

Yrkesroll i förändring

Förstadielärarnas historia



1950-talet



1980-talet

Carin Roos,
Karlstads universitet och SPAF

Yrkesroll i förändring

Förstadielärarnas historia

Yrkesroll i förändring – Förstadielärarnas historia

Carin Roos, Karlstads universitet och SPAF

Karlstad University Press

ISBN 978-91-7063-595-3

© 2014 Carin Roos

Distribution:

Karlstad University Press

Karlstads universitetsbibliotek

651 87 Karlstad

www.kau.se/kup

Tryck & layout: Universitetstryckeriet, Karlstad 2014

Förord

Vi, jag och SPAF¹:s styrelse, vill tacka alla de som har bidragit till denna sammanställning av förstadielärarnas intressanta historia. Många har delgett mig sina minnen och sina intryck från olika tidsepoker. Eva Andåker, Gunnel Blücher, Eva Bosk, Emelie Cramér-Wolrath, Asta Dalléen, Denny Finn, Anita Frändh och Susanne Serrebo är värda ett särskilt tack som frikostigt delat med sig av sina minnen, foton och material de sparat på. Tack också till alla er som deltagit i min forskningsstudie (se t ex Roos & Takala, 2012) och som en stor del av denna text också bygger på. Dessutom finns många fler personer som spelat stor roll för förstadielärarnas verksamhet men jag har valt att inte ”droppa namn” utan att försöka ge en bild av utvecklingen snarare än vem som spelade roll i den.

Vi vill särskilt också tacka Karlstads universitet och Institutionen för pedagogiska studier som bidragit till att denna lilla bok kunnat ges ut.

Karlstad 140918

Carin Roos

1 Svenska Pedagogiska Audiologiska Föreningen (SPAF).

Innehåll

Förstadielärare och speciallärare	
- en yrkesroll och utbildning i förändring	9
Förstadieläraren	9
Specialläraren	11
Förskolläraryrket och förstadieläraryrket – kvinnornas yrken	11
Förskolan i Boden – statlig satsning	12
Förstadieläraryrket	13
Sveriges förstadielärares förening (SFF)	17
Yrkesföreningen för specialpedagoger för döva och hörselskadade barn (SPDH)	18
Förstadielärarnas strider	18
Att satsa eget personligt kapital och egen tid	26
Följ med i svängarna	28
Pedagogen in i 2000-talet	29
Paradigmskiftet	33
Ett första paradigmskifte - efterkrigstidens tekniska revolution	35
Ett andra paradigmskifte - tal men tecken som stöd	41
Ett tredje paradigmskifte - Teckenspråk	44
Ett fjärde paradigmskifte - att träna att höra och att tala	46
Lärarprofessionalitet och marknadskrafter – Nytt paradigmskifte?	48
Framtiden?	49
Slutord	50
Referenser	51

Förstadielärare och speciallärare - en yrkesroll och utbildning i förändring

Yrkestiteln *förstadielärare* skulle kunna vara namnet på vilken lärarkategori som helst som arbetar med barn under skolåldern. Men sedan 1950-talet har benämningen använts för att beteckna förskollärare med specialutbildning för att arbeta med döva förskolebarn eller förskolebarn med hörselnedsättning. Förstadielärarnas historia omfattar idag mer än sextio år och erbjuder en delvis dramatisk läsning som speglar både tidsperiodens syn på barn och deras utveckling och den förändring i uppfattningen av dövas möjlighet till språklig och allmän utveckling som har skett. Oavsett inriktning och oavsett vilka åldrar man utbildats för har liknande svängningar skett inom hela yrkeskåren av speciallärare. Gemensamt för alla speciallärarna i arbetslivet verkar också vara det stora engagemang och *personliga kapital* man satsat i sitt arbete. Det som också är viktigt att bära med sig genom denna bok är att pedagogerna handlat utifrån de paradig som rått, influerade av den tidens rådande synsätt på barn och på pedagogisk praxis. Beskrivningarna av de dåtida förstadielärarna, förskollärarna och speciallärarna riskerar annars att uppfattas negativt. Det som berättas här ska uppfattas färgat av den tid det skedde. Varje epok kännetecknas av pedagoger som gjorde så gott de kunde och tillika ofta mycket, mycket mer.

Det finns det som är specifikt för just förstadielärarna. För att beskriva förstadielärarnas historia har jag intervjuat förstadielärare, speciallärare och hörselvårdskonsulenter. Några av dem kommer ni att möta i texten. Med deras minnen ska jag försöka att fördjupa denna berättelse. Jag väver också samman det specifika för förstadielärarna och det som också gäller övriga speciallärare. För övrigt har jag letat i många dokument som jag dels fått från personer inom yrket men också från dokument i arkiv och via Internet. En annan men viktig källa är den forskning som finns t ex i form av doktorsavhandlingar och vetenskapliga artiklar.

Förstadieläraren

Förstadielärarna var en liten grupp pedagoger som hade en gedigen erfarenhet från att arbeta både i vanliga förskolegrupper för hörande barn och som hade en speciallärarutbildning ovanpå det. De utbildades bara i Stockholm, vid Lärarhögskolan. De flesta av dem, av intervjuerna inför denna bok att döma, hade lust att arbeta med annorlunda barn, ville ha utmaningar i sitt yrke och hade lust att utbilda sig vidare. De flesta av dem, men inte alla, råkade bara hamna just i arbete med döva barn och barn med hörselnedsättning. Alla som intervjuats ångrade aldrig att de tog in på denna bana och de stannade inom området hela sitt yrkesverksamma liv (Roos & Takala, 2012).

Förstadieläraren var också en liten grupp pedagoger som både hade högre status och bättre lön än annan personal inom förskoleverksamheten för döva barn och barn med hörselnedsättning. Förstadielärarna hade uppehållstjänst med lediga somrar vilket inte förskollärarna hade. De hade också planeringstid i mycket högre grad än förskollärarna i samma grupp. Som förstadielärare kunde man tillika ha planering medan övrig personal arbetade med barnen. På Uroxens förskola i Lund där jag själv var verksam som *föreståndare* (dåtidens förskolechef) i slutet av 1980-talet blev detta till ett problem. De förändringar som skedde där handlade om ett behov av att få ha förstadieläraren i barngruppen lika mycket som övrig personal. Motiveringen var att hon hade en kompetens som behövdes inte bara en del av dagen men också under alla moment i en förskolas vardagsverksamhet. Förstadieläraren däremot var van att ”plocka barn” och arbeta med dem enskilt i ett annat rum medan övriga pedagoger inte visste vad förstadieläraren gjorde. Likaså planerade de själva utan att involvera övrig personal. Det var också förstadielärarna som gick på möten i specialsolan och på Pedagogiska Hörselvården. Förskollärarna i barngrupperna menade att den pedagogiska verksamheten inte fick bli antingen träning som öar i verksamheten eller barnpassning. Den pedagogiska verksamheten skulle engagera all personal hela dagen och i det arbetet behövdes allas kompetens. Gunnel Blücher menar att förstadielärarna ofta uppfattades som de som kunde mer än andra ”och de hade också ansvar för en liten exklusiv grupp barn”. Det gjorde förstadielärarna speciella – på gott och ont. Utvecklingen gjorde att förstadielärarna mer och mer kom att ingå i team på förskolorna och mer och mer spela rollen som, i lyckliga fall, mentor och utvecklare av verksamheten. ”Förstadieläraren kunde då sprida sin kunskap medan man jobbade” som Gunnel uttrycker det.

En annan viktig typ av tjänst som förstadielärare kunde ha var att vara så kallad *hemvägledare*. I denna roll arbetade man för Pedagogiska Hörselvården som var en verksamhet som ofta var knuten till sjukhusens hörselklinik. Hemvägledarens roll var att besöka familjerna i hemmet och barnet i förskolan för att följa upp det besked familjen fått om att barnet hade en hörselnedsättning eller är döv. Syftet var att vara en stödjande och lyssnande person, hjälpa till att anpassa hörapparater och annan hörselteknisk utrustning och framför allt arbeta för barnets rätt till en god språklig miljö och överhuvudtaget en god lärandemiljö, både hemma och i förskolan. Hemvägledaren kom ofta familjen väldigt nära och följde dem i flera år. Många förstadielärare som arbetat med hemvägledning berättar just hur de blev barnets och familjens språkrör i många sammanhang.

Denna bok beskriver förstadielärarnas roll och påverkan i utvecklingen. För att förstå den behöver man dock en insikt i den tid som de verkade. Det är detta som boken ska försöka ge genom att först beskriva speciallärutbildningen och olika skeenden där förstadielärarna var involverade och sedan beskriva de paradigmskiftet som skett under 1900-talet och fram till nu.

Specialläraren

Domfors (2000) beskriver i sin avhandling speciallärarutbildningar från 1873 och fram till våra dagar. Fram till 1962 fanns det i Sverige endast korta utbildningar och kurser som var ämnade att förbereda redan utbildade lärare för att arbeta med elever med olika funktionsnedsättningar. När det gäller utbildning för att arbeta med döva elever och elever med hörselnedsättning fanns det dels dessa korta typer av utbildningar men också en längre som var förlagd till Stockholm och som kallades Manilla dövlararseminarium. Utbildningarna anordnades av Skolöverstyrelsen men det fanns också privat arrangerade kurser som t ex Wedenbergs kurser (mer om det längre fram). Målet med utbildningen var från början utvecklingen av en skola där personer med funktionsnedsättning främst skulle kunna ges möjlighet till någon bildning så att de kunde konfirmeras. Kurserna var därför upplagda med målet att erbjuda lärare viss kompetens för detta uppdrag. I början av 1950-talet gick Gunnel Blücher på Manilla dövlararseminarium. Hon är en av denna boks röster som ni kommer att få möta och en person som kom att betyda mycket för utvecklingen av förskoleverksamhet för döva barn och barn med hörselnedsättning. Efter reformen av lärarutbildningen 1962 skapades nya möjligheter att utbilda sig till speciallärare och den politiska ledningen var positiv till specialklasser och specialundervisning, skriver Domfors. Redan på 1950-talet utbildades de första förskollärarna på Manilla men en egentlig förstadielärarutbildning kom senare under 1960-talet genom ettåriga kurser, först på Manilla dövlararseminarium och senare på Lärarhögskolan.

Förskolläraryrket och förstadieläraryrket – kvinnornas yrken

Förskolläraryrket och utbildningen till *barnträdgårdsledarinna*, dåtidens förskollärare, startade i Sverige runt förra sekelskiftet av driftiga kvinnor som t ex systarna Moberg i Norrköping. Syftet med *barnträdgårdarna*, som de kallades, var att ta hand om de ensamma mödrarnas eller de fattigas barn. Kvinnorna i dessa fall var tvungna att arbeta och barnen kunde inte lämnas vind för våg i de nya storsädernas barnrikehus (Tallberg Broman, 1991). I efterkrigstidens lugn satade Sverige på både förskolebarnen och på deras lärare. I detta sammanhang uppkom också behovet att utbilda lärare för barn med funktionsnedsättningar också på förskolesidan. En person som liksom Gunnel Blücher utbildades tidigt i förstadielärarnas historia var Susanne Serrebo. Hennes roll har främst varit som lärarutbildare och som pådrivare av frågor som rört barnens rätt till en språkligt stark lärmiljö och till kunniga, vetenskapligt skolade förskolepedagoger.

När Susanne gick utbildningen på 1950-talet upplevde hon att förskollärarnas utbildning fungerade som ett centrum där engagemanget var starkt präglat av känslan att man kunde åstadkomma något för barnens rätt. Det var den ena drivkraften i förskollärarutbildningen. Den andra handlade om en stark tro på

att en tidig satsning på små barn skulle gagna hela samhällets framtid. Samtidigt växte ett stort intresse fram för barn med olika funktionsnedsättningar. ”Och jag undrar om inte de grupperna vi hade då där på förskoleseminariet, med Karin Uhlin som drev på utvecklingen av utbildningen på 50-talet, var de första pedagogiskt inriktade förskolegrupper där olika typer av specialpedagogisk praktik för blivande pedagoger erbjöds”, funderar Susanne.

Inte mycket är skrivet om de första förskollärarna som tog hand om döva barn eller barn med hörselnedsättning. Däremot vet vi en del om förskoleverksamheten i Göteborg eftersom Annie Koch, som var den första läraren på förskolan, själv skrivit och berättat. Denna verksamhet var den allra första förskoleverksamheten för döva och startade 1902 (NTD, 2013). Till skillnad från förskolor för hörande barn, som ofta togs om hand av vårdutbildade kvinnor, hade man här en utbildad lärare – en *dövstumsläroverin* som Annie Koch själv skrev i sin artikel 1917. Hon var dessutom utbildad barnträdgårdsledarinna. Barnträdgårdsledarinnor utbildades för första gången 1899 i Stockholm och något senare på Fröbelinstitutet i Norrköping (Tallberg Broman, 1991). Förskollärarna senare gick i bräsch för en förskola för alla barn och var ”våldigt politiskt korrekta” i de dåvarande socialpolitiska strömningarna på 1950-talet, säger Susanne Serrebo och tillägger med ett skratt ”Vi krävde att skillnaderna i samhället skulle utjämnas”.

Förskolan i Boden – statlig satsning

Gunnel Blücher hade hamnat i Boden 1954. Typiskt för denna tid var att hon inte hade mycket att säga till om när det gällde tjänstetillsättningen efter avslutad examen. *Seminaristerna*, som de kallades, fick skriva på ett treårskontrakt att arbeta där Skolöverstyrelsen (numera Skolverket) bestämde för att få lön under utbildningstiden. Hon berättar att hon blivit lovad en tjänst i Örebro ”som jag kom ifrån men så kom undervisningsrådet Nygren in till mig, tryckte upp mig i ett hörn och sa – Vi har tänkt att fröken ska till Boden!”. Hon kan se det lustiga i det nu när hon berättar detta men känslan då var ”Åh! Jag kände att jag dog!”. På den tiden sa man bara inte nej utan man ”neg och tackade”. Hon fick stanna ytterligare ett halvår på Manilla dövlärarseminarium för att förberedas för att vara föreståndare och självständigt driva den alldeles nybyggda förskolan i Boden. Hon berättar också att hon fick 6000 kr av kungen för att inreda det nybyggda lilla huset som var tjänstebostaden.

Förskolan, som var landets första statligt drivna förskola för döva barn, tog emot 24 barn från norra delen av Sverige. Barnen var 3-6 år och Gunnel minns en treåring som skulle hem till jullovet efter att som alla de andra barnen ha bott där under hela terminen. Hon kände inte igen sin mamma och ville inte släppa sin barnskötare som hon var fäst vid. Annars minns hon inte det som att barnen for illa även om hon har hört vuxna som gått i Boden som berättat att de upplevt det som traumatiskt.

Anledningen till att denna statliga satsning startade just i Boden har Gunnel Blücher en egen personlig tolkning av. Hon säger att man hade tänkt bygga upp ett helt nätverk av statliga specialförskolor och tillägger med glimten i ögat ”så började man i Boden för att ingen skulle märka nåt”. Man hade tänkt sig att man skulle kunna prova konceptet och utveckla det sedan. Men det blev bara Boden, säger Gunnel, för därefter tog ”landstingen över och startade egna förskolor”.

Förstadieläroarutbildningen

Själva engagemanget att skapa en särskild utbildning till förstadielärare, som senare också Susanne Serrebo blev en del av som läroarutbildare, gjorde att förskollärare stimulerades till att aktivera sig i frågan om barnens behov i förskoleverksamheten. Förskollärarna upplevde en rädsla att de nya och mer barncentrerade synsätten som hade dykt upp under femtio- och sextiotalen skulle förlora fotfästet. Det var också så att som förskollärare bar Susanne och kollegerna med sig en helt annan barnsyn än den som rådde på Manilla dövlärarseminarium. ”De var som fossiler där” säger hon och skakar lätt på huvudet. ”Det var hemskt!”. Det som var värst var att barnsynen var sådan att barnen ”värderades efter hur mycket de kunde producera i tal”. Det fanns också en syn som innebar att de barn som inte kunde avläsa tal, eller inte producerade tal, inte ansträngde sig. ”Det var först när t ex Göte Hanssons studier kom som visade att avläseförmåga inte hängde ihop med viljan som detta synsätt förändrades” säger Susanne.

Förskollärare med inriktning mot att arbeta med döva barn och barn med hörselnedsättning utbildades först 1962 på Lärarhögskolan i Stockholm (Fellenius & Rehnman, 2003). Innan dess fanns ingen specifik utbildning just för förskollärare utan den var gemensam för andra lärare och gavs på Manilla dövlärarseminarium, som ju startat redan på 1800-talet. Susanne Serrebo berättar att en rörelse för att man också skulle utbilda förskollärare till speciallärare startade i slutet av 1950-talet. Den första grupp förskollärare togs in bland de andra blivande speciallärarna på Manilla dövlärarseminarium. Susanne tillhörde den andra kullen blivande förstadielärare. ”Jag blev uppmanad av Bengt Barr (läkare som var drivande i frågor kring utbildning av döva förskolebarn med fokus på talträning, min anm.). Vi var 4 förskollärare och tanken var att vi skulle stödja föräldrar, ja egentligen mammor, i hemmen var det till en början med”. Susanne är inte riktigt säker men hon tror detta var 1955 eller 1956. Gunnel Blücher blev färdig 1953 som *biträdande lärare för dövskolan*, strax innan Susanne, vilket tyder på att åren kan stämma. Det var flera av de första förstadielärarna som sedan tillsammans med andra drev frågan om en särskild förstadieläroarutbildning. Susanne berättar att rektor Nils Malm på Manilla tillsammans med professor Bengt Barr var några av de som också drev denna fråga. Samtidigt eller nära i tid med Susanne gick också andra viktiga personer på Manilla seminarium vilka parallellt

drev frågan om en särskild satsning på förskollärare för att bli speciallärare. Det var personer som Ingvar Härlid, Ingrid Goffe och Gunnel Blücher. När man väl började släppa in förskollärare i speciallärarutbildningarna skedde det i flera av inriktningarna. Framför allt var intresset stort inom inriktningarna mot *intellektuell funktionsnedsättning*, dvs. *utvecklingsstörning*, och mot *dövhets* och *hörselnedsättning*. Där gick de flesta som Susanne minns det. Hon tillägger också att det var bara inriktningen mot att arbeta med döva och hörselnedsättning som hade egna grupper med enbart förskollärare i utbildningen. Utbildningen fokuserade hemvägledning och förskoleverksamhet. Detta pågick fram till slutet av 1970-talet då man åter blandade lärargrupperna. När Susanne Serrebo blev studierektor för döv/hörselinriktningen i slutet av 80-talet, och arbetade med samtliga lärarkategorier i samma grupp, hade hennes bakgrund som förskollärare betydelse för att skapa jämbördiga förhållanden mellan de olika lärarkategorierna, vilket inte alltid var fallet inom de andra inriktningarna. Hennes insats var viktig för förskollärarna som blev sedda på ett annat vis på grund av det. Dessutom blev hennes bakgrund som förskollärare som genomgått dövlararseminariet, gått lågstadielärapåbyggnaden och arbetat i specialskolan, betydelsefull för hur förstadielärarytbildningen utvecklades.

Speciallärarutbildningarna vid Lärarhögskolorna fick nya kursplaner 1967 (Skolöverstyrelsen var ansvarig) vilket innebar att utbildningarna förändrades något och innehöll intentioner om t.ex. att de skulle vila på vetenskaplig grund. I realiteten gjorde speciallärarna inga vetenskapliga egna studier förrän mycket senare under 90-talet (Domfors, 2000). För de som skulle undervisa döva barn eller med hörselnedsättning dominerades kursinnehållet fortfarande av audiologi och teknik. Musikalitet ansågs vara en nödvändig egenskap hos lärarna. Dessa ämnen gällde ända fram till 1977-års kursplaner för Speciallärarutbildningen då ett övergripande syfte formulerades som innebar att en helhetssyn på eleven skulle var det rådande. Eleven skulle inte definieras genom sin funktionsnedsättning. Kursplanerna började nu också innehålla ämnen som tog upp språkteori och medicin och som t.o.m. innehöll ämnet teckenspråk (Domfors, 2000). Intressant är att teckenspråk då benämndes som *åtbördsspråk* vilket signalerar att teckenspråk inte ansågs som ett språk utan som ett kommunikationshjälpmedel. I den sista kullen som fick just åtbördsspråk och då av Elsa Fondelius som lärare på speciallärarutbildningen gick ut 1980. I den kullen var jag personligen student, eller som man sa då; *lärarkandidat*.

Den första forskningen om teckenspråk som språk startade 1972 vid Lingvistiska institutionen, Stockholms universitet (Ahlgren & Bergman, 2006). Det första projektet var finansierat av Skolöverstyrelsen och syftade till ”att studera teckenspråkets lingvistiska status” (s.19) vilket tyder på att man inte var särskilt säker på att det verkligen kunde anses som ett språk.

Ämnet social audiologi fanns också med i kursplanerna för speciallärarutbildningarna 1977 skriver Domfors (2000) vilket innebar att man behandlade teori- bildning kring elevernas sociala svårigheter och i ämnet psykologi studerades mätmetoder för bl.a. intelligensmätning. Forskningen behandlade samtidigt frågor som hade med orsaker till barnens uppenbara annorlunda beteende och sociala problematik att göra (Ladd, 2003). Två teorier dryftades. Den ena var att svårigheterna hade med brist i språklig förmåga att göra och den andra att svårigheterna var medfödda och hängde ihop med de skador barnen hade och som resulterade i en kombination av beteendestörningar och hörselnedsättningar. Ladd beskriver hur dövas kultur koloniserades av en hörande elit bl.a. forskare, läkare och kyrkans välgörenhetsorganisationer. Man skapade en bild av döva som inkompetenta och efterblivna. Intressant i detta sammanhang är det Susanne Serrebo berättar, nämligen att hon under slutet av 1970-talet då hon satt med i Lärarhögskolans styrelse försökte driva tanken att anställa en döv lärare som lärarutbildare. Hon fick då svar från en av styrelsens ledamöter att ”vi ska väl inte driva en skyddad verkstad här heller”. I själva verket hade Susanne Sten Ulfsparre i tankarna som ju visat sig vara en mycket kompetent person!

Eftersom utbildningen senare hade flera döva lärare i gruppen blev det viktigt att skapa utrymme för deras erfarenheter och reflektioner. Sten Ulfsparre blev under 1980-talet en viktig samarbetspartner även i pedagogiska frågor i speciallärarutbildningen. I början av 90-talet kom även Louise Danielsson in i bilden. Detta samarbete med två mycket kompetenta döva personer har betytt oerhört mycket för hur döv/hörselutbildningen utvecklades. Att kunna spegla olika dilemman och pedagogiska frågor utifrån två perspektiv döv/hörande vidgar och fördjupar ens egna perspektiv som lärarutbildare, menar Susanne Serrebo. Att utveckla och använda teckenspråket som professionsspråk var en utmaning men en oerhört viktig sådan, säger hon. Det visade sig att förskollärarna, som ofta arbetat tillsammans med döv personal hade bättre förutsättningar att tackla pedagogiska frågeställningar teckenspråkigt. Speciallärarutbildningen i Stockholm hade också ett nära samarbete med Högskolan i Malmö, Högskolorna i Örebro, Göteborg och Umeå.

Den första teorin, om språklig brist som orsak till barnens svårigheter, kom att mer och mer dominera och ledde till Intergrationsutredningens uttalande om att forskningsresultat visade att teckenspråk är dövas språk (SOU 1979:50). Ahlgren och Bergman (2006) skriver att riksdagsuttalandet som kom 1981 i en proposition (Prop. 1980/81:100) ”innebar det officiella erkännandet” (s.14) av teckenspråket. Det följdes av en ny läroplan som utkom 1983 för specialskolan. Den föreskriver att teckenspråk och svenska ska vara de två språk som används i specialskolan (Skolöverstyrelsen, 1983). Man erkände teckenspråkets stora betydelse för döva barns och vuxnas utveckling och välmående. Eva Andåker

som gick ut Speciallärarutbildningen som nyexaminerad 1984 upplevde förskolegrupper där barnen kunde ganska mycket teckenspråk. I sin utbildning fick hon lektioner i teckenspråk av en döv lärare, Sten Ulfsparre, som var otroligt inspirerande, minns hon. Hon hade också besökt de teckenspråkiga barnen på Skeppargatans förskola på Dövas Hus i Stockholm (landets första teckenspråkiga förskola). Själv fick hon kämpa också på fritiden för att lära sig teckenspråk och hon var den enda i sin grupp av studenter, lärarkandidater, som inte hade arbetat med döva innan utbildningen. När hon fick frågor om hur de är de där döva barnen så "svarade jag att ja de leker tjuv och polis som alla andra ungar. Det är bara jag som inte fattar vad de säger!". Vi skrattar gott åt det där en stund och hon tillägger "det hade lika gärna kunna vara franska för jag fattade ingenting!". Men "jag såg ju enstaka tecken; oj *polis* det tecknet, oj igen det där var *tjuv*!".

Jag fick själv uppleva mitt första möte med ett barn som kunde teckenspråk som fyraåring och som plötsligt upptäckte att en vuxen kan vara döv. Vi satt runt ett matbord i det nystartade teckenspråkiga daghemmet på Skeppargatan i Stockholm. Året var 1981 och flera av barnen deltog i Lingvistiska institutionens projekt med teckenspråkiga barn och föräldrar. Brita Bergman skulle snart utnämnas till världens första professor i ämnet teckenspråk och Inger Ahlgren var en av forskarna i projektet. Barnet stirrar på en döv pedagog i gruppen. Så ropar han "ÖH!" men får inget svar. Han upprepar samma ljud igen flera gånger utan att den döve pedagogen svarar. Så böjer sig den lille fyraårige pojken sig fram, bankar lätt i bordet varpå han omedelbart får ögonkontakt med den döve vuxne. Då tecknar han "DU DÖV?". De ler mot varandra och jag upplevde att jag fått se något mycket viktigt som sedan präglade hela mitt yrkesliv som förstadielärare.

Förstadielärarnas yrkesidentitet utvecklades över tid och dominerades mycket av språkfrågan. I utbildningen var interaktionen med lärarutbildarna viktiga i detta sammanhang. Susanne Serrebo menar att hennes känsla var att mötet mellan de blivande förstadielärarna och henne i lärarutbildarrollen blev mycket fruktsam och la grunden till en stark yrkesidentitet hos henne själv och hos studenterna och en kollektiv uppslutning skedde kring "det döva barnet i centrum". "Ibland blev det lite rebelliskt" säger hon, men också "innovativt". Utbildningen arbetade också utåtriktat med många projekt och uppdrag på olika förskolor, specialskolor och myndigheter inom och utanför Sverige. Det gjorde att lärarutbildarna och deras studenter var i ständig rörelse, fick intryck och gjorde reflektioner som kunde användas i utbildningssammanhang. Det var ett viktigt inslag menar Serrebo och betonar att "Det är farligt att arbeta för slutet på en lärarutbildning".

Specialpedagogutbildningen kom 1990 och ersatte speciallärarutbildningarna (Bladini, 2004). Skillnaden från tidigare var att specialisering avseende typ av funktionsnedsättning tonades ned. Dessutom hade de blivande specialpedago-

gera specialisering mot sitt område under bara en liten del av sin utbildning. Specialiseringen innehöll kunskapsområden som också skulle förbereda för arbete med vuxna och för ledarfunktioner inom habilitering och vård. Man genomförde också nu krav på att de som tänkte arbeta med döva barn och barn med hörselnedsättning måste ha 20p teckenspråk, med dåvarande poängsystem vilket motsvarar 30hp idag, dvs en termins studier på heltid, för att kunna antas till utbildningen. Från mitten av 1990-talet lades specialiseringarna successivt ner. De blivande lärarna för döva barn eller barn med hörselnedsättning förväntades själva skaffa kunskaper i teckenspråk, vilket efter 2002 var den enda kunskap man nu ansåg att de behövde. De gick vanliga specialpedagogutbildningar utan specialiseringar.

Med den borgerliga regeringen infördes åter speciallärarutbildningarna med olika inriktningar 2009 och framåt. Inriktningarna mot döva barn och barn med hörselnedsättningar startades i Örebro och i Stockholm. I dessa utbildningar finns inga krav på annan förkunskap än förskollärary- eller lärarutbildning och de olika lärarkategorierna läser tillsammans. Högskoleförordningens examensmål för specialpedagog respektive speciallärare ser intill förvillelse lika ut. Något trycker den dock på att inriktningarna som studenterna valt ska synas i kursplaner och i det självständiga arbetet för att utbildningen ska få drivas av lärosätena. Det djup, i specifik kunskap om hörselnedsättningens och dövhetens konsekvens på olika områden i barns utveckling och konsekvens för den pedagogiska vardagen som speciallärarna på den gamla gren 2 fick, finns inte i dagens utbildning. Idag erbjuds istället ett annat djup som bland annat handlar om barns lika värde, rätt till en inkluderande lärmiljö och pedagoger som är duktiga på att dokumentera sin verksamhet, snarare än barnens tillkortakommanden. Det gör också gott fast på ett annat sätt. Framtiden får utvisa vad denna nya utbildning kommer att innebära.

Sveriges förstadielärares förening (SFF)

Någonstans på 1960-talet startades Svenska Förstadieläraryöreningen säger Susanne Serrebo. Gunnel Blücher tillägger att det var Laila Åström som startade föreningen. Eva Bosk minns ett besök av Laila på förstadieläraryutbildningen. Hon berättar såhär: "När jag hösten 1983 började på Maria Prästgårdsgata [adress för förstadieläraryutbildningen, min anm.] hade vi besök av Laila Åström från förstadieläraryöreningen. Hon berättade om föreningens historia avseende syfte, verksamhet och utveckling. Hon berättade att föreningen startade 1964 och att den då kallades 'Tut i luren'. Det låter som ett skämt, men jag tror att det var allvar". Namnet byttes senare till Sveriges Förstadielärares Förening (SFF).

Det som dock gjorde att Sveriges Förstadielärares Förening startade var frågan om en bättre språklig situation och utveckling för döva förskolebarn berättar

Gunnel Blücher. Det fanns ett behov att diskutera och driva denna fråga på många fler plan än enbart inom varje team ute i landstingens pedagogiska hörselvård. Frågan var svår att driva ensam och lokalt och samtidigt fanns det ett tryck från föräldrar att något måste hända, berättar hon. Frågan om tecken som stöd för tal uppstod tidigt. Redan förskolan i Göteborg på 1920-talet och framåt där Alma Abrahamsson var förskollärare var vida känd för det. ”När vi sedan fick kontakt med Inger Ahlgren på Stockholms universitet och Brita Bergman då började det hända saker” berättar Blücher. Bergman kritiserade och analyserade möjligheten att kunna låta svenskt talspråk följas ord för ord med simultant producerade tecken såsom fenomenet *tecknad svenska* hade utvecklat sig i mitten av sjuttioalet. Hon gjorde det i sin bok *Tecknad svenska* (Bergman, 1977) och Inger Ahlgren var intensivt involverad i projektet *Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade barn* (Ahlgren, 1980). Då hade alltså redan tanken om att inte bara använda tecken som stöd till tal utan även att använda dövas teckenspråk börjat etableras.

Yrkesföreningen för specialpedagoger för döva och hörselskadade barn (SPDH)

Under ett antal år i mitten av 1990-talet diskuterades föreningens vara eller icke vara. Medlemsantalet hade sjunkit och speciallärarutbildningen ersatts av en specialpedagogutbildning. Förstadielärarna ville kalla sig specialpedagoger. I det läget skapades ett nytt namn; *Yrkesföreningen för specialpedagoger för döva och hörselskadade barn*. Många föreningar i Sverige karakteriserades av fallande medlemstal och inaktiva medlemmar. Detta drabbade också förstadielärarnas yrkesförening. Samtidigt pågick strukturella och organisatoriska förändringar inom landstingen och kommunerna. Förstadielärarna anställdes på andra och nya sätt och sammanhållningen förstadielärarna emellan byggde ofta på regionala och nationella möten som det nu inte längre fanns ekonomiska villkor för. Yrkesföreningen beslutade efter bara några år att upphöra och uppgick 2004 i Svenska Pedagogiska Audiologiska Föreningen, SPAF.

Förstadielärarnas strider

När jag frågar Susanne Serrebo vad hon kommer ihåg som det man förväntade sig att förstadielärare skulle åstadkomma under mitten av 1900-talet säger hon att det verkligen är intressant för det fanns två läger som kanske inte stred mot varandra men som hade helt olika uppfattningar under 1960-talet. ”Var det Wedenberg-falangen som drevs av Erik Wedenberg med tal i örat och allt det där?” frågar jag. ”Ja och den tillhörde inte jag” säger Susanne med eftertryck. Den handlade om att stödja barnets talspråksutveckling genom att ständigt finnas mycket nära barnet och helst tala med sin mun alldeles intill barnets öra

(Svartholm, 2009). Man skojade om det där och gjorde sig lustig över hur föräldrar och pedagoger bokstavligen kravlade omkring på golvet med sin mun intill barnets öra hela tiden. Wedenberg drevs av sitt eget engagemang som bottnade i hans egen sons grava hörselnedsättning.



Erik Wedenberg med en av sina förskollärare i arbete.
Foto: Okänd

På 50-talet öppnade Wedenberg flera förskolor som blev framgångsrika på det sättet att barnen talade bättre där än i de övriga förskolorna. ”Och det var faktiskt så att Wedenberg försökte att utbilda sina egna lärare för de som fanns att tillgå passade inte in i hans förskolor”. De som hade gått på Manilla var nämligen ”inte rättroende så att säga. De var ju influerade från Manilla och Nils Malm” berättar Susanne. Denna ”andra falangen” säger hon var influerade av just Malm ”för han i sin tur var mycket inspirerad av Lexington-metoden, Total Communication” berättar hon. Denna influens kom från USA och både Bengt Barr och Nils Malm drev frågor som handlade om att påverka den pedagogiska verksamheten i den riktning som Lexington-metoden förespråkade. Denna metod handlade i stort om att använda så många kommunikationssätt som möjligt, där också gester var tillåtna. Från början under denna tid accepterades däremot inte tecken. Istället var ett stort fokus på teknik; hörselteknik och vibrationer som då var revolutionerande (Danielsson & Madebrink, 2009).



Bengt Barr och Sigrid Andersson mäter hörsel
Foto: Okänd

Wedenberg hade framgångar eftersom kunskapen om den tidiga interaktionen och den kroppsliga närheten till det lilla spädbarnet och dess betydelse för barnets språkutveckling talade för kommunikation utan hårda kalla tekniska hjälpmedel, alltså tal direkt i örat. Detta fungerade också väl under den allra tidigaste åldern men att metoden senare, när barnet började frigöra sig för att upptäcka världen, närmast blev en boja ville de som trodde på metoden inte se.



Ingrid Nilsson pröva Wedenbergmetoden
Foto: Okänd

Tyngdpunkten i utbildningen mot att arbeta med döva barn eller barn med hörselnedsättning låg alltså på audiologi och teknik och syftade till att förbereda lärarna på en undervisning som byggde på att lära eleverna att tala först och främst och att ge ämneskunskaper i andra hand (Domfors, 2000; Pärsson, 1997). Undervisningen var baserad på belöning och bestraffning gällande användandet av åtbörder och tal. Barnen kunde få tillsägelse att ha händerna i knät eller sitta på dem och de fick karameller och bokmärken när de arbetade flitigt vid talträning. Genom åren uppstod också berättelser som Susanne Serrebo säger

handlar om hur talträningen fick gå före allt förnuft. ”Dessa berättelser drabbar en så starkt att man nästan känner att man har upplevt dem själv” menar Susanne. Berättelsen om den döva ledsna flickan som försöker berätta om att hennes farmor är död men där läraren inte bryr sig utan tar tillfället i akt att talträna flickans uttal av -r i ordet farmor, hörde Susanne redan på 50-talet. Denna berättelse framkom också i en studie om speciallärares yrkesidentitet (Roos & Takala, 2012). En av speciallärarna i denna studie berättar med stort engagemang i stort sett samma berättelse. Berättelsen är så stark att denne speciallärare mindes detta som om att det var självupplevt. Susanne har hört denna berättas i flera andra versioner under årens lopp med lika stort engagemang som om dessa personer själv upplevt händelsen. Det kan faktiskt mycket väl vara självupplevt eftersom den tid de minns så starkt präglades av idén om talträningen som enda räddningen för barnen. Idén om förmågan att tala, som under denna tid ansågs vara den enda möjligheten att lyckas i livet, var den helt dominerande uppfattningen. Rehnman (2013) berättar dock en annan och sann historia om en släkt där många lyckades. Att kunna tala perfekt var bra men inte alltid nödvändigt för att vinna respekt och kunna ta plats i samhället visar hon i sin studie.

Det finns en annan berättelse, säger Serrebo, som handlar om en klass med döva elever som har en lektion om Gustav Vasa. Barnen är djupt intresserade av bilderna och planscherna och försöker få veta mer om Vasas liv men lärarens hela koncentration går ut på att barnen ska lära sig uttala Gustav Vasa. ”Den är sorglig” säger Susanne och ”gör en lite ledsen och är lika fruktansvärd egentligen”.

Att utveckla tal till vilket pris som helst var den konsekvens den tidsepoken kunskap ledde till. Denna uppfattning var så stark under 1960-talet att det gjordes geschäft kring föräldrars behov av att stödja sina barns talspråk. Bl a fanns en brevkurs för föräldrar där de uppmanades att i träningen vara mycket restriktiv med annat kommunikativt stöd. ”Det var det här med John Tracy-metoden. Man fick inte rikta blicken mot annat, inte använda gester, inte nåt! Det var bara det här med avläsning av mun och läppar” tillägger hon. Fokus flyttades också från det visuella till det auditiva och hörselträning infördes som begrepp. Den tidens sätt att träna hörsel förmåga och tal har stora likheter med dagens Auditory-Verbal Therapy (AVT) för barn med cochlea implantat. Talträningssituationen upplevdes av de blivande förstadielärarna som helt mot alla principer om hur man kommunicerar med små barn och långt ifrån ett naturligt sätt att kommunicera. Förstadielärarna mottog dessa idéer med stor skepsis och under protest. Andra insikter grodde och de blivande förstadielärarna var som Susanne Serrebo säger ”före all annan pedagogisk utveckling. Vi trodde på föräldrasamverkan, på naturligt kommunikation och på tecken som stöd”.

Emelie Cramér-Wolrath berättar om en händelse när hon var 5 år och besökte sin storebror på Manillaskolan. Barnen satt i en halvcirkel mitt emot läraren

som sa deras namn ett och ett medan läraren höll ett papper framför sin mun. Ett av barnen kände igen sitt namn och räckte upp handen. Barnets namn innehöll fonem som skapade en liten puff av rörelse i pappret. Det kände barnet igen och gissade rätt. Idag säger hon att det påverkade henne starkt och hon har tänkt på denna händelse många gånger genom åren och menar att det var anledningen till att hon sedan blev förstadielärare. Upplevelsen av orättvisa och okunskap från lärarens sida har drivit henne sedan dess att arbeta för dövas rätt till språk och kommunikation.

En metod som slog igenom starkt var van Udens metod, från Sint Michielsgestell i Holland, där man ändå tog viss hänsyn till barnets behov (Danielsson & Madebrink, 2009). Emelie Cramér-Wolrath inflikar att hennes föräldrar var där för att lära sig mer så de kunde hjälpa sitt döva barn. ”De tyckte ändå det var håresande” säger hon. ”De hoppades väl när de åkte dit att det skulle vara mycket mer interaktion” men det var bara träning tyckte de, berättar hon. Van Udens metod gick ut på att ”man kan kanske säga att tvinga fram” menar Susanne, ett talspråkligt uttryck för barnets vilja. Om barnet t ex ville ha en kaka så skulle det säga kaka innan barnet fick en. Just det här exemplet finns i ett informationsmaterial till föräldrar, så sent som från 1980-talet från Vänerskolan, i form av en liten tecknad serie. Innan dess, redan under 1970-talet, hade en stor diskussion bland utbildade förstadielärare startat där man menade att det inte var riktigt att göra föräldrar till lärare för sina egna barn. Det handlade istället om att stödja föräldrar att kunna vara föräldrar. Här spelade Kerstin Nordén (1969) och Gunnilla Preisler (1983) och deras forskning en väldigt viktig roll menar Susanne.

En annan strid som förstadielärare utanför storstadsområdena drev var barnets rätt till interaktion med jämnåriga kamrater med samma funktionsnedsättning och med andra barn som också använde teckenspråk. Ofta var ju barnen ensamma i sina kommuner. Eva Andåker berättar att dessa förstadielärare ”var ju övertygade att barnen fick det mycket bättre om familjerna flyttade till specialskoleorten”. Eva hade förståelse för de föräldrar som av olika anledningar inte kunde flytta till specialskoleorterna. Hon var samtidigt övertygad om att Örebro, som specialskoleort, hade mycket mer att erbjuda familjerna än vad som kunde ges i Södermanland där hon var verksam. Så småningom insåg hon att för familjerna var det visserligen viktigt med barnens möjligheter till kamratrelationer men i övrigt hade de i Södermanland en helt annan ”helhetssyn på barnet och vi kände ju hela familjen”, vilket familjerna förlorade i och med flytten. Intrycket av intervjun med Eva är att engagemanget var stort utanför specialskoleorterna, och kanske t o m större, möjligen beroende på just närheten till familjerna.

Asta Dalleén från Kalmar berättar just om samma upplevelse av förstadielärarnas djupa engagemang för barnet och familjerna som ibland resulterade i strider med specialskoleortens personal, i detta fall i Lund. Det var som att skicka

iväg en familjemedlem till något som man visste var bra men som ändå samtidigt innebar stora slitningar inom familjerna. När man som pedagog stod upp för föräldrars val att stanna kvar och placera sitt barn ensam i en förskola eller skola på hemorten ”fick man göra det bästa av det hela och organisera så det blev bra”. Detta fick sedan ofta förstadieläraren och övriga hörselpedagogiska teamet hård kritik för. Man fick bita ihop och stå på sig ”och det var ofta mycket jobbigt” säger Asta med eftertryck. Både hon och jag minns hur vi i träffar för förskolepersonal ifrågasatte varandra, jag som förstadielärare i Lund och hon som hörselvårdskonsulent i Kalmar. Det kan vi skratta åt idag men var tufft då.

En del av detta handlade om tecken som stöd eller om man skulle använda svenskt teckenspråk, alltså så som det används av döva. Om valet blev att man skulle använda svenskt teckenspråk innebar det också att barnen behövde vara i miljöer där sådan kompetens fanns och där barnen hade tillräckligt med personer i alla åldrar för att kunna utveckla ett fullgott teckenspråk. Det kunde man bäst erbjuda på specialskolorna. Men striden i sig handlade också om ifall tecken som stöd dög eller inte och om det hade ett pedagogiskt värde att använda det eftersom svenska skriftspråkets syntax inte följer teckenspråkets. Rädslan fanns att om man använde teckenspråk skulle barnen inte lära sig svenska, inte i tal och inte i skrift. Skolöverstyrelsens satsning på en teckenspråksgrupp som arbetade med frågan 1971-1975 där många viktiga personer var involverade bl.a. Rut Madebrink och Brita Bergman (då ogift Jonsson) betydde mycket för utvecklingen senare (Danielsson & Madebrink, 2009).

Jag kommer själv ihåg, när jag gick speciallärarutbildningens dövlarartermin 1980, att vi lärarkandidater diskuterade hejvilt detta med tecken som stöd för talet. En av lärarkandidaterna som själv var uppvuxen i en döv familj menade att det kan man visst – teckna till tal – och andra menade att det inte fungerar. Man kan teckna PAFF och säga samtidigt med munnen –Nu sticker jag! menade studenten. Bergmans (1977) studie om *Tecknad svenska* klargjorde svårigheterna. Hon menade bl a att om man fullt ut ska förstå vad någon säger som talar och samtidigt samtidigt tecknar (när man själv inte hör det som sägs) krävs helt enkelt att man kan svenska först, vilket ju var precis tvärtom än vad intentionen var. Hon visade också att eftersom de hörandes eget talspråk styr tanken kommer de allra flesta att säga en sak och teckna något annat, vilket hennes observationer också visade. Det innebär att för de som inte hör fullt ut så kommer de att utelämnas till att tolka ett budskap som är både splittrat och felaktigt. Följden av detta blev istället att pedagoger använde *Tecken som stöd för talet* (TSS) där betydelsebärande tecken användes men alla ord stödtecknades inte.

Ett annat exempel och en helt annan vinkel på denna debatt kommer jag också ihåg. Som nybliven förstadielärare fick jag skäll av en förälder när jag menade att man inte kan teckna tecknet GÅ i samband med att man sa – Bussen går,

och – Jag går på toaletten. För många blev det en svår tankenöt att knäcka vilken konsekvens detta får för barnet. Hur upplever barnet tecknet GÅ i sammanhang som inte alls har med gå att göra. Föräldrar och en del pedagoger menade dock att kan man säga gå om bussen så borde det inte vara konstigare än att teckna GÅ om densamma. Vi diskuterade Bergmans bok *Tecknad svenska* intensivt (se Bergman, 1977) och vi resonerade om vad det gör med oss om språken uppfattas visuellt eller auditivt. Senare kom Söderfeldts (1997) avhandling där hon visade aktivering i hjärnan av de båda språken. Vi fick då veta att hjärnan bearbetar språk – oavsett om signaler som uppfattar språket är auditiva eller visuella – på samma sätt och placerat i ungefär samma områden i hjärnan. Nutida andra studier har bekräftat det (Campbell, MacSweeney & Waters, 2007; Leonard, m.fl., 2012). Idag ser vi studier som bekräftar att teckenspråk kan föregå och stimulera talspråk (Cramér-Wolrath, 2013; Giezen, Baker & Escudero, 2014; Hassanzadeh, 2012).



“Jag vill inte”
Foto: Carin Roos

Att ha tillräckligt med personal och av rätt kompetens var också en fråga som drevs starkt av förstadielärarna. Utanför specialskolorna saknade man ofta kompetens som t ex kurator och psykolog. ”Vi fick kvacka med det där själva så gott det gick” säger Eva Andåker ”och man undrade hur de i Örebro inte fick ihop det bättre med alla resurser de hade”.

En del chefer inom habilitering, kommun och hörselvård var engagerade och drivande, framför allt en del hörselvärdskonsulenter men det har också funnits de som varit svåra att övertyga, vilket gjort det besvärligt för många förstadielärare att hävda sin kunskap och kompetens. Eva Andåker berättar om en chef på 1980-talet som menade att ”skicka de döva till Gotland allihop så kan de ha sitt språk där”. Den typen av uppfattningar gjorde arbetet tungrovt. Ändå är det få förstadielärare som verkar ha gett upp och lämnat yrket. Av de 20-tal förstadielärare som intervjuades i en nordisk studie (Roos & Takala, 2012), och alla de för denna text, var det bara en som under en period lämnade yrket.

Att satsa eget personligt kapital och egen tid

Både Asta Dalleén och Eva Andåker berättar om sitt helhetsgrepp för familjerna vilket gjorde att de också följde upp familjernas liv genom åren. Eva säger ”Jag kommer ihåg hur jag ringde till Pedagogiska Hörselvården och bad dem ringa en familj som flyttade i juni” till specialskolorna. Hon blev lovad att de skulle höra av sig till familjen direkt vid flytten. Familjen ringde henne sedan i september och var bekymrade över att ännu inte ha fått kontakt med förskola och pedagogisk hörselvård. Asta har också många historier att berätta om nära kontakter med ”gamla elever” långt upp i deras vuxna ålder.

Frågan är om det är typiskt för förstadielärare med ett så djupt engagemang för sina elever. Faktum är att många berättar om ett så stort engagemang att det innebär att de satsar egen tid, egna pengar och känslomässigt engagemang i de elever och i den verksamhet som de arbetar i (Roos & Takala, 2012). De engagerar sig också i Sveriges Förstadielärares förening och många gör det under mycket lång tid. Det finns personer i styrelselistorna som suttit med under många år och som är kända för sitt engagemang, även av andra utanför föreningens verksamhet.

Personligen tror jag inte att detta är ett speciellt fenomen för förstadielärare eller ett kvinnligt fenomen. Det har bara varit så att förstadielärare oftast är kvinnor. Att engagera sig i andra människor och särskilt i barn är en drivkraft som gör att man blir pedagog rätt och slätt. Två sådana engagerade pedagoger är Denny och Harriet Finn, båda förstadielärare. Denny berättar att han tror att en anledning till det personliga engagemanget var att de ”åkte ju hem till föräldrarna då, till deras hem, i hemvägledningen”. Det ledde till en mer nära kontakt än man annars har som pedagog. En annan sak som han också anför är att förstadielärarna kan barnens språk och är vana att uppfatta och förstå,

vilket gör att de har stor förståelse för de kommunikativa svårigheter som barnen ofta upplever. Det gör att det faller sig naturligt att hålla kontakt också långt upp i barnets ålder också efter att de lämnat förskoleverksamheten för länge sedan, vilket han själv ofta upplevt. På min fråga om att han hade barn samtidigt som han arbetade med barn i samma ålder och om det kan ha påverkat engagemang- et utanför arbetet svarar han att i hans fall var det inte alls så. Däremot fick han och hans fru Harriet flera gånger frågan om att ta emot döva fosterbarn. Han berättar att ”det föll sig naturligt eftersom det handlar om språket [teckenspråket, min anm.] och om att vi kände barnen väl. I ett fall var det så att barnet också tyckte om mig och då fick vi frågan”. Barnet i det fallet valde sina fosterföräldrar och de accepterade det, både paret Finn och myndigheterna. Denny berättar att på det sättet fick de flera fosterbarn både på heltid och som korttidsboende, t ex helgstöd. Precis det Denny berättar om har jag själv upplevt och har hört detsamma av andra förstadielärare.

Ett annat exempel på engagemang är när förstadielärare går teckenspråkskurser, deltar i dövföreningens verksamhet och umgås med barnens föräldrar och andra släktingar på fritiden. I arbetet som förstadielärare gjorde man också saker som man åtog sig utöver uppdraget. Eva Andåker och Asta Dalleén berättar t ex om att ta sin egen bil och skjutsa barn så att barnen kunde få träffas. Evas chef tyckte det var helt ok att hon gjorde detta i arbetet men den verksamheten byggde helt på att hon tagit initiativet och att hon gjorde det med sin egen bil. Många berättar att de tyckte det var kul och att det inte alls kändes som en uppoffring. Men, säger Eva ”om mitt privata liv hade tillåtit det så hade jag gjort mycket mer. Jag skulle ha kunna kliva in i dövas värld mycket mer för de var trevliga människor och det var jättekul att lära sig teckenspråk”.

En annan aspekt var mångas intresse för det annorlunda manuella språk som teckenspråk utgör. ”Det passade mig som alltid gestikulerar och är intensiv i mitt sätt att tala” säger en och en annan ”Det var så kul att fundera över hur översättningarna blir”. Gunnel Blücher berättar om hur förstadielärare, annan personal och föräldrar åkte långt bort och gick teckenspråkskurser i form av internat tillsammans. För de första förstadielärarna blev det en långsam förändringsprocess som de orkade med och där de upplevde att de hängde med i utvecklingen och sakta lärde sig teckenspråk. För en del andra som utbildade sig senare blev det en press som de känslomässigt värjde sig emot. En informant i ett forskningsprojekt som jag genomfört (Roos & Takala, 2012) säger att hon minns kolleger som grät och sa ”det där klarar jag aldrig av. ALDRIG! Att jag ska gå över till teckenspråk”. För Gunnel och hennes kolleger handlade det snarare om att som förstadielärare strida för barnens rätt till språk gentemot ”gamla Wedenberg-lärare som inte var roade av det här och mot en del föräldrar som inte ville att deras barn skulle bli teckenspråkiga. De ville ju att deras barn

skulle bli talande! Och höra helst också ju”. Senare när Skeppargatans förskola i Stockholm startade var det i det närmaste självklart att man skulle teckna ”men jag hade ibland fjärlar i magen när jag gick dit för att jag inte var tillräckligt bra i teckenspråk... Då fick man vara tuff!” berättar Gunnel leende.

Följa med i svängarna

På frågan om vad det var som gjorde att Gunnel Blücher under hela sin yrkesverksamma tid, närmare bestämt i över 50 år, arbetat inom denna verksamhet och aldrig gett upp svarar hon att engagemanget har drivit henne. Hon tillägger också att det har nog också med hennes person att göra ”att jag har lyssnat och ... för det är viktigt att lyssna på de som kan ... och så har jag kanske en förmåga att vara diplomatisk i komplicerade situationer... Jag tror det är det som har gjort att det har fungerat.” Jag säger i intervjun att kolleger talar om Gunnel Blücher som en engagerad och också förändringsbenägen person. Det kommenterar hon med att det har varit nödvändigt men att just det också är spännande med förändringar. Det ”har ju gjort att man inte vill ge upp sitt yrke” menar hon. Som en del i förstadielärares starka engagemang i sitt yrke kan man också tänka sig att det just är de förändringarna som skett som drivit fram engagemanget. ”Eller att man inte kan säga nej” tillägger hon. Förändringen kan exemplifieras av två skrifter som Gunnel varit med och skrivit mellan åren 1971 *Förskolan för hörselskadade – en information utgiven av Stockholms Barnavårdsnämnd* och 1991 sista upplagan av *Så är vi tillsammans med små barn som inte hör* som Gunnel skrev tillsammans med Eva Martony. Mellan dessa hände mycket. Dessa skrifter hade stor betydelse för händelseutvecklingen och därmed för förskolebarnens situation både i hem, förskola och skola.

För Susanne Serrebos del, säger hon, har hennes arbete som lärarutbildare från 1970-talet och framåt inneburit en möjlighet för henne att ”tänka och tänka om”. Gemensamt för förstadielärare, som jag intervjuat och på andra sätt samtalat med under arbetet med denna text, verkar vara att de engagerat sig djupt inte bara i barnen de arbetat med utan också i familjerna. Dessutom har de varit engagerade i brukarorganisationerna och satsat mycket egen tid i detta. Frågan som jag har ställt till dem är om det inte också inneburit risker att inte kunna ”backa ur” som jag uttrycker det i en av intervjuerna. Att man kämpar av personliga skäl och av prestige. Med detta menar jag risken att inte kunna eller vilja se att man kan ha fel och att det kan göra att man fastnar i de föreställningar och åsikter som man har utvecklat. Svaren som jag oftast fått är att förstadielärarna har ju accepterat och förändrat sitt arbetssätt hela tiden genom de paradigmskiften som skett, trots allt. Det är väl egentligen senaste åren som motstånd märks tydligare då de som varit med längst känner igen sätt att arbeta från tider som de absolut inte vill ha tillbaka.

Under årens lopp skedde förändringar och svängningar där yrkesrollen både ifrågasattes och försvagades. I detta fick föreningen en viktig roll att förklara och försvara förstadielärarnas kompetens. Ett sådant exempel är i mitten av 1980-talet när Eva Andåker var med i föreningens styrelse. Under denna period diskuterades det mycket om förstadielärarnas identitet och yrkesroll. Eva kommer ihåg att hon t ex ringde upp ansvarig i Örebro kommun angående planeringen av den teckenspråkiga förskolan Kattungen (som sedan startade 1990, Brunenberg & Fredriksson, 2007). Örebro kommun hade helt gått på föräldrarnas linje att förskolan skulle vara en vanlig förskola med teckenspråkig personal. Resonemangen handlade om att bara barnen fick teckenspråk så skulle de utvecklas, dvs att det bara enbart var en språklig fråga. Men för förstadielärarna var det en större fråga än så eftersom flera av barnen hade andra funktionsnedsättningar och man var rädd att behovet av förstadielärarnas kompetens underskattades. På Kattungen hade både föräldrar och personal ett synsätt som innebar att de såg ”på barnen på lika sätt där funktionshindret får en underordnad roll i förhållande till språket” (Brunenberg & Fredriksson, 2007, s. 21). Detta fokus på språklig miljö kunde uppfattas som att barn i behov av andra typer av stöd riskerade att förbises. Det var denna fråga förstadielärarna engagerade sig i. Föräldrarna påskyndade utvecklingen av att få en heldagsförskola från de yngsta till de äldsta förskolebarnen, vilket däremot upplevdes som ett mycket viktigt framsteg.

Pedagogen in i 2000-talet

Domfors (2000) menar att förändringen för speciallärare för döva barn eller barn med hörselnedsättning har följt övrig utveckling inom speciallärar/pedagogområdet. Denna utveckling innebar först en instrumentell-teknisk inställning till lärande allmänt och speciellt för elever med funktionsnedsättning. Detta förändrades med tiden mot en kommunikations- och samspeleinriktad inställning till eleverna och deras lärande. Hensvold (2011) beskriver lärarprofessionens förändring över tid som en förändring från ett fokus på det egna handlandet i pedagogiska sammanhang till dialog, lyssnande och reflektion, med fokus på barnens lärande.

Lunneblad (2010) och Goodson (2005) tar upp en annan aspekt nämligen de marknadskrafter som mer och mer präglar skolan och det omgivande samhället. Skolans uppdrag var att arbeta för allas rätt till bildning men har utvecklats mot ett marknadsekonomiskt tänkande, menar de. Den enskilde lärarens uppgift och den enskilde elevens prestation är inte längre i fokus utan den gemensamma. En sådan gemensam identitet sätts i förgrunden i konkurrensen mellan skolor. En elev med funktionsnedsättning riskerar att hanteras som en marknadsenhet med lågt, och kanske hindrande, värde. Skolan framställs som i första hand en plats som är en god eller dålig språngbräda mot framtidens karriär och inte som en plats för kunskapande. Lunneblad (2010) menar att skolan kanske har fått en

uppgift att först och främst marknadsföras som bra mer än att verkligen vara en bra plats för barn. Man mäter barns prestationer i nationella prov – som tvingar lärare att undervisa för att få eleverna att just klara dessa nationella prov – för att skolan man arbetar på ska se ut att vara bra och hålla hög kvalitet – och därmed få fler föräldrar att välja den. Ett ekorrhjul som inte handlar mycket om barns motivation och lust att lära, eller om vad barn behöver för kunskap och färdigheter.

När det gäller speciallärarutbildningen och reformeringen av den skriver Bladini (1990) och Pärsson (1997) att en eftersläpning hela tiden skett. Man har först reformerat skolan för de så kallade normala barnen och sedan för de så kallade avvikande. Bladinis avhandling handlar om ”från hjälpskollärare till förändringsagent”, Domfors avhandling om ”dövstumslärare till specialpedagog” och Pärsson talar om ”en skola för ett språk och ett praktiskt yrke”. Alla tre behandlar specialläraryrket som ett yrke på undantag som skulle behandla, styra och normalisera det avvikande. De beskriver att utvecklingen skett mot en syn där hänsyn tas till det specifika men med inkludering och allas lika rätt som mål. I fallet döva barn och barn med hörselnedsättning innebär det också en övergång till att se dem som att de inte har ”behov av särskilt stöd om de får använda sitt språk, d.v.s. teckenspråk som undervisningsspråk” (SOU 1999:63, s. 195). Specialpedagogik skulle nu ingå i allas lärarutbildning och finnas i de block som utgör det allmänna utbildningsområdet.

När det gäller döva barn eller barn med hörselnedsättning som också har flerfunktionsnedsättning trycker man på, under slutet av 1990-talet och in på 2000-talet, att det bör finnas en vidareutbildning eftersom man anser att behov finns av särskilda insatser (propositionen 1999/2000:135). Inte något lärosäte tog då på sig ansvaret att anordna dessa kurser eller erbjuda fördjupningar.

Lärarutbildningen i Stockholm, tillsammans med Örebro universitet, får däremot i uppdrag av regeringen ett särskilt ansvar att erbjuda riktade kurser inom grundlärarutbildningen från år 2006 (Roos, 2009). Tidigare har Lärarutbildningen i Stockholm erbjudit grundlärarutbildning där inriktningen bland annat varit svenska och teckenspråk (Danielsson, Löwenhielm & Sjögrund, 1998). Dessa uppdrag gäller dock inte specifikt flerfunktionsnedsättning utan snarare döva barn och barn med hörselnedsättning. Hörselskadades Riksförbund (HRF) i samarbete med föräldraorganisationen DHB (Döva och Hörselskadade barns föräldraförening) och Sveriges Dövas Riksförbund (SDR) gör under 2000-talet en drive för att stimulera och befästa behovet av tvåspråkighet, teckenspråk och svenska, i undervisningen (HRF, 2006). Deras erfarenhet bekräftar ständigt det faktum att de många unga med hörselnedsättning är i behov av teckenspråkstolkad undervisning på högskolor och universitet för att klara sin utbildning (HRF, 2007). Det är också så, påpekar Eva Andåker, att på många högskolor och universitet fungera hörtekniken dåligt. Jag som arbetar på ett universitet och många

gångar föreläst på andra universitet och högskolor håller med. I de allra flesta fall finns varken hörseltekniker eller teknik för att skapa en hörmiljö där alla kan fungera på lika villkor. Dessutom tycks det varken finnas ekonomiska resurser eller kunskap för att skapa sådana goda hörmiljöer, trots riksdagens intention om full tillgänglighet för alla. Det är få miljöer som kan sägas leva upp till detta. När Hörselskadades Riksförbund har analyserat detta menar de att det dessutom möjligen inte är möjligt att nå ett mål som innebär så god akustisk och teknisk miljö så att personer med varierande grad av hörselnedsättningar har möjlighet till full tillgänglighet (HRF, 2006, 2007). Detta driver fram en ny inställning, nämligen att alla döva barn eller barn med hörselnedsättning oavsett om de har cochlea implantat¹, hörapparat eller ej är i behov av kunskap i teckenspråk. Med denna kunskap följer också möjligheten att använda teckenspråkstolkning i högre studier.

Enligt regleringsbrevet *Läroutbildning för döva och hörselskadade barns behov* (Regleringsbrev 2006), skall parallellt med utbildningens genomförande också utvecklingsprojekt initieras i samråd mellan högskolan och skolorna där studenterna gör sin VFU (VerksamhetsFörlagd Undervisning). Detta skedde också och resulterade i ett projekt som genomfördes under tre års tid (VIA-projektet, se Roos, 2009). Utbildningen som bedrevs i Lärarhögskolans regi och senare på Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, syftade till att utbilda blivande grundlärare för undervisning av teckenspråkiga barn i första hand men också barn med en hörselnedsättning. Undervisningsspråk var teckenspråk antingen direkt genom teckenspråkiga universitetslärare eller talad undervisning tolkad till teckenspråk av teckenspråkstolk. Utgångspunkten var en modifierad befintlig läroutbildning som fokuserade språklighet i samtliga kursmoment. Modifieringen innebar att utbildningen hade teckenspråkig struktur och var avsedd för specialskolans behov och dess läroplaner (Roos, 2009). Målet för utbildningen var att ge förutsättning för en funktionell tvåspråkighet hos de elever som studenterna i läroutbildningen kom att undervisa när de blev färdiga pedagoger. Funktionell tvåspråkighet, svenska och svenskt teckenspråk, betyder att kunna använda båda språken i kommunikation, i sökande av nya kunskaper, för att kunna påverka sin situation i ett demokratiskt samhälle och att kunna utvecklas som individ. Målet var också att utveckla studenternas egen tvåspråkighet under utbildningens gång. Den var också förlängd med en första termin för att ge utrymme för ytterligare specialiseringar med fokus på behov för den framtida lärarrollen (Roos, 2009) som audiologi, hörselteknik och ytterligare kurs i specialpedagogik. Utbildningen hade en klar inriktning mot språk och kommunikation och andades ett grundläggande synsätt som hade ambitionen att stärka teckenspråkigheten och fokuserar de speciella behov som teckenspråkiga, men

1 För mer information om cochlea implantat (förkortas CI) se <http://www.horselboken.se>

också hörapparatbärare, har för att undervisningen för dem ska fungera och ge möjlighet till full delaktighet.

Samtidigt med en betoning på tvåspråkigheten för eleverna genomförde Specialskolemyndigheten en nationell utvärdering av måluppfyllelse för elever i specialskolan och hörselklass (Hendar, 2008). Detta skedde genom ett uppdrag till Specialskolemyndigheten i regleringsbrevet till myndigheten att undersöka om det finns ”eventuella skillnader mellan elever i specialskolan och elever som är döva eller hörselskadade men deltar i annan skolform” (Regleringsbrev, 2006). Formuleringen speglar den rådande inriktningen mot att elever bör placeras i andra skolformer än i hörselklass och i specialskola, dvs med inkludering som mål. Analysen av elevernas måluppfyllelse visar att specialskolans elever presterar lägst, varav pojkarna sämre än flickorna och pojkarna med invandrarbakgrund allra sämst. I redovisningen av möjliga förklaringar till detta förhållande finns ett försök till analys av orsakssambanden för detta. Sådana samband mellan skolplacering och skolresultat har analyserats i andra studier vilket visat att typ av skolplacering inte avgör prestation hos eleven (jmf Marschark & Spencer, 2010). Andra faktorer än i vilken skolform eleven går styr. Eleven hamnar t ex i en viss skolform för att de anses passa in i en viss verksamhet eller verksamheten har möjlighet att ta emot och har resurser för placeringen.

Sedan de första åren under 2000-talet har regeringen signalerat och genomfört ändringar som inneburit en ny kurs mot att åter utbilda speciallärare, med flera olika inriktningar. En sådan inriktning är för döva elever eller elever med hörselnedsättning, en annan är mot att arbeta med elever med intellektuell funktionsnedsättning. Intressant nog inte mot några andra specifika funktionsnedsättningar även om både neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och synnedsättning diskuteras. Vi kan uppfatta dessa speciallärarutbildningar som ett led i att konkurrera med andra länder om elevers måluppfyllelse och prestationer, med risk att vi uppfattar dem som behovet av att differentiera och särskilja de elever som faller utanför. Vi kan däremot också tolka det som ett erkännande av behovet av den kompetens som den åldrade speciallärarkåren besitter och det gäller då att ta tillvara förändringen med den utgångspunkten. I det läget är det viktigt att åter blicka tillbaka och sammanfatta det som hänt under åren som har gått. Det ska jag göra här genom att beskriva de paradigmskiften som skett under 1900-talet fram till idag. Med ett paradigmskifte menar jag en omsvängning av synsätt från ett som alla är överens om till ett nytt och helt annat synsätt som ersätter detta, och därefter utgör det som man hädanefter uppfattar som *det rätta*.

Paradigmskiften

De olika paradigmskiften vi upplevt har varit smärtsamma, säger Susanne Serrebo. Och egentligen menar hon har det inte bara varit tre paradigmskiften, som man ofta talar om, utan många fler därför att det har inom dem varit olika strömningar som t ex vad barnet har fått spela för roll och tilldelats betydelse i olika epoker. Sammanfattningsvis kan man väl under 1900-talet i alla fall tala om fyra. Dessa ska jag göra ett försök att beskriva här. När jag beskriver dem fokuserar jag på att ha två perspektiv i luften samtidigt. Det ena handlar om förstadielärarnas yrkesroll och arbete och det andra är barnperspektivet. Med det sista begreppet menar jag vuxnas upplevelser av och uppfattningar om barnens behov och hur de bevakar dessa behov genom tiderna. Jag tror det är viktigt att säga att förstadielärarna som grupp i stort sett hela tiden varit positiva till förändringar och positiva till teckenspråk, men reagerat mot de extrema riktningar som samtidigt uppstått eftersom man då förlorar barnperspektivet. Alla paradigmm innehåller extrema synsätt vilka ofta sätter saker i gungning och ibland driver utvecklingen åt ett visst håll.

De skiften som skett och vad de medfört beskrivs nedan och för varje paradigmm redovisas de viktigaste förhållandena och händelserna i en avslutande tabell (tabellerna 2-5) men sammanfattas för översiktens skull först i en tabell inledningsvis (Tabell 1).

Tabell 1

Sammanfattning med utgångspunkt i paradigmbeskrivningarna

Paradigm	År	Händelse	Rådande synsätt	Specifikt för dövområdet
Första Barnet ska leva i en hörande och talande värld.	1950 -talet	Kriget tar slut.	Ekonomisk tillväxt och allas rätt till utbildning.	Talträning och hörselteknisk revolution.
	1960 -talet	Läro- utbildningsreform 1962. Ny specialläro- utbildning.	Instrumentellt/ teknisk inställning till lärande.	Manilla Dövläro- seminarium startar med långa kurser. Första förskolläro- läroarna tas emot i utbildningen där.
	1970 -talet	Skolan får nya kursplaner 1977.	Utbildning på vetenskaplig grund. Förskolan är viktig för barns lärande.	Eleven ska inte identifieras utifrån sin funktionsnedsättning. Åtbördsspråk i specialläro- utbildningen. Teckenspråk vinner mark.
Andra Barnet har rätt till tecken som stöd för tal.	1980 -talet	Talet om en skola för alla uppstår.	Barns rätt att inkluderas. Alla barns lika värde.	Teckenspråk erkänns i Sverige som undervisningsspråk 1983 i ny läroplan för specialskolan. Döva tillåts utbilda sig till specialläro- läro för döva elever.
Tredje Barnet har rätt till teckenspråk.	1990 -talet	Specialpedagogutbildning ersätter specialläro- utbildning.	Funktionsnedsättning tonas ned. Alla läro- läro ska kunna möta barns särskilda behov.	Alla verksamma dövläro- läro i teckenspråk. Om alla kan tecken- språk så behövs inget annat stöd. Cochlea implantat på barn
Fjärde Barnet har rätt till talspråk och hörsel.	2000 -talet	Propositionen 1999/2000:135 En förnyad läro- utbildning.	Kommunikations-/ samspeleinriktad inställning till lärande.	Enighet om att läro- lärons tecken- språkighet inte räcker. Specialläro- utbildning återinförs

Ett första paradigmskifte – efterkrigstidens tekniska revolution

Under 1960- och 1970-talen var det rådande synsättet fokuserat på pedagogens roll och arbete snarare än på vad barnen fick ut av skoltiden, vad de faktiskt lärde sig (Hensvold, 2011). Inom dövområdet var tyngdpunkten teknik och audiologi (Domfors, 2000) och att eleven i första hand skulle lära sig att tala snarare än att verkligen lära sig något (Pärsson, 1997). I detta synsätt blir vad pedagogen gör och vilket material som används betydelsefullt. Allt dokumenterades i handskrivna dagböcker av förstadielärarna. Det gällde att kunna visa vad man gjorde för att uppnå målet att barnen skulle lära sig att tala. Gunnel Blücher skrev varje dag vad som hände och hur hon planerade för måluppfyllelse. Detta var inte något självvalt utan något som krävdes från den statliga huvudmannen. (Detta för en osökt in på tankar om dagens dokumentationskrav på förskolans pedagogiska verksamhet).

De länder som stått utanför kriget hade ett försprång i teknisk utveckling vilket också spelade en viktig roll för den hörselpedagogiska verksamheten i förskola och skola under 1940-50-talen. Tekniken under 1950-talet blev en så stor kraft att man litade bara på den och därmed på barnets förmåga att utnyttja hörselrester. Gunnel Blücher berättar om förskolan i Boden som på 1950-talet var nybyggd och hade ny modern teknik. Barnen tal- och hörseltränades varje dag i ett litet speciellt rum med hörselteknisk utrustning som mikrofon och hörlurar. Hon berättar att ”en del barn lärde sig en del tal och andra hände det ingenting med”.

Ett fokus på artikulation med hörseltekniskt stöd kännetecknar denna tid. Susanne Serrebo berättar att ”När jag under början av 1960-talet arbetade med barn med hörselnedsättning i Uppsala blev det en inspektion. Rektor Zommarin från Birgittaskolan som ledde den var kraftigt orolig för att han tyckte inte att jag artikulerade tillräckligt. Det gjorde jag ju inte eftersom vi hade då fått förstärkare och jag använde mycket bild, drama och annan förstärkning av kommunikationen istället” berättar Susanne. Hon förstår sin röst något tillgjort och säger att en del t ex ”kunde sitta och säga att -En god döv lärare ska kunna spela på barnens stämband som en god violinist. Det vete sjutton” säger hon vidare ”om de hade druckit ett glas vin när de sa sådär, men så sa man!”. Arne Gustavsson, hörseltekniker, stred för att barnen skulle ha effektiv teknik och införde i Stockholm en hörselteknisk miljö som var unik. Varje barn fick varsin mikrofon och varsitt par hörlurar för att barnen i samlingar skulle kunna uppfatta varandra och framför allt höra sig själv. Det fanns ingen annanstans då, menar Susanne Serrebo.



Susanne Serrebo med sina elever

Foto: Okänd

Lärarstudenterna på Manilla dövläroarseminarium, *seminaristerna*, hade ibland jour på specialskolans internat på helgerna. I princip alla eleverna bodde under terminerna kvar på skolans internat oavsett om familjerna bodde långt bort eller inte. Under barnens fritid på internatet användes teckenspråk av boendepersonalen och bland barnen sinsemellan. De äldre eleverna förde det vidare till de yngre och den lilla grupp som hade döv familjeanknytning var viktiga språkförmedlare. Teckenspråket uppmuntrades inte direkt av någon vuxen men förbjöds inte på fritiden heller. Under lektionstid skulle enbart talspråk användas även om en del lärare syndade mot den där regeln. Anita Frändh berättar att hon som *lärarkandidat* i mitten av 1960-talet *auskulterade* (dvs. var ute i fältstudier som man idag skulle beteckna det) i en klass upplevde hon högljutt protesterande elever som tydligt visade att de ville att läraren skulle ta upp händerna ur fickorna under lektionen, vilket gjorde henne förbryllad. Långt senare insåg hon att ”han tecknade ju i vanliga fall” när lärarkandidaterna inte var där. Eleverna förstod inte varför han plötsligt slutat teckna. De visste ju inte att han för att inte riskera använda spontana tecken tvingade sig till att hålla händerna stilla.

Eftersom Nils Malm var influerad av Lexingtonmetoden var seminaristerna det också. Det betydde att de under juren stod för lekar, aktiviteter, sagoberättande och utflykter som byggde på metodens huvudingrediens, dvs språkkommunikation under aktivitet som byggde på göra, se och höra. Här ville de skapa en naturlig och gynnsam motivation för det talade språket och komma ifrån straff och belöningsstänkandet, vilket var revolutionerande nytt sätt att tänka då. Vissa barn hade behållning av detta medan andra hellre ville vara med bo-

endepersonalen. Susanne Serrebo berättar ”Jag har minnesbilder av hur lättsamt samtalet flöt mellan elever och särskilt en äldre vårdarinna som de ofta vände sig till när något var jobbigt på skolan”. Som förskollärare var Lexingtonmetoden lätt att acceptera i kontrast till det som i övrigt var rådande förhållanden under lektionstid på skolan. Det sammanföll bättre med det som då gällde som modern förskolepedagogik.

I detta skede av utvecklingen dyker det nya metoder upp. Tracy-klinikens brevkurs förespråkas av andra och de varnar då för att Lexingtonmetoden inte tillräckligt lägger vikt vid avläsningen som den naturliga basen för döva barns språkutveckling. Tracy-metoden blev ingen större framgång här i Sverige. Däremot var många under 1960- och 70-talen influerade av van Uden som verkade i Holland. Han blev starkt tongivande i hela Europa. Särskilt vid Vänerskolan utvecklade Göran Cullbrand denna för att passa svenska förhållanden. Den hade stort fokus på talspråk och byggde på belöningssystem och därmed på ett behavioristiskt tänkande om barns lärande. Van Udens tredje upplaga av hans bok *A world of language for deaf children. A maternal reflective method* kom 1977 och hade ett helt nyskrivet kapitel där han resonerar kring sin egen metod. Han tar där ett grepp om sin metod som psykologingvistisk eftersom han menar att den möter barnens kommunikativa behov. Hans metod ställde frågor som byggde på dåtida modern barnspråksforskning och handlade om resonemang om samtalets, motivationens och meningsfullhetens betydelse för barns utveckling. Turtagningen betonades och metoden kallades ibland för konversationsmetoden. Boken blev som en bibel för dåtidens speciallärarutbildare och användes mycket på utbildningen under 1970-talet. I klassrummen fick metoden märkliga uttryck när man betonade meningsfullhet och uttryckte det genom att elever fick upprepa ramsor i kör som ”- Ja vill, ja vill, ja vill leka!” eller ”få ja, få ja, få ja kaka”. Grundidén för metoden stämde väl överens med Barnstugeutredningen och beskrivningen av dialogmetoden där förskollärares roll inte bara är att kommentera det barn gör utan att också stimulera till vidare samtal. Detta gjorde att metoden kom att få stor genomslagskraft. Problemet är bara att den inte fungerade. Metoden bygger nämligen på att döva barn ska tala och när de uttryckte sig på annat sätt än med talspråk skulle detta ignoreras. Det gjorde att vissa barn sällan blev bekräftade. Talspråket var alltså det som alltid skulle sättas i första rummet, inte interaktionen i sig.

Sättet att arbeta med eleverna utvecklades sedan med flera inslag av skapande verksamhet eftersom den talspråkliga kommunikationen inte gav tillräcklig möjlighet för barnen att uttrycka sina tankar och känslor. Både dramatiseringar och stora gemensamma gruppmålningar gav möjligheter. Många lärare berättar att de när barnen blev äldre utvecklade ett slags gemensamt gestspråk som underlättade kommunikationen. När elever som kom från döva familjer använde

teckenspråk i skolan så protesterade man som lärare inte längre utan en tillåtande atmosfär växte och lärarna började själva använda tecken som stöd till talet.

Det fanns också ett intresse av att stödja talspråksutveckling genom kinestetiska upplevelser vilket gjorde att vibrationsbord utvecklades. Gunnel Blücher berättar om åren på förskolan i Boden där de t ex satt och tränade barnens tal med flermodalt stöd i form av upplevelser av vibrationer i handflatorna mot vibrationsbordet, artikulation och hörselteknik som hörlurar och mikrofoner. När hörapparaterna kom blev barnen mycket mera rörliga och talträningen behövde inte ske sittande vid ett bord, framför en spegel. Men hörapparaterna var till en början mycket otympliga. De hängde runt bröstkorgen i speciella sämskinns-påsar fastsatta med resårband och det fanns t o m apparater som var så stora att det hindrade barnens rörelser och därför placerades någon annanstans på kroppen när barnen var riktigt små. Gunnel minns en liten flicka som hade en stor tung hörapparat med långa sladdar som satt fast på flickans lår.

Redan i början av 1960-talet startades de första förskolorna som experimentverksamhet med integrering med hörande barn som signum. Gunnel Blücher berättar t ex om den nybyggda förskolan på Kungsholmsgatan i Stockholm och själv minns jag Kråkelyckan i Lund som en sådan verksamhet. Tanken om normalisering vägde tungt och med det menade man att det döva barnet skulle normaliseras att bli så lik hörande det bara går. Detta kan jämföras med Nirjes (1969) begrepp *normaliseringsprincipen* som blev det stora samtalsämnet. Begreppet normalisering och integrering fick för den döva gruppen och för andra med funktionsnedsättningar olika innebörd där t ex döva skulle normaliseras bort från det de var, nämligen ickehörande, jämfört med personer med t ex intellektuell funktionsnedsättning som i Nirjes begreppsvärld skulle få chansen att vara det de var utan att behöva bli något annat.

Flera viktiga personer för förskoleverksamheten på olika sätt bör omnämnas här. En sådan person var Marianne Swärd, som arbetade på Barnaudiologen vid Karolinska sjukhuset. Hon var den som utvecklade lekaudiometrin. Hon hade också ryktet om sig som extra duktig att också klara mer svårbedömda fall. Ebba Balke, en av de första hemvägledarna i Stockholm var verksam. Hon var mycket uppskattad av föräldrarna och hennes motto var *stötta föräldrarna att vara föräldrar*. Ingrid Goffe var verksam samtidigt. Hon var en av de första förstadielärarna som utarbetade ett pedagogiskt upplägg för integrerad förskoleverksamhet, dvs en grupp döva barn i en hörande förskolegrupp. Hon arbetade i huvudsak ute i stora barngruppen med sina döva elever på ett mycket genomtänkt sätt och skapade verkligen interaktion barnen emellan. Hon tog också emot många lärarkandidater, och senare studenter, på praktik.

I slutet av denna period dök tecken upp som stöd för talspråket och officiellt tillsatte också Skolöverstyrelsen en teckenspråksgrupp. Denna grupp initiera-

de och stödde projekt där intresset mer och mer vägde över mot att talspråk i sig inte var nog utan tecken, *åtbörder* som det egentligen benämndes då, skulle kunna stödja tal. Då, 1974, startade TV en serie som hette *Upp med händerna*, ett kortspel för barn, hörande som döva, som lärde barn tecken (Danielsson & Madebrink, 2009). Och så, 1979, startade landets första teckenspråkiga förskola Skeppargatans förskola på Dövas Hus i Stockholm. Tilltaget var revolutionerande och ifrågasattes av lika många som det välkomnades. Det var ett tecken på att en ny tid hade startat men ännu skulle det ta ett tag innan merparten var övertygade om att detta var rätt. Först väntade en tid där flertalet ansåg att tal skulle stödjas av tecken och att det fick vara nog med det.

Tabell 2

Första paradigmet – efterkrigstidens tekniska revolution

År	Händelse	Rådande synsätt	Specifikt för dövområdet
1950-talet	Kriget tar slut	Ekonomisk tillväxt och allas rätt till utbildning.	Talträning och hörselteknisk revolution. Manilla Dövlärarseminarium startar med långa kurser. Första förskollärarna tas emot i utbildningen där 1951.
1960-talet	Läroverutbildningsreform 1962 Ny specialläroverutbildning	Positiv till specialklasser, specialskolor, segregering. Instrumentellt/teknisk inställning till lärande. Fokus på pedagogens handlande. Föräldrar kan träna sina barn	Tyngdpunkt på audiologi och teknik. Eleverna ska lära sig tala, i andra hand kunskap. Föräldrar går kurser för att träna sina barns tal. De första förstadielärarna utbildas
1970-talet	Skolan får nya kursplaner 1977	Övergripande helhetssyn på eleven. Utbildning på vetenskaplig grund. Förskolan är viktig för barns lärande. Barns rätt till pedagogisk verksamhet också innan skolstart.	Eleven ska inte identifieras utifrån sin funktionsnedsättning. Åtbördsspråk i specialläroverutbildningen. SÖ bekostar lingvistiska studier av teckenspråk. Föräldrarna organiserar sig inom Hörselfrämjandet (nuvarande Hörsel-skadades riksförbund). TV-serien Upp med händerna. Landets första teckenspråkiga förskola startar 1979 på Döva Hus, Stockholm.



Teknik på 1970-talet
Foto: Beppe Arvidsson

Ett andra paradigmskifte - tal men tecken som stöd

Under 1980-talet sker generellt i skolsammanhang en förskjutning mot att betona elevers rätt till en bra skola (Bladini, 1990; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Förhammar & Nelson, 2004; Haug, 1998; Nilholm, 2012), barns rätt till lika värde och en nedtoning av funktionsnedsättningens betydelse (Domfors, 2000). Detta sker till förmån för ett synsätt som bygger på *den normala variationen*. Det får till följd att man inom dövområdet börjar studera om teckenspråk kan anses vara ett språk och om det kan fungera för lärande (Roos, 2006, 2008) vilket i realiteten genom Skolöverstyrelsens finansierade projekt redan skett under 1970-talet men uppmärksammades först nu. Det gör att man i linje med tanken om den normala variationen ser teckenspråk som en möjlighet för döva att få vara *vanliga* barn, fast med ett manuellt språk.

Förstadielärarna och föräldrarna gör allt man kan för att interaktionen ska flyta och fungera väl under dessa årtionden innan 1980-talet men de upplever att det inte räcker. En medicinsk rörelse startar där läkare och logopeder driver tidig upptäckt som starkt krav med barnhabilitering som signum. Samtidigt startar också en rörelse där man vill stödja talet först med gester och så småningom med inlånade tecken från svenskt teckenspråk. Susanne Serrebo berättar att först när hon hade lärarkandidater på besök i sin klass och de inte förstod barnen började hon inse att talspråket inte räcker. Någonting mer behövs. Då började hennes inställning till tecken och teckenspråk att svänga. Vid denna tid hade hon bara stött på teckenspråk i form av några få lektioner under sin speciallärarutbildning som leddes av dövprästen Svenfors. ”Det lilla vi fick av tecken alltså”, tillägger hon. Det var samma präst som på föräldrars begäran undervisade dem i teckenspråk i början av 1960-talet i Stockholm. Emelie Cramér-Wolrath berättar att hennes föräldrar var bland de åtta som undervisades. Så även om tecken som stöd för talet först officiellt blir uppenbart i början av 1980-talet så hade utvecklingen mot detta redan långt innan påbörjats, framför allt av förstadielärarna, vilket Anita Frändh bekräftar i sin berättelse. Hon minns att hon och andra förstadielärare samlade, särskilt mammor för att lära teckenspråk.

Denna svängning till förmån för tecken har mycket med den socialpolitiska inställningen som spirade då, nämligen barnets rätt till en innehållsrik pedagogisk verksamhet också i förskoleåren. Man började ta barns perspektiv och såg tydligare att mycket av hur barnen fungerade hade med brister i barnens möjligheter till utveckling och lärande att göra eftersom de inte hade ett gemensamt språk med sin närmaste omgivning. ”Förstadielärarna upptäckte att barnen hade så mycket mer att ge men kunde inte” säger Susanne Serrebo. Det var uppenbart att barnen saknade kommunikativ kompetens inte p g a att de inte hade förmåga men för att de inte fick möjlighet att utveckla den. Gunilla Thuresson Morais skrev som exempel på dessa insikter i mitten på 1970-talet en text där hon fram-

för utvecklingspsykologiska argument för tidig interaktion. I samband med detta började man också tala om den tidiga läsningens betydelse för barn och i relation till döva förskolebarn insåg man att det inte var möjligt utan bättre språklig grund att stå på. Denna insikt triggade igång användning av tecken, först som stöd för tal och så småningom mer och mer som språk för kommunikationen.



Teckenspråk som stöd för tal under mitten av 1970-talet
Foto: Beppe Arvidsson

Detta startades redan av Sveriges Dövas Riksförbund som ordnade föreläsningar om tecknens betydelse i mitten av 1960-talet. Här spelade också enskilda pedagoger som Gunnel Blücher, Ebba Balke och Marianne Svärd stor roll. Själv arbetade Susanne Serrebo i ett projekt som hette *Det döva barnet i centrum* ”och det var långt innan kampen för teckenspråk startade men det var ändå på väg” berättar hon. På Susannes bilder från denna tid syns tydligt att man stödjer talet med tecken och samtidigt bär barnen stora hörlurar för att höra det som sägs. Förstadielärarna var mycket mera progressiva än på skolsidan. På Susannes bilder från olika projekt ser man också framåtsträvande andra utöver förstadielärare som lärarutbildare och dövlarare som medverkade i projekt för samverkan mellan förskola och *dövskola* (numera kallas dövskolan *specialskola*, och ibland för teckenspråkig specialskola); Kenneth Eklind, Monika och Kjell Lundström, Gunnel Blücher, Eva Martony, Margareta Olsson, Gunilla Thuresson-Morais, Bengt Uhlén, Bo Hammarstedt. ”Och här har vi tant Susanne” skrattar Susanne när hon ser sig själv på ett foto från mitten av 1970-talet.

I denna nya rörelse som växte fram med dialogen och dialogpedagogik som signum fanns också samma rabiata sätt att tolka det nya sättet att tänka som fanns under förra paradigmet ”fast nu med tecken som det som skulle gälla och vara det rätta”, poängterar Susanne Serrebo. Varje period har präglats i någon fas av alltför principfasta idéer med alltför litet utrymme för förändring. ”Vad det står för vet jag inte riktigt mer än att jag kan tänka i termer av gruppsykologi” säger hon vidare. När hon mötte äldre vuxna döva under den tiden så upplevde hon starkt hur slutna dessa grupper hade varit och hur utsatta de var, vilket tvingade fram ett behov av att också ideologiskt hålla ihop kring hur man undervisar dessa barn. Detta i sin tur drabbade också förstadielärarna som låg i framkant och upplevdes väldigt provocativa. Mer och mer utvecklas tanken att teckenspråket skulle ges plats i undervisningen.

Teckenspråket fick med stöd i forskningen status och acceptans som språk. För de lärare som sökte till döv/hörselinriktningen infördes nu förkunskapskrav på motsvarande en termins heltidsstudier i teckenspråk. Fler döva och hörselskadade sökte till speciallärarutbildningen, ja, överhuvudtaget syntes ett ökat intresse för utbildning till barnskötare och förskollärare hos ungdomar med hörselnedsättning eller som är döva. Dessutom gavs dispenser för de få döva som redan hade arbetat en längre period inom i huvudsak specialskolan. Sten Ulfsparré fick anställning i början av 1980-talet, eftersom han var en viktig person när speciallärarutbildningen genomförde teckenspråkskurserna på de olika specialskoleorterna. En intressant sak är att verksamma förstadielärare på respektive plats oftast var med på kurserna. Deras deltagande kan ha varit finansierade både av specialskolan och av landstingen, deras arbetsgivare. Utbildarna från speciallärarutbildningen upplevde att de förstadielärare som de mötte på dessa kurser oftast hade kommit längre i sin teckenspråksutveckling än specialskolans yngre lärarkår. Förstadielärarna hade ofta erfarenhet av samarbete med döv förskolepersonal. En del av den äldre lärarkåren hade också med sig teckenspråks-erfarenhet genom sina många år i yrket.

I stort så anställde förskolorna fler döva än specialskolorna gjorde, vilket innebär att det öppnade upp för ett samarbete på lika villkor mellan hörande och döva. Innan dess hade döv personal oftast betraktats som assistenter eller teckenspråksförmedlare men inte som kompetenta pedagoger. Flera av förstadielärarna jag har intervjuat säger att de också tror att förskolans öppna arena där fler pedagoger traditionellt arbetar tillsammans och där man ser varandra i aktion gjorde det lättare att börja reflektera över vad man gjorde och hur man skulle kunna utveckla arbetet. Det var ganska klart att det fanns en tvåspråkighetsinriktning och en ambition att ge båda språken plats, status och funktion. Ett exempel på att tvåspråkigheten utvecklades var känslan som lärarutbildarna hade när diskussioner fördes att språken till en början delade grupper i två. Susanne Serrebo minns

det som att det var som att ”handleda två grupper”; när döva ställde en fråga replikerade döva och när hörande gjorde det svarade hörande. Men efter hand utvecklades ett verkligt utbyte av erfarenheter, tankar och förslag på hur verksamheten skulle utvecklas pedagogiskt och inte minst språkligt. Personalgrupperna resonerade verkligen fördjupat kring hur de såg på språklärandet som tvåspråkigt. Man resonerade om att hålla isär språken, göra jämförelse dem emellan osv när det gällde samlingar och planerade aktiviteter. Man menade däremot att man bör ha en friare kommunikation i övrigt där det enskilda barnets behov avgjorde hur man skulle bemöta det. Kerstin Lindberg var föreståndare på Skeppargatans teckenspråkiga förskola i Stockholm under denna tid. Hon var en mycket dynamisk och kreativ ledare som jag själv har erfarenhet av eftersom jag arbetade där under ett års tid när förskolan var alldeles nystartad. Skeppargatan är ett konkret exempel men liknande utveckling skedde inom förskoleverksamheten på många platser i landet, t ex Lund, Örebro, Vänersborg, Härnösand, Linköping, Göteborg och flera platser i Stockholmsområdet. Sammanfattningsvis kan man säkert säga att förskolan låg långt före specialskolan när det gällde pedagogisk utveckling genom ett verkligt samarbete hörande och döva. Detta visar också förskolans viktiga roll och förstadielärarnas betydelse för utvecklingen inom pedagogisk verksamhet för döva barn och elever med hörselnedsättning. Förstadielärarna spelade ofta rollen som vapendragare och inofficiella pådrivare.

Tabell 3

Andra paradigmet – tal men tecken som stöd

År	Händelse	Rådande synsätt	Specifikt för dövområdet
1980 -talet	Talet om en skola för alla uppstår.	Barns rätt att inkluderas. Alla barns lika värde.	Teckenspråk erkänns i Sverige som undervisningsspråk 1983 i ny läroplan för specialskolan. Utbildning i teckenspråk för specialskolans lärare påbörjas. Döva tillåts utbilda sig till speciallärare för döva elever.

Ett tredje paradigmskifte - Teckenspråk

Nästa paradigmskifte handlade om ”lingvisterna och teckenspråksforskarna som stolpade in och tog över allting” menar Susanne Serrebo. Någonstans under förra paradigmet och detta förlorar hörselpedagogerna och förstadielärarna sin höga status. Andra krafter verkar och speciallärarutbildningarna läggs ner. Från regeringshåll menar man att barnen behöver ett språk men inte specialpedagogiskt stöd. Ett synsätt började råda som innebar att får man bara lärare som kan teckenspråk så behövs inga andra insatser (SOU 1999:63). Men den fullgoda

teckenspråksmiljön kräver en lärarkår som måste vara välutbildad och regeringen satsar nu på att utbilda alla lärare inom specialskolan i ämnet teckenspråk (Roos, 2006). Men förvånande nog inte förstadielärarna och pedagogerna i specialförskolorna som undantas. De fick aldrig motsvarande fortbildningssatsning.



GRODA!
Foto: Carin Roos

Nu händer också något nytt och revolutionerande; de första operationerna med *cochlea implantat* (CI) startar och Sverige ligger i täten för att göra detta. Detta kommer i grunden att rubba inställningen till teckenspråk för dessa barn och diskussionerna blir stundtals brinnande heta gällande teckenspråkets vara eller inte vara för barnen. Det hela ser ut som en paradox. Äntligen är kampen för teckenspråk vunnen och den anses självklar. Brukarorganisationerna ger ut gemensam broschyr som säger att alla barn oavsett grad av hörselnedsättning behöver få lära sig teckenspråk medan föräldrargrupperna för barn med CI däremot gör precis tvärtom. De kräver istället talande miljöer, talträning och placering av barnen i förskolor för hörande barn. I detta står förstadielärarna (som nu i slutet av 1990-talet kallas specialpedagoger) mitt i dramatiken. Specialpedagogerna är utbildade nu för att ha ett ledande och övergripande synsätt, och de har viss specialisering i sina utbildningar. Trots det står de ganska handfallna i en utveckling där förstadielärarkåren blivit äldre, inga nya tillkommer och frågan uppstår vem som är bäst rustad att möta de nya barnen med CI. I denna situation får läkares bristande pedagogiska kunskaper och avsaknaden av förstadielärarens röster till följd att fokus nu läggs på talspråket enbart. Logopederna får en alltmer viktig roll i stödet till familjer och barn.

Tabell 4

Tredje paradigmet – Teckenspråk

År	Händelse	Rådande synsätt	Specifikt för dövområdet
1990-talet	Specialpedagogutbildning ersätter speciallärarutbildning.	Funktionsnedsättning tonas ned. I varje arbetslag ska kompetens finnas för att kunna möta barns särskilda behov. Lärare för döva behöver bara skaffa teckenspråkskunskaper.	Alla verksamma döv lärare utbildas i teckenspråk. Om alla kan teckenspråk så behövs inget annat stöd. Ingen övrig utbildning krävs för att arbeta med döva eller elever med hörselnedsättning. Specialpedagogerna har övergripande ansvar och endast viss specialisering i sina utbildningar. Grundlärarutbildning i Stockholm med inriktning mot svenska och teckenspråk. Man börjar få barn med cochlea implantat i förskolor och skolor.

Ett fjärde paradigmskifte - att träna att höra och att tala

I samband med att medicinsk forskning, som mycket länge arbetat för att bota hörselnedsättning, nu vinner framgångar under 1990- och 2000-talen (Thoutenhoofd, m.fl., 2005) förändras lärarnas situation ganska drastiskt under relativt kort tid. När speciallärarna nu kämpat för att lära sig teckenspråk blir detta plötsligt inte lika viktigt längre och eleverna som nu opereras med CI anses behöva talträning och en talspråklig miljö. Från att tidigare övertygats om och sett de goda effekter som teckenspråk gett ska man nu plötsligt åter igen, som på 1960-talet, fokusera på talspråk. Speciallärarna känner att deras erfarenhet inte tas tillvara och i den debatt som förs väcks gamla minnen upp om talträning som exempel på hur de tycker att det inte borde vara, minnen som speglar en barnsyn man inte vill ha tillbaka. Till en början är motsättningarna mellan dövas organisation och nya föräldraorganisationen total. Läkare och logopedier står på föräldrarnas sida och döva anklagas för ensidigt synsätt. Det föräldrar inte vet är att döva har egna smärtsamma erfarenheter av talträning som inte gjort dem starkare utan gett dem en upplevelse av att inte duga och som nu genomsyrar deras reaktion. Och förstås en stor oro för att man ska ta teckenspråk från döva barn, vilket är ganska ironiskt när Hörselskadades Riksförbund länge drivit frågan om rättigheten till tecken som stöd för tal och kunskap i teckenspråk som förberedelse för högre studier för ungdomar med hörselnedsättning.

Rådande generellt synsätt under 2000-talet är en utveckling mot dialog och kommunikativ kompetens hos elever och samspeleinriktad inställning till lärande

(Hensvold, 2011). Det förutsätter att en dialog kan ske och att den språkliga miljön stimulerar och erbjuder det. Speciallärarna berättar om både rädsla och positiv tro på att detta sker. Rädslan gäller de barn som inte utvecklar ett fungerande talspråk som är åldersadekvat och den tillförsikt som uttrycks handlar om pedagoger som tagit med sig kunskap från sina yrkeserfarenheter och nu kan använda den i den nya situationen, men det handlar också om en tro på en positiv syn på barns förmåga. De berättar om tvåspråkighet, teckenspråk och svenska, som en möjlighet. Samtidigt arbetar brukarorganisationerna för att stimulera och befästa rättigheten till tvåspråkighet i undervisningen. De inser att döva barn eller barn med hörselnedsättning oavsett om de har cochlea implantat, hörapparat eller ej är i behov av kunskap i teckenspråk redan som små barn (HRF, 2006, 2007). Att organisationerna driver rätten till teckenspråk stämmer väl med den rådande inställningen i samhället om lärande i dialog och samspel (Hensvold, 2011).

I detta paradigm upplever många av de jag talat med att nu är det medicinarna som stolpar in och tillåter sig att tala om för förstadielärarna/specialpedagogerna vad och hur saker ska göras. Jag själv brukar säga att det finns en risk att förstadielärare upplever sig livegna; att de gör ett arbete som de egentligen inte tror på. Deras kunskap om barn säger dem att detta inte är nog – att operera och talträna. De lärare som under 1960- och 1970-talet upplevde de olika metoderna för talträning och så kallad kommunikationsträning känner igen sig idag, även om barnen inte har det lika illa som då. Samspel mellan människor, i detta fall mellan vuxna och barn, håller bara om en verklig interaktion är möjlig, vilket det bara är om man kan mötas i ett samspel utifrån dövas villkor – från båda håll.

Tabell 5

Fjärde paradigmet – att träna att höra och att tala

År	Händelse	Rådande synsätt	Specifikt för dövområdet
2000-talet	Propositionen 1999/2000:135 En förnyad lärarutbildning.	Kommunikations-/samspeleinriktad inställning till lärande. Fokus på barns lärande i dialog med pedagogen Dialog och samspel poängteras. Internationella jämförelser görs av svenska skolan Managementkultur och konkurrens.	Enighet om att teckenspråkighet inte räcker. Kurser på avancerad nivå ges. Läroutbildning med profil mot dövhet och hörselnedsättning ges i Stockholm (Regleringsbrev 2006). Målet är funktionell tvåspråkighet för eleverna, SV-TS. Specialpedagogiska Skolmyndigheten gör utredning av måluppfyllelse. Barnplantorna driver talspråk framför teckenspråk och rätt till talspråklig specialskola.

Vart leder oss nu framtiden kan man fråga sig. Att sätta upp pekfinger i vinden och försöka bilda sig en uppfattning om vart vindarna blåser är inte lätt. Jag ska ändå göra ett försök. För det första upplever jag att det fokus som den medicinska utvecklingen har inneburit har fått så stort fokus så att det barnperspektiv som är förstadielärarnas signum kommit i bakgrunden. Örat har åter tagit för stor plats, precis som det gjorde under det första paradigmet i denna berättelse. Barnets perspektiv riskerar att tappas bort och därmed förstadielärarnas huvuduppdrag – att arbeta för och stödja lärande för döva barn, barn med hörselnedsättning och flerfunktionsnedsättningar, samt att göra det i nära samarbete med föräldrar och andra professionella, oavsett CI-operation eller ej.

Lärarprofessionalitet och marknadskrafter – Nytt paradigmskifte?

Management kulturen som flera forskare varnar för och beskriver som rådande idag i skolvärlden (Goodson, 2005; Lunneblad, 2010) hotar också dessa speciallärares verksamhet. De måste "sälja" skolan, skapa en enhetlig profil utåt, arbeta med kvalitetsbegrepp och uppvisa resultat. I det läget blir utvärderingar som Specialskolemyndigheten på uppdrag av regeringen gör naturligtvis viktiga. I hela skolvärlden utsätts man nu för utvärderingar och i många fall upplever man sig betraktad och misstrodd som pedagog.

Goodson (2005) beskriver den skicklige pedagogen som fråntas sin möjlighet att utforma sin pedagogiska verksamhet. Han beskriver lärare som vittnar om att "lärarprofessionaliteten är mångsidig och inte slutgiltig: det finns ingen färdig modell. Varje lärare måste konstruera en personlig professionalitet som stämmer med hans eller hennes livshistoria, utbildning och kontext, och framför allt personlighet."(s.107). När detta inte längre är möjligt menar Goodson att engagemanget bryts ner och den erfarna kunnige läraren kan inte längre dela med sig av sin erfarenhet. Skolan förlorar mentorer och utarmas. Unga väljer läraryrket som vilket yrke som helst och varken kan eller vågar engagera sig för djupt. Barnen förlorar på det menar Goodson men inte bara barnen utan också samhället därför att "när man inför affärslivets villkor i skolan hotas tilliten och lojaliteten av kollaps. Ett mycket farligt experiment i en värld där goodwill, hengivenhet för en uppgift, personlig omvårdnad och pliktmedvetande är centrala värden" (s.106).

Lunneblad (2010) menar att samhället också är ansvarigt när elever inte uppnår målen därför att man har "misslyckats med att erbjuda dem en framtid på lika villkor som andra grupper elever. Detta är i grunden en fråga om demokrati och vilka värderingar samhället ska vila på" (s. 38).

Vad innebär då detta för undervisning av döva barn och barn med hörselnedsättning och då specifikt för förstadielärare/specialpedagoger?

Framtiden?

Det som framkommer när jag analyserar det som rapporteras just nu i vetenskapliga tidskrifter är en stark medicinsk agenda där mottot är att bota hörselnedsättning. Utvecklingen tycks gå fort och man talar om att framtiden kan erbjuda stamcellsbehandlingar för att återskapa hörsel – inte operera in implantat. Samtidigt hanteras en teknisk utveckling som bygger på avancerad digital teknik som förbättrar den teknik som utgör hörseltekniska åtgärder; CI, utveckling av avancerade hörapparater, hörselteknisk utrustning för pedagogiska sammanhang och för vardagsliv och mycket mer. De äldre förstadielärarna ser en utveckling som liknar den de själva en gång upplevt när den tekniska revolutionen under efterkrigstiden lovade att ingen längre behövde leva utan hörsel. Alla skulle ha nytta av hörapparaterna som då utvecklades. Hörsel- och talträning blev det som blev huvudsyftet med all utbildning och familjerna skulle hjälpa till i träningen av barnen. En marknad uppstod där talträningssmetoder marknadsfördes och såldes. Många föräldrar lade ner massor av tid och pengar för att lära om de ”bästa” metoderna för sina barns skull. I den utvecklingen som då pågick förlorade många barn sina möjligheter till en rik kommunikation och därmed till ett rikt språk därför att teknik och talträning fick ta alldeles för stor plats. Idag ser vi historien upprepas. Då är det viktigt att ta barnets perspektiv och ställa sig frågan vilka behov de verkligen har. Det är ju inte heller fel på barnen – bara på deras öron. De har rätt till lika god utbildning som alla andra, lika god språklig utveckling och till full delaktighet i de sociala sammanhang där de vistas. Det är inte ok att de berövas en ålderstypisk interaktion från första dagen av sina liv. Att vänta med tecken för att se om talspråk kommer igång står i strid mot allt vi vet om vad den allra tidigaste interaktionen betyder för små barns kognitiva, sociala och emotionella utveckling. Det behövs ingen hänvisning till någon specifik litteratur eller forskning. Det är en oomstridd kunskap och har varit så sedan mycket lång tid tillbaka, genom alla 1900-talets alla paradig, från Piagets, Dewey och Vygotskijs dagar. Små späda barn kan inte vänta och har hjärnor förberedda på språk oavsett typ av språk. I studier av tecken som stöd för tal för hörande barn visar en del studier positiv korrelation med talspråksutveckling (se ex Goodwyn och Acredolos studier på 1980-talet) medan andra inte visar någon större specifik effekt på barnens talspråksutveckling (se ex Kirk m.fl, 2013). Det de alla har gemensamt är att forskning pekar på två saker. Den första är att den tidiga interaktionens mycket viktiga betydelse för barnets utveckling, där tecken och gester kan vara stödet barn behöver i de fall barnet inte har möjlighet att förstå annars. Den andra är att tecken inte hindrar barns talspråksutveckling men stödjer den positiva interaktionen mellan föräldrar och barn. Så långt är man enig. Viktigast är att forskning pekar på att turtagning, gemenskap och språkligt utbyte av något slag mellan föräldrar och små barn är den enskilt viktigaste

faktorn för att föreslå barn en god framtida utveckling därför att barn som kan göra sig förstådda och blir förstådda också kan bli intellektuellt stimulerade och utmanande (se ex Meins m.fl., 2003).

Slutord

Susanne Serrebo ställer sig frågan under intervjuens slut "Vem talar för det döva barnet?". I relation till det talar hon om det kollektiva ansvaret som förstadie-lärare och speciallärare har. Hon menar att det en gång fanns detta kollektiva engagemang och ansvar där man ibland fick gå förbi andra gruppers intressen för att värna det döva barnets rättigheter. Det har vi förlorat på vägen menar hon. Gunnel Blücher menar att när man tappar barnets möjlighet till egen identitet så har vi förlorat barnperspektivet. Det känns som vi är tillbaka till den tid när talet var det enda som gällde, säger hon. Hon säger att "när man bestämmer att barnen ska vara hörande, som de som arbetade med Wedenberg t ex tyckte, då har man förlorat barnet". Hon menar att förr fanns inget alternativ för barnen men det finns det faktiskt idag. Det finns många alternativ. Det har varit en fantastisk utveckling och en utveckling som lett fram emot mycket större möjligheter för döva barn och för barn med hörselnedsättning. Vi har sett en makalös teknisk utveckling som, om vi tar hand om detta på rätt sätt och om vi antar en helhetssyn på barnet och dess situation, innebär stora möjligheter.

Referenser

- Ahlgren, I. (1980). *Projektet tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och grav hörselskadade: Arbetsätt och erfarenheter*. (FOT-rapport VI). Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Ahlgren, I., & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I Regeringskansliet (Red.), *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt. SOU 2006:29*. (s. 11-70). Stockholm: Regeringskansliet.
- Bergman, B. (1977). *Tecknad svenska*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. (Doktorsavhandling). Karlstad: Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik.
- Brunnberg, E., & Fredriksson, J. (2007). *Kattungen – en "förskola för alla" med teckenspråket som grund. Utvärdering efter att hörande barn inkluderats i verksamheten hösten 2006. Ett uppdrag från Örebro kommun*. Örebro: Institutionen för beteende, social och rättsvetenskap, Social arbete, Örebro universitet.
- Campbell, R., NacSweeney, M., & Waters, D. (2007). Sign Language in the brain: A review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 3-20.
- Cramér-Wolrath, Emelie. (2013). *Signs of acquiring bimodal bilingualism differently - A longitudinal case study of mediating a deaf and a hearing twin in a deaf family*. (Doktorsavhandling), Stockholms Universitet, Specialpedagogiska institutonen, Stockholm.
- Danielsson, L., Löwenhielm, K., & Sjögrund, B. (1998). *Utvärdering, Grundskollärutbildningen åk 1-7 inriktning språk för döva och hörselskadade*. (Rapport nr 2/98). Stockholm: Lärarhögskolan.
- Danielsson, L., & Madebrink, R. (2009). *Ankomst Manilla – Dövhistoriska essäer*. Stockholm: Manillaskolan.
- Domfors, L-Å. (2000). *Döfstumslärare- specialpedagog- lärare för döva och hörselskadade- En lärutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska insitutionen.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J.F. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Fellenius, K., & Rehnman, A-C. (2003). *Specialpedagogisk kunskap på distans – Möjligheter och hinder i lärandet*. (IOL/Forskning nr 18). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

- Förhammar, S., & Nelson, M.C. (Red.).(2004). *Funktionsbinder i ett historiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Giezen, M.R., Baker, A. E., & Escudero, P. (2014). Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1) 107-125.
- Goodson, I.F. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodwyn, S., & Acredolo, L.P. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbolic use? *Child Development*, 64, 688-701.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket Liber.
- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study. *The Journal of Laryngology and Otology*, 126(10), s. 989-994.
- Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hensvold, I. (2011). En förändrad yrkesidentitet. Förskollärares berättelser fyra och tolv år efter examen. *Nordisk Barnebageforskning*, 4(1), 1-16.
- HRF, Hörselskadades Riksförbund. (2006). *Det går väl ganska bra? - om hörselskadade situation i Sverige*. (Årsrapport 2006). Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.
- HRF, Hörselskadades Riksförbund. (2007). *Åh, det var inget viktigt... - om hörselskadades situation i Sverige*. (Årsrapport 2007). Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.
- Kirk, E., Howlett, N., Pine, K.J., & Fletcher, B.C. (2013). To sign or not to sign? The impact of encouraging infants to gesture on infant language and maternal mind-mindedness. *Child Development*, 84(2), 574-590.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture. In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leonard, M.K., Ramirez, N.F., Torres, C., Travis, K.E., Hatrak, M., Mayberry, R.I., & Hallgren, E. (2012). Signed words in the congenitally deaf evoke typical late lexicosemantic responses with no early visual responses in left superior temporal cortex. *Journal of Neuroscience*, 32(28), 9700-9705.
- Lunneblad, J. (2010). Skolidentitet och managementkultur som mytologisk diskurs. *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 25-44.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: En pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (1969). Normaliseringsprincipen. *Psykisk utvecklingshämning*, 71(1), 1-9.
- Nordén, K. (1969). Begåvningsstrukturer hos en grupp döva ungdomar. (Doktorsavhandling). Stockholm: P-A Rådet
- NTD, Nordisk Tidskrift för dövundervisning (2013). Förskolan i Göteborg. *Nordisk Tidskrift för Dövundervisning*, 1, s. 12-15.

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., m.fl. (2003). Pathways to understanding the mind: construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 74(4), 1194-1211.
- Marschark, M., & Spencer, P. (2003). *Deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford University Press.
- Preisler, G. (1983). *Deaf children in communication*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet
- Proposition (1980/81:100). Stockholm: Regeringskansliet.
- Proposition (1999:135). Stockholm: Regeringskansliet.
- Pärsson, A. (1997). *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971. En skola för ett språk och ett praktiskt yrke*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Historiska institutionen.
- Regeringsbrev (2006). Stockholm: Regeringskansliet.
- Rehnman, A-C. (2013). *Lära och Leva. Kunskapsutveckling hos personer med en ärfilig dövhet/hörselnedsättning*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Roos, C. (2006). Teckenspråk och pedagogik. I Regeringskansliet (Red.) *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt. SOU 2006:29*. (s. 135-209). Stockholm: Regeringskansliet.
- Roos, C. (2008). *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Roos, C. (2009). *VIA - samtal mellan studenter och handledare om tvåspråkighet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Roos, C., & Takala, M. (2012). Rätt till språk - Speciallärares berättelser om sitt långa arbete och sin yrkesroll. I A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Red). *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar. Vänbok till Solveig Hägglund. Karlstad University Studies, 2012:13*. Karlstad: Avdelningen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Skolöverstyrelsen (1983). *Läroplan för specialskolan. Kompletterande föreskrifter till Lgr80*. Stockholm: Liber.
- Skotara, N., Salden, M., Kügow, M., Hänel-Faulhaber, B., & Röder, B. (2012). The influence of language deprivation in early childhood on L2 processing: An ERP comparison of deaf native signers and deaf signers with a delayed language acquisition. *BMC Neuroscience* 13:44, s. 1471-2202.
- Svartholm, K. (2009). Tvåspråkighet och måluppfyllelse i ett historiskt perspektiv. Föredrag vid Manillaskolans 200-årsjubileum den 29 maj 2009. *Dövas Tidning*, Nr 1-2.
- SOU Statens Offentliga Utredningar (1979:50). *Huvudmannaskap för specialskolan. Betänkande av integrationsutredningen*. Stockholm: Regeringskansliet.

- SOU Statens Offentliga Utredningar (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (Lärarytbildningskommitténs slutbetänkande). Stockholm: Regeringskansliet.
- Söderfeldt, B. (1997). *Signing in the brain. Sign Language perception, studied by neuroimaging techniques*. Uppsala: Uppsala universitet, Psykologiska institutionen.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thoutenhoofd, E.D., Archbold, S.M., Gregory, S., Lutman, M.E., Nikopoulos, T.P., & Sach, T.H. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluation of Outcomes*. London: Whurr.

Yrkesroll i förändring

Yrkestiteln *förstadielärare* skulle kunna vara namnet på vilken lärarkategori som helst som arbetar med barn under skolåldern. Men sedan 1950-talet har benämningen använts för att beteckna förskollärare med specialutbildning för att arbeta med döva förskolebarn eller förskolebarn med hörselnedsättning. Förstadielärarnas historia omfattar idag mer än sextio år och erbjuder en delvis dramatisk läsning som speglar både tidsperiodens syn på barn och deras utveckling och den förändring i uppfattningen av dövas möjlighet till språklig och allmän utveckling som har skett. Oavsett inriktning och oavsett vilka åldrar man utbildats för har liknande svängningar skett inom hela yrkeskåren av speciallärare. Gemensamt för alla speciallärarna i arbetslivet verkar också vara det stora engagemang och *personliga kapital* man satsat i sitt arbete. Det som också är viktigt att bära med sig genom denna bok är att pedagogerna handlat utifrån de paradig som rått, influerade av den tidens rådande synsätt på barn och på pedagogisk praxis.



Carin Roos, medlem i SPAF och anställd vid Karlstad universitet som docent i specialpedagogik har innan disputation 2004 arbetat som förstadielärare och speciallärare inom döv/hörselområdet i hela sitt liv. Som forskare är hennes huvudsakliga forskningsområde just inriktat mot detta kunskapsfält.

Distribution:
Karlstad University Press
Karlstads universitetsbibliotek
651 87 Karlstad
www.kau.se/kup