

# "Jag känner mig mer hemma i döv världen även om jag kan prata"

Ungdomars erfarenheter av att byta från en auditivt orienterad till en visuellt orienterad skolmiljö

Sara Andersson

Linn Fröberg

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Speciallärarprogram: Specialisering mot dövhet eller hörselskada  
(90 HP, AN)

Vårterminen 2020

Handledare: Liz Adams Lyngbäck

English title: I feel more at home in the Deaf world, even though I can speak: Adolescents' experiences in changing from an auditory oriented to a visually oriented school setting



Stockholms  
universitet

# "Jag känner mig mer hemma i döv världen även om jag kan prata"

**Ungdomars erfarenheter av att byta från en auditivt orienterad till en visuellt orienterad skolmiljö**

**Sara Andersson, Linn Fröberg**

## Sammanfattning

Varje år byter ett antal elever som är döva eller har hörselnedsättning (D/HN) skolform under pågående grundskoleutbildning. Det har inte funnits en samlad bild av varför bytet sker och hur eleverna upplever omställningen. Vi har i denna studie genomfört semistrukturerade intervjuer med nio högstadiel elever med syftet att bidra med kunskap om elevers erfarenheter av att byta skolform från en auditivt orienterad skolmiljö (grundskola) till en visuellt orienterad skolmiljö (regional specialskola). Den tematiska analysen har inspirerats av Schlossbergs (1981; 2011) transitionsmodell, vilken kan appliceras på alla typer av övergångar, förändringar och byten oberoende av om de är förväntade eller ej. Elevernas byte av skolform kan ses som en flytt från en språklig och kulturell kontext till en annan, och deras erfarenheter har delats in i tre huvudteman; flytta ut, flytta in samt göra sig hemmastadd. I intervjuerna framkom varierande erfarenheter, vilket visade att gruppen D/HN-elever som byter skolform var en heterogen grupp. Resultatet visade dock på en del likheter mellan eleverna, exempelvis att en majoritet av eleverna har upplevt ett socialt utanförskap i den auditivt orienterade skolmiljön där de inte känt sig jämlika sina skolkamrater eller fått likvärdiga möjligheter till fungerande lärsituationer. Byte av skolform har påverkat elevernas identitetsarbete och de flesta eleverna beskrev efter bytet en känsla av att vara samma som de andra, känna sig hemma och känna tillhörighet med andra D/HN-elever. Vidare visade resultatet även en förskjutning i elevernas syn på teckenspråk från att ha varit ett hjälpmedel till att vara en del av deras sociala och kulturella identitet. Bytet av skolform har lett till att elevernas identitetsarbete påverkats positivt, och eleverna har gått från att vara marginaliserade till att vara inkluderade. Slutsatser som drogs utifrån resultatet var att D/HN-elever behöver få möjlighet att utveckla en positiv social identitet istället för en marginell sådan, och för att kunna göra detta är tillgång till visuellt orienterade miljöer av vikt.

### Nyckelord

Skolbyte, skolmiljö, transition, döva elever, hörselnedsättning, identitetsarbete, social identitet

# Abstract

Every year a number of deaf and hard-of-hearing (DHH) students change school settings during their years in compulsory school. Why the decision is being made and how the students themselves experience the transition are questions that have not been asked when researching school placement for DHH students. This study aims to contribute with knowledge about DHH students' experiences in changing from an auditory oriented school setting (compulsory school) to a visually oriented school setting (compulsory special needs school for deaf and hard-of-hearing students). The thematic analysis is informed by Schlossberg's (1981;2011) transition model, which is a model that can be applied to any form of change or transition whether expected or unexpected. The change in school settings can be seen as a move from one linguistic and cultural context to another, and the students' experiences have been divided into three themes; moving out, moving in and making oneself at home. The interviews point to different sorts of experiences which show that this group of students is vastly diverse, although with some significant similarities. The change in school setting has had an effect on their identity work and the students describe it as feeling at home, being the same as the others and as a sense of belonging with other DHH students in the visually oriented school setting. The result shows that the students have gone from seeing sign language as a tool that can facilitate communication to recognizing it as a language that is a part of them and their social and cultural identity. As stated above there has been a positive effect on the students' work on their identities and they feel included instead of marginalized. For DHH students to develop a positive rather than a marginal social identity, the students need access to visually oriented settings.

## **Keywords**

School placement, school setting, transition, deaf and hard-of-hearing students, identity work, social identity

# Förord

Vi har båda i rollen som lärare i en regional specialskola tagit emot elever som börjat efter årskurs 1, det vill säga bytt skolform under sin grundskoletid. Vi har länge funderat över deras erfarenheter av bytet samt vad som varit viktigt för dem i processen. Att få möjlighet att genomföra denna studie har gett oss många nya tankar och lärdomar. Under arbetets gång har vi arbetat tillsammans, men också var för sig. Varje del har diskuterats och omformulerats många gånger, och därmed är vi båda solidariskt ansvariga för alla delar av arbetet.

Vi vill tacka vår handledare, Liz Adams Lyngbäck, för värdefulla kommentarer och råd under resans gång. Tack även till de kontaktpersoner på skolorna som hjälpt oss få tillgång till elever, lokaler och så vidare. Till sist vill vi rikta ett speciellt tack till alla elever som ställt upp på intervjuer. Utan er hade vi fortfarande haft våra frågor obesvarade.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
Dövhet och hörselnedsättning .....	2
Dövsamhälle och dövkultur(er) .....	3
Identitetsutveckling och identitetsarbete .....	4
Regional specialskola för elever som är döva eller har hörselnedsättning .....	4
Visuellt orienterad och auditivt orienterad skolmiljö .....	5
<b>Teoretisk anknytning</b> .....	<b>5</b>
Schlossbergs transitionsmodell.....	5
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>7</b>
Identitetsarbete hos personer som är döva eller har hörselnedsättning .....	7
Identitetsutveckling - en binär uppdelning .....	7
Identitetsarbete – något utöver det binära .....	9
Skolans betydelse för identitetsutvecklingen .....	10
<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
Val av forskningsansats och metod .....	11
Urval .....	12
Utformning av intervjuerna.....	12
Genomförande .....	13
Datainsamling och analys .....	13
Tillförlitlighet.....	14
Etiska överväganden.....	15
<b>Resultat</b> .....	<b>16</b>
Flytta ut.....	16
Den auditivt orienterade skolmiljön.....	17
Orsaker till byte av skolform .....	18
Inflytande på beslutet .....	19
Flytta in .....	20
Tidigare erfarenheter och språkkunskaper .....	20
Tankar inför bytet och den första reaktionen.....	22
Göra sig hemmastadd .....	23
Den visuellt orienterade skolmiljön .....	23
Social identitet.....	25
<b>Diskussion</b> .....	<b>28</b>
Resultatdiskussion .....	28
Från en stad till en annan .....	28

Från en auditiv norm till en visuell norm.....	29
Från hjälpmedel till identitetsmarkör.....	30
Från marginaliserad till inkluderad och från en social identitet till en annan .....	31
Metoddiskussion .....	33
Empirisk nytta och tillämpning .....	34
Förslag på fortsatt forskning .....	34
<b>Referenser.....</b>	<b>35</b>
Bilaga 1 - Informationsbrev .....	38
Bilaga 2 - Samtyckesblankett .....	39
Bilaga 3 - Intervjuguide .....	40

# Inledning

Det finns en grupp av elever som under pågående grundskoleutbildning väljer att byta skolform. Eleverna, som är döva eller har hörselnedsättning, påbörjar sin utbildning i en grundskola i hemkommunen, men av olika anledningar flyttar de till en regional specialskola för elever som är döva eller har hörselnedsättning innan grundskoletiden är slut. Denna elevgrupp har informellt kallats för *insneddare* bland personal på Specialpedagogiska skolmyndigheten, som ansvarar för de regionala specialskolorna, och intressegrupper som exempelvis Hörselskadades Riksförbund (Hörselskadades Riksförbund [HRF], 2007). Begreppet har efter hand blivit etablerat och även använts i Statens offentliga utredningar för att beskriva dessa elevers situation i samband med utredningar som gjorts gällande hur det svenska skolväsendet ska hantera undervisning för elever som är döva eller har hörselnedsättning (SOU 2011:30; SOU 2016:46). De motiv som anges för ett skolbyte av exempelvis HRF (2007) är att grundskolan inte kunnat ge det stöd, eller den språkliga miljö, eleven behöver för att utvecklas och uppnå kunskapskraven. Det anses utifrån detta perspektiv vara problematiskt att eleverna börjar i specialskolan under grundskoletidens senare år då det blir svårt för eleverna att tillägna sig svenskt teckenspråk (hädanefter benämnt som teckenspråk) och dessutom uppnå kunskapskraven i övriga skolämnen. Från specialskolans sida ses också detta som en svårighet, men med tillägget att eleverna som börjar senare och inte kan teckenspråk påverkar den tvåspråkiga undervisningsmiljön (Wikström, 2018). Varför dessa elever behöver benämnas eller beskrivas mer än andra elever som byter skola under sin grundskoletid är på grund av de vitt skilda språkliga skolmiljöer som eleven möter i de olika skolformerna. Att byta skola vid andra tillfällen än de förväntade, såsom byte till högstadium eller gymnasium, innebär för eleven att bryta upp från något de är vana vid för att sedan inträda en ny kontext i en redan etablerad grupp av elever (Jacklin, 1998). Att dessutom byta skolform från en auditivt orienterad med undervisning på tal till en visuellt orienterad med undervisning på teckenspråk innebär ytterligare en förändring för eleven att hantera och anpassa sig till. Vi har i egenskap av lärare suttit på möten där elever som gör ett sådant skolbyte har diskuterats. Hur mottagandet ska planeras, hur deras språkkunskaper ska bedömas, hur undervisning på teckenspråk ska hanteras om eleven inte kan teckenspråk, hur kommunikationen eleverna emellan ska säkerställas, och så vidare, är frågor som vid sådana möten försöker besvaras och planeras för. Elevernas egna tankar om skolbytet, de erfarenheter och upplevelser de bär med sig, hur de önskar bli mottagna och bemötta i den nya skolan framkommer inte lika tydligt vid dessa möten.

Föräldrars val av skolform för sina barn som är döva eller har hörselnedsättning har undersökts där det framkommer en rad motiv till de val som görs, till exempel språkanvändning inom olika skolformer, föräldrarnas längtan och förhoppningar för barnet gällande att känna tillhörighet till andra samt tankar om att det alltid går att byta skolform om det visar sig behövas (Adams Lyngbäck, 2016; Preisler, Tvingstedt & Ahlström 2003). Dock saknas det information om vad som händer när eleverna byter mellan skolformer, hur eleverna upplever sin situation samt hur bytet av skolform påverkar deras identitetsarbete. Detta speglar även det forskningsfält som innefattar studier gällande ungdomar som är döva eller har hörselnedsättning, det vill säga väldigt få studier har som utgångspunkt att tillfråga ungdomarna själva om hur det är att växa upp som döv eller med hörselnedsättning (Skelton & Valentine, 2003). Språk, identitet och lärande hänger tätt samman (Lspec 11, 2019), och vi vill därmed i denna studie närma oss begreppen språk och identitet då de i slutändan har betydelse för lärandet, vilket ger denna studie dess specialpedagogiska relevans.

# Syfte och frågeställningar

Syftet är att bidra med kunskap om elevers erfarenheter av att byta skolform från en auditivt orienterad till en visuellt orienterad skolmiljö.

Hur beskriver eleverna övergången mellan skolformer?

Hur beskriver eleverna mötet med en visuellt orienterad skolmiljö?

Hur upplever eleverna att bytet av skolform påverkat deras identitetsarbete?

## Bakgrund

### Dövhet och hörselnedsättning

Att vara döv kan definieras på olika sätt. Antingen enligt en audiologisk definition där personen inte hör ljud under 81 decibel (dB) (World Health Organization [WHO], u.å.), eller enligt ett sociokulturellt perspektiv där språk och kulturell tillhörighet och inte graden av hörselnedsättning avgör huruvida en individ ser sig som döv eller ej (Holmström, 2013). Barn som föds döva eller barn/ungdomar som blir döva kan lära sig teckenspråk, och det gör de på samma sätt som hörande barn lär sig tala. Det innebär att språkutvecklingen för döva barn kan följa samma utvecklingssteg som hörande barns språkutveckling, men det krävs tillgång till språklig stimulans som barnet kan tillägna sig. 90-95 % av alla döva barn har hörande föräldrar, vilket får konsekvenser för den tidiga språkutvecklingen eftersom tillgången till visuell kommunikation är begränsad. Därmed är döva barn i behov av teckenspråkiga miljöer, både i hemmet, förskolan och skolan för att kunna utveckla sina språkliga förmågor (Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn [DHB], 2020). Att vara döv handlar inte bara om hörseln, utan också om uppväxten, familjens inställning, tillgång till teckenspråk, tillgång till hjälpmedel, och andra faktorer som formar den egna självbilden. Ett sådant synsätt innebär att det inte finns en skarp gräns mellan att vara döv eller ha hörselnedsättning (Brice & Strauss, 2016).

En hörselnedsättning kan vara allt ifrån knappt märkbar till grav. Hörselnedsättningens grad definieras utifrån decibel-nivåer där 26-40 dB innebär en lindrig hörselnedsättning, 41-60 dB en måttlig hörselnedsättning och 61-80 dB en grav hörselnedsättning (WHO, u.å.). Hörselnedsättningens påverkan på individen varierar och två personer med samma dB-nivåer kan uppleva sin hörselnedsättning på olika sätt. Olika situationer kan också påverka och likaså kan hörselnedsättningen förändras över tid. Ytterligare faktorer är vilken typ av hörselnedsättning man har eller under vilken tidpunkt man fått hörselnedsättningen. För en person med hörselnedsättning innebär det svårigheter att uppfatta ljud eller att vissa delar av ljud-intervallerna försvinner. Vissa personer kan bli hjälpta av tekniska hjälpmedel som exempelvis hörapparat eller Baha-implantat. En hörapparat förstärker det ljud som når personens öra medan en Baha-implantat är ett benförankrat implantat som leder ljudet förbi ytter- och mellanörat och då via skallbenet, direkt till innerörat. Användning av hörapparat eller Baha beror på vilken typ av hörselnedsättning det rör sig om (Andersson & Arlinger, 2007).

En hörapparat eller ett Baha-implantat hjälper inte de som har en grav hörselnedsättning eller är döva. De kan istället få möjlighet att operera in ett cochleaimplantat, (CI). Ett CI är ett hörseltekniskt



hjälpmedel där en ljudprocessor som bärs bakom örat omvandlar ljud till digitala signaler, vilka skickas till ett implantat som är inopererat i skallbenet under huden. Ett CI är inte ett botemedel, utan ett hjälpmedel som underlättar att uppfatta ljud och personen fungerar mer eller mindre som en person med hörselnedsättning. Även ungdomar eller vuxna som förlorat sin hörsel senare i livet får möjlighet att operera in CI. Hur väl ett CI fungerar kan bero på många faktorer som exempelvis hörselnedsättningens art, tidpunkt för CI-implantatet, hjärnans förmåga att tolka de ljud som skapas av CI, hörselminne (hur mycket man hört förut), motivation och användning av CI efter operationen. Personer som använder CI har liknande dilemman som personer som använder hörapparater. Det kan vara svårt att höra i bullriga miljöer och svårt att uppfatta vart ljuden kommer ifrån (DHB, 2020; Ibertsson, 2009).

Det finns olika begrepp för att benämna personer med någon form av hörselnedsättning. Döv, CI-användare, hörselskadad, gravt hörselskadad, och så vidare. De baseras ofta på ett medicinskt perspektiv där hörselstatus och decibel-nivåer är grunden för uppdelningen. I mycket av den internationella forskningen görs inte den typen av uppdelning, utan det skrivs om döva personer alternativt döva personer och personer med hörselnedsättning (*deaf* eller *deaf and hard-of-hearing*, även förkortat DHH internationellt och D/HN på svenska) (Brice & Strauss, 2016; Ford & Kent, 2013). Vi ansluter oss till detta synsätt och använder därmed begreppen döv och hörselnedsättning i denna text, utan att lägga vikt vid huruvida personerna rent medicinskt och enligt sitt audiogram klassas som döva eller som en person med hörselnedsättning. Det är, enligt detta perspektiv, upp till varje individ att själv avgöra vilken identitetsposition de föredrar.

## Dövsamhälle och dövkultur(er)

Dövsamhället definieras som “ett nätverk av relationer på teckenspråkiga grunder med viss varaktighet och kontinuitet” (SOU 2006:29, s. 78). Dövsamhället beskrivs som en etnisk minoritet med ett antal gemensamma nämnare för gruppen där teckenspråk som grund för grupptillhörighet, grad av hörselnedsättning, stigma-erfarenheter samt social organisering är några av de gemensamma nämnarna. Inom dövsamhället finns även begreppet dövkultur för att beskriva den gemensamma kulturen som bygger på teckenspråk samt det nedärvda kulturarvet (SOU 2006:29). Dövkultur anses utgöra ett levnadssätt och synsätt som grundar sig i gemensamma erfarenheter, kunskaper och normer. Dövkulturen har en muntlig tradition med berättelser, vilka utgör grunden för den gemensamma ideologin och kulturella tillhörigheten. Även en rik skapande del i form av teater, konst, och poesi är en del av kulturen (Sveriges Dövas Riksförbund [SDR], 2014). Dövkultur används ofta som ett enhetligt begrepp, men de sociala normerna skiljer sig åt mellan länder då döva även är en del av det omgivande majoritetssamhället. Det finns dock grundläggande värderingar och erfarenheter som är gemensamma världen över, vilket gör att döva som upplever sig själv som tillhörande dövsamhället känner nära samhörighet med döva även från andra länder. Ett annat ord som ofta dyker upp är dövvärlden. Detta används för att avgränsa från den hörande världen och hänvisar till en livsvärld där det gemensamma språket utgör en bas för att forma identitet, förhållningsätt och livsstil. Dövvärlden är det begrepp som är det allra vidaste och även hörande personer som kan teckenspråk och delar gruppens värderingar kan vara en del av denna (SOU 2006:29).

Kategorisering av personer som är döva eller har hörselnedsättning sker på olika sätt inom forskning, precis som i samhället i övrigt. Att skriva *Deaf* istället för *deaf* är, främst i den internationella litteraturen, ett sätt att markera val av perspektiv. *Deaf* ansluter till ett kulturellt perspektiv där en person främst ser sig som en medlem av en kulturell och språklig minoritet, det vill säga en del av dövsamhället och dövkulturen. Att istället ses som *deaf* innebär fokus på det medicinska perspektivet, och därmed att se dövheten som en funktionsnedsättning vilken kan korrigeras med hjälp av hörseltekniska hjälpmedel (McIlroy och Storbeck, 2010). Vår undersökning tar inte hänsyn till individernas hörselstatus eftersom vi undersöker deras egna upplevelser av att byta skolform. Vi anser att fler faktorer än enbart grad av hörselnedsättning påverkar elevernas erfarenheter och upplevelser.

## Identitetsutveckling och identitetsarbete

Vad "identitet" är och hur vi förstår begreppet har förändrats i och med forskning på området har utökats. Hintermair (2008) för fram att Eriksons psykosociala teori om identitetsutveckling som utvecklades under 1950-talet länge var dominerande. Teorin beskriver psykosocial utveckling i åtta steg, vilka är en livslång process att genomgå. De första fem stegen sammanfaller med barndomen och ungdomstiden (Hintermair, 2008). Det innebär att det framför allt under ungdomstiden sker en utveckling av identiteten. En individs identitet är vem individen anser att hen är, det vill säga hur hen uppfattar sig själv. I centrum för utvecklingen finns ungdomens bild av sig själv samt bilden av sig själv i förhållande till andra människor i omgivningen och samhället i stort. Jämnåriga blir mycket viktiga som objekt att jämföra sig och interagera med. Att känna gemenskap och tillhörighet till en grupp har stor betydelse där känslan av att vara lik någon är viktig för att känna tillhörighet (Brunnberg, 2003).

Den kritik som framförts mot Eriksons identitetsutvecklingsmodell är att den bygger på kontinuitet, stabilitet och pålitlighet, det vill säga en liknande utveckling för alla individer med utvecklingssteg som ska genomgå vid ungefär samma tidpunkt under livet. Dagens samhälle, åtminstone i västvärlden, ser annorlunda ut och kännetecknas i allt högre grad av globalisering, individualisering, digitalisering, sekularisering och förändrade värderingar. Förutom detta ett mer fragmentariskt samhälle med helt andra förutsättningar än tidigare. Detta har lett identitetsbegreppet in i en förändring där det ses som ett identitetsarbete med en aktiv individ snarare än identitetsutveckling i förutbestämda steg. Identitet ses, utifrån detta perspektiv, även på olika nivåer där personlig identitet skiljs från social/kulturell identitet (Hintermair, 2008).

## Regional specialskola för elever som är döva eller har hörselnedsättning

Specialpedagogiska skolmyndigheten har via staten fått i uppdrag att bedriva regionala specialskolor för de barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan (Skollagen, SFS 2010:800, kap. 7, 6 §). Specialskolan är således en skolform för de elever som enligt skollagen är i behov av en annan sorts skolform, och de fem regionala specialskolorna som tar emot elever som är döva eller har hörselnedsättning omfattas av denna uppsats (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2020). Specialskolan är tioårig och har en egen kursplan, *Läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall* (Lspec11) som inte skiljer sig så mycket från grundskolans. Eleverna läser *Svenska för döva och hörselskadade* och *Engelska för döva och hörselskadade* där vissa delar, exempelvis de som rör att tala och lyssna skiljer sig från grundskolans kursplaner. Musik är utbytt mot rörelse och drama och eleverna har ett extra ämne, teckenspråk (Lspec11). Det finns vissa krav för att bli antagen som elev i specialskolan, och beslutet fattas av en antagningsnämnd som har till uppgift att kontrollera att eleverna som tas emot är i behov av en tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö (SPSM, 2020). Tvåspråkig undervisning för elever med dövhet och hörselnedsättning innebär inom Specialskolan att svenskt teckenspråk och skriven svenska är gemensamma språk för alla elever, och eleverna utvecklar de båda språken parallellt i all undervisning. Talat språk förekommer utifrån elevernas individuella förutsättningar. Nya elever som inte behärskar svenskt teckenspråk ännu ges möjlighet och stöd för att undervisningen ska vara tillgänglig under tiden de lär sig teckenspråk. En teckenspråkig miljö innebär att teckenspråk är det gemensamma språket för kommunikation i undervisningen, på fritidshemmet, på boendet samt på rasterna (SPSM, 2020).

I Sverige finns det ungefär 3000 elever med dövhet eller hörselnedsättning i åldern 7-16 år, där hörselnedsättningen är i den form att de är i behov av rehabiliterande åtgärder (SOU, 2016:46). Fler än 90% av barnen som föds döva idag får ett CI inopererat (SOU 2016:46). Detta har påverkat förutsättningarna för de döva barnen, och vårdnadshavare väljer i större utsträckning än tidigare att låta barnen gå i en skola nära hemmet, istället för en specialskola. (Holmström, 2019).

# Visuellt orienterad och auditivt orienterad skolmiljö

Teckenspråk är ett språk som utgår ifrån det visuella (SOU 2006:29), och en visuellt orienterad skolmiljö är således en skolmiljö som har teckenspråk som huvudsakligt språk att kommunicera på, men det kan även förekomma talad kommunikation (Bagga-Gupta, 2010). I motsats till detta är talat språk ett språk som utgår ifrån det auditiva (SOU 2006:29), och en auditivt orienterad skolmiljö har därmed talat språk som huvudsakligt språk att kommunicera på även om det kan förekomma visuella delar. Vår studie omfattar dessa två olika begrepp, vilka beskriver de två olika skolmiljöerna som eleverna tillhört eller tillhör. Den visuellt orienterade miljön omfattar den skolmiljö som finns på de regionala specialskolorna för elever som är döva eller har hörselnedsättning. Skolmiljön har en visuellt baserad undervisning där eleverna använder synen istället för hörseln. Exempel på detta kan, förutom teckenspråk, vara visuell uppmärksamhet, visuell lärandemiljö och olika visuella strategier som används av pedagoger och lärare (Holmström & Schönström, 2018). Den auditivt orienterade miljön är den miljö som återfinns i den reguljära grundskolan. Där dominerar den talade kommunikationen och talet ses som en bro mot skriftspråket. Det talade språket har stor betydelse för att eleverna ska kunna bygga upp ett skolspråk och bygga vidare på tidigare erfarenheter i samspel med kamrater och lärare (Gibbons, 2006).

## Teoretisk anknytning

För att rama in elevernas berättelser och förstå deras erfarenheter utifrån ett teoretiskt perspektiv har vi valt att se skolbytet från en auditivt orienterad skolmiljö till en visuellt orienterad skolmiljö som en transition, det vill säga en övergång från en kontext till en annan. Det finns forskningsområden inom olika discipliner gällande transitioner och en av de discipliner som ryms inom det tvärvetenskapliga specialpedagogiska fältet är den psykologiska. Därmed riktades våra blickar mot Nancy K. Schlossbergs arbeten om en transitionsteori och den transitionsmodell hon utvecklat (Schlossberg, 1981: 2011).

## Schlossbergs transitionsmodell

Schlossberg (1981) intresserar sig inom det psykologiska fältet för transitioner som vuxna genomgår under livets gång samt hur personer anpassar sig till dessa förändringar eller övergångar. Transition definieras som en händelse, eller icke-händelse, vilken resulterar i en förändring av de antaganden en har om sig själv och världen, vilket därmed kräver en förändring i beteenden och relationer. Att anpassa sig till en övergång är en komplex process som antingen kan leda till utveckling hos individen eller att individens välbefinnande försämras. Schlossberg kategoriserar faktorer som påverkar genom att se till de utmärkande dragen hos själva transitionen, den omgivande miljön innan och efter samt individen som upplever förändringen. För alla tre faktorer finns stipulerat vad som kan ingå, till exempel handlar transitionens utmärkande drag om den förändrade rollen, vem som har kontroll över processen samt om det är något uppkommer gradvis eller plötsligt. De tre faktorerna tillsammans påverkar utgången och huruvida individen anpassar sig till förändringen eller misslyckas att anpassa sig.

Syftet var från början att skapa en teori och en modell som kan underlätta rådgivning för vuxna som genomgår en förändring, men modellen har även kommit att användas i studier och avhandlingar för att ur ett specialpedagogiskt perspektiv bland annat undersöka hur ungdomar och unga vuxna med olika typer av inlärningssvårigheter samt neuropsykiatriska funktionsnedsättningar hanterar och upplever övergången till högre studier (Bonanni, 2015). Modellen har även använts för att undersöka hur skolpersonal kan planera för och underlätta övergången till högre studier för studenter med en

funktionsnedsättning (Miller, 2016) samt hur studenter med autismspektrumtillstånd kan få stöd i övergången till högre studier (Sutton-Young, 2015).

Det finns olika typer av transitioner och de har olika påverkan på individen. Det kan vara förväntade förändringar, vilket kan vara viktiga livshändelser som vi vanligtvis förväntar oss under en viss tid i livet. Att börja skolan, ta studenten, gifta sig, bli förälder eller gå i pension är exempel på sådana. Det förekommer även oväntade förändringar som exempelvis olyckor, en oväntad sjukdom eller avsked från arbetet, där individen inte på samma sätt kunnat vänja sig vid tanken gradvis. Slutligen räknas även icke-händelser som en typ av transition, det vill säga de förväntade händelserna som aldrig inträffar. Exempel på detta kan vara att en person aldrig tog studenten, aldrig skaffade familj eller något annat som enligt normen förväntas av en individ. Dessa transitioner förändrar våra liv, roller, relationer, rutiner och antaganden om oss själva och världen. För vissa kan övergången ta enormt lång tid, medan för andra är processen enkel och snabb. Det är inte händelsen i sig som är det avgörande, utan hur stor förändring den leder till. Även önskade transitioner kan därmed vara ett avbrott i vardagen och ha negativ påverkan på en person. Som ett sätt att prata kring, och därmed även hjälpa individer att hantera en transition, genomleva den och lära sig av den utvecklar Schlossberg en transitionsmodell som kallas 4 S-modellen. De 4 S:en innefattar situation, support, strategier och self (jaget) (Schlossberg, 2011).

*Situation* innefattar individens situation vid tidpunkten för transitionen samt transitionens utmärkande drag. Situationen påverkas av orsaken till förändringen, när den sker, hur länge den varar, vem som har kontroll och kan påverka situationen, om situationen leder till en förändrad roll eller ej, tidigare erfarenheter av en liknande situation, samtliga stressorer samt huruvida personer som genomgår transitionen ser på sin situation som positiv eller negativ (Bonanni, 2015; Schlossberg, 2011).

*Support* är det stöd som finns vid tidpunkten för transitionen, vilket är avgörande för känslan av välbefinnande, samt de utmärkande dragen i miljön innan och efter. Support kan ges av familj och nära vänner, andra typer av nätverk och gemenskaper personen tillhör samt institutioner (Bonanni, 2015; Schlossberg, 2011).

*Strategi* utgår från de strategier eller sätt att hantera en transition som individen använder sig av för att undvika smärta eller obehag under övergången. Strategier kan vara sådana som genom direkt aktivitet förändrar situationen, men också tankesätt som hjälper personen att omformulera situationen för sig själv och göra den hanterbar (Bonanni, 2015; Schlossberg, 2011).

*Self (jaget)* handlar om personens inre styrka, förmågor och redskap för att hantera transitionen. Även demografiska faktorer såsom ålder, kön, socioekonomisk status, etnicitet och kultur ingår (Schlossberg 2011).

Att börja grundskolan är en förväntad transition, det vill säga något de allra flesta gör vid en viss ålder. Att byta skola av någon anledning är inte lika förväntat. Att dessutom byta skolform från en auditivt orienterad skolmiljö till en visuellt orienterad skolmiljö är en än mer oväntad förändring. Den skolforskning som använt Schlossbergs transitionsmodell som ramverk eller teoretisk grund har tagit sig an förväntade transitioner och då främst övergången till högre studier, men enligt Schlossberg (2011) kan modellen appliceras på vilken förändring som helst oberoende ålder, kön, etnicitet och så vidare.

# Tidigare forskning

## Identitetsarbete hos personer som är döva eller har hörselnedsättning

### Identitetsutveckling - en binär uppdelning

Glickman (1993) beskriver ett paradigmskifte där synen på döva har börjat att förändras i samhället från ett medicinskt audiologiskt perspektiv till ett kulturellt lingvistiskt perspektiv. Glickman gör, utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv, en beskrivning av identitetsutvecklingen hos döva genom att utgå från identitetsutvecklingsmodeller för andra minoriteter. Han anser att processen för att utveckla en dövidentitet är snarlik processen för att utveckla en kulturell identitet utanför majoritetssamhället, vilket är det antagande som ligger till grund när han konstruerar sin teori om en dövidentitet och de fyra olika identitetsstadier en individ kan befinna sig på. De stadier han formulerar är *Kulturellt hörande*, *Kulturellt marginell*, *Immersiv* samt *Bikulturell*. Glickman ser stadierna som en progression där *bikulturell identitet* är det sista stadiet. Alla påbörjar inte sin identitetsutveckling från det första stadiet, utan individens bakgrund, skolgång, föräldrars hörselstatus, tidigare kontakt med teckenspråk, med mera påverkar vilket stadie som kommer först. De olika stadierna kännetecknas av olika förhållningssätt till sig själv och sin omgivning.

*Kulturellt hörande* är de som ser dövhet enbart som ett medicinskt problem som kan botas med hjälp av medicin och teknologi. Strävan är att bli en fullvärdig medlem av det hörande samhället. Hörande anses ha högre status än döva och det gör att individen försöker vara så hörande som möjligt vad gäller attityder, beteenden, kommunikationssätt och så vidare. Att vara framgångsrik innebär att fungera så väl som möjligt med så lite support som möjligt i ett hörande samhälle.

*Kulturellt marginell* innebär egentligen att befinna sig i marginalen. Individen upplever sig inte tillhöra det hörande samhället, men har inte heller fått tillgång till en alternativ tillhörighet. Dessa individer växer oftast upp i hörande familjer och med en integrerad skolgång, vilket kan leda till svårigheter i kommunikationen med andra, svårigheter att fungera socialt och utveckla socialt accepterade beteenden, svårigheter med att utveckla och behålla fungerande sociala relationer samt känslor av ensamhet och isolering. Individen känner sig inte "hemma" varken i det hörande samhället eller dövsamhället och upplever förvirring gällande den egna identiteten. Detta stadium i identitetsutvecklingen går ofta hand i hand med psykisk ohälsa i olika former.

*Immersiv* identitet är det stadium då individen vill omge sig med allt som har med döva och dövkultur att göra, många gånger utifrån ett väldigt entusiastiskt och okritiskt förhållningssätt. Dövvärlden anses bättre än den hörande och det är antingen/eller-tänkande som styr. Det blir på ett sätt ombytta roller där döva, teckenspråk och allt som förknippas med dövkultur anses vara överordnat talat språk och de hörandes värld.

*Bikulturell identitet* utgör det mest balanserade stadiet där individen ser dövhet som en kulturell olikhet jämfört med att höra. Det är inte längre ett antingen/eller-tänkande som styr, utan döva och hörande anses båda kunna inneha både styrkor och svagheter. Att vara bikulturell innebär att känna en stolthet över att vara en döv person men samtidigt känna sig hemma i båda världar. Talat språk och teckenspråk erkänns båda som egna språk med en likvärdig ställning.

Eftersom Glickmans (1993) modell var den första som skapades för att beskriva identitetsutveckling hos döva personer och personer med hörselnedsättning har efterföljande studier och förklaringsmodeller gällande identitetsutveckling gjorts i relation till Glickmans. Det har framkommit viss kritik mot Glickmans modell, bland annat att *bikulturell identitet* inte räcker som förklaringsmodell då det är en för stor grupp med stora inbördes skillnader som innefattas (Goldblat & Most, 2018). Holcomb (1997) försöker istället att utveckla en modell med fler identitetskategorier och delar upp bikulturell identitet i tre delar beroende på om individen främst känner tillhörighet till döva,

hörande eller lika mycket med båda. Förutom detta läggs en kategori som benämns som *kulturellt fången* till, vilken beskriver en situation där individen aldrig fått möjlighet att träffa andra döva och lära sig om dövkultur.

Ett annat sätt att beskriva det motstånd och de processer som uppstår i fältet mellan att vara *kulturellt fången* och *balanserat bikulturell* som Holcomb (1997) påvisar i sina kategorier är det förhållningssätt Bat-Chava (2000) synliggör i sitt arbete om social identitet och identitetsutveckling för döva. Enligt Bat-Chava kan en medlem av en minoritetsgrupp använda sig av två strategier för att förhålla sig till majoritetssamhället och därmed uppnå en positiv social identitet. Den första strategin, social mobilitet, handlar om att söka tillhörighet och acceptans inom majoritetssamhället och den andra strategin, social förändring, handlar om att samarbeta med andra medlemmar inom minoritetsgruppen för att få till sociala förändringar. Bat-Chava gör en klusteranalys och urskiljer tre möjliga identiteter för döva, *kulturellt hörande identitet*, *kulturellt döv identitet* samt *bikulturell identitet*. Den *kulturellt hörande identiteten* kan kopplas samman med den första strategin om social mobilitet där den döva personen genom hörselteknik och talat språk försöker assimileras i det hörande samhället. Den *kulturellt döva identiteten* hänger ihop med den andra strategin om social förändring där den döve personen ser andra döva, teckenspråk och dövsamhället som en viktig punkt att utgå ifrån för att skapa en positiv social identitet utan att assimileras i det hörande samhället. Det går att se de två strategierna som varandras motpoler, men det går även att se det som två strategier som är möjliga att kombinera, vilket leder till den *bikulturella identiteten*. I undersökningen framträder ytterligare en grupp, vilken Bat-Chava (2000) benämner som *negativ identitet*. Dessa personer känner ingen tillhörighet i någon av grupperna och skulle kunna jämföras med de Glickman (1993) beskriver som *marginell identitet*. De flesta deltagarna i studien visade ingen större förändring av identitet från barndomen och in i vuxenlivet. De som visade förändring i sin identitet var de som tillhörde den bikulturella gruppen. De flesta av dem växte upp i hörande familjer, gick integrerat i en hörande skola och med en kulturellt hörande identitet. Under ungdomstiden kom de i kontakt med andra döva och upptäckte teckenspråket, vilket ledde till utvecklandet av en bikulturell identitet. Detta visar att identiteten kan förändras om kontexten förändras.

Goldblat och Most (2018) studerar relationen mellan kulturell identitet, hörselgrad och CI-användning. De utgår från tidigare studier som visar att utvecklandet av en kulturell identitet är avgörande för det psykosociala välbefinnandet. Tidigare studier visar att grad av hörselnedsättning korrelerar med vilken kulturell identitet personen upplever sig ha, nämligen döv, hörande eller bikulturell. Likaså när hörselnedsättningen uppträder har betydelse för den kulturella identiteten. Goldblat och Most kommer fram till att så inte längre är fallet, utan identitetsprocessen idag är mer komplex än så på grund av den tekniska utvecklingen av hörselhjälpmedel. Goldblat och Most jämför tre grupper av unga; döva med Cochleaimplantat (CI), döva utan CI och unga med hörselnedsättning, och för istället fram fem möjliga kulturella identiteter med stöd i Holcombs (1997) arbete; *hörande*, *döv*, *bikulturellt döv*, *bikulturellt hörande* samt *marginaliserad*. Av studien framgår att den teknologiska utvecklingen har haft betydelse för identitetsutvecklingsprocessen. Döva med CI utvecklar i större utsträckning en kulturellt hörande identitet, vilket utmanar tidigare studier som visat att ju tidigare en person blivit döv ju starkare är dövidentiteten samt att hörselgraden har betydelse. Goldblat och Most (2018) visar att det snarare är teknikanvändning än hörselgrad som avgör. Vilka språk ungdomen använder, samt vilka språkfärdigheter ungdomen har i sitt förstaspråk (talat språk eller teckenspråk), har stor betydelse för utvecklandet av en kulturell identitet. Det är inte per automatik så att döva barn får lära sig teckenspråk som ett förstaspråk och de som av olika anledningar inte fått möjlighet att utveckla adekvata språkfärdigheter i ett förstaspråk har svårare att utveckla känslan av en kulturell identitet. Den grupp som är i en sådan språklig situation är de, som enligt Golblat och Most, ingår i den grupp de kallar *marginaliserad*. Det som kännetecknar den gruppen av ungdomar är att de ofta börjat i en specialklass för döva i förskolan, flyttats till att gå integrerat i en hörande skola i grundskolan, men sedan flyttats tillbaka till specialskola/specialklass under högstadiet.

I relation till ovanstående modeller finns även studier där författarna resonerar kring förekomsten av en egen identitet för personer med hörselnedsättning. En identitet som är helt skild från de personer som anser sig vara kulturellt döva, det vill säga helt utan koppling till teckenspråk och dövsamhället (Israelite, Ower & Goldstein, 2002; Lazlo, 1994; Leigh, 1999). Enligt Glickman (1993), (Goldblat &

Most, 2018) samt Holcomb (1997) ryms även dessa individer i de uppdelningar de gör i sina identitetsutvecklingsmodeller.

Sammanfattningsvis utgår ovanstående modeller ifrån antagandet att identitetsutveckling bland döva eller personer med hörselnedsättning handlar om att uppfatta sig själv som döv, hörande eller både ock (bikulturell). Modellerna bygger på binära uppdelningar mellan döva och hörande samt mellan kulturellt döva (Deaf) eller audiologiskt döva (deaf).

## **Identitetsarbete – något utöver det binära**

Det har framkommit kritik mot de binära uppdelningarna mellan döva och hörande samt mellan kulturellt döva (Deaf) eller audiologiskt döva (deaf) som grundantagande för identitetsutveckling hos personer som är döva eller har hörselnedsättning. Skelton och Valentine (2003) undersöker på vilket sätt tre grupper av unga människor upplever social inklusion och exklusion genom marginalisering- och motståndprocesser inom flera olika socio-spatiala institutioner som familj, hem, skola och samhälle. De tre grupperna utgörs av personer som identifierar sig som homosexuella, döva eller döva och homosexuella. Vad som framkommer i Skelton och Valentines studie är att vara döv i samhället idag är en extremt komplex och ifrågasatt upplevelse. Binära uppdelningar som de nämnda ovan är, enligt Skelton och Valentine, inte längre relevanta och kan inte fullt ut hantera den komplexiteten och känslan av "in-betweenity" döva ungdomar upplever gällande identitet.

Ohna (2004), precis som Glickman (1993) ser utvecklingen av dövidentitet som något som kan delas in i fyra faser, men till skillnad från Glickman (1993) ser Ohna (2004) det inte som fyra faser som på något sätt är förutbestämda och förutsägbara, kommer efter varandra och har ett tydligt mål i att bli bikulturell. Istället är faserna ett verktyg och en repertoar av möjliga sätt att vara för att kunna reflektera kring sig själv i olika kontexter. Förutom det kan de även ses som en tolkningsram för att kunna identifiera olika steg i en persons utveckling. Ohna benämner detta perspektiv som ett postkulturellt perspektiv, och för liksom Skelton och Valentine (2003) fram ett perspektiv som går vidare från en tidigare så tydlig kulturell uppdelning mellan att vara hörande eller döv, kulturellt döv (Deaf) eller audiologiskt döv (deaf). Ohna (2004) använder istället begreppet "*döv på mitt eget sätt*" för att beskriva de som i sitt identitetsarbete tagit ställning till en position som innefattar mer än bara dövvärlden och den hörande världen.

Förskjutningen av perspektiv från de tidigare binära uppdelningarna mot något mer komplext och flytande har McIlroy och Storbeck (2010) gemensamt med Skelton och Valentine (2003) och Ohna (2004), vilket kan jämföras med det perspektivbyte som skett mellan identitetsutveckling och identitetsarbete. De vill varken ansluta sig till den medicinska eller den sociala modellen då de uttrycker att funktionsnedsättningen hamnar i fokus för dem båda, utan för fram ytterligare ett perspektiv; en postmodern dialogisk modell som innebär att se bortom dövheten. Att vara döv ses fortfarande som en kärna, men det inte är enbart det som definierar en person. De föreslår en annan betoning på att vara döv – *DeaF* där F står för Fluid. Fluiditeten anses utgöras av en kulturell plats där döva kan förflytta sig inom och mellan dövsamhället och det hörande samhället. Dövidentitet inte är ett statiskt begrepp utan en komplex och pågående process för att känna tillhörighet (McIlroy & Storbeck, 2010). Det handlar således inte enbart om att ha en dövidentitet eller inte, utan snarare om att det finns en variation i olika sätt att vara döv.

Sammanfattningsvis har perspektiven skiftat från tanken om binära positioner som att vara antingen hörande eller döv (hearing-deaf), eller audiologiskt döv eller kulturellt döv (deaf-Deaf), till ett postkulturellt, eller postmodernt, perspektiv där att vara döv ses som något mer komplext och flytande och därmed inte inryms i, eller kan förklaras utifrån, de binära uppdelningarna. Olika forskare använder sig av olika begrepp i sina förklaringsmodeller för att förklara och kategorisera en sådan identitetsposition, till exempel *DeaF* (McIlroy & Storbeck, 2011) och "*döv på mitt eget sätt*" (Ohna, 2004). Det komplexa i uppgiften att finna en heltäckande förklaringsmodell för att beskriva identitetsarbetet hos personer som är döva eller har hörselnedsättning kan vara en anledning till att så många begrepp existerar samtidigt. Det är dock tydligt att två olika övergripande perspektiv återfinns, vilka även speglar förhållandet mellan begreppen identitetsutveckling och identitetsarbete.

## Skolans betydelse för identitetsutvecklingen

Skolan, närmare bestämt vilken typ av skolform och skolmiljö, anses vara en faktor som påverkar vilken identitet en person som är döv eller har hörselnedsättning utvecklar (Holcomb, 1997; Carter, 2015; Goldblat & Most, 2018, mfl.). Vad gäller byte av skolform har studier som gjorts till största del berört bytet från en specialskole-miljö till en mainstream-miljö, det vill säga hur eleven flyttar från en anpassad undervisningsform till den reguljära undervisningsgruppen, vilket påpekas av Pillay och Terlizzi (2009). De genomför en studie om en enskild elevs byte av skolform. Eleven i fråga är inte döv eller har hörselnedsättning, men undersökningen är av intresse för föreliggande studie då den fokuserar på hur en individ byter skolform samt vad detta byte innebär för individen. Studien genomförs i Sydafrika som en single case-studie där de följer en ung elev som byter skolform från grundskola (mainstream) till en specialskola (special school) för elever i behov av särskilt stöd. Undersökningen visar att eleven genom ett skolbyte får ett förbättrat självförtroende, vågar prova nya saker, har motivation att genomföra uppgifter, vilket leder till en ökad självständighet (psykologiska erfarenheter). Eleven är även mer social, börjar få vänner, är aktiv och delaktig även i rastsituationer samt känner sig mer accepterad av andra (sociala erfarenheter). Förutom de psykologiska och sociala erfarenheterna visar eleven även på förbättrade akademiska resultat samt en ökad förmåga att uppnå det som förväntas.

Att koppla psykologiska erfarenheter, såsom självförtroende, till ett byte av skolform gör även Brunnberg (2003) som i sin avhandling följer elever som går i en hörselklass i en kommunal grundskola under en period då klasserna flyttas till en specialskola för elever med dövhet eller hörselnedsättning. Eleverna flyttas klassvis till en ny skola och intervjuas både före och efter flytten. Förutom intervjuerna studerar Brunnberg elevernas rörelsemönster och delaktighet på skolgården under raster både innan och efter flytten. Brunnberg fokuserar på elevernas identitet och självförtroende, och undersöker huruvida förändringar sker i och med ett skolbyte. I studien framkommer att flytten innebär en stor förändring av det sociala sammanhanget, då eleverna i hörselklasserna var marginaliserade och exkluderade på gruppnivå i den kommunala grundskolan. Brunnbergs resultat visar på att elever med funktionsnedsättningar kan, i förhållande till kamrater utan funktionsnedsättningar, befinna sig i en underordnad position i makt och villkor. Efter flytten till specialskolan uppvisar eleverna ett bättre självförtroende, vilket kan vara en konsekvens av att eleverna efter flytten känner ömsesidighet, liknande funktionella förutsättningar och jämlikhet i det sociala samspelet. Brunnbergs undersökning visar att en tvåspråkig identitet existerar bland eleverna som bytt skolform samt att eleverna vidgar sin referensgrupp för att känna sig inkluderade bland elever som är döva eller har hörselnedsättning genom att se eleverna som "samma" som en själv eller "nästan samma". Brunnberg tillskriver skolmiljön stor betydelse för identitetsutvecklingen, men poängterar att identitetsutvecklingen bland eleverna är en komplex process där ålder, hörselförmåga, kön och språk också har en stor roll.

Att skolmiljön har stor betydelse för utvecklandet av en social identitet utgår Nikolarazi och Hadjidakou (2006;2007) ifrån i sin studie om skolformen och skolmiljöns betydelse för identitetsutvecklingen hos döva på Cypern. De genomför intervjuer med vuxna döva, vilka har gått i en mainstream-miljö, en dövskola eller både ock. Deras resultat visar att de som gått i en mainstream-miljö utvecklar en hörande identitet alternativt en bikulturell identitet. Den bikulturella identiteten utvecklas av de som fått möjlighet att träffa andra döva samt fått lära sig teckenspråk någon gång under ungdomsåren. De som gått på en dövskola utvecklar i de flesta fall en dövidentitet trots att undervisningen varit på tal, vilket den tidigare varit på Cypern. Nikolarazi och Hadjidakou förklarar detta genom möjligheten att använda teckenspråk med skolkamraterna på rasterna och aktiviteter efter skolan samt tillgången till döva vuxna förebilder på de elevhem som eleverna bodde på under skoltiden. Några få av eleverna som gått på dövskola utvecklade en bikulturell identitet. Enbart tre personer i undersökningsgruppen hade gått både i mainstream-miljö och på dövskola. Alla tre hade börjat i dövskola och därmed lärt sig teckenspråk innan de flyttade över till en mainstream-miljö. Detta är enligt författarna förklaringen till att de alla tre uppfattade sig ha en dövidentitet. Märk väl att elever som byter skolform, enligt denna studie, inte förändrar sin sociala identitet.



Skolmiljön eleverna befinner sig i påverkar alla på olika sätt och grupper av elever samt deras erfarenheter riskerar att osynliggöras oberoende skolform. Bagga-Gupta (2010) finner att lärare i specialskolan gör vissa antaganden om elevernas språkliga identitet, vilket synliggörs i kommentarer de gör under lektionerna. Till exempel antas teckenspråk vara de döva elevernas förstaspråk oberoende elevens etnicitet eller vilket/vilka språk som används i hemmet. Likaså antas hörande ha svenska som förstaspråk. Eftersom 90-95 % av alla döva barn har hörande föräldrar är det inte orimligt att utgå ifrån att en stor del av dem inte har teckenspråk som förstaspråk, utan familjerna förlitar sig på talad kommunikation och hörselhjälpmedel med varierande framgång. Detta leder till att gruppen döva elever behandlas som en homogen grupp när den i själva fallet är väldigt heterogen. När det gäller identitet och att känna sig hemma i en grupp, eller i ett sammanhang, kan den känslan påverkas negativt av att inom minoritetsgruppen döva dessutom tillhöra ytterligare en minoritet när det gäller etnicitet (Bagga-Gupta, 2010). En döv elev med migrationsbakgrund påverkas i sitt identitetsarbete av fler faktorer då språk och kultur skiljer sig mellan hemmet och det omgivande samhället, men även i den visuellt orienterade skolan. Kulturkrockar som uppstår kan vara svåra att hantera och navigera, speciellt om den ursprungliga kulturen i hemmet skiljer sig väsentligt från den i det omgivande samhället. Som döv elev med migrationsbakgrund är gruppen jämnåriga att dela samma erfarenheter med mycket liten, vilket gör situationen än mer komplex (Gennari, Tamanza & Montanari, 2016)

När vår omgivande miljö och sociala relationer förändras skapas möjligheter för en individ att förändra sitt sätt att vara, det vill säga att flytta eller byta till en ny miljö påverkar vem vi är och hur vi är. Vid en förändring tar vi med oss vårt system av tidigare kulturella tillhörigheter, våra tankar om hur världen är beskaffad samt de vi känner oss lojala mot in i det nya. Inledningsvis är vi som besökare tills den punkt då det nya systemet internaliserats och på så sätt förändrat oss. Utifrån ett byte av skolform har en sådan förändring, det vill säga transition, följaktligen konsekvenser både akademiskt och socialt för eleven och den miljö eleven möter har stor betydelse för hur väl eleven anpassar sig och anpassas till de nya förhållandena (Pillay & Terlizzi, 2009). Skolsystemen i olika delar av världen varierar och det kan vara svårt att överföra resultat av internationella studier till en svensk kontext. De kan dock ge en fingervisning om hur olika skolbyten kan påverka möjligheterna för elever som är döva eller har hörselnedsättning. Ovan nämnda studier visar att elever som byter skolform till en specialskola kan få ett ökat självförtroende, utvecklas akademiskt samt förändra sin identitet (Brunnberg, 2003; Pillay & Terlizzi, 2009).

## Metod

Under detta metodkapitel redogör vi för studiens arbetsgång. Först presenteras val av forskningsansats och forskningsmetod. Vidare kommer även studiens urval att beskrivas och hur utformningen av intervjuer sett ut samt hur datainsamling skett. Avslutningsvis redogörs för hur vi genomfört vår analys samt studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

### Val av forskningsansats och metod

Vid studiens början utgick vi ifrån en induktiv ansats då vi ville utifrån empirin finna samband som sedan kunde generaliseras (Fejes & Thornberg, 2015). Allt eftersom arbetet fortskred och vår läsning av vald teoretisk anknytning samt tidigare forskning utökades förändrades vårt förhållningssätt till processen, och vi fann en abduktiv ansats mer tillämplig. En abduktiv ansats utgår från empiriska fakta, men även ifrån teoretisk förståelse. I analysen kan empirin knytas till studier och teorier som en inspirationskälla för att upptäcka olika fynd och mönster som ger förståelse. Abduktion kan ses som ett ”lyft” över empirin för att få kunskap och djupstruktur (Alvesson & Sköldberg, 2005). Utifrån en abduktiv ansats tog vi hjälp av Schlossbergs transitionsmodell för att skapa teman där deltagarnas utsagor ledde oss fram till underteman. Alvesson & Sköldberg (2005) förklarar abduktion som

serieberättelser med sammanhang, motiv, intentioner, orsaker, kontexter med mera, och analysen styrks genom att inhämta mer empiri som sedan länkas till varandra eller sätts in i ett större sammanhang. I vår undersökning innebar det att vi parallellt med läsning av teori och tidigare forskning först genomförde fem intervjuer. Vi påbörjade en tematisk analys i relation till den valda transitionsmodellen och genomförde sedan ytterligare fyra intervjuer.

Då vårt syfte var att undersöka elevers erfarenheter av att byta till en visuellt orienterad skolmiljö utgick vi från en kvalitativ ansats och semistrukturerade intervjuer som en metod för att få information om deltagarnas upplevelser. Metoden är lämplig att använda sig av vid kvalitativa studier om man vill utgå ifrån ett tolkande synsätt, det vill säga undersöka hur människor tolkar och förstår meningsfulla sammanhang och betydelser (Fejes & Thornberg, 2015). När vi människor gör nya erfarenheter i våra liv så kan dessa erfarenheter vara önskade eller inte önskade. Människor börjar reflektera över sin situation när de stöter på något som avviker från det vardagliga, det vill säga en händelse, en speciell situation eller något som berör oss av något slag. Vi har med hjälp av den kvalitativa forskningsstrategin fått möjlighet att erhålla en djupare förståelse kring elevernas transition, det vill säga bytet av skolform, och samtidigt gett eleverna möjlighet att själva kunna delge och berätta vad som varit betydelsefullt och viktigt för dem. Kvalitativ forskning ger oss en djupare förståelse kring den sociala kontexten som studeras (Fejes & Thornberg, 2015).

## Urval

Vår önskan var att intervjua elever i högstadieålder då det är en ålder där ungdomar påbörjar, eller har påbörjat, sitt identitetsarbete (Brice & Strauss, 2016; Kunnen, 2024). Själva bytet av skolform behövde inte ha skett på högstadiet, utan det viktiga för studien var att ett sådant byte hade skett och att ungdomen därmed hade ställts inför den typen av förändring av skolmiljö vi ville undersöka. Det var också viktigt för oss att intervjua elever eftersom vi sett i tidigare forskning och studier att det oftast är lärarnas eller vuxnas perspektiv som kommer fram.

Eleverna i studien var vid intervjutillfället mellan 13 och 17 år. De hade gått i specialskolan i allt mellan 1,5 och 4 år. Ingen av eleverna hade tidigare varit inskriven i grundsärskolan, utan gått i en grundskola i hemkommunen. Två av de nio eleverna hade en nära familjemedlem som var döv eller hade hörselnedsättning, men enbart en av eleverna i urvalet använde teckenspråk till vardags för att kommunicera med familjen. Resterande åtta elever använde talat språk i hemmet, varav två dessutom hade ett annat talat språk som modersmål. Alla hade någon form av hörseltekniska hjälpmedel, det vill säga hörapparat, CI eller Baha, vilka de använde i varierande utsträckning.

## Utformning av intervjuerna

Beträffande intervjufrågornas utformning så skapades en intervjuguide (Bilaga 3) med de frågor som var tänkta att ställas. I intervjuguiden skapades huvudområden för att se till att vårt syfte och våra frågeställningar stod i centrum. Huvudområdena till frågorna blev inledande och allmänna frågor, familj, fritid och kommunikation, skola och kommunikation och till sist identitet. Till dessa huvudområden skapade vi uppföljningsfrågor. Sammanlagt fanns det 27 frågor. Intervjuns struktur utgick ifrån en semistrukturerad form där deltagarna fritt kunde beskriva sitt sätt att uppfatta ett fenomen och även sammanhanget vilket är betydelsefullt för fenomenet (Lantz, 2013). Lantz (2013) påvisar att i den semistrukturerade intervjun skall frågeområden bestämmas och därefter kan en intervjuplan göras. I den semistrukturerade intervjun är det möjligt att ställa uppföljningsfrågor, och frågornas följd kan också förändras under intervjuns gång. Det var viktigt för oss att deltagarna spontant kunde tala om något som belystes senare under intervjun eller själv få berätta fritt om tankar som dök upp. Det var likaså viktigt att intervjufrågorna var utformade utifrån elevernas mognad och ålder så att alla elever skulle förstå frågorna korrekt. För vissa begrepp i studien använde vi synonymer i intervjuguiden för att underlätta för eleverna, exempelvis begrepp som att känna tillhörighet och att känna sig hemma istället för att fråga om deras sociala eller kulturella identitet.

# Genomförande

## Datainsamling och analys

Vi kontaktade cheferna för Skolutvecklingsenheten samt Skolstödsenheten inom Specialpedagogiska skolmyndigheten för att på så sätt få tillgång till kontaktpersoner på skolorna. Att vända oss direkt till ansvariga för enheterna som berör specialskolan tänkte vi kunde vara ett sätt att få tillgång till eleverna, utan att fastna vid olika grindvakter såsom rektorer, biträdande enhetschefer och så vidare. Genom att få ett godkännande för genomförandet av studien från enhetschefen för alla specialskolor fick vi tillgång till kontaktpersoner på fyra av skolorna.

Kontaktpersonerna på två av skolorna svarade och tog, i samarbete med rektorerna, fram vilka elever som uppfyllde våra kriterier (att ha flyttat till specialskolan efter att ha påbörjat sin skolgång i en annan skolform samt för tillfället i högstadiålder). Eleverna tillfrågades om de ville delta i vår studie och fick ta del av det informationsbrev (Bilaga 1) vi skickat ut samt en samtyckesblankett (Bilaga 2). Av de tillfrågade eleverna ville sammanlagt nio elever delta. Vi valde medvetet bort den skola vi själv arbetar på eftersom vi båda har arbetat nära dessa elever.

Det första intervjutillfället i vår studie genomfördes på plats på en av specialskolorna där vi träffade fem av de totalt nio eleverna i studien. Det var betydande för oss att träffa eleverna i en miljö där de kände sig trygga. Vid det andra intervjutillfället kunde vi tyvärr inte träffa deltagarna fysiskt på grund av rådande virus spridning i samhället. Intervjuerna genomfördes istället över Skype. Vi var noggranna med att testa ljud och ljus innan vi påbörjade intervjuerna samt att spela in vårt material på ett bra sätt. Vid själva intervjutillfället återkopplade vi inledningsvis till informationsbrevets (Bilaga 1) och samtyckesblankettens (Bilaga 2) innehåll för att säkerställa att eleverna förstod innebörden av hur intervjun skulle gå till samt hur materialet skulle behandlas (Trost & Hultåker, 2016). Intervjuerna gjordes enskilt för att få så personliga och tillförlitliga svar som möjligt. Vi ville inte att eleverna skulle känna tidspress eller känna sig obehäva, så lät vi eleverna i lugn och ro få svara på frågorna. Eleverna fick välja om de ville bli intervjuade på talad svenska eller teckenspråk för att på så sätt kunna få använda det språk de kunde uttrycka sig mest behävat på. Varje intervju tog cirka 30 minuter och under alla intervjutillfällen deltog vi båda och vi turades om att ställa frågor. Vi hade sen tidigare bestämt vem som skulle ställa vilka frågor från huvudområdena, men vid själva intervjutillfällena hjälptes vi åt att ställa följdfrågor och föra samtalet framåt.

Det insamlade materialet analyserades utifrån Braun och Clarkes (2013) tematiska analysmodell, men med den modifikation att vi efter ungefär hälften av intervjuerna påbörjades en analys av materialet. Schlossbergs (2011) transitionsmodell fanns med oss i detta arbete. Den tematiska analysen beskrivs av författarna som en process i sex steg. Stegen genomförs inte nödvändigtvis ett i taget i numerisk ordning när teman och underteman skapas, utan är just en process där teman kan förändras under arbetets gång. Det kan innebära att vissa steg utförs flera gånger innan en fullständig analys är färdig. Allt innehåll i den tillgängliga datan måste inte tas med, utan fokus är på det som är väsentligt och meningsfullt för forskningsfrågan (Braun & Clarke, 2013).

*Steg 1 - Genomläsning av materialet där anteckningar skrivs om sådant som är av potentiellt intresse*

Vi inledde med att läsa igenom de transkriberade intervjuerna var för sig. Vi påbörjade detta arbete när ungefär hälften av intervjuerna var genomförda eftersom nästa intervjutillfälle låg lite längre fram i tiden. Vi gjorde anteckningar i marginalen med funderingar och tankar vi fick vid läsningen. Vi diskuterade därefter vår läsning och de tankar vi fått.

*Steg 2 - Initiala koder skapas och fullständig kodning av materialet görs.*

Vi läste återigen igenom materialet och utifrån diskussionen vi haft försökte vi skapa koder. Efter det läste vi igen och kodade materialet.

*Steg 3 - Mönster och teman letas och undersöks.*

Inför steg 3 hade vi läst in oss på Schlossbergs (1981;2011) transitionsmodell och använde de 4 S:en samt social identitet som preliminära teman. Vi läste återigen igenom intervjuerna och markerade vad

som gick in under de olika temana. Läsningen gjordes först enskilt och sedan jämförde vi med varandra för att säkerställa att vi tolkat materialet på liknande sätt. Efter detta gjorde vi ytterligare intervjuer och följde steg 1-3 på samma sätt med det materialet.

*Steg 4 - De teman som skapats utifrån materialet går igenom och ses över, dessutom skapas en illustration av teman och underteman samt hur de förhåller sig till varandra.*

När vi kom till steg 4 hade vi alla intervjuer klara och hade genomfört steg 1-3 med dem alla. Vi skapade fem teman och provade dem återigen på materialet.

*Steg 5 - Teman definieras och namnges.*

Våra fem teman namngavs och underteman skapades och grupperades under huvudtemana. Huvudtemana fick namn efter de 4 S:en, Support, Situation, Strategier och Self, samt med ett tillägg Social identitet.

*Steg 6 - Analys och rapportskrivning.*

Under analysens gång kom våra teman att förändras, och vi gick således tillbaka till steg 4 och reviderade våra teman. Vi kom fram till att en kronologisk ordning för att beskriva elevernas upplevelser av skolbytet gav en bättre förståelse för materialet. Vi insåg även att det vi benämnt som underteman egentligen var fristående från varandra. De underteman vi tagit fram blev istället huvudteman och placerade i en annan ordning. Således försvann de 4 S:en från namnen på temana, men var fortfarande en övergripande tolkningsram för vår analys. Den kronologiska ordningen synliggörs av rubrikerna *Flytta ut*, *Flytta in* och *Göra sig hemmastadd*. För att skapa överblick för oss själva vid analysarbetet gjorde vi en matris över elevernas ålder, antal år i specialskolan, användning av hörseltekniska hjälpmedel, språkanvändning i hemmet, tidigare skola samt med vänner förut och nu. Det hjälpte oss hantera och tolka elevernas utsagor i resultatdelen.

## Tillförlitlighet

En kvalitativ studie som denna, vilken fokuserar på individers erfarenheter och upplevelser, försöker dels gå på djupet i det individuella, men även lyfta det till det mer generella med hjälp av teori och tidigare forskning. Vi har därmed försökt växa mellan dessa perspektiv under hela arbetets gång. För att diskutera kvaliteten på föreliggande studie använder vi oss av Lincoln och Gubas (1985;1994) begrepp tillförlitlighet, vilket redogörs för i Bryman, 2011. Tillförlitlighet består av fyra kriterier vilka vi kommer återkoppla till nedan (Bryman, 2011).

*Trovärdighet* berör det faktum att det kan finnas många tänkbara beskrivningar av en social verklighet. För att den beskrivning som görs i en studie ska vara trovärdig och därmed acceptabel krävs noggrann redogörelse för hur resultatet kommit till samt på vilka grunder slutsatser dragits, det vill säga hur trovärdig tolkningen av datan är (Bryman, 2011). För att öka trovärdigheten använde vi intervjun som en möjlighet att bekräfta om vi förstått eleverna rätt. Under intervjuens gång stannade vi som intervjuare upp vid tillfällena då det blev naturliga pauser eller när vi var på väg in på ett nytt spår i samtalet. Vi sammanfattade det eleven berättat och gav eleven tillfälle att avgöra om vi förstått hen rätt samt tillägga eller utveckla ytterligare om de ansåg att vi missat något. Vi har enbart använt oss av en metod, semistrukturerade intervjuer, då vi anser att den metoden kan ge oss svar på våra frågeställningar på ett sätt som exempelvis observationer inte skulle kunnat. För att öka trovärdigheten har vi fokuserat på att noggrant redogöra för hur resultatet tillkommit, och även under vår läsning och tolkning av intervjutranskriptionerna gjort vissa delar var för sig för att sedan kunna jämföra våra tolkningar, vilket beskrivs närmre i metoddelen under rubriken *Datainsamling och analys*.

*Överförbarhet* i kvalitativ forskning handlar inte om att kunna replikera precis samma undersökning och få ett liknande resultat. Det är snarare det kontextuellt unika som studeras, och genom att göra så fylliga beskrivningar som möjligt ges andra möjligheter att bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan kontext (Bryman, 2011). Under våra handledningstillfällen har våra studiekamrater fått läsa den tidigare forskningen samt bakgrunden tillsammans med resultatet. De ledde till diskussioner om vilken information som krävs i bakgrunden för att som oinsatt i forskningsfältet ändå kunna förstå

resultatet och diskussionen. Vår förhoppning är att bakgrunden och den tidigare forskning som presenterats tillsammans med resultatet utgör en tillräckligt fullig beskrivning för att läsaren ska kunna bedöma om resultat och slutsatser går att överföra till en annan kontext.

*Pålitlighet* i en studie innebär att skapa en fullständig redogörelse av alla faser i forskningsprocessen, vilken sedan kan granskas av kollegor för att bedöma kvaliteten (Bryman, 2011). Vi har i denna studie redogjort för alla steg i processen, från syfte och frågeställningar, teori, metod, urval samt hur den tematiska analysen genomförts. I denna process har både vår handledare samt våra studiekamrater granskat, läst och gett synpunkter till alla delar. Genom att välja en viss metod eller teori innebär det att andra alternativ väljs bort. Vi har i metodavsnittet försökt förklara de val vi gjort, och hur vi anser att kvalitativ metod, semistrukturerade intervjuer som analyseras tematiskt med inspiration från Schlossbergs (1981; 2011) transitionsmodell kan leda till svar på de frågeställningar vi har.

*En möjlighet att styrka och konfirmera* handlar om att visa att forskaren inte medvetet låtit sig styras av personliga värderingar och att slutsatser grundar sig i det snarare än i det insamlade materialet. Det är inte möjligt att vara fullständigt objektiv i kvalitativ forskning då tolkningar görs utifrån förförståelse och kontext (Bryman, 2011). Vi båda arbetar i en regional specialskola och eftersom vi arbetat inom nämnda verksamhet under flertalet år har vi en stor förförståelse för aktuellt område. Det innebär i sin tur att vi har varit nödgade att förhålla oss reflexiva till hela vår process. Vi har behövt ta ett steg tillbaka och inte låta våra tidigare erfarenheter färga analysen i sådan utsträckning att analysen inte baseras på det insamlade materialet. Samtidigt är det just vår kontextkunskap som ger oss möjlighet att tolka elevernas utsagor och sätta dem i ett sammanhang. Vi har under hela processen gått tillbaka till intervjutranskriptionerna för att se om det verkligen finns grund för att tolka på det sätt vi gjort. Vi har varit måna om att inte enbart föra fram det som flera respondenter är överens om, utan även de utsagor som står i kontrast eller visar på ett alternativt sätt att se på situationen.

## Etiska överväganden

Under hela processen av att genomföra denna studie har vi följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) som är; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla dessa krav så skickades ett informationsbrev (Bilaga 1) till kontaktperson på deltagande skola och en samtyckesblankett (Bilaga 2) till deltagarna och deras vårdnadshavare. Informationsbrevet och samtyckesblanketten innehöll information om studien, vilka villkor som gällde, att deltagarna hade rätt att avbryta sin medverkan, samt att deltagarnas intervjuer skulle lagras och förvaras på ett säkert sätt. Deltagarna fick också veta att de inte skulle kunna identifieras av utomstående. Till sist fick de även veta att de insamlade uppgifterna om dem endast fick användas till föreliggande studie. Att allt inspelat och nedtecknat material raderas efter avslutad och godkänd uppsats klargjordes också. Deltagarna och deras vårdnadshavare fick skriva under samtyckesblanketten, som bevisade att de hade tagit del av informationen samt att de gav sitt samtycke till att vara med i undersökningen.

Då antalet elever som går i de regionala specialskolorna för elever som är döva eller har hörselnedsättning är begränsat finns det en stor risk för att läsare av denna uppsats med inblick i verksamheten kan identifiera eleverna. Gruppen elever som har bytt till specialskolan under grundskoletiden är ännu mindre och således lättare att identifiera. Vi har därmed, av etiska skäl, valt att inte göra någon beskrivning individuellt av eleverna som deltar i studien, vilket annars skulle kunna vara ett sätt att underlätta förståelsen av elevernas utsagor och att skapa sammanhang för läsaren. Vi har av samma anledning även valt att inte skriva ut kön när det gäller eleverna, utan enbart benämna med bokstäver och siffror (E1 = elev 1, E2 = elev 2 och så vidare) samt med pronomet hen i texten.

Vi har utgått ifrån den syn på barn och ungdomar som Socialstyrelsen (2018) beskriver där ungdomar från ungefär tolv års ålder anses i stora drag kunna föra en dialog på samma sätt som en vuxen om ungdomen befinner sig i en trygg miljö. Ungdomar ses som kompetenta och med möjlighet att föra fram sitt perspektiv. Det finns dock några etiska ställningstaganden som kräver lite mer eftertanke och val i en situation där ungdomar intervjuas. Det kan vara svårare att få ett informerat samtycke från barn och unga då de det kan vara en svårighet för dem att överblicka konsekvenserna av ett deltagande

(Skolinspektionen, 2009). Vi valde därför att ge eleverna information om studiens syfte och innehåll samt hur vi skulle behandla informationen de gav oss vid tre separata tillfällen för att säkerställa att de förstod vad de ställde upp på, samt för att ge dem möjlighet att ta ställning till att delta eller ej. Inledningsvis gick kontaktpersonerna på skolan igenom den information vi skickade ut för att tillfråga eleverna (Bilaga 1), efter det fick de med sig en samtyckesblankett (Bilaga 2) som vårdnadshavare gick igenom med dem. Till sist gick vi igenom all information innan vi påbörjade intervjun.

Ytterligare ett etiskt ställningstagande som skiljer en barnintervju från en vuxenintervju är den asymmetriska relationen mellan den vuxne och barnet. Det kan bli en maktdimension där det krävs reflektion kring hur barnet känner sig i den positionen (Skolinspektionen, 2009). Vi var två vuxna som intervjuade en elev, och för att minska maktövertaget var vi redan i början av intervjun väldigt noggranna med att skapa en trygg och positiv atmosfär där vi påtalade till eleverna att vi var oerhört tacksamma att de ställde upp och betydelsen av deras medverkan i studien. Vi var måna om att lyfta fram eleven som den som hade kunskapen och därmed makt över den information som delgavs. Eftersom vi båda har arbetat en lång tid med elever som är döva eller har hörselnedsättning så har vi både erfarenheter och kompetens kring elevernas situation, vilket vi talade om för eleverna, för att på så sätt bygga en ömsesidighet.

En mycket angelägen fråga att adressera var hur vi skulle hantera situationer där elever tog upp händelser som de upplevt som negativa, svåra eller kränkande. Vi valde att försöka förhålla oss ödmjukt till elevernas utsatthet och lyssna utan att avbryta eller leda tillbaka till intervjun när de tog upp upplevelser kring mobbning och familjerelationer som var extra känsliga. Vi frågade även eleverna om de hade någon att prata med efter intervjun, om de kände att de behövde det, och säkerställde på det sättet att eleverna hade en trygg vuxen att vända sig till om det kom upp tankar och känslor efter intervjun.

## Resultat

I resultatdelen kommer våra teman presenteras i en kronologisk ordning som den flytt eleverna gör från en tidpunkt till en annan och från en kontext till en annan. En flytt börjar med att flytta ut från något och därmed lämna något bakom sig. För eleverna i vår studie innebar att flytta ut från den auditivt orienterade skolmiljön att på något sätt ta med de upplevelser och erfarenheter som gjorts i den miljön, reflektioner kring orsaker till skolbytet samt tankar kring vem som haft inflytande på beslutet. Att flytta in handlar om att möta något nytt, och inledningsvis känns det ovant på en ny plats. Eleverna i studien bar med sig tidigare erfarenheter och språkkunskaper som möjligen kunde underlätta övergången. De hade likaledes tankar om vad som skulle möta dem samt en första reaktion efter flytten. När vi mötte eleverna hade de alla varit elever i specialskolan i mer än ett läsår, vilket medförde att de genomgått en process av att göra sig hemmastadda i den nya miljön. De kunde jämföra sin nuvarande skolmiljö med den tidigare samt även diskutera hur skolbytet påverkat dem och synen på sig själva.

### Flytta ut

Eleverna i studien lägger stor vikt vid att berätta om sina tidigare erfarenheter i den auditivt orienterade skolmiljön, och återkommer gång på gång till att jämföra sin nuvarande situation med hur det var förut. Processen att flytta från en auditivt orienterad skolmiljö handlar lika mycket om varför och hur beslut om skolbyte fattas. Eleverna framför sitt perspektiv på hur de upplevt sina möjligheter att påverka beslutet samt varför ett skolbyte blivit aktuellt.

## Den auditivt orienterade skolmiljön

Eleverna i studien har alla samma utgångspunkt nämligen att de tidigare gått i en auditivt orienterad skola där talad svenska är det språk som använts i undervisningen. Eleverna har dock olika varierande erfarenheter av hur väl skolan fungerat för dem samt varit anpassad för deras behov. Likaså varierar erfarenheterna av vilken typ av support de upplevt sig få såväl i sin kunskapsutveckling som i de sociala relationerna. En tredjedel av eleverna anser att det fungerade väl och att de blev bemötta på ett bra sätt trots stora grupper i en auditivt orienterad miljö.

Även fast vi var så många så var alla en stor grupp så här på rasterna och alla så här var med varandra efter skolan. Och liksom, alla förstod liksom, så det kändes inte jobbigt att inte höra och så. (E1)

Att känna sig som en del av ett sammanhang, att få vara med de andra, är ett sätt att uttrycka hur betydelsefullt fungerande relationer till framför allt jämnåriga är. Fokus hamnar lätt på att skapa en anpassad lärmiljö under lektionstid, men av elevens utsaga att döma är skolan mycket mer än så. Eleven visar på vikten av kamratrelationer i andra situationer, som exempelvis raster och efter skoltid. Eleverna tar först och främst avstamp i relationerna till andra elever och lärare samt betydelsen av dem, men även anpassningar i lärmiljön förs fram. Eleverna som upplevt att en auditivt orienterad skolmiljö varit tillfredsställande tar fasta på de anpassningar som gjorts för att underlätta kommunikationen i klassrummet. Exempel på sådana anpassningar som förekom är användning av tekniska hjälpmedel, placering i en mindre undervisningsgrupp, teckenspråkstolk samt en anpassad placering i klassrummet som främjar elevens möjlighet till att höra vad som sägs.

Vi hade en tolk med oss vid varje lektion. I SO och NO hade vi en speciell tolk. Det var jag och en till från den hörande skolan som fick ha tolk och vi satt längst fram och tolken stod där och då kan man hänga med på båda och vi hör tydligare också. Lärarna hade mikrofon också som de kunde sätta på. (E2)

Genomgående i elevernas berättelser är att fokus legat på att anpassa med hjälp av tekniska hjälpmedel, såsom exempelvis mikrofoner och sedan till viss del tillgång till teckenspråkstolk. Att förstärka den auditiva signalen med hjälp av mikrofon innebär inte att kvaliteten på ljudet som eleven får in i sina hörselhjälpmedel blir bättre, och därmed är det inte alltid så att mikrofoner hjälper eleven att höra och förstå. Att kombinera tekniska hjälpmedel (en auditiv signal) med teckenspråkstolk (en visuell signal) leder till att eleven upplever sig höra mer tydligt vad lärarna säger. Samtidigt som en teckenspråkstolk främjar elevens möjlighet till att höra läraren har det för eleven även andra konsekvenser. Det innebär att eleven alltid måste sitta längst fram för att kunna se tolken. Eleven har inte samma möjlighet som övriga elever att röra sig fritt i klassrummet. Om lärare och andra elever inte är medvetna om fördröjningen av informationsförmedlingen i en tolksituation missar eleven annan värdefull information som till exempel titta på bilder eller annat läraren visar och vem av klasskamraterna som säger vad eftersom eleven som tittar på tolken sitter med ryggen mot övriga. Teckenspråkstolk är enligt eleverna något som kan underlätta, men det har även en utpekande effekt. Dock är det ett fåtal elever i undersökningen som fått tillgång till teckenspråkstolk, och huvudsakligt fokus har varit användning av elevernas hörseltekniska hjälpmedel. Något som påpekas vara betungande.

Det var så här att man måste anstränga sig mycket mer, och sen när jag kom hem då var man så trött för man hade ansträngt sig hela dagen (E1)

Förutom att lyssnande via tekniska hjälpmedel är påfrestande beskriver eleverna även en situation där de fått jobba ikapp det de missat under lektionstid, vilket helger och lov använts till. Eleverna har således använt all sin energi till att lyssna under skoldagen, men ändå inte hunnit allt skolarbete och behöver använda sin tid för återhämtning till att slutföra sådant som klasskamraterna hunnit göra färdigt i skolan. Denna situation uppges av de elever som trots det anser sig ha trivts i sin tidigare skola. Två tredjedelar av de intervjuade eleverna anser att det inte alls fungerade bra för dem i de auditivt orienterade skolorna på grund av brister i undervisningen och skolmiljön samt okunskap kring hur det är att ansvara för en elev som är döv eller har hörselnedsättning.

Jo, men lärarna hade mikrofon. Men, de glömde ladda. Och de stod alltid vända mot tavlan när de pratade. De tänkte inte på mig. Och det var 25 elever i klassen som satt på rader, och jag satt längst fram så jag hörde

inte vad de bakom mig sa. Ja, det var svårt. Och det jag hörde var typ pennor som raspade och sådana störande ljud och min hjärna bara fokuserade på det ljudet så jag hörde inte vad läraren sa. Så jag missade mycket saker. (E9)

Att det finns tekniska hjälpmedel i klassrummet är givetvis en förutsättning för att göra eleven delaktig, men om de inte används av alla i klassrummet blir det inte ett stöd för kommunikationen. Det blir tydligt i elevens utläggning att det enbart är läraren som haft mikrofon. Eleven har därmed inte haft möjlighet att höra vad klasskamraterna sade under lektionstid, och knappt heller läraren då mikrofonen sällan användes. Förutom tekniska hjälpmedel vittnar eleverna om avsaknad av strategier hos lärare och klasskamrater för att bemöta på eleven på rätt sätt. Strategier som nämndes i intervjuerna är till exempel att eleven behöver se pedagogernas ansikten hela tiden för att kunna avläsa på läpparna, placering i klassrummet, upprepning av vad klasskamrater säger med mera. Lärare och pedagoger som arbetar med elever med hörselnedsättning behöver få rätt information och få hjälp med att utveckla strategier för att kunna hantera elevernas behov, vilket poängteras av flera elever under intervjuernas gång.

I intervjuerna delar eleverna tydligt upp sina erfarenheter av stöd i den auditiva skolmiljön som antingen en fråga om kunskapsutveckling och anpassningar eller sociala relationer. En övervägande majoritet av eleverna beskriver ett socialt utanförskap under sin tid i den auditivt orienterade skolmiljön. Eleverna uttrycker sig med ord som att bli mobbad, känna sig utanför, vara ensam och känna sig nedtryckt. Trots att själva undervisningssituationen kan ha upplevts som tillfredsställande för några av eleverna har de flesta ändå upplevt ett socialt utanförskap, vilket visar på hur eleverna skiljer de sociala relationerna från själva undervisningen och de anpassningar som krävs där.

Men sen blev jag mobbad i skolan. Många pekade på mig och skrattade så jag kastade min hörapparat flera gånger. Jag kände mig som nedtryckt på något sätt eftersom jag inte kände mig samma som alla andra och de kollade på mig. Jag hatar att andra tittar på mig som att det är synd om mig. Jag tycker inte om det. (E3)

En känsla av att vara annorlunda än andra och att inte vara tillräcklig återfinns hos flertalet elever. Att använda ett hörselhjälpmedel, såsom hörapparat eller CI, blir en manifestation av ett annorlundaskap, vilket en elev försökte undvika genom att kasta bort sin hörapparat som svar på klasskamraternas pekningar och skratt. Pekningar och skratt är väldigt tydliga tecken på att en elev behandlas annorlunda, eller lämnas utanför gemenskapen. Eleverna beskriver även mycket mer subtila sätt att bli utsatt. Exempel som framkommer i intervjuerna handlar om att klasskamrater vägrar upprepa vad de sagt när eleven ber om det, eller svarar med en kommentar om att det inte var något viktigt de sa. Att inte vara delaktig på lika villkor i kommunikationen leder till en känsla av utanförskap, och eleverna i vår undersökning kopplar det direkt till att vara annorlunda på grund av sin dövhet eller hörselnedsättning. Ett annat exempel på utsatthet beskrivs av elever vars hjälpmedel sågs som leksaker av klasskamraterna, och där varken lärare eller klasskamrater tog hänsyn till behovet av att använda dem.

Det finns många likheter i elevernas beskrivningar av sin situation och den support de upplevde sig få, eller inte få, i den auditivt orienterade skolmiljön. Beskrivningarna kan delas in i två kategorier, anpassningar för kunskapsutveckling samt sociala relationer där elevernas utsagor visar på hur betydelsefullt fungerande sociala relationer till framförallt jämnåriga är. Majoriteten av eleverna har upplevt socialt utanförskap och mobbning på grund av sin dövhet eller hörselnedsättning, vilket löper som en röd tråd genom deras intervjuer. Därmed förekommer sådana utsagor även under fler teman i resultatet. Några få elever har inte blivit utsatta för detta och trivs i den auditivt orienterade skolmiljön, men av olika anledningar ändå bytt skolform. Orsaker till varför eleverna byter skolform kan därmed variera.

## **Orsaker till byte av skolform**

Det går att utläsa tre övergripande orsaker till byte av skolform i vårt insamlade material. Dessa är önskan om en mer anpassad miljö, kunskapsutveckling samt att komma bort ifrån ett upplevt socialt utanförskap. Eleverna anger en orsak till bytet, och det är tydligt att de ser det som att det finns en huvudorsak till varför bytet sker. De elever som beskriver en önskan om att få en mer anpassad miljö som orsak nämner skäl som att i övergången till högstadiet bli utan den anpassade miljön i en mindre



undervisningsgrupp som funnits att tillgå i hemkommunen i låg- och mellanstadiet. Brytpunkten mellan mellanstadium och högstadium är, enligt eleverna, en tid då de riskerar att bli av med anpassningar som underlättat i lärsituationen. Förutom detta framkommer även en önskan om att använda teckenspråk i skolan istället för tal då det är jobbigt med de tekniska hjälpmedlen.

Ja, för att det skulle bli lättare för hörseln och så för... förut blev det så jobbigt såhär med att alla skulle ha såhär mikrofoner och allting. Jag hade alltid en sån här [visar tecknet för teleslinga som hängs runt halsen] och den var ganska tung, så det var lite jobbigt. Så det var bara lättare att flytta hit. (E1)

Att vara den ende i klassen som använder hörseltekniska hjälpmedel kan leda till en utsatt position där eleven är beroende av lärares och klasskamraters inställning till att använda hjälpmedlet. Förutom att det anses vara jobbigt med tung teknik ges av eleverna även uttryck för en känsla av att vara till besvär eftersom klasskamrater tvingas att använda mikrofon för deras skull. Eleverna önskar istället en skolmiljö där fokus inte är det auditiva och kompensation i form av tekniska hjälpmedel. En majoritet av eleverna uppger förhoppningar om hur en annan typ av skolmiljö kan leda till en ökad kunskapsutveckling

Det var mamma som började prata och hon tyckte det gick för fort och på det här mötet med mamma så pratade de [tidigare skola] om att de skulle pysa en massa ämnen. Mamma sa att ”detta är inte bra” och då visste hon om denna skolan och visste att det kunde vara ett långsammare tempo och vi träffade en annan som gick här, en elev som vi hade träffat innan, och hen sa att det var väldigt bra här och då testade vi. (E8)

Att använda undantagsbestämmelsen (”pysa ämnen”) som ett sätt att kompensera för elevens funktionsnedsättning verkar ha förekommit på åtminstone en auditivt orienterad skola. Detta var orsaken till varför familjen valde att söka sig till ett sammanhang med en skolmiljö där det finns möjlighet för eleven att i en visuellt orienterad skolmiljö uppnå kunskapskraven. Fler elever kopplade ihop avsaknaden av anpassningar med en önskan om kunskapsutveckling. Att se andra elever utveckla ämneskunskaper, men själv kämpa för att hänga med och få samma möjligheter som övriga elever är därmed något som lyfts fram som en orsak till byte av skolform.

En tredje orsak till bytet hänger ihop med att känna sig annorlunda och inte lika mycket värd som de andra eleverna. Socialt utanförskap och, som eleverna uttrycker det, mobbning dyker upp vid flera tillfällen i elevernas intervjuer, och tre elever anger det som direkt orsak till varför de bytte skola.

På min gamla skola, den hörande skolan... Eleverna där var inte snälla eftersom jag var hörselskadad. De retade mig för att jag inte hörde allt de sa. (E9)

Eleverna som anger mobbning som skäl till byte av skolform har alltså upplevt ett så stort utanförskap på grund av sin hörselnedsättning att de inte ser det möjligt att förändra sin skolsituation på annat sätt än att byta skola. Eftersom de dessutom byter skolform till en visuellt orienterad skolmiljö tyder beslutet på att de, eller den, som fattat det inte tror att situationen skulle bli bättre för dem på en annan auditivt orienterad skola i närheten av hemmet.

Orsaker som framförts till varför eleven byter skolform har således handlat om tillgången till en anpassad skolmiljö, det vill säga en visuellt orienterad skolmiljö, vilken gynnar elevernas kunskapsutveckling, samt att komma bort från en skolmiljö med socialt utanförskap och mobbning. Huruvida eleverna varit delaktiga i beslutet om byte av skolform framkommer under nästa rubrik.

## **Inflytande på beslutet**

Ett skolbyte är en process som till syvende och sist har stort inflytande på eleven. Hur eleverna upplever sina möjligheter till att påverka beslutet kan därmed påverka anpassningen till den nya skolmiljön. Ett par av eleverna anser att beslutet kom från skolans håll, men de flesta uttrycker i intervjuerna att det till övervägande del varit familjens beslut. Ett fåtal av eleverna har själv varit delaktiga i processen och kunnat påverka beslutet.

Det var mamma och det var mest att det gick så fort med alla de här grejerna jag har och då måste man ta det lite lugnare. För först så var jag ganska negativ till detta för jag ville helst gå kvar då på den där andra skolan. (E8)

Några av eleverna ville vara kvar i sin tidigare skola, och förstod inte varför de skulle göra ett byte. Exempelvis eleven ovan, som var uttalat negativ till skolbytet. Trots det genomfördes skolbytet, och nu i efterhand är eleven mycket nöjd med sin situation och skulle inte vilja gå tillbaka till tidigare skola. En liknande situation beskrivs av fler elever där vårdnadshavare tagit beslut, utan elevernas möjlighet att påverka.

Nä, det var först min pappa. Först träffade vi någon som ville prata med mig om min hörsel och de sa det finns dövskola där de använder teckenspråk. Först jag var undrande till vad det var för jag hade aldrig sett några döva. (E3)

Eleven berättar om hur hen aldrig sett andra döva, eller personer som använder teckenspråk. Eleven har alltså inte tidigare haft en begreppsvärld för att tänka kring sin egen situation och sig själv. Att det kan finnas andra personer som är döva kom som en nyhet för eleven ifråga. I en sådan situation är det svårt att tänka sig att eleven kan göra ett informerat val av skolform. Ytterst få elever initierade och drev själv frågan om ett skolbyte. Men de som gjorde det angav att de antingen ville lära sig mer teckenspråk eller söka sig bort från nuvarande skolmiljö på grund av socialt utanförskap som skäl. En elev beskriver hur hen varit drivande i frågan som dessutom inneburit en flytt till en annan stad för familjen.

Det var mer jag och mamma som var mer framåt och pappa var liksom mer, alltså vi har släkten där uppe och pappa ville liksom inte lämna dem och det förstod jag. Men, jag ville gå här och hade hälsat på och var här en vecka och redan då hade jag fått många vänner, eller sådana som jag kan prata, med och då kände jag då börjar jag här, och varför inte? Och mamma också, hon tyckte att jag var glad och inte lika instängd då. (E4)

Eleven beskriver ett dilemma familjen brottats med. Å ena sidan vill eleven göra det som känns som det bästa alternativet för hen själv, nämligen att byta till en annan typ av skolmiljö och komma bort från ett socialt utanförskap, men å andra sidan kräver det beslutet att familjen flyttar och lämnar släkt och vänner bakom sig. Eleven resonerar kring betydelsen av detta beslut för hela familjen där pappan, och den geografiska närheten till pappans sida av släkten, lyfts fram som en möjlig orsak till varför eleven inte skulle göra skolbytet. För alla elever har skolbytet inneburit en skola i en ny stad. För de flesta har det även inneburit en flytt. Antingen med hela, eller delar av familjen, eller till ett elevboende där de bor under skolveckorna. Eleverna ser inte en flytt som ett hinder eller problem, utan det har varit en självklar del av skolbytet.

Sammanfattningsvis visar materialet att de flesta upplever bytet av skolform som familjens beslut, men att eleverna inte känt sig särskilt delaktiga i beslutet. Det är dock ingen av eleverna som uppger att de önskat att byta till en annan auditivt orienterad skola i närheten av hemmet eller nu i efterhand längtar tillbaka till den tidigare skolan. Således är det en övervägande del av eleverna som inte trivdes i sin tidigare skola, men inte heller var de som drev frågan om ett skolbyte. Hur detta påverkat deras första steg in i den visuellt orienterade skolmiljön blir därmed ett område värt att undersöka.

## **Flytta in**

Att göra en förändring såsom att flytta in på en ny plats, eller i en ny kontext, innebär att försöka förhålla sig till det nya utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper. Det går inte att veta exakt hur något kommer att bli, men tankar och förväntningar är ett sätt att förbereda sig. Det är först när själva bytet skett som en första reaktion på förändringen är möjlig. Det kanske är precis som förväntat, men kanske också helt annorlunda. Det eleverna fokuserar på i intervjuerna är just tidigare erfarenheter och språkkunskaper samt tankar inför bytet och den första reaktionen.

### **Tidigare erfarenheter och språkkunskaper**

I intervjuerna framkommer faktorer som antingen varit till stöd för eleverna under processen att byta skola, eller som är sådant som de önskade de hade erfarenheter av innan skolbytet. Främst tre aspekter förs fram, och dessa är tidigare erfarenheter av att träffa personer som är döva, tidigare kunskaper om eller erfarenheter av en visuellt orienterad skolmiljö samt språkfärdigheter. Att i intervjun se tillbaka

på tiden innan bytet av skolform uppmärksammas av eleverna som ett sätt för dem att förstå vad de då inte förstod eller var medvetna om. Eleverna återkommer under intervjuernas gång ideligen till sina erfarenheter av tidigare skola. I kontrast till sin nuvarande situation fokuserar eleverna således på avsaknaden av erfarenheter samt hur det påverkat dem snarare än de erfarenheter de faktiskt hade med sig inför bytet.

Ett fåtal elever uttrycker att de kunde teckenspråk eller hade tidigare erfarenheter av att träffa andra personer som är döva eller har hörselnedsättning. Dessa erfarenheter har gjorts genom att ha andra familjemedlemmar som är döva eller har hörselnedsättning, eller genom att gå i en grupp för elever med hörselnedsättning i den kommunala grundskolan. En majoritet av eleverna poängterar istället hur de tidigare saknat erfarenheter av att träffa andra i samma situation som dem själv, samt avsaknaden av kunskap om en visuellt orienterad skolmiljö.

Men, när jag gick på en hörande skola och fick veta att jag skulle flytta då tänkte jag inte att jag behövde det, men när jag flyttade hit så kände jag att det var verkligen bra. För jag hade ju inte... då när jag gick på en hörande skola så visste jag ju inte hur det var, för det är ju olika miljöer och så. (E1)

Efter skolbytet kan eleven göra en jämförelse mellan de två olika skolmiljöerna, vilket förut inte var möjligt. Eftersom den kunskapen saknades trodde sig eleven inte behöva en annan typ av skolmiljö. Det är givetvis omöjligt att göra en jämförelse om kunskap enbart finns om en av aspekterna som ska jämföras mellan, vilket är det eleven understryker. Elevernas utsagor visar att det inte bara var de som inte visste att det fanns andra skolalternativ, utan att även vårdnadshavare och tidigare skola varit ovetandes om olika skolalternativ.

En gång så sa jag till min mamma att jag önskade att det fanns en skola för döva och hörselskadade i Sverige. Så jag frågade henne om det fanns, men "nej det finns inte" sa hon. (E9)

Eleven ifråga betonar vid flera tillfällen under intervjun att det finns en okunskap kring vilka skolformer som finns för elever som är döva eller har hörselnedsättning. Eleverna, och deras vårdnadshavare, får inte alltid den information som behövs för att kunna avgöra vad som ger eleven bäst förutsättningar för en likvärdig skolgång. Förutom avsaknad av kunskap och erfarenheter om skolalternativ visar det sig även vara en majoritet som saknar erfarenheter av att ha träffat andra personer som är döva eller har hörselnedsättning.

Eleverna i studien hade väldigt varierande språkkunskaper med mer eller mindre kunskaper om teckenspråk innan skolbytet gjordes. Elevens språkkunskaper innan skolbytet är här av betydelse då det kan vara en färdighet som underlättar anpassningen till en visuellt orienterad skolmiljö. En elev hade en döv förälder och därmed vuxit upp med teckenspråk och talad svenska i hemmet. Ytterligare en elev hade en förälder med hörselnedsättning, men de tecknade väldigt lite hemma under elevens uppväxt. Utöver dessa var det ingen av eleverna som använde annat än talade språk hemma med familjen. Två av eleverna använde förutom talad svenska även ett annat talat språk i hemmet. Flera av elever fick däremot tillgång till teckenspråk i viss utsträckning i den auditivt orienterade skolan redan innan skolbytet. Det rörde sig exempelvis om att få hemspråksundervisning i teckenspråk en lektion i veckan, distansundervisning i perioder med teckenspråkslärare från en specialskola, en teckenspråkstolk på lektionstid eller att vara i en mindre grupp där teckenspråk (eller tecken som stöd) användes. Av nio intervjuade elever är det tre elever som säger sig kunnat teckenspråk innan bytet samt att den språkfärdigheten underlättat för dem. Två elever säger sig bara kunnat lite teckenspråk, trots de haft teckenspråkstolk som anpassning i sin tidigare skola.

I: Du kunde teckenspråk då i gamla skolan då?

E: Ja, lite.

I: Du använde tolk och så... Kunde du avläsa [teckenspråk] och förstå då?

E: Jag kunde inte teckna bara avläsa [teckenspråk]. (E4)

En teckenspråkstolk har använts som anpassning i undervisningen, men eleven själv hade inte möjlighet att lära sig teckenspråk utöver det hen kunde lära sig genom att titta på teckenspråkstolken. Eleven kunde förstå språket till viss del, men inte själv göra sig förstådd. En sådan situation innebär i praktiken att eleven under tiden hen försöker ta till sig vad läraren säger auditivt dessutom försöker lära sig ett språk för att få visuellt stöd till det auditiva.

Studiens deltagare visar på stora skillnader gällande erfarenheter av att ha träffat andra personer som är döva eller har en hörselnedsättning samt huruvida de kunnat teckenspråk eller inte innan skolbytet. Eleverna som kunde teckenspråk sedan tidigare nämner det som en faktor som underlättat övergången samt gjort det lättare att snabbt komma in i klassgemenskapen. En annan faktor som kan påverka hur eleven hanterar skolbytet är vilka strategier eleverna använder sig av för att förstå och hantera den nya situationen.

## **Tankar inför bytet och den första reaktionen**

Att flytta in, eller byta till något nytt, är en tid av omförhandling av positioner och att försöka skapa ordning i något som till en början kan kännas svårt att greppa eller förstå. Eleverna i undersökningen har haft olika syn på det kommande skolbytet där positiva förväntningar, negativa förväntningar samt lite av båda delar framträder.

Jag förväntade mig att de skulle förstå vad hörselskadade är och att vi inte hör så bra och kan prata så bra. Jag blev verkligen glad att det var så, att det stämde, och att det inte var på något helt annat sätt. Att jag tänkte rätt! (E9)

Det fanns hos vissa elever en förväntan om att den nya skolan skulle veta hur det är att vara en elev med hörselnedsättning samt hur skolan bäst anpassar undervisningsmiljön utifrån det. En känsla av att inte vilja bedömas enbart utifrån hur väl en hör och pratar, det vill säga sådana förväntningar som funnits i tidigare skola, genomsyrar elevens utsaga. Att försöka passa in och vara så hörande som möjligt är sådant eleverna betonar som något de förväntade sig slippa i den nya skolan. Ett par av eleverna uppger blandade känslor; å ena sidan spänning, men å andra sidan oro.

Jag minns att jag var ganska neutral igen och ville inte tänka för mycket och ha för mycket tankar kring det så jag kände att "okej, sluta tänka att det kommer hända saker". Jag bara "gå dit, se och bara njut av det", och så gjorde jag så. Gick dit min första dag, så satt jag där och såg teckenspråk och så kände jag mig nöjd. (E2)

Ett skolbyte är krävande och eleven beskriver sitt förhållningssätt till det nya som att vara neutral, vilket även framkom vara det sätt eleven förhöll sig till sin tidigare skola. Hen uppfattade sig som neutral, som en som inte tar plats och som inte tillhör gruppgemenskapen. Den känslan av att inte tillhöra tog eleven med sig första dagen i den nya skolan, men beskriver hur den känslan försvann när hen såg att eleverna använde teckenspråk. Känslor av utanförskap och att uppleva mobbning är, som vi tidigare tagit upp, något som löper som en röd tråd genom flera av elevernas berättelser. Några elever beskriver sin tidigare auditivt orienterade skola utifrån dessa upplevelser och för fram att det, förutom att det varit orsaken till ett skolbyte, även är det sätt en ny skolmiljö hanterats utifrån.

Njaa, jag tänkte nog innan jag åkte hit att "det här kan väl inte gå mycket bättre"... för jag tänkte att när jag hade blivit mobbad i sex år så tänkte jag "det här är väl normalt, det här händer ju, det här är fullt normalt och det här kan hända igen". Det gjorde det såklart inte, det hände inte. Men innan så tänkte jag att jag kanske skulle gömma mina hörapparater eller så. Men sen så när jag kom hit så såg jag, alla har ju hörapparater, alla har ju någonting så alla var ju lika. (E4)

Upplevelsen av att ha varit mobbad i sex år är det eleven bär med sig in i skolbytet. Hen försöker hantera förändringen utifrån tidigare upplevelser, och förbereda sig inför en ny kontext som kan bli lika svår som den som hen lämnar bakom sig. Eleven utgår ifrån att mobbning på grund av hörselnedsättning och användandet av hörapparater är det normala, och tänker inför bytet av skolform att hen kanske måste dölja synliga markörer, det vill säga hörapparaterna, för att inte bli utsatt för mobbning igen. Känslan av annorlundaskap hos eleven är starkt förknippat med användningen av hörapparater, vilket flera elever påpekar. Det är tudelat då de ser att de å ena sidan är beroende av dem i en auditivt orienterad skolmiljö, men å andra sidan vill gömma dem eller allra helst slippa bli behandlad annorlunda på grund av dem. Eleven i citatet ovan avslutar med att beskriva sin första reaktion när skolbytet väl skett, vilket är en tydlig kontrast till tidigare upplevelser, nämligen en skolmiljö där hen känner sig som alla andra. Eleven är inte lika beroende av hörapparaterna i en visuellt orienterad skolmiljö, och dessutom inte annorlunda på grund av dem då det är många elever i samma situation. Förutom att beskriva hur de tänkte inför skolbytet, lägger några av eleverna även till

sin första reaktion för att antingen bekräfta att de tänkt rätt eller att det inte alls var som de tänkt. De elever som inte kunde teckenspråk tidigare upplever första mötet med den visuellt orienterade skolmiljön utmanande. I de första mötena med kamraterna och lärarna finner de en osäkerhet i hur kommunikationen ska fungera. Eleverna beskriver det på samma sätt nämligen att de inledningsvis inte visste hur de skulle göra, men nu är det inga problem. Nu kan de teckenspråk.

Eleverna uttrycker givetvis olika tankar inför bytet samt första reaktioner då dessa förhåller sig till deras tidigare skolerfarenheter, vilka förväntningar de har samt hur de föreställer sig den nya skolmiljön. Det blir dock tydligt att eleverna på något sätt försöker hantera skolbytet genom att använda sig av tidigare erfarenheter, och som vi skrev ovan under tidigare erfarenheter och språkkunskaper var det få av eleverna som träffat andra jämnåriga som är döva eller har hörselnedsättning. Det var även ett fåtal elever som kunde teckenspråk i den utsträckning att de omgående kunde kommunicera med andra. Allt det eleverna bär med sig genom processen från sina upplevelser av den auditivt orienterade skolmiljön, genom orsaker för beslut av skolbyte och möjlighet att påverka beslutet, till tidigare erfarenheter och språkkunskaper leder fram till hur de upplever övergången till en ny skolform och en ny skolmiljö.

## Göra sig hemmastadd

Skolbytet beskrivs av eleverna som en tid av förändringar, men att de nu är så vana vid sin skola att de nästan glömt bort hur det var i början. De har gjort sig hemmastadda. När de får tänka tillbaka på den första tiden är det förändringar som nya relationer, ny språklig miljö, ett nytt undervisningsätt som fokuseras samt hur dessa förändringar har lett till att de alla ser på sig själv ur ett nytt perspektiv. Även efter skolbytet är vikten av anpassningar och relationer sådant som lyfts av eleverna tillsammans med en ny språklig situation. Den visuellt orienterade skolmiljön är av betydelse för deras identitetsarbete och förändringar i den sociala identiteten.

## Den visuellt orienterade skolmiljön

Alla eleverna uttrycker att skolbytet varit positivt, men att vissa delar tog längre tid att anpassa sig till än andra. Exempelvis att använda teckenspråk samt utvecklandet av kompisrelationer är sådant som nämns. Eleverna uttrycker att det blev mycket lättare att hänga med i undervisningen och att miljön var mer anpassad utifrån deras behov. En förändring i miljön som togs upp är att undervisningsgruppen är mindre än tidigare.

Men, då kände jag ju när jag flyttade hit att det var lättare att hänga med. Jaaa, det är mycket lättare här, men lite ovan för förut var vi en jättestor klass så då var man ju van att jobba i stora grupper, och nu så är man bara med såhär en, två personer [vid grupparbete]. (E1)

Att vara i en klass med färre elever underlättar för att förstå undervisningen, enligt eleven, även om det inledningsvis var ovan. Arbete i stora grupper i en auditivt orienterad skolmiljö var ansträngande för eleven, men i en mindre grupp i en visuellt orienterad skolmiljö fungerar det bra. Eleven förklarar att all undervisning är på teckenspråk, vilket hen menar är en anledning till att det är mycket lättare att hänga med i undervisningen. Teckenspråk upplevs av flera som en positiv faktor i skolmiljön efter byte av skolform. Användning av teckenspråk i undervisningen har bidragit till att eleverna lär sig bättre då det underlättar kommunikationen och inhämtandet av information. Som vi nämnt tidigare var det få elever som kunde teckenspråk på den nivå att de genast kunde kommunicera eller ta till sig undervisning enbart på teckenspråk, och eleverna berättar om olika former av stöd för att underlätta kommunikationen inledningsvis.

Vi hade två olika lärare, en som tecknade och en som pratade. Och sen hade vi en lärare som bara tecknade och då fanns det en tolk med. (E9)

Eleverna är positiva till de den språkliga support de får av skolan. Supporten kan vara i form av teckenspråkstolk som förmedlar kommunikation mellan talat språk och teckenspråk, eller studiehandledning på modersmålet som stöd under lektionstid. Efter bytet av skolform är eleverna således återigen i en situation där de behöver olika former av anpassningar för att delta i

undervisningen. Dock är behovet av dessa språkliga anpassningar inte beständigt, utan beroende av tillägnet av teckenspråk, vilket går olika snabbt för olika personer. Många av eleverna beskriver en övergångsperiod och hur stödet varit nödvändigt för dem tills de lärt sig teckenspråk, men inte alla elever anser sig kunna teckenspråk i tillräcklig utsträckning än.

JA! Jag känner att jag fick lära mig teckenspråk väldigt sent, och det känns jobbigt att komma ikapp andra, till exempel de som växt upp med teckenspråk. Jag har ju inte gjort det. (E9)

Flera av eleverna nämner det faktum att de fått lära sig teckenspråk i sitt tycke sent i livet och önskar att det hade varit annorlunda. De som inte fått tillgång till teckenspråk under skolans tidigare år uttrycker en besvikelse över det, och även de som fått lära sig lite teckenspråk menar att det hade velat få lära sig mer. Att få lära sig enstaka tecken för objekt är i deras mening inte tillräckligt. Att lära sig ett nytt språk samtidigt som kunskapsutvecklingen i skolämnen ska fortgå är krävande. Eleverna visar på en utveckling i teckenspråk samt medvetenhet om behovet att anpassa sin språkanvändning efter mottagaren, och det finns även en förståelse för varierande behov.

Alltså vi skiftar lite mellan...vissa av mina kompisar är liksom "stendöva" och de kan inte tala och då tecknar jag med dem, och andra är lite sådär hörselskadade och då beror det lite på vem det är, men ibland så tecknar vi och ibland så pratar vi och ibland så använder vi teckenspråk om vi inte hör. (E5)

Eleverna har i tidigare skolsituation varit den som har behövt få kommunikationen anpassad efter sig för att få den att fungera, men visar efter skolbytet att de själv har kontroll över kommunikationen genom att de har språkliga redskap som fungerar i olika språkliga miljöer och till olika mottagare. Språkets betydelse för att utveckla kamratrelationer nämns, och det framkommer att det inledningsvis kan vara svårt att få kontakt med alla elever om en inte behärskar teckenspråk redan.

Det var olika grupper... Det var en dövklass och hörselklass och jag gick in i hörselklass och var med på teckenspråk också, men då talade jag mest och det gick ju ganska fort alltså att jag var med i gruppen, men när jag skulle prata med döva och då var jag tvungen att teckna och då kände jag typ att de vände sig och gick ifrån mig när jag skulle säga något och såna saker, men nu är det mycket bättre och nu kan jag ju teckenspråk. (E4)

Eleven beskriver sin första tid i den nya skolformen som att det var lättare att kommunicera och komma in i gruppen när hen var i hörselklass. Då använde eleven mest talspråk, när eleven dock skulle kommunicera med döva i början så upplevde eleven att kamraterna inte var förstående för en nybörjare i teckenspråk och gick därifrån. Detta visar att elever som kommer till specialskolan får nya utmaningar som de ställs inför. De behöver både lära sig ett nytt språk och visa för sina kamrater att de behärskar språket. De nya nätverk eleverna stöter på under den första tiden efter bytet visade sig för de flesta av eleverna bli till det bättre. Kompisrelationer gick, trots inledande svårigheter med att kommunicera på teckenspråk, fort att etablera och både elever och lärare visade hänsyn till den situation eleven befunnit i sig tidigare.

Ja, de var roliga och snälla. De förstod att jag hade gått i en hörande skola lång tid förut och att jag inte kunde teckenspråk. Så de var verkligen snälla och hjälpte mig mycket med hur man tecknade. Jag är glad! Skolan är verkligen en bra skola. Alla lärare och elever har förståelse för hur det är. Eleverna här retar inte andra elever på grund av att de är hörselskadade eller har några andra problem. Det är verkligen skönt. (E9)

Att bli bemött på ett bra sätt, där alla visar förståelse, uttrycker eleven som skönt. Eftersom eleverna befinner sig i samma situation så ger det en känsla av samhörighet. För många av eleverna gick det snabbt att anpassa sig till den nya situationen och etablera relationer, men en elev beskriver hur hen inte alltid fann förståelse bland skolkamraterna. Det tog några månader innan klasskamraterna bjöd in eleven i gemenskapen.

Eleverna uttrycker till allra största del hur bytet av skolform påverkat deras skolgång positivt. En känsla av stöd blir tydlig, både i undervisningssammanhang och i det sociala samspelet. Förutom en elev som berättar om inledande svårigheter att bli en del av gruppen, är det enda negativa som framkommer att en elev upplever det som ett långsamt tempo i undervisningen.

## Social identitet

Eleverna resonerar kring hur skolbytet har förändrat dem samt utvecklat dem på olika sätt. Vi har inte använt något instrument eller någon skala för att mäta elevernas sociala och kulturella identitet. Vi har istället låtit eleverna under intervjun få resonera kring hur de ser på sig själva, på vilka sätt de har förändrats i och med skolbytet, i vilka sammanhang och grupper de känner sig hemma samt hur de tror andra uppfattar dem. Eleverna beskriver en ökad förståelse för sig själv och vem de är. De jämför sin situation förut och nu samt hur de har förändrats i och med skolbytet, vilket vi kopplar till identitetsarbete. Att kunna berätta för andra om sin dövhet eller hörselnedsättning samt vilken skola de går i kopplar vi också till identitetsarbete. Trygghet och samhörighet, men även osäkerhet i förhållande till andra utanför gruppen framkommer också i elevernas berättelser. Dessutom nämns grupperingar som döva och hörande vid ett flertal gånger i elevernas resonemang.

### *Känsla av oro eller trygghet*

Vi valde att närma oss förändringar i elevernas sociala identitet genom att de fick jämföra hur de var förut och hur de är nu. Eleverna beskriver det som att hitta sig själv, vilket blir en metafor för att uttrycka att skolbytet lett till ett förändrat beteende och en förändring i den sociala identiteten. Bland elever som tidigare varit väldigt ängsliga och oroliga över sin hörselnedsättning beskrivs en trygghet och medvetenhet om sina behov.

Ja, förut var jag så orolig hela tiden att jag förstått fel eller sa något fel. Jag var orolig på grund av min hörselskada eftersom jag inte kände mig som de andra. Men nu känner jag mig trygg. Jag vet att om jag hör fel nu så kan jag fråga, och om jag säger något fel kan de säga till mig. Jag känner mig trygg med min hörselskada nu. (E9)

Just oron att inte passa in, att missa saker i kommunikationen och att inte vara som de andra är sådant som återkommer i elevernas berättelser. Att känna en trygghet i sig själv och i det sammanhang en befinner sig i bland andra personer som är döva eller har hörselnedsättning visar på en vilja hos eleverna att forma en social identitet genom en gruppstillhörighet.

Jag är mer självsäker, precis självsäker, och jag är gladare och positivare och eeh ja, och så vidare och jag är mer säker på vad jag gör. I andra skolan då var jag mer in... in och tyst och i mig själv liksom. Då hade jag ingen att prata med förutom min mamma då. (E4)

Skolbytet kommer som en vändpunkt för den elev som beskriver mest uttömmande om sin utsatta situation i den auditivt orienterade skolmiljön. Byte av skolform leder till en möjlighet för eleven att växa och skapa ett självförtroende som inte fanns förut. Innan skolbytet upplevde eleven att hen var mer inbunden och tystlåten, men nu ser eleven sig själv som en person som känner tillhörighet och har ett värde som person. För de elever som varit väldigt utsatta i tidigare skola blir förändringen väldigt stor, men även de elever som upplevt sig trivas i tidigare skola genomgår en förändring i synen på sig själv efter skolbytet.

Ja, nu förstår jag lite mer vad det innebär. För nu har jag sett liksom båda situationerna [skolmiljöerna] och ja, nu förstår jag ju vad det egentligen innebär. (E1)

En elev som vuxit upp med en döv förälder och en förälder med en hörselnedsättning beskriver det som att hen trots allt inte riktigt förstått sin situation, utan tänkt att hen borde vara som de hörande eleverna i den hörande skolan. Efter skolbytet och i kontakten med jämnåriga i samma situation har eleven fått ökad förståelse för sig själv som varande en person med hörselnedsättning, och känner inte längre behovet av att försöka passa in bland hörande. Strategier för att försöka passa in i en auditivt orienterad miljö och de jämnåriga och vuxna som befinner sig där lyfts av en majoritet av eleverna. En strategi är att inte berätta något om sina förutsättningar för att inte visa sig vara annorlunda. Vi frågade därmed om sättet att prata om sig själv, det vill säga hur de presenterar sig själv samt vilken information som delges. Enbart två av eleverna berättar för nya kontakter att de går i en specialskola för döva elever och elever med hörselnedsättning. Två elever väljer istället att inte berätta om skolformen. Övriga lägger ingen större vikt vid att säga att skolan är för personer som är döva eller har hörselnedsättning. Utöver att fråga om eleverna berättar vilken skolform de går i frågar vi dem även

huruvida de berättar för andra att de är döva eller har hörselnedsättning. Återigen visar eleverna på väldigt olika inställningar.

Jag berättar inte. Jag pratar med dem och om någon frågar berättar jag. Men om jag... Först när jag träffar någon och de pratar med mig och om jag inte hinner eller förstår orden så säger jag kan du prata lite långsamt för jag är halvdöv. Jaha säger de då. Typ så. (E3)

Eleven berättar inte själv spontant om att hen har hörselnedsättning, utan det sker endast om någon frågar eller om hen hamnar i en situation där hen tvingas berätta. Tidigare i intervjun har eleven berättat att hen inte alltid använder sina hörapparater och har längre hår för att dölja dem. Samtidigt har eleven uttryckt hur glad hen är att få lära sig teckenspråk och att äntligen få träffa andra i samma situation. Eleven kan uppfattas som att hen inte accepterat sin hörselnedsättning ännu, utan fortfarande försöker passa in i ett hörande samhälle. Ytterligare en elev beskriver det som svårt att berätta om sin hörselnedsättning.

Hmm... Jag har svårt att säga att jag är hörselskadad, för jag vill inte de ska tycka jag är konstig. Jag är en vanlig människa, jag hör bara inte lika bra som andra. Men, om jag måste säga så säger jag att jag är hörselskadad, jag hör inte vad ni säger. (E9)

Att ha hörselnedsättning antas innebära att inte vara en "vanlig" människa, det vill säga normbrytande. Eleven är givetvis formad av sina tidigare upplevelser och erfarenheter, och svårigheten för eleven är att behöva berätta om sin hörselnedsättning. En rädsla infinner sig över att omgivningen ska tycka att hen är konstig. Eleven hävdar att hen är som alla andra fast med en hörselnedsättning. Dessa rädslor kring att inte vilja vara annorlunda och avvikande kan ta lång tid att bearbeta. För vissa går det väldigt fort att acceptera sin hörselnedsättning medan för andra kan det ta väldigt lång tid. I elevernas utsagor har vi fått ta del av både elever som gärna berättar om att de går på en specialskola och att de lever med hörselnedsättning medan andra inte ens vill erkänna för sig själva att de har en hörselnedsättning. De nämner skilda orsaker till varför, men av svaren framgår att en känsla av skam finns både gällande hörselnedsättningen, men också gällande skolform.

### *Känsla av tillhörighet*

Eleverna visar alla på en förändrad social identitet i någon form. Stora förändringar för vissa och mindre för andra. Alla elever hanterar på något sätt sin sociala identitet i förhållande till grupperingar som hörande och döva där de flesta närmar sig gruppen döva. En elev har dock gjort ett annat ställningstagande. Eleven beskriver att han hittat sig själv, det vill säga att hen är en person med hörselnedsättning, men gör sedan valet att inte närma sig en sådan identitetsposition.

Jag umgås mest med hörande faktiskt, som alla säger, men jag kan vara med hörselskadade också och de andra men jag tycker jag är mer med de hörande ja och jag hänger mest med dom och det blir lättast så. (E7)

Citatet ovan visar på flera ställningstaganden från elevens sida. Först och främst genom att påpeka att andra kallar det för "hörande", men också genom att benämna personer som är döva som de andra. Hen påpekar att hen kan umgås med andra som har en hörselnedsättning eller är döva, men samtidigt vill eleven inte berätta för andra utanför skolan om sin hörselnedsättning och att hen går i en specialskola. Till skillnad från ovanstående elev anser en majoritet av eleverna att det är svårt att relatera till hörande och att utveckla relationer med dem. Deras tidigare erfarenheter har lett till känslor av osäkerhet, utanförskap och en svag självkänsla. Bytet av skolform har påverkat eleverna och de uttrycker att de känner sig tryggare i gruppen med döva för där känner de sig mer jämlika och som att de har en tillhörighet. Förutom bytet av skolform är kontakten med andra jämnåriga som är döva eller har hörselnedsättning och använder teckenspråk en viktig aspekt för eleverna.

I döv världen, det känns tryggt och skönt för mig. Där använder vi teckenspråk och pratar inte så mycket. Jag känner mig oftast orolig om jag ska prata att det blir fel och andra inte förstår mig. (E9)

Flera av elevernas utsagor handlar om att känna sig otrygg bland hörande och att otryggheten blir extra påtaglig i kommunikationen. De upplever sig inte ha kontroll över kommunikationen och blir osäkra på om de har förstått rätt eller blivit rätt förstådda i en talad kommunikation. Teckenspråket ger dem



en möjlighet att äga sin kommunikation och därmed känna en trygghet bland andra som kan teckenspråk.

Jag känner mig inte hemma med hörande. Förutom mina föräldrar... Ja, inte typ kompisar och så nä, men de som har CI, hörapparater eller är döva och de som kan teckenspråk känner jag mig väldigt bekväm med, där kan jag ju prata utan några problem (E4)

Eleven rör sig från majoritetssamhället där hen inte känner sig delaktig, tillräcklig eller accepterad och söker sig istället till en minoritetsgrupp för att skapa sig en social identitet. Hen identifierar sig med andra personer som är döva eller har hörselnedsättning och som använder teckenspråk. Att kunna prata utan några problem, som eleven uttrycker det, visar på vikten av en visuell kommunikation samt hur tillgången av teckenspråk har format hens känsla av samhörighet och tillhörighet.

Ja, alltså... Jag känner mig inte som en hörande person eller del av den hörande världen, men ja, jag vet inte... Det kanske är fel att säga, men jag känner mig mer hemma i dövvärlden även om jag kan prata. Men, jag vill inte säga fel, jag vill ju inte att någon ska bli ledsen. Jag vet ju att min pappa vill att jag ska vara hörande. Han ville alltid att jag skulle gå i hörande skola. Och jag kände att ja, jag vill inte att pappa är ledsen, men jag vill ju inte vara ledsen själv heller. Så, hur? (E9)

Att vara ensam i sin familj om att vara döv eller ha hörselnedsättning kan betyda att eleven måste förhålla sig till sin familj, men även söka sig till andra grupper utanför familjen för att skapa sig en social identitet. Eleven beskriver hur hen känner sig mer hemma bland döva personer, men är orolig för att göra familjen besviken. Hen upplever förväntningar om att vara som övriga familjen, det vill säga hörande. Elevens funderingar visar på hur tankar om att kunna prata kopplas till en förväntan på att vara hörande, men att hen känner sig mer som döv i ett kulturellt avseende även om hen har förmågan att prata. Andra sidan av samma mynt är således att eleven upplever det som, eller har mött åsikten, att döva inte ska kunna prata. Eleven har försökt vara den person som pappan vill hen ska vara för att inte göra honom ledsen och ställer det i kontrast till att utveckla sin egen sociala identitet för att själv må bra. Eleven poängterar att skolbytet har stärkt utvecklandet av en social identitet. Det finns en känsla hos ett flertal elever av att inte känna sig hemma bland hörande, utan tryggheten finns bland andra personer de anser vara som dem. Återigen visar vårt material på en komplex verklighet och elever som upplever så vitt skilda saker och är på så vitt skilda platser i sitt identitetsarbete. Eleverna som beskrivs ovan tar avstånd antingen från andra döva eller från hörande. Några elever ser sig istället som en del av både det de benämner den döva världen och den hörande världen.

Jag tycker mer som ett positivt mitten. Jag har båda och kan ju hänga med döva och hörande och jag är ju i mitten och det är inte bara fokus på döva, utan jag kan kommunicera med hörande också. Och så kan jag [annat språk] så det är flera människor jag kan umgås med. (E2)

Eleven beskriver sin sociala identitet som att befinna sig i ett positivt mitten och argumenterar för att hen kan umgås och kommunicera med alla grupper. Hen nämner även en till grupp, nämligen sin modersmålsgrupp, vilket ger vid handen att eleven inte begränsar sig till att välja antingen eller när det handlar om identitet. Eleven har fått en ökad förståelse för sig själv och ser positivt på att hen kan umgås och kommunicera med fler grupper än förut. Tidigare i intervjun uttryckte hen att i den auditivt orienterade skolmiljön kände hen inte en tillhörighet bland de hörande och att vara "neutral" i förhållande till skolkamraterna var ett sätt att hantera situationen. Fler elever tar upp liknande känslor, nämligen att inte begränsa sig till en grupp, utan de känner sig hemma bland flera. Vad som framkommer som viktigt är att få definiera sig själv och inte bli definierad av andra. De vill inte begränsas till att vara antingen döva eller hörande, utan ses som en individ med fler egenskaper än så.

Men, ja... Mina hörande vänner, jag har många hörande vänner... jo det funkar, men ibland så funderar jag... till exempel min kompis... hon bara, "men du har CI och hur funkar det?" Men jag säger "tänk inte på det, tänk på personen hur den är" och såna saker. Jag ofta... jag visar alltid mina CI. Jag bryr mig inte om andra tittar på mig. (E6)

När eleven försöker förklara sitt synsätt görs det utifrån relationen till de hörande vännerna. Det finns en önskan om att se förbi hörselnedsättningen och istället se till hela individen. Det innebär dock inte att eleven verkar skämmas eller vilja dölja att hen är döv, utan snarare att eleven kommit så långt i sitt

identitetsarbete att det finns en trygghet i identiteten som döv. Det leder i sin tur till en öppenhet inför andra och en önskan om att inte enbart kategoriseras utifrån uppdelningen döv eller hörande. Vilka språk en individ använder hänger ihop med vilken identitet individen anser sig ha, och eleverna i vår studie har till största del omgivits av talat språk under uppväxten fram tills de bytte till en skola med en visuellt orienterad skolmiljö. Några undantag finns där teckenspråk används i familjen eller även förekom i den auditivt orienterade skolmiljön. Det som framkommer gällande språkutveckling är att eleverna nu är i en miljö som tillåter att eleverna använder alla sina språkkunskaper i samspelet med andra, både i undervisningen och på rasterna. Eleverna växlar mellan språk i olika situationer och anpassar sin språkanvändning efter varandra. Språket har kommit att bli en del av deras identitet och något de förknippar med sig själva.

Ja, de [familjen] vill faktiskt lära sig teckenspråk. Men, jag retar dem och säger teckenspråk är bara mitt. Haha. (E3)

I intervjun sades detta skämtsamt av eleven ifråga då övriga familjemedlemmar är hörande. Det visar, trots allt, på hur eleven med hjälp av ett språk gör en gränsdragning vad gäller identitet hos sig själv och övriga familjen. Jag är döv, jag får använda teckenspråk. Ni är hörande, ni får inte använda teckenspråk.

Heterogenitet och komplexitet kännetecknar elevernas utsagor gällande sitt identitetsarbete och de förändringar som skett i och med byte av skolform. Dock går det sammanfattningsvis att säga att eleverna på ett eller annat sätt tagit ställning till sitt förhållande till hörande samt andra personer som är döva eller har hörselnedsättning.

# Diskussion

## Resultatdiskussion

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om elevers erfarenheter av att byta skolform från en auditivt orienterad till en visuellt orienterad skolmiljö. Våra frågeställningar fokuserar på hur eleverna beskriver övergången mellan skolformer, hur de beskriver mötet med en visuellt orienterad skolmiljö samt hur de upplever att byte av skolform påverkar deras identitetsarbete. Processen tematiseras i tre delar där flytta ut handlar om att lämna något bakom sig, men att ta med de erfarenheter som gjorts där in i det nya. Flytta in handlar om första tiden i den nya skolmiljön och hur eleverna erfar övergången. Att göra sig hemmastadd handlar om hur eleverna upplever sin skolmiljö efter en tid samt hur skolbytet upplevs ha påverkat deras identitetsarbete.

Vid intervjuerna lade samtliga elever stor vikt vid tiden innan skolbytet. De tog upp erfarenheter och upplevelser i den auditivt orienterade skolmiljön och jämförde ständigt sin nuvarande situation med hur det varit då. Berättelserna kan sägas handla om förflyttningar. Givetvis geografiskt då de flyttar från en skola till en annan, men även som en metafor för de skeenden som har sitt ursprung i skolbytet. Det går att se förflyttningarna som varande från en plats till en annan utan specifik riktning, men också som en rörelse utifrån och in, vilket vi kommer beskriva i diskussionen nedan. Diskussionen delas in i fyra områden och visar just på elevernas förflyttningar från något till något annat, nämligen: *Från en stad till en annan, från en auditiv norm till en visuell norm, från hjälpmedel till identitetsmarkör och från marginaliserad till inkluderad samt från en social identitet till en annan.*

### Från en stad till en annan

För alla elever i vårt material innebar byte av skolform en ny skola i en stad de inte tidigare bodde i. Avstånden varierar och för några elever krävdes en längre flytt med hela, eller delar av, familjen. Geografisk plats blir en faktor som påverkar inte bara eleverna, utan även familjen. Olika

familjemedlemmars intressen vägs mot varandra om inte alla är överens om att flytta. Geografisk plats upplevs olika av olika individer och i denna undersökning resoneras det kring betydelsen av flytten för familjen. Elever förstår varför en förälder inte vill ta steget att flytta, men ser för sin egen del behov av en flytt. Det som blir en önskad transition för den ene blir en oönskad sådan för den andre. Att hantera det som familj kan vara komplext, och då de regionala specialskolorna enbart finns på fem platser i Sverige är detta dilemma en verklighet för många familjer med barn som är döva eller har hörselnedsättning. Vad som blir tydligt i intervjuerna är att en flytt från en stad till en annan inte är något som leder till oro eller osäkerhet för eleverna, utan de lade förvånansvärt lite vikt vid att det krävts en flytt. Även de som flyttat långt geografiskt sett såg det som något spännande och som en möjlighet till något bättre. Likaså de som bor i elevboende under skolveckorna hade väldigt lite att invända mot att genomgå en flytt för att byta skolform. Istället diskuterar några elever den påverkan en flytt har på övriga delar av familjen och vill inte vara till besvär eller krävande.

## Från en auditiv norm till en visuell norm

I samhället i stort råder en språklig ideologi där talade språk värderas högst. Normen är att höra och tala, vilket även är en norm som i allra högsta grad påverkar elever som är döva eller har hörselnedsättning (Holmström, 2013). Med tanke på att de allra flesta barn som föds döva idag CI-opereras finns det en tanke om att tekniska hörhjälpmedel och talträning ska vara det bästa för dessa barn (Adams Lyngbäck, 2016). Samtliga elever använder någon form av hörseltekniska hjälpmedel och har i sin tidigare skola fått förlita sig på dem i kommunikationen. För ett fåtal elever upplevdes det under tiden i den auditivt orienterade skolmiljön som att det fungerade och de trivdes bra. Bytet gjordes då av skäl som att lära sig mer teckenspråk eller vara i en skolmiljö där miljön är anpassad för användning av hörseltekniska hjälpmedel. De som uppgav att de trivdes i sin tidigare skola lade störst vikt vid att de hade fungerande kamratrelationer då de, trots trivseln, uppgav att det var ansträngande att vara i en auditivt orienterad skolmiljö. Majoriteten av eleverna beskriver dock en situation där de kände sig utanför och illa behandlade av skolkamraterna på grund av sin dövhet eller hörselnedsättning. En auditiv norm (hörande norm) framträder tydligt och eleverna i vår undersökning fick på olika sätt förhålla sig till denna för att försöka passa in. De behövde alltså förhålla sig till majoritetssamhället och hela tiden försöka passa in och vara "hörande". Bat-Chava (2000) tar upp hur personer som är medlemmar av en minoritetsgrupp kan förhålla sig till majoritetssamhället genom att använda sig av två strategier för att uppnå en positiv och social identitet. Den första strategin, social mobilitet handlar om att söka tillhörighet och acceptans inom majoritetssamhället och den andra, social förändring, handlar om att samarbeta med andra medlemmar inom minoritetsgruppen. Det som uppkommit i intervjuerna med eleverna är att trots anpassningar med hörseltekniska hjälpmedel och ansträngningar från elevernas sida att "passa in", är det inte tillräckligt. Den första strategin som Bat-Chava (2000) nämner att de ska acceptera och söka tillhörighet inom majoritetssamhället, har varit en verklighet för våra elever. Kanske inte utifrån ett aktivt val, utan ifrån att de inte har några andra erfarenheter att jämföra med. Flertalet elever i undersökningen hade inte tidigare fått information om specialskolan eller träffat andra som är döva eller har hörselnedsättning, vilket i sin tur kan leda till en förstärkt känsla av att vara den ende eleven med hörselnedsättning. Då återstår det för eleverna att tvingas "passa in" istället. Elevernas utsagor visar på en stor kamp i att känna att man passar in och är jämlik sina klasskamrater. I Brunnbergs (2003) resultat kan vi ta del av hur relationer mellan elever med funktionsnedsättningar och de elever utan kan kännetecknas. Brunnberg använder begreppet vertikala relationer där elever med en funktionsnedsättning befinner sig i en underordnad position gällande makt och villkor. Mellan elever med funktionsnedsättningar kan relationen istället beskrivas som horisontell där det råder en ömsesidighet och jämlikhet. Dessa beskrivningar stämmer väl överens med de intervjuade elevernas beskrivningar av sin situation i en auditivt orienterad skolmiljö och sedan i en visuellt orienterad sådan.

Den andra strategin som Bat-Chava (2000) tar upp är social förändring, vilken handlar om att samarbeta med andra medlemmar inom minoritetsgruppen. De flesta eleverna i undersökningen beskriver hur skolbytet till den visuellt orienterade skolmiljön upplevs som en social förändring. Eleverna får se andra elever som är döva eller har hörselnedsättning, de får se och själva använda teckenspråk samt att miljön runt omkring dem är anpassad efter deras behov. Eleverna går från en auditiv norm, där förväntningarna på att höra och tala är starka och där de hela tiden själva behöver

anpassa sig, till en visuell norm, där de får de rätta språkliga förutsättningarna, sociala nätverk och därmed skapar en starkare social identitet. Normer gör något med oss människor. Vi försöker hålla oss inom gränsen för vad som, enligt normen, är accepterat. Rör vi oss utanför normens gränser är vi medvetna om att det kan få konsekvenser på olika plan (Holmström, 2013). Normer begränsar, utesluter och förtrycker, vilket blir tydligt i denna studie. Eleverna angav olika skäl till byte av skolform, men oavsett skäl är förtryck under den hörande normen den gemensamma nämnaren. För vissa elever yttrade sig detta förtryck genom direkt mobbning och för andra elever var det betydligt mer subtila kommentarer och ageranden från omgivningen som tydliggjorde för eleverna att de inte var som de andra och att de inte passade in i en hörande norm.

Ytterligare en konsekvens av den hörande normen är att elever som är döva eller har hörselnedsättning förväntas tillägna sig och visa sina kunskaper på samma sätt, och utifrån samma förutsättningar, som övriga elever i en auditivt orienterad skolmiljö. Enligt eleverna i studien råder det okunskap kring hur rektorer och pedagoger ska hantera och ge eleverna med dövhet eller hörselnedsättning de rätta förutsättningarna för att uppnå en likvärdig skolgång. Under en intervju med en elev så förklarar hen att skolan ville använda undantagsbestämmelsen ("pysa ämnen") som ett sätt att kompensera för elevens funktionsnedsättning. Till sist valde familjen att söka sig till ett sammanhang med en skolmiljö där det fanns möjlighet till en annan språklig lärmiljö för att ändå uppnå kunskapskraven. Elevens situation vittnar om hur skolor "löser" situationen med otillräckliga anpassningar eller en bristande lärmiljö. De väljer att undanta kunskapskrav i betygsättningen för att på så sätt ge eleven ett godkänt betyg. Undantagsbestämmelsen är en paragraf som ger elever möjlighet till betyg vid de fall då delar av kunskapskraven är omöjliga att utveckla eller uppnå på grund av elevens funktionsnedsättning (Skollagen, SFS 2010:800, kap.10, 21§). Det är inte acceptabelt att den används för att undanta från kunskapskrav som eleven kan uppnå bara rätt anpassningar sätts in. Brister i skolmiljön blir individens ok att bära och innebär att de undanhålls möjligheten till att lära sig allt det läroplanen omfattar. Det väcker frågor kring hur många andra som är döva eller har hörselnedsättning i auditivt orienterade skolor som riskerar att få ett lägre betyg än vad de i annat fall kunnat få, vilket på sikt även påverkar deras livschanser.

## **Från hjälpmedel till identitetsmarkör**

Miljön innan och efter skolbytet har betydelse för eleverna. De elever som i någon form fått tillgång till teckenspråk i den auditivt orienterade skolmiljön för fram det som en anpassning och ett hjälpmedel, precis som att teleslinga och mikrofoner varit ett hjälpmedel för dem i skolan. Detta synliggörs exempelvis av eleven som i intervjun förklarar att hen kunde avläsa teckenspråk till viss del, men inte teckna själv. Att utveckla en förståelse av ett språk genom att lyssna, eller när det gäller teckenspråk; se, utan att själv kunna uttrycka sig på språket ifråga visar på hur eleven varit en passiv mottagare i den auditivt orienterade skolmiljön. Det visar även på teckenspråkets status i förhållande till talat språk. Det ses som ett hjälpmedel och inte ett språk som eleven kan ha nytta av i andra situationer eftersom eleven inte får undervisning i språket samt tillgång till en miljö att utveckla det i. Eleverna pratar om teckenspråk på ett annat sätt efter bytet till en visuellt orienterad miljö och deras utsagor visar på en förskjutning i vilken betydelse teckenspråk har för dem. Teckenspråk ses som ett språk, inte ett hjälpmedel, och dessutom ser de det som deras språk, det vill säga en del av deras identitet. Byte av kontext leder således till en förändrad syn på betydelsen av teckenspråk. Betydelsen av teckenspråk för att utveckla en dövidentitet eller bikulturell identitet har uppmärksammats (Goldblat & Most, 2018; Nikolarazi, Hadjikakou 2006, mfl.) dock visar föreliggande studie att det inte enbart är tillgången till att lära sig teckenspråk som är avgörande, utan även att det sker i en kontext där språket används av flera och är en integrerad del av sammanhanget. Sådana miljöer saknas i auditivt orienterade skolor där elever ofta är ensamma om att vara döva eller ha en hörselnedsättning. Eleven ges anpassningar i form av teckenspråkstolk, men det saknas en naturlig miljö där eleven kan utveckla sitt teckenspråk. Återigen en markering som visar på att eleven, och elevens behov, i förhållande till de andra i klassen har en marginell position.

En annan aspekt av att se teckenspråk som hjälpmedel eller ett språk handlar om vilka förutsättningar eleverna får redan från start vad gäller att utveckla ett förstaspråk. Bagga-Gupta (2010) beskriver hur vissa antaganden görs gällande elevens förstaspråk. De som är döva antas ha teckenspråk som

förstaspråk och de som hör har istället talad svenska som förstaspråk. Med tanke på eleverna i vår studie är det inte en så enkel uppdelning. Eleverna har vuxit upp med talad svenska, alternativt andra talade språk, som förstaspråk då de inte setts som döva. Hörselhjälpmedel har givit eleverna vissa möjligheter till att höra och även utveckla talat språk. Dock vittnar de alla om att det har varit svårt, de har inte haft full tillgång till en fungerande kommunikation på tal och att de inte lyckats vara så hörande som lärare och klasskamrater förväntat sig. De flesta, men inte alla, upplever en helt annan möjlighet efter skolbytet med teckenspråk som det gemensamma språket i skolan. Elever uttrycker det som att de nu kan prata med alla på sin skola, de känner sig bekväma att uttrycka sig och att de själv äger kommunikationen på ett annat sätt. De är inte längre osäkra och rädda för att missförstå eller bli missförstådda. Med detta i åtanke går det att fundera på om elevernas förstaspråk är det språk de fått lära sig först, eller om det är det språk de fått tillgång till senare men som ger dem en känsla av att kunna kommunicera fullt ut.

## **Från marginaliserad till inkluderad och från en social identitet till en annan**

Eleverna beskriver synen på sig själva innan och efter bytet och majoriteten beskriver att de inte kände att de hörde hemma bland hörande, men att de inte heller träffat andra personer som är döva eller har en hörselnedsättning i den utsträckning att det varit möjligt för dem att utveckla en stark social och kulturell identitet. Med Holcombs (1997) ord har de varit *kulturellt fångna* på så sätt att de inte getts möjlighet att träffa andra personer i samma situation som dem. Eleverna har framfört att de har känt sig annorlunda och utanför, men efter skolbytet har de förändrat synen på sig själv. De speglar sig i andra ungdomar med liknande förutsättningar, och förklarar det som att de har hittat sig själva, känner sig hemma, här finns andra som dem och en känsla av samhörighet framkommer tydligt. Undantag finns givetvis och de är främst de som haft familjemedlemmar som är döva eller har en hörselnedsättning, vilket redan har gett dem förutsättning att utveckla en grundtrygghet. Det är även de elever som uttrycker att de har trivts bra i sin tidigare skola. En känsla av vem man är kan således kopplas till att kunna förhålla sig till omgivningen och känna sig delaktig trots skilda förutsättningar. Glickman (1993) och Bat-Chava (2000) kommer fram till att de flesta deltagarna i deras studier inte visar någon större förändring av identitet från barndomen och in i vuxenlivet. De som tillhörde den bikulturella gruppen utgjorde ett undantag. De flesta av dem växte upp i hörande familjer, gick integrerat i en hörande skola och med en kulturellt hörande identitet. Under ungdomstiden kom de i kontakt med andra döva och upptäckte teckenspråket, vilket ledde till utvecklandet av en bikulturell identitet. Detta visar att identiteten kan förändras om kontexten förändras. Resultatet i vår studie ligger i linje med detta då eleverna, som i och med ett byte av skolform för första gången kommer i kontakt med andra personer som är döva eller har hörselnedsättning, för fram att de har förändrats, de har hittat ett sammanhang där de känner sig hemma och identifierar sig med andra jämnåriga, vilket även påverkat deras psykiska välbefinnande positivt.

I tidigare forskning finns en förskjutning av perspektiv till något utöver de binära uppdelningarna, vilket en del av den tidiga identitetsutvecklingsforskningen stod för (Glickman, 1993; Holcomb, 1997). Istället handlar identitet om att hitta en position som går utöver att vara "hörande", "döv", "bikulturell", det vill säga fokus på annat än enbart hörselnedsättningen för att finna sin identitet (McIlroy & Storbeck, 2011; Ohna, 2004; Skelton & Valentine, 2003). I vår undersökning är det dock inte lika enkelt att beskriva elevernas identitetsarbete som antingen tillhörande det ena perspektivet eller det andra. Eleverna pratar i de flesta fall om hur de förändrats och känner sig som delaktiga i en kultur, men de ser det på olika sätt. För några handlar det om att se sig som delaktig i båda världar, det vill säga bikulturell, vilket ligger i linje med Glickman (1993), m.fl. Några elever menar på att vi alla är människor och vi behöver inte dela upp oss i grupperingar, utan tillåtas vara de vi är bara, vilket går att koppla till McIlroy och Storbeck (2011), m.fl. Eleverna tillhör en generation som i mycket större utsträckning än tidigare vågar vara normbrytande och "alla är vi olika" är inte en ovanlig inställning. Det visar sig även i vårt material bland de elever som anser det onödigt att dela in alla i grupper, alla kan få vara sig själv och så vidare. Men det blir samtidigt väldigt tydligt att vissa normer är mer accepterat att bryta mot än andra. Att gå utanför den hörande normen har haft grava konsekvenser för majoriteten av eleverna. Oavsett hur eleverna för närvarande ser på sig själv rör de sig i olika sammanhang bland döva, hörande och personer med hörselnedsättning och anpassar sig språkligt efter

vem de möter. Två undantag blir tydliga, vilket är två av de elever som beskriver en mycket utsatt situation socialt med mobbning och utanförskap innan skolbytet. De säger sig inte känna sig hemma bland hörande överhuvudtaget, förutom närmaste familjen. Detta kan vara en konsekvens av att känna sig illa behandlad snarare än att känna samhörighet enbart med döva. Det kan också vara en del av deras identitetsarbete, att ta avstånd från de hörande och istället enbart välja umgänge med andra personer som är döva eller har en hörselnedsättning enligt Holcombs (1997) modell för identitetsutveckling. Ytterligare ett perspektiv på elevernas identitetsarbete är hur trygga de känner sig i skolmiljön, men hur en del av den tryggheten försvinner när de rör sig utanför skolans område. En osäkerhet i kontakten med det omgivande hörande samhället beskrivs exempelvis när de ska förklara för andra om sin hörselnedsättning och berätta att de går på en specialskola. En längtan av att ändå inte vara annorlunda finns kvar och dessa känslor kanske eleverna måste brottas med hela livet eftersom de lever i ett hörande samhälle. Det handlar för eleverna om att acceptera det även om det finns orättvisor för döva personer och personer med hörselnedsättning. Orättvisorna och okunskapen kommer finnas kvar i samhället, och eleverna får istället hitta strategier för att komma runt dem och förklara/informera andra om hur det är att leva som döv eller med en hörselnedsättning (Brunnberg, 2003; Pillay & Terlizzi, 2009).

Vad som står klart är att elevernas identitetsarbete har påverkats av byte av skolform. Generellt har eleverna visat på en marginell identitet där de inte känt sig hemma bland hörande, utan känt sig annorlunda och utanför. De har inte heller känt sig hemma bland andra personer som är döva eller har en hörselnedsättning främst då de inte fått möjlighet att träffa andra i samma situation i någon större utsträckning. Eleverna vittnar om en förflyttning från att vara marginaliserad till att vara inkluderad, vilket även förändrat deras sociala identitet till en mer utvecklad bikulturell position eller synen på sig själv som något mer än döv. Förflyttningen har haft en specifik riktning; utifrån marginalen in till centrum och delaktighet. Med tanke på att flertalet elever på något sätt kommit i kontakt med teckenspråk, främst som ett hjälpmedel i tidigare skola, leder det oss till att tro att det inte enbart handlar om vilket språk en individ använder för utvecklandet av en identitet, utan snarare vilket språk som ger individen möjlighet till en fullgod kommunikation. Det leder oss dessutom till att dra slutsatsen att de perspektiv som finns i tidigare forskning kanske inte står i kontrast till varandra, utan är beroende av varandra. För att kunna utveckla den typ av flytande identitet som McIlroy och Storbeck (2011), Ohna (2004) samt Skelton och Valentine (2003) beskriver kanske det krävs att individen först har gjort ställningstaganden om sin position som kulturellt hörande, kulturellt döv eller bikulturell som Bat-Chava (2000), Glickman (1993); Golblat och Most (2018) och Holcomb (1997) beskriver.

Att utveckla en social identitet, som inte är en marginell eller negativ sådan, är avgörande för elevens sociala och akademiska framgångar. En positiv social identitet påverkar det psykiska välbefinnandet, självförtroendet och självkänslan, vilket i sin tur har betydelse för skolgången (Carter, 2015; Chapman & Dammeyer, 2016). För att som döv eller en person med hörselnedsättning kunna utveckla en positiv social identitet krävs miljöer där det finns möjlighet att identifiera sig med andra med samma förutsättningar. För de allra flesta barn och ungdomar ger familj, släkt och närsamhälle en möjlighet till detta, men då 90-95 % av alla barn som är döva eller har hörselnedsättning föds i hörande familjer (Roos, 2009) finns det ett behov av att söka sig utanför familjen för att skapa sin sociala identitet. Eleverna i studien har nästan uteslutande haft en marginell social identitet innan skolbytet. De har inte upplevt sig vara hörande som omgivningen, utan känt sig annorlunda och som att de inte haft rätt att känna tillhörighet. Eleverna har efter skolbytet kommit olika långt i sitt identitetsarbete, men ingen av dem beskriver en känsla av en marginell identitetsposition längre. Byte av skolform har därmed lett till att eleverna lämnat en identitetsposition som är förknippad med psykisk ohälsa och negativ inverkan på sociala och akademiska framgångar (Carter, 2015; Chapman & Dammeyer, 2016; Glickman, 1993; Holcomb, 1997). Avslutningsvis visar fynden i denna studie på att elever som är döva eller har hörselnedsättning inte har möjlighet att utveckla en positiv social identitet, oavsett om det är en kulturellt hörande, bikulturell-, döv- eller "något utöver att vara döv"-identitet, i en auditivt orienterad skolmiljö utan kontakt med andra i samma situation eller i en språklig miljö där fokus hela tiden ligger på att lyssna med öronen istället för att syssna med ögonen.

## Metoddiskussion

Vi var tidigt intresserade av att låta ungdomars erfarenheter komma fram, då detta perspektiv ofta saknas i forskning (Skelton & Valentine, 2003). Ungdomar som är döva eller har hörselnedsättning påbörjar identitetsarbetet tidigare än hörande ungdomar speciellt vad gäller att förhålla sig till sin hörselnedsättning eller dövhet (Kunnen, 2014), och därmed fanns det all anledning att utgå ifrån att elever i högstadiet skulle kunna beskriva sin situation och sina erfarenheter.

Resultatet visar ett urval av elevers olika upplevelser av att byta skolform från en auditivt orienterad skolmiljö till en visuellt orienterad skolmiljö. Vi hade möjligen kunnat få ett bredare resultat om vi funnit fler elever till vår urvalsgrupp och exempelvis låtit elever som tidigare gått i specialskolan och nu gått vidare till gymnasiet fått medverka i undersökningen. Det fanns elever som valde att inte delta i studien. Möjligen hade en annan metod med gruppintervjuer kunnat rendera fler deltagare. Vi valde dock inte denna metod då vi ville att varje elev skulle få möjlighet att berätta om sina upplevelser. Det kan vara svårt att ta upp känsliga ämnen inför andra, och vi ville därmed ge varje elev en trygg plats att reflektera kring sina upplevelser på (Fejes & Thornberg, 2016). Ett annat alternativ hade också kunnat vara att använda sig av enkätfrågor, där eleverna fått skatta sina erfarenheter kring skolbytet. Vi valde dock bort denna metod då vi ville få möjlighet till att ställa följdfrågor och gå på djupet.

Användningen av semistrukturerade intervjuer som innebär färdiga frågor med öppna svar, resulterade i att vi fick en helhetsbild av elevernas erfarenheter. Vi fick möjlighet att ställa följdfrågor, vilket var en trygghet för oss eftersom vi kunde få bekräftelse på om vi förstått rätt. Vi använde oss av en frågeguide som vi bearbetat innan intervjun som ett stöd under samtalen. Frågorna följde inte alltid ordningen i guiden, utan vi ställde frågor utifrån det eleven diskuterade kring. Valet av semistrukturerad intervju gav även en känsla av ett vanligt samtal där deltagarna fick möjlighet att svara mer öppet och berätta om sina upplevelser, till skillnad från att endast svara på våra frågor. Eftersom det andra intervjutillfället där fyra elever blev intervjuade över videosamtal istället för fysiska träffar så medförde det att samtalen inte flöt på lika bra. Ibland frös videobilden fast för en stund, och då blev deltagarna tvungna att upprepa vad de sagt. Detta hände dock under några fåtal tillfällen. Vi kunde inte heller avgöra huruvida eleven var ensam i rummet eller om andra personer befann sig där, vilket kunde påverka vad eleven ville delge oss (Fejes & Thornberg, 2016). Vid en intervju kom ett syskon in i rummet vid några tillfällen, vilket påverkade elevens fokus.

Under intervjutillfällena så spelades allt in, antingen via ljudupptagning eller med videokamera. Det varierade beroende på vilket språk (talad svenska eller svenskt teckenspråk) deltagaren valde att använda. Att spela in intervjuerna visade sig vara en styrka för oss genom att det underlättade vår transkribering och analys (Fejes & Thornberg, 2016). Genomförandet av intervjuerna gjorde vi tillsammans, vilket var en fördel på så sätt att vi kunde stötta varandra, komma med följdfrågor och få möjlighet att under intervjun reflektera något över vad eleverna sa. Nackdelen med detta förfarande kan ha varit utifrån elevernas perspektiv. Att sitta ensam med två vuxna i en intervjusituation kan ha upplevts hämmande (Kvale & Brinkman, 2014).

Vi skapade teman som grundade sig på datainsamlingen. Vi använde Schlossbergs (1981;2011) modell som en inspiration för att skapa våra teman. Schlossbergs transitionsmodell visade sig fungera väl tillsammans med en tematisk analys. Både teori och analysmetod är flexibla på så sätt att de går att använda tillsammans med olika teorier och metoder. Kombinationen gav oss en möjlighet att närma oss ungdomarnas erfarenheter och analysera dem i en vidare kontext. Fördelen med transitionsmodellen är att den är väldigt generellt hållen. Det ger en flexibilitet att i studien fokusera på de delar som är av betydelse för just det område som undersöks. Nackdelen med det generella är att det kan sakna djup och att det specifika för situationen inte synliggörs. Vi har utgått från Schlossbergs modell och lagt större vikt vid de delar eleverna fokuserade på som viktiga och väsentliga i deras upplevelser av ett skolbyte. Vi anser att modellen gav oss ett språk för att organisera och tematisera vår data, samt för att synliggöra de delar av skolbytet som har varit av betydelse för eleverna. Vi har inte i våra litteratursökningar funnit någon studie som utgår från Schlossbergs transitionsteori och transitionsmodell för att undersöka oväntade transitioner i den åldersgrupp vi riktar oss mot. Föreliggande studie visar att modellen är tillämplig på både åldersgruppen och ämnet som studeras. Inledningsvis använde vi oss av Schlossbergs transitionsmodell till våra teman, men upplevde att vi

blev väldigt styrda av den i vår analys. Efter mer bearbetning av vårt material förändrades våra tolkningar av deltagarnas uppfattningar och det gjorde att vi skapade våra egna teman, även om de är inspirerade av Schlossbergs modell.

## **Empirisk nytta och tillämpning**

Studien visar att majoriteten av eleverna påbörjat sitt identitetsarbete i de auditivt orienterade skolorna, men att de flesta haft en marginell identitetsposition. Denna sociala identitet är enligt tidigare forskning en riskfaktor vad gäller att utveckla psykiska ohälsa, lågt självförtroende och låg självkänsla (Bat-Chava, 2000; Chapman & Dammeyer, 2017; Glickman, 1993; McIlroy & Storbeck, 2011). Det i sin tur påverkar lärandesituationen då identitet hänger ihop med lärande och språk (Lspec 11). De allra flesta barn och ungdomar som är döva eller har hörselnedsättning befinner sig i auditivt orienterade skolmiljöer (Coniavitis Gellerstedt & Bjarnason, 2015). Det är därmed av vikt för personal att vara medvetna om detta perspektiv samt skapa goda kommunikativa förutsättningar för varje elev. Förutom goda kommunikativa förutsättningar visar vår undersökning på vikten av att träffa andra elever i samma situation för att på så sätt ges möjlighet att skapa en positiv social identitet. Att möta elever som är döva eller har hörselnedsättning i en auditivt orienterad miljö handlar inte enbart om att följa en checklista med anpassningar (givetvis behövs anpassningarna), utan det sträcker sig längre än så. Vår studie visar hur viktigt det var för eleverna med de sociala relationerna, både i och utanför klassrummet, samt hur svårt det var för dem att känna sig jämlika sina hörande skolkamrater. Detta är något både lärare och elevhälsa behöver adressera.

För personal som arbetar med elever som gör ett skolbyte till en regional specialskola kan studien ses som ett exempel på hur elever kan uppleva skolbytet och därmed ligga till grund för mottagande av elever. Väsentligt att poängtera är elevernas behov av språkstöd inledningsvis. De behöver få känna sig välkomna samt få guidning in i denna nya språkliga och kulturella arena. Eleverna är efter skolbytet inledningsvis i samma situation som innan bytet, det vill säga inte fullt delaktiga i kommunikationen om de inte kan teckenspråk. Detta innebär att mottagande skola måste ta hänsyn till detta, inte bara i undervisningen utan också i kontakterna eleverna emellan.

## **Förslag på fortsatt forskning**

Denna studie är ett inledande bidrag i att öka kunskapen om de elever som byter skolform under grundskoletiden. Vi ser behov av att undersöka elevgruppens förutsättningar och behov ytterligare. En longitudinell studie där eleverna följs vidare under gymnasietiden och sedan in i vidare studier eller yrke hade kunnat ge värdefull information om elevernas möjligheter till ett livslångt lärande. Vidare vore det av värde att undersöka de elever som gör den motsatta resan, nämligen börjar sin skolgång i en visuellt orienterad skolmiljö, men byter till en auditivt orienterad sådan.

En annan aspekt att undersöka är upplevelserna hos de elever som förutom att de är döva eller har hörselnedsättning även har exempelvis en synnedsättning eller annan funktionsnedsättning. De blir en minoritet i minoriteten och att undersöka deras identitetsarbete hade kunnat ge oss en bild av hur det är att vara i minoritet i en kultur där dövhet/hörselnedsättning är norm, samt hur det påverkar deras möjlighet till lärande i en skolmiljö. Något vi vill poängtera är behovet av forskning som involverar eleverna/ungdomarna i en aktiv roll och inte enbart utifrån vuxnas syn på deras situation.



# Referenser

- Adams Lyngbäck, L. (2016). *Experiences, networks and uncertainty: parenting a child who uses a cochlear implant*. (Doctoral dissertation, Stockholm university, Department of Education). Från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1039539/FULLTEXT01.pdf>
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2005). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, G., & Arlinger, S. (red.) (2007). *Nordisk lärobok i audiologi*. (1. uppl.) Bromma: CA Tegnér.
- Bagga-Gupta, S. (2010). Creating and (re)negotiating boundaries: representations as mediation in visually oriented multilingual Swedish school settings. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3):251-276. doi: 10.1080/07908318.2010.515997
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, Volume 145, Number 5, December 2000, pp. 420-428. doi: 10.1353/aad.2012.0176
- Bonanni, M. (2015). *In transition: examining students with learning disabilities' transition from high school to college through Schlossberg's transition theory*. (Doctoral dissertation, Rowan university, Department of Educational Services, Administration, and Higher Education). Från <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1513&context=etd>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Brice, P.J., & Strauss, G. (2016). Deaf adolescents in a hearing world: a review of factors affecting psychosocial adaptation. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 7(1), 67-76. doi: 10.2147/AHMT.S60261
- Brunnberg, E. (2003). *Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva! Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. (Doktorsavhandling, Örebro Universitet, Örebro Studies in Social Work no. 3)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carter, M. (2015). Deaf identity centrality: Measurement, influences and outcomes. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15(2), 146-172. doi: 10.1080/15283488.2015.1021442
- Chapman, M., & Dammeyer, J. (2016). The significance of deaf identity for psychological well-being. *Journal of deaf studies and deaf education*, 22(2), 187-194. doi: 10.1093/deafed/enw073
- Coniavitis Gellerstedt, L. & Bjarnason, S. (2015). *Vad var det du inte hörde? Hörteknik och dess användning i skolan – HODA* [Elektronisk resurs]. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/horteknik-och-dess-anvandning-i-skolan.pdf/>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (S. 16-43). Stockholm: Liber
- Ford, H., & Kent, S. (2013). The experiences of Bilingualism Within the Deaf and the Hearing World: The View of d/Deaf Young People. *Deafness & Education International*, 15(1), 29-51. doi: 10.1179/1557069X12Y.0000000013
- Gennari M., Tamanza, G., & Montanari, I. (2016). Development of Personal and Social Identity in Immigrant Deaf Adolescents. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10(6), 2079-2084. doi: 10.5281/zenodo.1125183
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Glickman, N.S. (1993). *Deaf identity development: construction and validation of a theoretical model* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts). Från [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations\\_1](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations_1)
- Goldblat, E., & Most, T. (2018). Cultural identity of young deaf adults with cochlear implants in comparison to deaf without cochlear implants and hard of hearing young adults. *Journal of deaf studies and deaf education*, 23(3), 228-239. doi: 10.1093/deafed/eny007
- Hadjikakou, K., & Nikolarazi, M. (2007). The impact of personal educational experiences and communication practices on the construction of deaf identity in Cyprus. *American Annals of the Deaf*, 152(4), 398-414. doi: 10.1353/aad.2008.0002

- Hintermair, M. (2008). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people: A resource-oriented approach to identity work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 278-300. doi: 10.1093/deafed/enm054
- Holcomb, T. (1997). Development of Deaf Bicultural Identity. *American Annals of the Deaf*. 142(2), 89-93. doi: 10.1353/aad.2012.0728
- Holmström, I. (2019). *Döva nyanländas språkliga situation – en förstudie*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). *Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Hörselskadades Riksförbund. (2009). *Äh, det var inget viktigt – Om hörselskadades situation i Sverige*. Från <https://hrf.se/app/uploads/2016/06/rapport07.pdf>
- Ibertsson, T. (2009). *Cognition and communication in children/adolescents with cochlear implant*. (Doctoral dissertation, Lund University, Department of Logopedics, Phoniatrics and Audiology). Från <https://portal.research.lu.se/ws/files/3992334/1488303.pdf>
- Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134-148. doi: 10.1093/deafed/7.2.134
- Jacklin, A. (1998). The transfer process between special and mainstream schools: the pupils' experience. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2): 155-160. doi: 10.1080/0885625980130202
- Kunnen, E.S. (2014). Identity development in deaf adolescents. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(4), 496-507. doi: 10.1093/deafed/enu010
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Laszlo, C. (1994). Is there a hard of hearing identity? *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 18(4), 248-252. Från [https://cjslpa.ca/files/1994\\_JSLPA\\_Vol\\_18/No\\_04\\_201-288/Laszlo\\_JSLPA\\_1994.pdf](https://cjslpa.ca/files/1994_JSLPA_Vol_18/No_04_201-288/Laszlo_JSLPA_1994.pdf)
- Leigh, I. (1999). Inclusive Education and Personal Development. *Journal of Deaf Education*, 4(3), 236-245. Från <https://www.jstor.org/stable/42658514>
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511. doi: 10.1093/deafed/enr017
- Miller, M.A. (2016) *Bridging the gap: transitioning students with disabilities to higher education*. (Doctoral dissertation, Kent State University College, Department of Education, Health, and Human Services). Från [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=kent1478693858109392&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=kent1478693858109392&disposition=inline)
- Nikolarazi, M., & Hadjikakou, K. (2006). The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 477-492. doi:10.1093/deafed/enl003
- Ohna, S.E. (2013). Deaf in my own way: Identity, learning and narratives. *Deafness & Education International*, 6(1), 20-38. doi: 10.1179/146431504790560609
- Pillay, J., & Terlizzi, MD. (2009). A case study of a learners' transition from mainstream schooling to a school for learners with special educational needs (LSEN): Lessons for mainstem education. *South African Journal of Education*, 29(4), 491-509. doi: 10.15700/saje.v29n4a293
- Preisler, G., Tvingstedt, A., & Ahlström, M. (2003). *Skolsituationen för barn med cochlea implantat – ur föräldrars, lärarens och assistenters perspektiv* (Barn – Kommunikation – Handikapp, nr 116) Stockholm: Stockholms universitet. Från <https://w3.psychology.su.se/psychlib/rapporter/sr116.pdf>
- Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn. (u.å). *Våra målgrupper*. Hämtad 2020-03-06 från: <https://dvh.se/vara-malgrupper/>
- Roos, C. (2009). *Läslära och skriftspråka: för barn med dövhet eller hörselnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Schlossberg, N. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counselling Psychologist*. 9(2), 2-18. doi:10.1177/001100008100900202
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of change: the transition model and its application. *Journal of Employment Counselling*. 48(4), 159-162. doi: 10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skelton, T., & Valentine, G. (2003). "It feels like being deaf is normal": an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *CANADIAN GEOGRAPHER*, 47(4), 451-466. doi: 10.1111/j.0008-3658.2003.00035.x
- Skolinspektionen (2009). *Barns perspektiv som kunskapskälla – om barnintervjun i Skolinspektionens kvalitetsgranskningsarbete*. Hämtad 6 september, 2020 från Skolinspektionen, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/06-nyheter/intervjuer-med-barn.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för specialskolan: Lspec11*. Stockholm: Skolverket
- Socialstyrelsen (2018). *Att samtala med barn – Kunskapsstöd för socialtjänsten, hälso- och sjukvården och tandvården*. Stockholm: Socialstyrelsen. Hämtad 6 september, 2020, från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2018-11-14.pdf>
- SOU 2006:29. *Teckenspråk och teckenspråkiga: kunskaps- och forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <https://www.regeringen.se/49b6ab/contentassets/f67e90bf3e3d4fa58dd13abe3fb46e66/teckensprak-och-teckensprakiga-kunskaps--och-forskningsoversikt-sou-200629>
- SOU 2011:30. *Med rätt att välja - flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp*. Från: <https://www.regeringen.se/49b718/contentassets/9527d23cadbd40d4b54773a74839d74a/med-ratt-att-valja---flexibel-utbildning-for-elever-som-tillhor-specialskolans-malgrupp-sou-201130>
- SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från: <https://www.regeringen.se/49f6ba/contentassets/52c9cff5ffc24a8fb9371d3ab538edaa/samordning-ansvar-och-kommunikation--vagen-till-okad-kvalitet-i-utbildningen-for-elever-med-vissa-funktionsnedsattningar-hela-dokumentet-sou-201646.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Undervisning i specialskola*. Hämtad 26 maj, 2020, från Specialpedagogiska skolmyndigheten, <https://www.spsm.se/skolalternativ/undervisning-i-specialskola/>
- Sutton-Young, T. (2015). *Supporting Autism Spectrum Disorder Students with Their Academic and Social Transition at Community Colleges*. (Doctoral dissertation, St. John Fisher College, Department of Executive Leadership). Från [https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1220&context=education\\_etd](https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1220&context=education_etd)
- Sveriges Dövas Riksförbund (2014). *Dövkultur*. Hämtad 17 maj, 2020 från, Sveriges Dövas Riksförbund, <https://www.sdr.org/dova/dovkultur>
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (5., [moderniserade och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wikström, L. (2018). *Den tvåspråkiga verkligheten i specialskolan*. Hämtad 25 april, 2020, från Skolverket, [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Specialskola/037\\_tvassprakig-undervisning-teckensprak/del\\_02/Material/Flik/Del\\_02\\_x\\_fordjupning/M37\\_spec\\_02F\\_specskolan.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Specialskola/037_tvassprakig-undervisning-teckensprak/del_02/Material/Flik/Del_02_x_fordjupning/M37_spec_02F_specskolan.docx)
- World Health Organization. (u.å.) *Grades of hearing impairment*. Hämtad 25 april, från World Health Organization, [https://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

# Bilaga 1 - Informationsbrev



Stockholms  
universitet

## Informationsbrev till skolan

Hej!

Vi är två lärare, Linn Fröberg och Sara Andersson, från Östervångsskolan i Lund som läser till speciallärare på Stockholms universitet. Vi skriver vårt examensarbete under vårterminen och önskar komma i kontakt med elever att intervjua.

Syftet med vår studie är att undersöka elevers erfarenheter av att byta från en kommunal grundskola till en specialskola. Vi vill därför gärna komma i kontakt med elever som nu går på högstadiet och som har bytt skola för en intervju om deras erfarenheter av bytet. Det som särskilt intresserar oss är elevernas identitetsutveckling och kopplingen mellan kunskap, språk och identitet.

Vi kommer till er skola och intervjun, som filmas, tar cirka 30 minuter. Vår förhoppning är att ni har möjlighet att ta emot oss en torsdag eller fredag v.9-11, men ni får gärna komma med förslag på dagar och tider som passar er bäst.

Den grupp av elever vi vänder oss till är väldigt liten, vilket vi är medvetna om, och vi vill poängtera att vi tar hänsyn till de forskningsetiska principerna. Elever som är 15 år eller äldre kan ge eget samtycke, men om eleven är under 15 år behöver vi dessutom vårdnadshavares samtycke.

Vi ser fram emot vidare kontakt!

Vänliga hälsningar

Linn Fröberg [linn.froberg@spsm.se](mailto:linn.froberg@spsm.se)

Sara Andersson [sara.andersson@spsm.se](mailto:sara.andersson@spsm.se)

Handledare:

Liz Adams Lyngbäck

Universitetslektor

Specialpedagogiska Institutionen/Department of Special Education

Stockholms universitet

E-post: [liz.adams.lyngback@specped.su.se](mailto:liz.adams.lyngback@specped.su.se)

## Bilaga 2 – Samtyckesblankett



Stockholms  
universitet

### Vill du berätta om dina erfarenheter av olika skolor för oss?

Skriftligt samtycke

Hej!

Vi är två lärare från Östervångsskolan som heter Sara Andersson och Linn Fröberg. Vi läser nu sista terminen på Stockholms universitet där vi läser till speciallärare. Under våren skriver vi vårt examensarbete som handlar om elever som bytt skola från en kommunal grundskola till en specialskola. Vi vill komma i kontakt med dig som går i högstadiet och som någon gång under din skolgång bytt till specialskolan. Vi är intresserade av dina erfarenheter av bytet av skolform, hur det blev efter bytet och allt i samband med det som känns viktigt för dig.

Vi skulle gärna vilja komma till din skola för en intervju, som kommer ta ungefär 30 minuter. Intervjun kommer att filmas in för att kunna användas när vi skriver arbetet. Det är bara vi som kommer ha tillgång till videoinspelningen, och när arbetet är godkänt kommer vi att radera videoinspelningen. All information som du lämnar ut kommer förvaras i säkerhet och varken skola eller elev kommer kunna kännas igen. Det är frivilligt att delta och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Vi ser fram emot vidare kontakt!

Vänliga hälsningar

Linn Fröberg [linn.froberg@spsm.se](mailto:linn.froberg@spsm.se)  
Sara Andersson [sara.andersson@spsm.se](mailto:sara.andersson@spsm.se)

---

*Jag har läst och förstått den skriftliga informationen som jag har fått om studien och jag samtycker till att delta.*

Ort och datum: \_\_\_\_\_

---

Elevens underskrift

---

Namnförtydligande

---

Samtliga vårdnadshavares underskrift om eleven är under 15 år

## **Bilaga 3 - Intervjuguide**

### **Inledning och allmänna frågor:**

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Var bor du?

Använder du hörapparat, CI eller någon annan teknik? (Berätta lite om hur och när...)

### **Familj, fritid och kommunikation**

Hur ser din familj ut?

Vilka språk använder du hemma? (Kan familjen teckenspråk?)

Vilka språk använder du med dina kompisar?

### **Skola och kommunikation**

Hur länge har du gått här?

Kunde du teckenspråk innan du började här?

Kan du berätta lite om hur det var för dig i din gamla skola?

Hur fungerade det på lektionerna, rasterna och kommunikationen?

Hur kommer det sig att du bytte skola?

Vad tänkte du innan bytet?

Var det något du var orolig för?

Var det något du såg framemot?

Minns du hur det var den första tiden när du bytt skola?

Hur fungerade det på lektionerna, rasterna och kommunikationen?

Hur är det nu i skolan?

Hur fungerar det på lektionerna, rasterna och kommunikationen?

Om du jämför innan och efter bytet, vad har förändrats?

Vad tänker du idag om att vara en elev i specialskolan?

### **“Identitet”**

Det finns flera olika grupper: hörande, de som använder teckenspråk, de som använder hörselteknik, med mera - Vad tänker du om sådana uppdelningar?

Hur tänker du om dig själv och i vilka sammanhang känner du dig hemma/tillhörighet?

Hur tror du andra uppfattar dig?

Har din uppfattning om dig själv förändrats efter att du bytt skola?

Finns det något du vill tillägga eller berätta mer om?

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**