Bildning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Delbetänkande av Barnomsorg och skola kommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Slutbetänkande av läs- och skrivkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tholin, J. (2001). "Elevplanerad språkundervisning för 2000-talet - några personliga Reflektioner". I R. Ferm & P. Malmberg (red) *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.

- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Hässelby: Runa förlag AB.
- Tvingstedt, A. (1993). *Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Williams, P. (2001). *Barn lära av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Studies in educational sciences 163 Göteborg: Acta Universitatus Gothoburgensis.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket Liber Distribution.



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

- Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.
- Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.
- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten –00 och våren –01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

