

ÖREBRO UNIVERSITET

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

Kommunikation i klassrummet – en förutsättning för inkludering?

En studie om pedagogers syn på samtal och kommunikation
i undervisningen

Carina Albertsson och Susanne Axelsson

Pedagogik C, Specialpedagogik som forskningsområde

Examensarbete, 15 högskolepoäng

Läsåret ht 2008/vt 2009

Sammanfattning

Denna studie syftar till att undersöka hur några pedagoger ser på samtal och kommunikation i undervisningen och hur det eventuellt kan påverka elevers möjligheter till att vara inkluderade. Vi använde den kvalitativa intervjun som metod. Resultatet har analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Studien visade att de intervjuade pedagogerna är positivt inställda till kommunikation i undervisningen men upplever olika svårigheter med att skapa utrymme för samtal. En av svårigheterna som pedagogerna nämner är den dominerande kunskapstradition på skolan som begränsar utrymmet för kommunikation. Skolans rådande värderingar minskar den enskilde lärarens handlingsutrymme. Studien visar också på goda exempel där lärarna använder sig av kommunikation i undervisningen. Dessa exempel visar hur samspel mellan den kompetente och mindre kompetente kan bidra till ny kunskap i en undervisningssituation. Pedagogerna tillskriver inte kommunikationen samma betydelse för elevers utveckling som det sociokulturella perspektivet gör. Vi ser att kommunikationen kan ha betydelse för elevers inkludering.

Nyckelord: kommunikation, inkludering och sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 2 |
| 3. En skola för alla | 3 |
| 3.1 Specialpedagogiska perspektiv | 3 |
| 3.2 Kommunikation | 5 |
| 3.3 Kommunikation i skolan | 6 |
| 4. Teoretiska utgångspunkter | 11 |
| 4.1 Kognitiv konstruktivism och lärande | 11 |
| 4.2 Social konstruktivism | 12 |
| 4.3 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv | 13 |
| 5. Tillvägagångssätt | 14 |
| 5.1 Kvalitativ forskning | 14 |
| 5.2 Kvalitativ intervju | 16 |
| 5.3 Urval | 17 |
| 5.4 Genomförande av intervjuer | 18 |
| 5.5 Etiska överväganden | 19 |
| 5.6 Databearbetning | 19 |
| 5.7 Reliabilitet och validitet | 20 |
| 6. Resultat | 21 |
| 6.1 Artefakter i rummet | 22 |
| 6.2 Rum för samtal | 25 |
| 7. Resultatdiskussion | 29 |
| 7.1 En skola för alla | 29 |
| 8. Slutord | 33 |
| 8.1 Teori- och metoddiskussion | 34 |
| 8.2 Framtida forskning | 35 |
| Referenser | 37 |

Bilaga 1 Massivbrev

1. Inledning

Människan är en social varelse med förmåga att kommunicera. Vi anser att behovet av att kommunicera är medfött och att det är genom interaktionen med omgivningen som identitet och självbild växer fram. I skolan är det läraren som har stor makt över de gemensamma språkliga aktiviteterna i klassrummet. Det är läraren som bestämmer vad det talas om, vem som talar och hur länge. I klassrummet finns ett speciellt regelsystem för språkandet, vilket inte är samma som gäller utanför dess väggar. Sambandet mellan klassrummets symbolspråk och barns förmåga att anpassa sig till detta är sen tidigare känt. I statens offentliga utredning *Att lämna skolan med rak rygg* skrivs att barn från medelklassmiljöer har lättare att hantera det språkspel som försiggår i klassrummet och får därmed lättare att utveckla kunskap i skolan. Barn som har en språklig bakgrund som inte liknar skolans har ett sämre utgångsläge (SOU:1997:108). Skolans språkspel och kommunikationsmönster skulle därmed kunna bidra till att barn blir ”elever i behov av särskilt stöd”.

En grundtanke i det sociokulturella perspektivet är att det är genom kommunikationen som sociokulturella resurser skapas och förs vidare. Roger Säljö (2000) menar att det är genom kommunikation med andra som vi blir delaktiga i olika sätt att förstå världen. Skolan är en värld helt olik den sociala värld som eleverna tidigare erfarit och en central fråga blir då hur de förmår hantera den om den inte kommuniceras. Säljö (2000) anser att det är genom språket som vi har en förmåga att dela erfarenheter med varandra och på så sätt kan vi utveckla vårt tänkande och därmed vår beredskap och vårt handlingsutrymme inför nya situationer. När vi utifrån detta perspektiv tittar på skolans värld, så kommer eleverna med sina olika erfarenheter och resurser till en praktik, där deras verktyg att agera och förstå är grundade i deras tidigare erfarenheter. För att kunna utveckla sina redskap i skolans praktik behöver de kommunicera med andra. I skolan ska eleverna erhålla användbara redskap som sen är överförbara på andra situationer, som vårt demokratiska samhälle. Ett av skolans uppdrag är att fostra demokratiska medborgare och det skulle kunna vara en fara för demokratin om många elever inte erhåller dessa redskap. Ett av elevernas redskap kan vara dialogkompetens.

Tanken bakom en dialog är inte att övertyga varandra om vem som sitter inne med den enda eller bästa lösningen, utan att få syn på en mångfald av perspektiv. Att låta elevers röster komma till tals, är en del av skolans värdegrund där asymmetriska relationer mellan lärare och elev inte får bli ett hinder för demokratiska arbetsformer. Att bjuda in elever i dialog för att utveckla sin dialogkompetens, är att förbereda för ett aktivt medborgarskap (Wennergren 2007, s 5).

Vårt intresse för kommunikation har växt fram genom de erfarenheter av samtalets möjlighet vi fått som lärare. Vi har erfårit både hur kommunikation kan hjälpa elever och hur bristen på den samma även kan stjälpa elever. Utifrån det sociokulturella perspektivet uppfattas lärande som deltagande i sociala praktiker där de viktigaste redskapen för lärande är språket och kommunikationen med andra människor. Vi tror därför att lärarnas medvetenhet om kommunikationens roll för lärande har avgörande betydelse för elevernas utveckling och deras känsla av tillhörighet. Kommunikationen i lärmiljön kan därmed bli en förutsättning för en skola för alla.

2. Syfte och frågeställningar

Skolan och den enskilde lärarens syn på barns olikheter och på deras lärande får avgörande betydelse för hur undervisningen organiseras. I läroplanen, Lpo 94, finns riktlinjer för alla som arbetar i skolan där det står att läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Lpo 94). Alla barn kommer till skolan med olika erfarenheter och förmågor. Förmår inte skolan tillvarata elevernas olikheter i den dagliga verksamheten, så att skolan blir en mötesplats för mångfald, så kommer det alltid att finnas elever som inte ”platsar” i skolan. Vi tror att en undervisning som präglas av kommunikation och samtal skapar större förutsättningar för en inkluderande skolmiljö. Med inkluderande skolmiljö menar vi att alla elever är delaktiga i klassen och ses som tillgångar. Syftet med studien är att undersöka vilken betydelse pedagoger tillskriver kommunikation och samtal i sin undervisning, samt hur de planerar och organiserar för att gynna samtal och hur detta kan förstås i förhållande till elevers inkludering. I studien använder vi lärare och pedagog synonymt. Studien tar sin utgångspunkt ur det sociokulturella perspektivet där språket är ett redskap för lärande. Det sociokulturella perspektivet kommer vi att belysa under kapitel 4.3.

Frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna kommunikationens/samtalets betydelse i undervisningen?
- Hur beskriver pedagogerna att de organiserar och planerar undervisningen för att gynna kommunikation?
- Vilken betydelse kan kommunikationen i undervisningen ha för en inkluderande skolmiljö?

3. En skola för alla

En skola för alla innebär en inkluderad skola där alla elever får möjlighet att känna delaktighet och gemenskap. För att uppnå de fastställda målen i läroplanen, Lpo 94, ska skolan ge stöd och hjälp till de elever som behöver. Lagstiftaren gör inte någon skillnad mellan elevers olika svårigheter och inte heller anger de någon närmare definition av vilka eleverna är som behöver särskilt stöd. De överlåter till skolan att identifiera dessa elever. Inte heller anges hur stödet skall utformas, men i grundskoleförordningen står att särskilt stöd i första hand ska ges inom den klass eller grupp eleven tillhör (SFS1985:1100, Lpo 94). Elevers svårigheter i skol-sammanhang har oftast hanterats inom specialpedagogiken därför gör vi en genomgång i detta kapitel av de olika perspektiv inom specialpedagogiken som fått betydelse för hur skolor har hanterat elevers svårigheter. Detta kapitel kommer även att belysa vad som sägs i forskningen och litteratur angående kommunikation. Kommunikation är ett brett område som omfattar många olika perspektiv och inriktningar. För att hitta relevant forskning för studien användes bland annat sökdatabaserna Elin, Divaportal, Libris och Skolportalen. Det fanns inte mycket forskning som enbart studerat kommunikationens eventuella betydelse för visionen ”en skola för alla” ur ett sociokulturellt perspektiv. Däremot fanns en del forskning om kommunikation ur ett demokratiskt perspektiv, vilket kan ha relevans för studien då inkludering kan ses som en demokratisk rättighet. Kommunikationens betydelse för organisationsutveckling är ett annat område som belysts och där återfinns bland annat forskning om handledningssamtalets betydelse för skolutveckling. I forskning om yngre barns lärande belyses samspelet/interaktionen mellan barn och då spelar kommunikationen en avgörande roll. Det fanns även en del forskning gjord kring kommunikation och funktionshinder. Annan forskning inom grundskolans område har studerat kommunikationens roll för elevernas lärande och begrepps-bildning i matematikundervisningen. Vi har valt att lyfta fram det som på något sätt handlar om kommunikation i skolan och som kan ha betydelse för en skola för alla. I studien används växelvis elev och barn eftersom båda benämningarna återfinns i vårt källmaterial. Ingen åtskillnad görs i betydelse mellan barn-elev.

3.1 Specialpedagogiska perspektiv

Pedagogikens eviga dilemma tycks vara hur man förhåller sig till individers olikheter. Normalitet och avvikande beteende har diskuterats genom tiderna. Den vetenskapliga disciplinen

pedagogik innefattar kunskapsområdet specialpedagogik och de specialpedagogiska frågorna som differentiering, individualisering, undervisning och lärande har alltid funnits inom pedagogikämnet även om perspektiven har skiftat (Persson 2003). Peder Haug (1998) menar att trots de övergripande styrdokumenterna där man förespråkar ”en skola för alla” bygger den reella värdegrunden som råder ute på svenska skolor, på en kompensatorisk inställning. Inställningen bygger på en föreställning om att problemet ligger hos individen när denne inte uppfyller skolans förväntningar som elev. Normaliteten hos eleven bedöms utifrån hennes/hans förmåga att klara av skolsituationen. Den vanliga pedagogiken räcker inte till för att möta elevernas svårigheter och specialpedagogisk verksamhet blir då att kompensera individen för dess brister. Detta belyses i forskning inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet (Emanuelsson m fl 2001, Haug 1998, Nilholm 2007, Persson 2003) som visar att specialpedagogik inneburit ett särskilt undervisningssätt eller en särskild verksamhetsform jämfört med ”den normala pedagogiken”. Barn kategoriseras ofta genom diagnostisering som utgår från mallar och tester som påvisar avvikelser ifrån det ”normala”. Diagnostiseringsverktygen bygger på ett normalfördelningstänkande som återfinns inom psykologin. Man kartlägger individens starka respektive svaga sidor och bygger upp en undervisning som ska stärka de svaga sidorna och detta sker oftast tvärtemot vad läroplanen säger, utanför den egna klassen. Detta synsätt på barns olikheter har tillskrivits det kompensatoriska perspektivet (Nilholm 2007) men även det kategoriska perspektivet (Emanuelsson m fl 2001, Haug 1998, Persson 2003). Utgångspunkten i de ovan nämnda perspektiven är att man ska ge den enskilda individen möjligheter att fungera genom att tillsätta extra resurser, i form av en särskild tillrättalagd undervisning. När eleven har nått samma kunskapsnivå som de övriga eleverna i klassen, kan han/hon återgå till klassen och följa den vanliga undervisningen igen.

Kritiken mot det kompensatoriska/kategoriska perspektivets normalitetstänkande, som marginaliserar och värderar barn, bidrog till att det kritiska perspektivet växte fram. Inom det kritiska perspektivet anser man att orsakerna till skolmisslyckanden måste sökas utanför individen (Haug 1998). Haug menar att diagnoser inte kan göras objektivt eftersom de är starkt präglade av de rådande kulturella värderingarna. Specialpedagogisk verksamhet bör ställas mot våra uppfattningar om vad som är moraliskt och politiskt riktigt. Integrerade former av undervisning är bättre ur ett demokratiskt perspektiv. En ny inriktning på specialpedagogisk forskning intresserar sig för hur dilemmor tar sig uttryck i olika sociokulturella situationer. Claes Nilholm (2007) kallar detta perspektiv på forskningen för dilemmaperspektivet. Dilemmor upp-

står ur sociokulturella förhållanden och är alltid situationsbundna. De har inte någon lösning. Dilemmor kräver hela tiden ställningstaganden och ur varje ny situation så uppstår ett nytt dilemma. Nilholm (2007) menar att olika värderingar kan stå i motsatsförhållande till varandra beroende på situationen. Denna typ av forskning bedrivs även internationellt. I Storbritannien har bland annat Alan Dyson och Alan Millward (2000) studerat vilka faktorer som är viktiga för att inkluderande processer ska uppstå. De har sett att det är i realiseringsarenan som den verkliga makten finns. På olika skolor förekommer micropolitik i form av olika aktörer som driver olika ideologier och intressen. Dyson och Millwards (2000) studie visade att det är den rådande värdegrunden på skolorna som avgör hur de förhåller sig till inkludering och specialpedagogik och får därmed som har den avgörande betydelsen för hur inkluderande en skola är.

Dilemmaperspektivet på specialpedagogik tolkar vi som att det är ett pedagogiskt förhållningssätt. Det är pedagogikens uppgift att hantera olikheter och de dilemman som man då ställs inför. Detta stämmer väl överens med vår syn på specialpedagogik; att specialpedagogik inte är en särskild pedagogik för vissa elever, utan snarare ett förhållningssätt som gynnar alla elever. Vi utgår från att elevers olikheter är en tillgång i den stora gruppen och att elever lär genom kommunikation med varandra.

3.2 Kommunikation

Enligt Wikipedia den fria encyklopedin på Internet kommer ordet ”kommunikation” ursprungligen från latinets *communis* som betyder gemensam via *communicare*, att man meddelar sig. Kommunikation är en inlärd förmåga som beskrivs som en process för att överföra information från en punkt till en annan. Där beskrivs kommunikation som en tvåvägsprocess där det sker ett utbyte av tankar, åsikter eller information. Detta kan ske via tal, skrift eller tecken (<http://sv.wikipedia.org/wiki/Kommunikation>).

Vi ser kommunikation som någonting mer än en tvåvägsprocess mellan två människor. Vi har ingen avvikande åsikt beträffande att kommunikation kan ske genom tal, skrift eller tecken. Vårt intresse i studien handlar om det muntliga samtalet och därför använder vi oss synonymt av kommunikation och samtal i vår studie. Detta skulle lika gärna kunna översättas till att gälla för skrift eller tecken. Det avgörande är inte vilken sorts kommunikation som sker, utan

att den gör det. För oss kan även kommunikation vara en hel grupp människor som samtalar med varandra. I undervisningen kan kommunikation vara lärarens samtal med en hel klass, enstaka individer eller samtal en grupp elever emellan. Vi tror att det är genom kommunikation som människor kan skapa gemenskap och kunskap utvecklas. Detta synsätt delas av flera andra. Hans-Åke Scherp (2003) beskriver dialogen som ett verktyg för detta.

Dialog betyder ”genom ordet” där betoningen ligger på att skapa mening och förståelse. Utifrån ett lärandeperspektiv ligger tyngdpunkten på dialogen där man försöker förstå varandras förståelser. Genom att ta del av andras förståelse skapas goda förutsättningar för att man ska upptäcka andra perspektiv än de man själv har (Scherp 2003, s 17).

Ann Ahlberg (2001) anser att kommunikation handlar om att samspela med omgivningen, sammanhanget och andra människor. All kommunikation har ett innehåll. Säljö (2000) anser att individen genom kommunikation blir delaktig i färdigheter och kunskaper. Även i läroplanen lyfter man kommunikationens betydelse för elevernas utveckling och lärande. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska eleverna utveckla sin kommunikativa förmåga (Lpo 94).

3.3 Kommunikation i skolan

I Dysthes (1996) studie kring samspelet mellan skrivande och samtal i klassrummet framkom att det fördes samtal i alla klassrum, vilka kunde vara övervägande dialogiska eller monologiska. De dialogiska samtalen innebar delaktighet, att eleverna vågade ta ordet i klassrummet. I det dialogiska samtalet såg lärare och elev varandra som resurser. Äkta frågor, uppföljning av de svar som gavs samt positiv bedömning av det som sades kännetecknade de dialogiska klassrummen. Enligt Dysthe (1996) så kan läraren skapa goda lärmiljöer genom att planera undervisningen för ett samspel mellan muntliga och skriftliga aktiviteter. Vidare såg Dysthe att de monologiska samtalen kännetecknades av envägskommunikation där lärarens undervisning byggde på föreläsning och fråga-svar samtal fördes. Hon menar att problemet med ett klassrum där monologiska samtal dominerar är att de inte knyter an till elevers erfarenheter utan utgår från en given kunskap utifrån lärarens referensramar. I dessa klassrum kommenterar läraren det eleverna sade utifrån deras plan för innehållet med lektionen. Samtalen var styrda av det kunskapsinnehåll som behandlades. Dysthe (1996) menar att dialogen är en förutsättning för att en gemensam referensram mellan lärare och elev ska kunna skapas.

I likhet med Dysthe (2003) anser även Ann-Christine Wennergren (2007) att det i skolan handlar om att öka dialogkompetensen hos både lärare och elever. Hon menar att det är viktigt att öka förståelsen hos pedagogerna för att barn har olika förutsättningar att kommunicera. I dialogen anser hon att det är viktigt att individerna kan förhålla sig till närhet och distans. I sin avhandling om dialogkompetensen i skolan kunde Wennergren konstatera att pedagogerna hade svårigheter med att inta rollen som den aktivt lyssnande och att de hade svårt att komma med respons i form av kritiska reflektioner. Eleverna hade också svårt med att lyssna aktivt och ville säga sitt och inte bygga vidare på inlägg som kamraterna lyfte fram.

Ett sätt att ta till vara elevers erfarenheter och engagemang i undervisningssituationen är genom deliberativa samtal. Detta har också studerats inom klassrumsforskningen. Ett deliberativt samtal betraktas som ett bärande element i demokratin och ett sätt att stärka den demokratiska kompetensen hos barn, unga och vuxna. De utmärks av problematiseringar av olika synsätt med avsikten att deltagarna skall överväga egna och andras ståndpunkter och bryta dem mot varandra. Englund (2000) menar att samtalen ska föras utifrån våra demokratiska värderingar. De bör vara prövande, analyserande, ifrågasättande, utmanande och samtidigt genomsyras av vidsynthet och respekt. Det ska i dessa samtal enligt Englund (2000) finnas en gemensam strävan efter att finna normer och värden som alla kan enas om. Dessa samtal härör ur ett demokratiskt perspektiv. Kent Larsson (2007) anser i sin avhandling att deliberativa samtal handlar om ett reflekterande förhållningssätt där läraren bjuder in eleverna att tillsammans överväga olika frågor om innehåll och arbetssätt, samtals- och klassrumsklimat. Hans studie visade att det fanns ett stort intresse för att lära genom samtal, hos såväl lärare som elever. Studien visade också att det fanns problem med klassrumsklimatet, både gällande respekt och även gällande relationer. Det fanns även en problematik med tysta elever som inte deltog i samtalen. Larsson (2007) menar att samtalen måste ha ett tydligt syfte och kunskapsinnehåll. Han anser också att den praktiska samverkan, den handling, som följer av den gemensamma kommunikationen är lika betydelsefull i undervisningen som själva samtalet. Larsson menar att det idag saknas en vana att arbeta med deliberativa samtal och att både elever och lärare kan utveckla en sådan vana. En förutsättning för att kommunikationen får en större betydelse är att deliberation diskuteras på olika utbildningsarenor.

I samband med ett växande intresse för deliberation i olika utbildningssammanhang ökar möjligheterna att skapa ett mer samlat perspektiv på utbildning som kommunikation (Larsson 2007, s 180).

Ahlberg (2001) beskriver hur hon i klassrumsstudier på den tidigare halvan av 1990-talet studerat hur elever som tränas i problemlösning i grupp utvecklar andra strategier för sitt matematiska tänkande genom att kommunicera med de andra gruppdeltagarna. Materialet samlades in genom intervjuer med elever och lärare, elevdokumentationer samt observationer. Resultatet visade att elever har olika strategier när de tar sig an och löser matematiska problem. Vissa elever uppfattar enbart talen i problemen medan andra elever inriktar sig på de innehållsliga delarna. Hon skriver att det därför är en vinst i att arbeta med problemlösning i grupp.

Vid samtalen i gruppen konfronteras elevernas uppfattningar av ett problem och deras förståelse kan förändras då de ger uttryck för sina egna erfarenheter, möter andras sätt att tänka, ställer frågor, hypoteser, nya frågor, och relaterar olika lösningsförslag (Ahlberg 2001, s 44).

Ahlberg (2001) anser att lärarens inställning till matematikundervisningen är betydelsefull för hur innehållet och utformningen av undervisningen kommer att se ut. Elever kommer med olika matematiska erfarenheter från vardagslivet till skolan och Ahlberg menar att det är viktigt att deras vardagstänkande fångas upp och bekräftas i skolan. Det kan göras genom att kommunicera matematik så att skolans matematik och kunskaperna från vardagslivet möts. Hon säger att det viktigt att lärarna organiserar undervisningen så att ett problem blir belyst ur olika perspektiv. Eleverna blir inte hjälpta av att lösa fler problem efter ett givet mönster som de gjort tidigare utan behöver få möjlighet att utveckla fler problemlösningstrategier genom att kommunicera med andra.

Elevernas olika uppfattningar skall därför synliggöras och bilda ett innehåll i undervisningen. Då mångfalden av uppfattningar uppmärksammas, kan eleverna inse att de förstår på olika sätt, och att man kan förändra och utveckla sin egen förståelse genom att ta del av andras lösningsförslag. Samtal om olika problemlösningförslag i smågrupper och i hela klassen ska leda till att eleverna inser att det finns andra, kanske bättre sätt att lösa ett problem, än det de själva använder (Ahlberg 2001, s 45).

I Pia Williams avhandling (2001) framkommer att barn lär av varandra och att barn som är mer kunniga lär sina kamrater. Vem som är den mest kunnige växlar i olika situationer. Resultaten visar att barn kan ta ett annat barns perspektiv, både i spontana situationer och i arrangerade uppgifter, om möjlighet till detta ges. Barn har en uppfattning om att de kan lära av sina kamrater men också att de kan lära andra någonting. Studierna visar att det mellan barn ständigt uppstår situationer där barnen på olika sätt kommunicerar med varandra. Williams anser att den vuxnes närvaro och medvetenhet om kommunikationen och samspelets betydelse

se för barns utveckling är förutsättningar för att kunna skapa en miljö där alla barn är delaktiga, känner sig trygga och kan utvecklas till demokratiska människor.

Karsten Hundeide (2003) anser att omsorgspersonerna och lärarens uppfattning av barnets eventuella begränsningar eller möjligheter påverkar barnets utvecklingsmöjligheter i högsta grad. Barnets självuppfattning påverkas av den omgivningen förmedlar och styr därför barnets motivation och utvecklingsmöjligheter. Lärarens uppfattning av eleven är avgörande för hur denne kommer att prestera. Lärarens negativa uppfattning av eleven kan starta en process där eleven lever upp till de förväntningar, därför anser Hundeide att läraren alltid bör utgå från att det finns en utvecklingszon hos eleven. Genom att uppmuntra och ge positiv bekräftelse till eleven så kan denne samla motivation till att prestera. Att enbart förlita sig till pedagogens professionalitet anser Gunnar Berg (1999) inte räcker. Han menar att trots att en lärare har en positiv uppfattning av elevens möjligheter till utveckling så kan denna uppfattning komma att påverkas negativt av en skolas kultur och traditioner. Ett sätt att arbeta med att arbeta med en skolas kultur är enligt Margareta Normell (2002) handledning. Hon menar att handledning i arbetslag och personalgrupper kan bidra till en skolas utveckling i frågor om människosyn och kunskapssyn. Genom att kommunicera med varandra synliggörs människors olika uppfattningar i olika frågor anser Normell.

Hundeide (2003) anser att klassrummet består av intersubjektiva rum. Det intersubjektiva rummet kan ses som en ram för vilka spelregler som gäller. Detta har förhandlats fram mellan deltagarna i rummet och innefattar allt från rollfördelning till vilka sätt som är lämpliga att tala på. Hundeide menar att elevers skolsvårigheter bör ses i förhållande till hur de klarar den kommunikativa koden i de intersubjektiva rum som råder i skolan.

Skolgången innebär således något mer än att bara lära sig vissa ämnen. Man lär sig också diskursiva vanor, rutiner, sätt att uppträda, genrer och koder som ofta är underförstådda och lärs genom praktisk handling (Hundeide 2003, s 150).

Det intersubjektiva rummet kan inkludera eller exkludera elever. Hundeide (2003) menar att elever med bland annat en annan kulturell bakgrund kan misslyckas för att de inte känner till de rätta språkkoderna i klassrummet.

... Det intersubjektiva rummet representerar en integrering av alla yttre styrningar till en upplevelse av att vara inkluderad/exkluderad, av att finna eller inte finna sin "röst", sin position och genre i förhållande till de andra, en känsla av naturlighet eller distansering, tvång och hjälplöshet eller frihet och flyt osv (Hundeide 2003, s 154).

I detta kapitel har vi belyst vad tidigare forskning säger om samtal och kommunikation inom skolans verksamhetsområde. Vi har visat på att olika samtal förs i klassrummet, både monologiska och dialogiska. Pedagogers inställning och kunskap påverkar hur samtal förs i lärmiljön och får därmed betydelse för det intersubjektiva rummets kommunikativa koder, vilka kan ha betydelse för elevers inkludering eller exkludering.Handledning kan vara ett sätt att förändra pedagogers inställning. Inom matematiken har studier visat att eleverna behöver kommunicera matematik för att hitta nya strategier och för att få en större förståelse för ämnet. Vi har belyst att barn lär av varandra och att barn som är mer kunniga kan lära sina kamrater. Dialogkompetensen behöver utvecklas hos såväl lärare som elever. Dialogkompetensen kan ses som en förutsättning för att kunna bedriva deliberativa samtal i undervisningen. Deliberativa samtal som genomsyras av demokratiska värderingar och tillåter deltagarna att bryta sina ståndpunkter mot varandra för att hitta gemensamma värden att enas om. Detta överensstämmer väl med det demokratiska uppdraget i Lpo 94 och även målsättningarna att eleverna skall utveckla sin kommunikativa förmåga.

Om det är så som Olga Dysthe (2003) skriver, att språk och kommunikation inte bara är ett medel för lärande, utan själva villkoret för att lärande och tänkande ska ske, så torde en exkluderande undervisningsmiljö ge sämre utvecklingsmöjligheter då det finns färre att kommunicera med. Vill man ge alla elever en chans att utvecklas på ett optimalt sätt så måste de få rika möjligheter till interaktion, med både andra elever och vuxna. En skola för alla bygger på att alla människor är unika och skall vara en del av vårt demokratiska samhälle. Skolan skall vara en social och kulturell mötesplats (Lpo 94).

I kommunen vi studerat arbetar man inte med särskilda undervisningsgrupper, utan barn i behov av särskilt stöd finns i alla klasser och undervisas där, inom klassens ram. De torde då få rika möjligheter till att kommunicera och utvecklas i samspel med andra, eller är det så att pedagogernas uppfattning om kommunikationens betydelse för elevernas lärande avgör hur praktiken ser ut? Genom kommunikation förstår vi omvärlden och kan fungera i den (Säljö 2000). Om människans tänkande är präglad av de sociala praktiker hon kommunicerat med så betyder det även att fördomar och värderingar utvecklas i hennes möten med tidigare praktiker. Hur används då kommunikation som ett redskap i skolan för att alla elever ska känna tillhörighet och utvecklas till demokratiska medborgare i en skola för alla?

Eftersom Lpo 94 är målstyrd beskrivs inte hur lärare ska arbeta, vilka metoder och arbetsätt som ska användas, men det finns stöd i läroplanen för att utforma en verksamhet som beaktar kommunikationen mellan eleverna.

4. Teoretiska utgångspunkter

Samtalets och diskussionens betydelse för lärande och för demokratins utveckling har efterhand betonats alltmer i skolans styrdokument exempelvis genom vissa tillägg i de senaste versionerna av Lpo 94 och i gällande kursplaner från år 2000. För att kunna kommunicera krävs samspel med andra. Jean Piaget och Lev Vygotskij är två teoretiker som båda betonar samspelets betydelse för människors lärande (Imsen 2006). Mycket av det som finns skrivet om samspelets betydelse för lärande återkopplas på ett eller annat sätt till någon av dessa två. Det finns en del likheter i deras teorier men det finns också en del betydelsebärande skillnader som får betydelse för undervisningens utformning i skolan. För att belysa en avgörande skillnad görs en kort presentation av Jean Piagets syn på lärande och därefter ges Vygotskijs syn på lärande. Vi har valt att läsa litteratur som sammanfattar dessa teorier. Vygotskij är en representant för det sociokulturella perspektivet. Vi delar Leif Strandbergs (2006) åsikt om att det sociokulturella perspektivet genomsyrar Lpo 94, ett av skolans viktiga styrdokument, och därför valdes detta perspektiv i studien. Det sociokulturella perspektivet belyses i kapitel 4.3.

4.1 Kognitiv konstruktivism och lärande

Inom den kognitiva utvecklingsteorin var Jean Piaget (1896-1980) en av förgrundsgestalterna. Enligt Piagets teorier så konstruerar människan själv sin förståelse av omvärlden genom ett aktivt utforskande. Hans idéer om kognitiv utveckling har haft stor betydelse för hur skolan utvecklas under 1900-talets senare hälft. Det går att utläsa i bland annat kurs- och läroplanerna. Där återfinns formuleringar som beskriver barnet som aktivt som ska få upptäcka saker på egen hand (Säljö 2000). Inom den kognitiva teorin är uppfattningen att den kognitiva utvecklingen ligger till grund för språkutvecklingen och därmed har miljön mindre betydelse. Kunskap är något som konstrueras av barnet när denne utforskar omvärlden. Barnet samspekar med omgivningen genom att hämta information från den som det sedan tolkar. Det är barnets egen aktivitet, dess observationer och slutsatser som leder till att barnet utvecklar en förståel-

se. Barnet har olika utvecklingsstadier. Dessa olika stadier är kopplat till barnets ålder. För varje nytt utvecklingsstadium ökar barnets förmåga till abstrakt och intellektualiserat tänkande. Barnet bygger vidare på befintlig kunskap genom att denna omprövas och omorganiserar (Imsen 2006, Illeris 2007). Barnets erfarenheter leder till kognitiv utveckling som så småningom leder till språklig utveckling och till ett språkligt samspel. I takt med att barnets tal-språk utvecklas, ökar också språkmiljöns inflytande som i sin tur leder till ytterligare kognitiv förmåga. Det är barnets tänkande som utvecklar språket (Svensson 1998). Det är språket och kommunikationens betydelse för människans tänkande som är den stora skiljelinjen mellan den kognitiva utvecklingsteorins syn på lärande som Piaget företräder och den social konstruktivistiska syn som Vygotskij företräder. Synen på hur barnet utvecklar sitt tänkande får också konsekvenser för vilken betydelse läraren och kamraterna tillskrivs i en läromiljö.

4.2 Social konstruktivism

Lev Vygotskij (1896-1934) var den teoretiker som grundlade idén om vikten av kommunikation och samspel människor emellan för utvecklingsprocessen. All intellektuell utveckling och allt tänkande har sin början i en social aktivitet. Lärandet börjar med språket som ett kulturellt fenomen. Vygotskij gav själv sin teori namnet kulturhistorisk psykologi (Strandberg 2006). Kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Vygotskij menade att barnets språk redan från början är socialt och inriktat på kommunikation. Språket är beroende av den kultur barnet lever i och speglar därför kulturen. För att språket ska utvecklas krävs interaktioner med andra människor (Dyshte 2003, Imsen 2006). Vygotskij utgick från länken mellan tänkande och språk och ansåg att dessa var nära förknippade med varandra. Han menade att sambandet mellan tänkande och språk upprättas under barnets utveckling. Tänkandet är individens tal med sig själv (Svensson 1998, Säljö 2000). Utan social kommunikation och samspel människor emellan, sker ingen utveckling av tänkande eller språk. Inom ramen för en viss kultur eller gemenskap föregår kommunikation tänkande och att lära sig ett språk är att lära sig att tänka. Tänkandet blir som ett slags inre samtal hos individen men kan även ske mellan människor i en kollektiv process (Säljö 2000). I Sverige har Roger Säljö fortsatt att studera vilka redskap som påverkar lärandet utifrån Vygotskij tankar om att lärande sker i samspel med andra i olika kontexter. Säljö (2000, 2005) beskriver detta som ett sociokulturellt perspektiv.

4.3 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet fokuserar främst de sociala och kulturella villkoren för elevernas lärande. Inom detta perspektiv uppfattas lärande som deltagande i sociala praktiker. Människan har inga biologiska förutsättningar som begränsar lärandet, utan det som avgör och påverkar utvecklingen är omgivningen, de man samspelar med. Varje situation innebär en möjlighet att ta till oss kunskaper från våra medmänniskor genom att vi kommunicerar den.

Det finns i varje trivialt samtal, handling eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation (Säljö 2000, s 13).

Dysthe (2003) anser att kommunikation mellan människor är en förutsättning för lärande. Genom att härma, lyssna och samtala får barnet de kunskaper och färdigheter som är betydelsefulla i den kultur barnet befinner sig.

... Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe 2003, s 31).

Kommunikation och språkanvändning är länken mellan barnet och omgivningen i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom dialoger om omvärlden som människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet. De sätt att resonera och tolka verkligheten som vi mött i interaktion, kan vi sedan använda som resurser för att kommunicera och förstå framtida situationer. Säljö (2000) talar om ett kollektivt tänkande. Han menar att genom att samspela och kommunicera med andra får vi tillgång till deras tolkningar och förslag. När andra människors tankar uttrycks, blir de till allmän egendom som vem som helst kan använda att bygga vidare sina egna tankegångar på.

I ett sociokulturellt perspektiv fungerar psykologiska och fysiska redskap som strukturerande resurser som gör det möjligt för deltagare i sociala praktiker att tolka och agera kompetent i nya situationer (Säljö 2000, s 152).

Vygotskji intresserade sig för samspelet mellan den mer och den mindre kunnige. Han talar om den närmaste utvecklingszonen. Utvecklingszon definieras som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och vad man kan prestera med hjälp av en vuxen eller mer kapabel kamrat. Säljö (2000) förklarar den närmaste utvecklingszonen som att den lärande blir hand-

ledd in i en kulturs sätt att förstå en företeelse. Kommunikationen mellan den mer och den mindre kompetente har stor betydelse. Säljö kallar stödet från den kompetente för *kommunikativa stöttor*. Den kommunikativa stöttan strukturerar problemet för barnet genom att bryta ner det i mindre delar, påvisa början och staka ut vägen. Stöttan sam-handlar eller sam-tänker med den som ska stöttas. Den kommunikativa stöttan hjälper barnet vidare till nästa utvecklingszon. Med stöd och vägledning kan vi lösa problem som vi skulle ha svårt att klara av på egen hand.

De är genom redskapen som vi förstår omvärlden. Redskapen, verktygen eller *artefakterna* kan vara intellektuella eller fysiska. Vårt talade språk är ett intellektuellt redskap. Vårt skriftspråk är ett fysiskt redskap. Inom det sociokulturella perspektivet skapas dessa redskap genom kommunikation och förs vidare genom kommunikation. Mellan oss och världen finns verktyg och tecken som hjälper oss när vi löser problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift och när vi tänker. Inskriptioner är en speciell klass av fysiska redskap så som böcker, räknemaskiner, klockor m.m. där intellektuella redskap bevaras i fysisk form och används för kommunikation. Säljö (2005) anser att inskriptioner har en medierande funktion dvs de gör det möjligt för människan att bevara information utanför den egna kroppen och förmedla den till andra. Han menar att de byggs upp inom ramen för en verksamhet och är kollektiva och på så sätt får inskriptioner en stor betydelse för människors sätt att tänka och resonera samt för samhällets sätt att bevara insikter och kunskaper.

5. Tillvägagångssätt

I detta kapitel redogör vi för de ställningstaganden som gjordes i denna kvalitativa studie. Vi gör en genomgång av tillvägagångssättet. Den kvalitativa intervjun användes som metod i studien. I slutet av kapitlet diskuteras begreppen reliabilitet och validitet i förhållande till studien.

5.1 Kvalitativ forskning

En kvalitativ undersökning handlar om att sätta ljuset på någonting som redan belysts tidigare och att nya aspekter då blir synliga anser Helene Thomsson (2002). Hon menar att resultaten i en förståelsegrundad undersökning inte är slutgiltiga och sanna i all evighet utan just där, mot

bakgrund av de resonemang som man fört parallellt med de resultaten man presenterat. Kvalitativ forskning passar bra att använda sig av för att komma åt unik och personlig information om hur andra individer uppfattar ett fenomen. Därför valde vi att använda oss av den kvalitativa intervjun som metod i vår studie. Kommunikation i skolan har tidigare belysts men denna studie har syftat till att försöka förstå hur pedagogers inställning till kommunikation kan vara en förutsättning för elevers inkludering, en skola för alla.

Ett hermeneutiskt förhållningssätt nämns ofta vid tolkning av kvalitativ empiri. En huvudprincip inom hermeneutiken är att en del endast kan förstås genom att den sätts i samband med helheten (Alvesson & Skoldberg 1994/2008). Den kvalitativa analysen plockar isär och relaterar genom att se på delarnas interna relationer. Helheten som delarna ger uppvisar andra egenskaper som inte kan utläsas av de enskilda delarna var och en för sig (Starrin 1994/2008). Den hermeneutiska processen omfattar fyra huvudmoment. Dessa är tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Alla fyra moment har en tät koppling till varandra och i ett hermeneutiskt arbete finns alltid en rörelse och en dynamik mellan dessa moment. I en hermeneutisk process pendlar forskaren hela tiden mellan del och helhet och låter sin förförståelse som han/hon hade vid utgångspunkten smittas av en ny förståelse vilket i sin tur leder till en ny förförståelse, *den hermeneutiska cirkeln*. En av hermeneutikens viktigaste uppgifter är att rekonstruera den kontext, av vilket det tolkade spåret är en del. Kunskapen om kontext ger en större giltighet åt våra tolkningar. I denna studie antogs ett hermeneutiskt förhållningssätt i tolkningsarbetet. Vår egen förförståelse hade under hela studiens gång en inverkan på hur studien genomfördes och hur resultaten tolkades. Vi är båda pedagoger som arbetat i klassen men även som resurslärare. Förförståelsen vi har för ämnet har naturligtvis gjort oss intresserade av denna studie och det har även gjort det möjligt för oss att göra den. Hade vi inte haft vår förförståelse och insikt i ämnet så hade resultaten tolkats från en annan horisont och bilden kanske sett annorlunda ut. Nils Gilje och Harald Grimen (1992/2007) skriver om insikt och utsikt, att varje aktivitet har två sidor. En sida ser den utomstående utifrån sin horisont och samma aktivitet ser den professionella utifrån sin horisont. Det är bara den professionella som kan förstå vad som föregår aktiviteten och vad som krävs i ex. träning, planering, strategiska val mm för att den ska bli lyckad. Den professionella är nära sin aktivitet. Det är svårt att få en "utsikt". Mot bakgrund av detta resonemang så förstår man vikten av att hantera vår förförståelse med varsamhet. Vi har försökt att vara medvetna om att det kan finnas andra spår i tolkningsarbetet än det som vid första anblicken slog an hos oss.

5.2 Kvalitativ intervju

Steinar Kvale (1997/2008) anser att en kvalitativ forskningsintervju innebär att kunskap byggs upp i samtalet.

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem (Kvale 1997/2008, s 9).

Kvale (1997/2008) anser att det rör sig om ett samspel mellan den intervjuade och forskaren. Ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Även Helene Thomsson (2002) talar om vikten av samspel vid intervjun. Hon kallar den kvalitativa intervjun för reflexiva intervjuer, vilka hon förklarar ha en halvstrukturerad form och byggs upp runt teman och förslag till diskussionsämnen. Hon anser att intervjun växer fram ur dessa teman och ämnen som ett samspel mellan intervjuaren och den intervjuade. Denna följsamhet i intervjusituationen beskrivs även av Bengt Starrin och Barbro Renck (1996/2007) som anser att den kvalitativa intervjun utgår från ett antagande om att man från början inte vet vilka frågor som är viktiga och betydelsefulla. Intervjuformen kräver att intervjuaren utvecklar, anpassar och följer upp vad som kan vara viktigt i situationen och för det centrala syftet med undersökningen. Det är viktigt att man har syftet med intervjun klart för sig och kan forma frågorna utifrån detta. En bra intervjufråga enligt Kvale (1997/2008) bör vara både tematisk och dynamisk inriktad vilket innebär att de ska vara relevanta för forskningsämnet och bidra till ett positivt samspel mellan informanten och forskaren. Kvale (1997/2008) anser också att ju spontanare strukturen för intervjun är desto större chans är det för forskaren att erhålla spontana, levande och oväntade svar. Vi valde att arbeta med tematiserade frågor vid intervjuerna för att inte bli för styrande i frågorna. Dessutom ville vi ha möjligheten att följa upp spår som kunde dyka upp under intervjun. En intervjuguide utformades som bestod av tre övergripande rubriker. Den första rubriken var bakgrundsfrågor som enbart syftade till att få en behaglig start på intervjun. De övriga två rubrikerna var kommunikation och organisation. En rubrik med frågor om inkludering ansågs ej nödvändig då vi förväntade oss att intervjuerna skulle innefatta inkluderingsaspekten i pedagogernas berättelser under våra frågeställningar rörande samtalens betydelse för eleverna. De rubriker med underfrågor som valdes var följande:

Kommunikation

- Vilka samtal förs i skolan? Ge exempel.
 - Elev - elev
 - Lärare – elev
- Vilket syfte har samtalen?
- Är det något sorts samtal som du upplever som särskilt betydelsefullt? Ge exempel.
 - För eleven
 - För gruppen
 - För läraren

Organisation

- Hur gör du i din undervisning för att gynna ett samtalsklimat? Ge exempel.
 - Uppgifter
 - Lokaler
 - Tid för samtal

Innan intervjuerna läste vi litteratur för att förbereda oss inför vilka spår som med följdfrågor skulle kunna följas upp under intervjuens gång, utifrån studiens syfte.

5.3 Urval

I valet av intervjudeltagare vägde vi för- och nackdelar med olika urvalsmetoder. Vi övervägde att fråga någon specialpedagog eller rektor efter lämpliga intervjudeltagare men slumpen, genom lottning, kom att avgöra vilka vi tillfrågade för intervju. Ett aktivt val av intervjudeltagare hade varit påverkat av rektorns eller specialpedagogens förkunskap om pedagogerna och på så sätt kunnat styra resultatet.

I kommunen där vi genomförde studien, finns skolor som undervisar i såväl åldersblandade som åldershomogena klasser. Åldersblandade klasser finns på de mindre byskolorna och det finns klasser som varierar från att vara blandade 6-7 åringar till att på den minsta skolan vara 7-11 åringar i samma grupp. De åldershomogena klasserna är grupper som omfattas av barn som är lika gamla. Vi beslutade oss för att vi skulle rikta in oss mot alla pedagoger i kommunen som är verksamma inom årskurserna F-6, åldersblandade klasser som åldershomogena

klasser. Kännedom om de olika pedagogernas arbetssituation, klassföreståndarskap och placering, fick vi genom en specialpedagog i kommunen. Urvalsgruppen kom från åtta skolor inom kommunen, sammanlagt 38 pedagoger. Det är i de årskurserna vi själva har vår bakgrund, erfarenhet och därmed förförståelse av hur vardagen kan se ut. Det skulle underlätta i mötet med intervjudeltagarna att kunna relatera till den problematik som lärare, för en hel grupp, skulle kunna tänkas beskriva. Ett kriterium var att de pedagoger som skulle komma i fråga för en intervju skulle vara utbildade förskollärare eller grundskollärare samt ha ett klassansvar och arbeta i en hel grupp av elever största delen av arbetsdagen. Ingen hänsyn togs till om pedagogerna var män eller kvinnor i studien då genusperspektivet inte skulle studeras i denna studie. De 38 pedagogerna delades därefter in i två grupper, F-3, de yngre årskurserna samt 4-6, de äldre årskurserna. Fördelningens utfall blev att från de yngre årskurserna blev det 20 pedagoger och från de äldre årskurserna blev det 18 pedagoger. Till slut drog vi lott, två från de yngre årskurserna och två från de äldre, samt en reserv från respektive åldersgrupp. Det blev totalt sex pedagoger, i första hand fyra, som blev urvalsgruppen inför intervjuerna. Alla fyra tillfrågade pedagoger ville ställa upp för en intervju.

5.4 Genomförande av intervjuer

Den första kontakten med dem som valts ut för intervju, togs genom att vi skickade ut ett missivbrev (bilaga 1) där vi kort presenterade oss själva och studien. Där fick de veta att vi skulle ta en kontakt med dem inom några dagar. I missivbrevet fanns också foton på oss så att de tillfrågade skulle få ett ansikte på oss som höll i intervjuerna. Vi tog sedan kontakt per telefon och bestämde tid och plats för intervjun. Intervjudeltagarna fick själva bestämma vilken plats de ville mötas på. Samtliga pedagoger fann det lämpligast att mötas på deras arbetsplats. Vid telefonkontakten diskuterade vi vikten av att få vara ostörda och pedagogerna fann själva ett rum som de ansåg lämpligt för intervjun. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor som handlade om utbildning, tjänsteår samt vilka uppdrag pedagogerna haft inom skolan. Därefter fördes intervjuerna utifrån de valda samtalsteman. Vi betonade att intervjun inte skulle komma att präglas så mycket av en intervju med så styrda frågor utan skulle ses mer som ett samtal. Intervjuerna varade mellan 35 och 120 min och samtliga intervjuer fick bandas. Vi upplevde att samtliga intervjuer i helhet präglades av ett intresse från de deltagande och det uppstod ett flyt i samtalet.

5.5 Etiska överväganden

När man arbetar med intervju som metod är det viktigt att förhålla sig etiskt korrekt i förhållande till intervjudeltagarna. I studien har vi tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2003) antagit. Fyra huvudkrav ställs för att säkra individens skydd: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet gör gällande att information om studiens syfte skall ges, till deltagarna. De ska även informeras om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när de så önskar. I missivbrevet inför intervjuerna (bilaga 1) informerades om studiens syfte och även om hur intervjun skulle komma att genomföras. Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva skall bestämma om sin medverkan. Vid intervjutillfället informerades deltagarna om att de när som helst skulle kunna avbryta deltagandet. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter från en studie skall avidentifieras så att den enskildes identitet inte framkommer. Vid intervjusituationen informerades intervjupersonerna om att de skulle avidentifieras i studien och att materialet skulle förstöras när studien var klar. Vikten av att kunna tala fritt under intervjun underströks ytterligare med syfte att pedagogerna inte skulle behöva oroa sig för att nämna någon vid namn. De informerades om att skulle detta ske så skulle vi vid transkriberingen även avidentifiera dessa och omnämna dem med X. För nyttjandekravet gäller att de inhämtade uppgifterna endast får användas för studiens ändamål. Vi informerades om att det inte fanns något ytterligare syfte med materialet än att använda det som underlag i vår C-uppsats. Vi erbjöd slutligen att deltagarna skulle få ta del av intervjuutskriften för eventuell korrigerings i materialet. Samtliga var intresserade av detta och vi mejlade därför över de utskrivna intervjuerna till dem. Ingen har gjort något förtydligande eller ändring i materialet. De intervjuade erbjöds även att ta del av den färdiga studien.

5.6 Databearbetning

Vid arbete med intervju tillägnas en stor del av tiden till transkribering. Detta leder till texter som senare ska tolkas. Kvale (1997/2008) menar att man genom hela transkriberingsarbetet måste beakta arbetets reliabilitet och validitet. Han menar att det är omöjligt att svara på frågan vilken som är den riktiga utskriften då texter blir något helt annat från det ögonblicket de förvandlas från en berättad historia, talspråk, till en nedskriven historia, skriftspråk. Han menar att en mer konstruktiv fråga att ställa sig är; - Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte? Vi ansåg att det var viktigt att texterna blev lättillgängliga för oss när vi

skulle tolka dem, men även att de gjorde de intervjuade rättvisa. Texterna skulle vara så trogna originalen som möjligt. Därför valde vi i ett första skede att skriva ut ett material som ordagrant återgav intervjudeltagarnas berättelse, med upprepningar, hummanden osv. Vi valde att direkt från bandupptagningen till papper skriva om från talspråk till skriftspråk så långt det var möjligt. Detta val bedömde vi skulle underlätta vårt fortsatta arbete med den skrivna texten. Den version som skulle skickas till intervjudeltagaren för eventuell komplettering justerade vi i ett andra skede ytterligare. Texten ändrades på så sätt att vi tog bort alla upprepningar och hummanden. Det valet gjorde vi för att inte intervjudeltagarna skulle kunna känna sig besvärade av sitt talspråk och förbise innehållet i intervjuerna. Ödman (2003/2008) säger att intervjun inte bör skrivas om så mycket att innehållet riskerar att bli något annat än vad det var från första början. Vi fick skriva om några elevnamn till X i våra texter för att inte riskera att skada någon enskild individ i materialet. Detta anser vi inte ha påverkat innehållet i intervjuerna.

5.7 Reliabilitet och validitet

Begreppen reliabilitet och validitet bör uppmärksammas under hela forskningsprocessen anser Kvale (1997/2008). Han menar att några faktorer i forskningsprocessen som särskilt kan påverka reliabiliteten är hur intervjuaren ställer sina frågor. Intervjuaren kan leda en intervjuerson till olika svar genom att ställa ledande frågor. Vi var medvetna om detta när vi planerade våra intervjuer och gjorde därför övergripande tematiserade intervjufrågor som ej var ledande. Detta val gjorde att det skapades ett frirum för följdfrågor. Dessa följdfrågor löpte en risk att bli ledande i situationen, men vår medvetenhet om detta gjorde att vi under intervjusituationerna kunde förhålla oss till detta. Vi anser att vi lyckades med detta ur en aspekt eftersom intervjuerna många gånger tog andra vändningar än inom undervisningssituationen som vi avsåg studera. De intervjuade tilläts att associera och berätta om de samtal som just då låg närmast dem. Vi försökte sedan med frågor följa upp deras berättelse om exempelvis utvecklingssamtal så att vi åter kom att tala om samtal i undervisningen. Ur en annan aspekt så kom intervjuerna att handla för lite om kommunikation i ett inkluderingsperspektiv på grund av att vi saknade en frågerubrik om inkludering i intervjuguiden. Ur den aspekten kan validiteten ifrågasättas. Validitet kan beskrivas som frågan om man verkligen studerar de fenomen som man givit sig ut för att studera och om man verkligen tolkar det man avsett sig tolka (Thomson 2002). Reliabiliteten kan påverkas av hur man kategoriserar intervjupersonernas svar samt

skriver ut intervjuerna. Intervjusvaren kategoriserades utifrån det sociokulturella perspektivet. Tolkningar av intervjusvaren utifrån ett annat perspektiv hade möjliggjort andra kategoriseringar. Validitet kan även ses som hantverksskickligheten i en studie. Med hantverksskicklighet menas att det är viktigt att man ifrågasätter sitt eget resultat och hur man kommit fram till det. Kvale (1997/2008) anser att validitet skapas genom att kontrollera sitt tolkande arbete. Genom sättet att hantera texter, sin argumentation, sin källkritik, materialredovisning, noggrannhet och tillämpning av tolkningskriterier så kan man öka sina tolkningars giltighet anser Ödman (2003/2008). Vår förförståelse för undersökningsområdet kan ha påverkat resultatet genom att vissa spår inte följdes upp och andra utforskades mer. Vi anser att detta är en svår balansgång i den kvalitativa ansatsen. Syftet med undersökningen ska styra anpassningen och följsamheten under intervjun, samtidigt kanske vi missade att följa upp ett område som kanske bättre hade lett till att besvara syftet än den riktning vi valde. Området vi missade att ställa direkta frågor om var kommunikationens betydelse för inkludering. Vår egen förförståelse var en förutsättning för att vi ska kunna utforska kommunikationens område samtidigt som den också kan ha varit en begränsning om vi inte klarat att ha tillräcklig utsikt i forskningsprocessen. Vi anser att vi haft utsikt i forskningsprocessen. Thomsson (2002) anser att det inte bara är intervjuerna i sig som är viktiga, utan även miljön intervjuer görs i. Vi har i studien genomfört våra intervjuer i en, för intervjudeltagarna, känd miljö vilket också ökar tillförlitligheten av undersökningen.

6. Resultat

I detta kapitel presenteras och analyseras våra intervjuer. Resultaten redovisas under rubriker som återfinns i det sociokulturella perspektivet. Vi använder oss av uttryck som återfinns hos Säljö (2000). Praxisnära exempel ges utifrån pedagogernas berättelser för att besvara studiens frågeställningar, vilka var:

- Hur beskriver pedagogerna kommunikationens/samtalets betydelse i undervisningen?
- Hur beskriver pedagogerna att de organiserar och planerar undervisningen för att gynna kommunikation?
- Vilken betydelse kan kommunikationen i undervisningen ha för en inkluderande skolmiljö?

När vi talar om enskilda pedagoger och elever i detta kapitel benämns samtliga med det personliga pronomen *hon*. Av etiska skäl redogörs inte för vad pedagogerna var för sig uttryckt.

6.1 Artefakter i rummet

Skolan är en kontext där man använder sig av många artefakter. I ett klassrum finns många inskriptioner, dvs redskap där information och kunskap samlats utanför den egna kroppen. Där finns t ex kartboken i geografin, miniräknaren i matte och uppslagsverk. Det sociokulturella perspektivet tillmäter stor vikt till medierande artefakter - verktyg och tecken - som hjälper oss när vi löser problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift och när vi tänker. Yttre aktiviteter med hjälp av verktyg föregår inre tankearbete. Pedagogerna beskriver situationer i vardagen som leder till samtal elever emellan eller pedagog - elev emellan. Samtal förs med hjälp av artefakter som exempelvis konkret laborationsmaterial eller en uppgift, spontan eller initierad. Pedagog eller en mer kompetent kamrat fungerar som en kommunikativ stötta. Det sociokulturella perspektivet lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer, därför blir samarbete och interaktion helt avgörande för lärande (Dysthe 2003).

Pedagogerna berättar om situationer där eleverna ”tänker högt” och använder sig av hjälp för att tänka. En sådan situation kan vara en matematiklektion som en pedagog beskriver:

I matte kan jag tycka att det är så. Att om de får diskutera litegrann så fastnar det lite bättre. Det kan vara att jag har en genomgång och sen får de använda plockisar för att kunna se hur de ska räkna. Då kan det vara så att jag frågar X att hur tänkte du nu, kan du förklara för XX och visa med plockisarna? Och så får de förklara för varandra och se att de har lite olika ingångssätt i maten.

Pedagogen lyfte fram konkret material, ”plockisarna” såsom bönor och klossar, som ett verktyg för att främja elevernas inre tankar i matematikarbetet. Med hjälp av materialet kan eleven sätta ord på sina matematiska operationer och samtidigt visa för en kamrat som behöver stöd i sina tankar. Pedagogen har initierat ett samspel mellan de två elever som arbetar intill varandra. Läraren fungerar som en kommunikativ stötta för den mer kompetente kamraten genom att fråga henne hur hon tänkt och sedan be henne förklara sina tankar med hjälp av det konkreta materialet för sin kamrat. Då fungerar även kamraten som en stötta för sin mindre kompetenta kamrat.

Samma pedagog uttrycker att hon även använder sig av samtal i svenskan, även om de inte förekommer lika ofta där. Hon tillskriver inte dessa samtal så stor betydelse.

Men i svenskan tycker jag inte att jag har använt mig lika mycket av denna metod att de ska få samtala så mycket. Det blir mer att jag visar. Vi har vårt bokstavsarbete och då blir det inte riktigt detsamma. Det blir mer att vi kan diskutera var det ska vara en punkt ... eller vilken bokstav det ska vara när vi skriver och stavar.

Vi betraktar däremot läraren som ett medierande verktyg, med stor betydelse i elevens arbete med att tolka verktygen i skriftspråket. Säljö (2005) menar att när barnet försöker läsa och stavar sig genom ett ord, så griper föräldern eller pedagogen in som en medierande resurs. Detta för att uppmärksamma skillnad mellan bokstäver, exempelvis b och d, som lätt förväxlas när man är nybörjare i skriftspråket. Vidare anser Säljö (2005) att det är viktigt att komma ihåg att det är interaktionen mellan människor som är ett grundläggande verktyg för mediering. I interaktion är människor medierande resurser för varandra. Det är viktigt att man kopplar språkandet till de konkreta material som man tillgodoser barnen med i skolan. Om detta säger en pedagog:

Om de sitter och jobbar i par som tex läsgrupper nu då, då hade jag ett sorts läggspele och de satt två och två och då hör jag den ena flickan säga till den andra så här: den här meningen förstår... den kan vi ju inte. Och då räcker den andra flickan upp handen och då viskar den första, vänta lite säger hon. Vi lägger den på sidan så får vi se om vi kan ta dom andra först. Och då visade det sig sen att då förstod dom sen den sista meningen när de väl kom till slutet på det här läggspelet.

Barn kan lära av varandra vilket beskrivs i citatet om läggspele. Där hade den ena flickan rollen som den kompetenta kamraten. Hon föreslog att de skulle fortsätta att pröva på egen hand och presenterade en strategi för sin kamrat som antog förslaget och det slutade med att båda förstod uppgiften. Kamraten blev i denna situation en kommunikativ stötta. Detta stämmer överens med Ahlbergs (2001) studier om att elever behöver kommunicera matematik för att utveckla nya strategier. Williams (2001) anser att när barn arbetar tillsammans framkommer fler perspektiv och idéer än när barn arbetar ensamma. Om kamraternas olikheter tas tillvara och utnyttjas i undervisningen ökar möjligheten till inkludering – en skola för alla.

Kommunikationens betydelse i undervisningen tillskrivs stor betydelse av pedagogerna i undersökningen. Samma pedagog som beskrev läggspelet uttrycker:

Tänk om de inte hade fått prata i klassrummet under tiden vi gjorde denna uppgift, då hade ju inte den ena flickan alls förstått uppgiften ... eller inte litat på sin förmåga. Nu fick hon idéer som hon säkert kan använda sig av själv nästa gång!

Barnen på en skola hade under en längre period tillverkat pärlplattor. Pedagogerna diskuterade tillsammans och tyckte att situationen gav tillfälle till många goda samtal eleverna emellan, att de inte ville styra in dem på andra aktiviteter, utan lät dem fortsätta med sina pärlplattorbyggen. Pärlplattorna blir ett redskap som ger möjlighet att samlas och samtala. En pedagog berättar om detta:

Föräldrarna måste tro att vi har ett dåligt utbud på den här skolan, för barnen kommer hem med pärlplatta, efter pärlplatta, efter pärlplatta. Där har vi valt att låta dem göra pärlplattor i hundratals för det sker sociala saker kring bordet när de sitter och håller på med de här pärlplattorna. Dels har vi då pojkar som har valt denna aktivitet och de sitter länge och diskuterar. Pratar om hur länge de ska vara på fritids idag. - Ja, jag ska vara till halv fem, du vet min mamma jobbar och hon är ensam ... och du då ... och så vidare. Härliga samtal helt enkelt!

Att ge utrymme till kommunikation när helst det än må vara är en förutsättning för utveckling enligt det sociokulturella perspektivet. Här har pedagogerna sett att samtalet var huvudaktiviteten i denna situation, inte att den 104:e pärlplattan tillverkades. Kreativa processer är sociala. Vi tar hjälp av och lånar andra människors idéer, tankar och färdigheter. Kreativ utveckling är en process som äger rum i ett deltagande sammanhang, inte i ett enskilt huvud. Kreativitet tillsammans med andra redskap omformas enligt Strandberg (2006) till kunskap utanför den egna kroppen och delas med andra människor.

En pedagog beskriver vikten av att göra teorin intressant. Hon menar att det gäller att våga låta barnen möta teorin genom att hjälpa dem att översätta den till deras språk, det praktiska. Hon gav följande exempel när begreppet *kubik* dök upp i barngruppen:

Jag ställde in en kubik i klassrummet. - Vad är det där fröken? – Ja det kan n i fundera på! – Jamen fröken vad menar du med det här? - Ja, jag menar att det här är en kubik. Sådär föddes intresset och diskussionen och för en del barn blev det här något väldigt intressant medan det passerade förbi för andra. Jag tror att det är viktigt ändå att jobba så, att se barnens kapacitet och våga lita på att även om man inte har hela tåget med sig så kan man ändå låta dem möta det här. Vissa kliver på då, andra kliver på tåget nästa gång. Men de har ändå hört begreppet *kubik* och de har fått en bild av det.

Denna berättelse har tolkats utifrån det Strandberg (2006) skriver om Vygotskijs tankar om abstrakt tänkande och hur det utvecklas. Enligt Strandberg menade Vygotskij att om barnen inte får möta abstrakt tänkande någon gång så kan de heller inte utveckla abstrakt tänkande. Utveckling sker om situationer erbjuder en hatt som är ett nummer för stor.

En annan pedagog beskriver ett arbete med en skoltidning som ett projekt i sin undervisning där eleverna kommunicerar mycket. Pedagogen berättar om hur det gemensamma projektet möjliggjorde för alla elever att bidra med sina erfarenheter och intressen.

Vi har vår skoltidning som verkligen får eleverna att kämpa på och göra sitt bästa. Alla har något att bidra med. Jag tror att de tycker att det är så roligt att skriva för att alla andra på skolan får läsa sedan. De känner att det är "på riktigt" och de tycker att det är kul att göra det tillsammans. Då pratas det mycket. Det är så många faser de ska gå igenom, från planering till utkast och att söka fakta, till färdigtryckt text. De tycker verkligen att det är roligt.

Skoltidningen skulle kunna ses som ett exempel på en inskription. Säljö (2005) anser att man bör studera hur människor hanterar inskriptioner och andra redskap för att förstå lärande och tänkande. I arbetet med skoltidningen samlar eleverna information och fakta. De diskuterar med varandra för att sedan skriva ner och förmedla sina nya kunskaper till de andra kamraterna på skolan. Skoltidningen har ett kommunikativt syfte, är skapad inom kollektivet och blir ett medierande redskap.

Det är svårt att dra en gräns mellan våra redskap och kommunikation eftersom det finns ett ömsesidigt beroende dem emellan. Det ena förutsätter det andra. Det fysiska rummet som redskap kan vara en förutsättning för kommunikation. Vid intervjuerna framkom att rummet har stor betydelse för pedagogerna. Vi valde därför att redogöra den delen av materialet under rubriken rum för samtal.

6.2 Rum för samtal

I skolmiljön finns rum. Dessa rum kan vara fysiska rum, lokaler, men även det utrymme som skapas för samtal. Det är av vikt att rummet ger tillgång till interaktioner, artefakter, aktivitet samt kreativitet menar Sandberg (2006). Nilholm (2006) anser att barns inkludering är beroende av hur delaktiga i kommunikationen de är. Att få tillgång till innebär att det lärande barnet känner sig inbjuden till att ta del av det som erbjuds samt bidra med sina förmågor i det aktuella sammanhanget. Strandberg (2006) anser att rum för samtal är ett rum där lärare och elever tillsammans talar om vad som kan och ska göras. Där grundläggs de kommande och pågående lärandeaktiviteterna. Det är viktigt att alla kan se vem man har tillgång till i rummet då det grundlägger attityderna, att vi lär av varandra. Pedagogens förhållningssätt till att skapa rum för samtal där alla involveras är något som Strandberg (2006) anser vara viktigt. Han anser att det är viktigt att skapa en praktik som präglas av aktivitet och kommunikation. Bar-

net blir då en fullvärdig deltagare i en aktivitet där ett avancerat språk praktiseras. Genom att skapa sådana praktiker får barnet också tillgång till metoder angående hur man gör när man samspelar, man får modeller att imitera. Just imitationen beskrivs som ett fundament för utveckling. Imitation är en väsentlig del i det interpsykologiska samspelet. Yttre aktivitet föregår alltid inre aktivitet (Dysthe 2003, Säljö 2000, Strandberg 2006). Delaktighet behöver inte betyda att barn måste göra något tillsammans eller verbalt kommunicera för att tillägna sig kunskaper som är viktiga i kamratkulturen. När barn är tillsammans skapar de även samlärande situationer genom att iaktta, lyssna och imitera en kamrat (Williams 2001).

En pedagog i studien använder sig av imitation vid samlingen för att stärka ett budskap. Hon menar att barn som inte har förståelse för vad som händer när man endast klär ett skeende i ord, måste få se och uppleva händelsen som en aktivitet. Pedagogen beskriver detta:

På samlingen så har jag gjort så här att, nu har vi haft en period när det har uppkommit lite olika nyttiga konflikter, små dispyter, då kan vi använda det på samlingen. -Vill du X komma och sätta dig bredvid mig? - Får jag använda dig som försökskanin? De där orden känner den här klassen igen nu, så de vet vad jag menar. Och så spelar man upp en liten scen av det hela väldigt, väldigt enkelt. Det där tror jag gör att barnen kan uppleva, allihop, att få en magkänsla för olika situationer. Det tror jag är jätte viktigt, att uppleva saker.

Samma pedagog beskriver hur barn kan iaktta och lyssna till andras berättelser och på så sätt lära av varandra:

Så fort det händer någonting i gruppen så tar man det i gruppen med barnen. Det här är en väldigt personlig sak också. En del lärare föredrar att ta de barn det berör, och gå in i ett rum och sätta sig och prata om det här. Så gör inte jag. För att jag tycker att de andra barnen kan lära sig av den här situationen och förstå att alla kan hamna i den. Vi ska inte dölja att vi hamnar i olika situationer, utan vi kan ta till oss det hela istället.

Samtalet som en möjlighet att vidga sina perspektiv berättar några pedagoger om. De talar om vikten av att lyssna på varandra och att eleverna har redskap för att kunna föra samtal. Eleverna måste respektera varandras åsikter, lyssna och kunna ge respons på det sagda. Tre olika pedagoger berättar varför de anser att det var viktigt med samtal:

Att lyssna på människor är jätte viktigt. Det är hälften av samtalet att lyssna på vad den andra har sagt, att ta till sig och tänka igenom det. Och sedan ge respons på det.

Det är en stor fördel att man lär sig lyssna och sedan tänka. Det får en att tänka på andra sätt. – Jaha tänkte du på det viset? Och då öppnas nya vägar och tankesätt. Det är bra för deras utveckling.

Det är lärorikt att lyssna på hur en annan person tänker och kommer fram till en lösning.

Även om flera pedagoger talar om samtalets betydelse för elevernas utveckling så ger de ändå uttryck för att det är svårt att skapa rum för samtal. Orsakerna de uppgav var att eleverna inte var vana att samtala, att det fanns organisatoriska hinder samt att skolans undervisningstradition påverkade deras möjligheter till att skapa utrymme för samtal. En pedagog säger:

Jag försöker tänka att samtalet ska få ta plats. Men ibland känns det som om jag avbryter samtal för att gå vidare. Det skulle jag kanske behöva rucka lite mer på. Att den här timplanen inte är så himla viktig utan att man låter samtalet flyta på istället.

Jag känner mig inte bekväm i det. Det är lättare att säga; - Nu ska vi jobba mer i boken! och genomföra det på rätt sätt.

En annan pedagog beskriver hur undervisningstraditionen på skolan hindrar att samtalet får ta plats i undervisningen:

Det blir mycket att var och en arbetar själv. Barnen har egna arbetsscheman och så där, men på sitt arbetsschema ibland så förekommer det att de ska sitta i liten grupp och diskutera om matte.

Lärarna har bestämt hur arbetsschemana ska se ut. Det är ett fåtal som har exakt lika scheman, de flesta ser väldigt olika ut. För elever med åtgärdsprogram så har specialläraren hjälpt till med att lägga in saker som kan vara bra att träna på för de här eleverna.

Två pedagoger beskriver att det krävs erfarenhet hos eleverna för att de ska kunna låta samtalet få ta plats i undervisningen:

Det skulle nog vara bra om man lär dem från det att de är riktigt små, att lära dom att diskutera så att det inte spårar ur när de får tillfälle till det när de är större. Jag tror att det kan vara jättebra om de lärt sig det från början om hur man diskuterar, argumenterar och analyserar vad andra säger, för det bedöms sen i proven.

Ja, de här grupperna som vi har nu, jag har försökt men klimatet är inte sånt. Det kostar för mycket. De måste hållas lite mer i fyrkanten.

En pedagog uttrycker hur hennes personliga uppfattning begränsas av skolans rådande kultur:

För mig handlar det om att hitta en nivå inne i klassrummet, i lärandesituationen, där det är tillåtet, att kunna få prata med kamraterna, för annars lär man ju inte av varandra. De kan lära sig av varandra även när jag står vid tavlan och säger en massa ord. Det är också att lära av varandra förvisso, men jag är ute efter det här att du kan ta till dig kamraternas olika kunskaper när du sitter där

vid din arbetsplats. Det där är en svår grej att få till och det beror också på att vi tycker olika som pedagoger i skolan. En del kanske inte tycker att det är något bra sätt att lära sig på, utan man ska titta på tavlan och lyssna på fröken. Prata får barnen göra på rasten, så att säga. Jag kan ibland känna att det är jag på den här skolan som är väldigt tillåtande i klassrummet.

Att kunna organisera rum för samtal är en självklarhet för vissa pedagoger samtidigt som det är en stor utmaning för andra. Skolkulturer kan variera inom en och samma skola och mellan olika skolor. De pedagoger vi intervjuade uttryckte att de kände sig hämmade i fråga om att ha en undervisningsmiljö där det blev för livliga diskussioner och där elever pratade och hjälpte varandra för mycket. De uttryckte en rädsla för vad deras kollegor skulle tycka om de inte hade ordning i klassen.

Inom skolan finns olika yrkestraditioner och kulturer. Trots att det finns flera så är en dominerande. Den kulturen har ett stort inflytande över verksamhetens innehåll och form och utgör en så kallad inre gräns för handlingsutrymmet. Den yttre gränsen utgörs av de styrdokument som ligger till grund för undervisningen, läroplaner och kursplaner. Berg (1999) anser att det är genom att studera och analysera den inre gränsen och att få kunskap om den yttre gränsen som man kan få syn på det outnyttjade handlingsutrymmet. Några av pedagogerna i studien uppger att de var styrda av timplanen och därför inte kan låta samtalet ta för stort utrymme i undervisningen. Elevers individuella arbete får ta stort utrymme i anspråk i undervisningen. Arbetet organiseras genom individuella arbetsscheman, med specifika uppgifter, som eleverna arbetar med på egen hand. I en rapport från skolverket (2004) sägs att en risk med arbetsformen ”eget arbete” är att den lämnar eleverna att möta undervisningsinnehållet på egen hand och att arbetsformen inte bidrar till interaktionens möjligheter med människors olika sätt att förstå tas tillvara.

I resultatet kan vi se att alla pedagoger uttalar sig om att de tycker samtal och kommunikation är en viktig del av sina elevers lärande. Den sociokulturella synen på elevers lärande som återfinns i skolans styrdokument återspeglade sig i några av de intervjuade pedagogernas berättelser om hur de organiserar sin undervisning för att gynna samtal. Vi ser att goda samtalssituationer finns i praktiken men att pedagogernas syfte övervägande inte var att ge samtalet och kommunikationen plats i undervisningen som ett verktyg för lärande. Pedagogerna uppfattar sina möjligheter till att skapa rum för samtal och kommunikation olika. De upplever att det finns hinder i praktiken som gör att kommunikationen inte får det utrymme de önskar. Vissa

upplever sig ha ett större handlingsutrymme än andra, vilket bidrar till att samtalet då får större plats i undervisningen. Ingen av pedagogerna talar direkt om kommunikationen som en förutsättning för inkludering vilket kan bero på att de ej fick en direkt fråga angående inkludering. Utifrån pedagogernas berättelser kan vi se exempel från undervisningen där kommunikationen bidrar till att alla elever ges möjlighet att delta och utvecklas inom klassens gemenskap vilket är en förutsättning för inkludering även om pedagogerna inte uttrycker detta. I undervisningssituationer där kamrater och lärare fungerar som kommunikativa stöttor för den mindre kompetenta ser vi att olikheter kan vara en tillgång för lärande. Vi ser även att situationer, händelser, som kommuniceras med syftet att alla ska få en gemensam förståelse, kan bidra till att eleverna utvecklar redskap så att de på egen hand senare kan agera i liknande situationer. Redskap som bara kan utvecklas i samspel med andra i den praktik man befinner sig. Dysthe (2003) menar att det är viktigt att skolan betraktar kunskap, inte som individuella processer, utan att den skapas genom samarbete och interaktion med andra.

7. Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning var, genom att ta del av lärares uppfattning av kommunikationens roll i undervisningen och hur de planerar för samtal i undervisningen, försöka få insikt i hur samtal och kommunikation kan vara en förutsättning för en inkluderande undervisning. Undersökningen vilar på en begränsad empirisk grund och vi kan därför inte påstå att pedagoger i allmänhet har samma syn på kommunikation i undervisningen som de pedagoger vi intervjuat. Det är ändå intressant att föra en diskussion om vilken betydelse kommunikation kan ha i undervisningen gällande elevers möjlighet till inkludering.

7.1 En skola för alla

Skolan är en social mötesplats där barn och vuxna med olika bakgrunder och erfarenheter möts. Inkludering är inte ett statiskt tillstånd utan en process. Hur inkluderande en skola är påverkas av dess förmåga att nyttja möjligheterna som en mötesplats för mångfald erbjuder. Hundeide (2003) menar att pedagogernas uppfattning om elevernas möjligheter till utveckling bidrar till hur klassrumsklimatet, det intersubjektiva rummet, utformas vilket i sin tur påverkar elevers möjlighet till inkludering. I ett öppet klassrumsklimat får allas röster utrymme och

olikheter lyfts fram som en tillgång för gruppen. Även Normell (2002) anser att pedagogerna har stor betydelse för eleverna. Hon menar att många pedagoger inte själva inser vilken stor betydelse de har för eleverna, både som förebilder och identifikationsobjekt. Eleverna behöver vuxna att lära av, de behöver vägledning i sitt samspel med andra och de behöver bli sedda och respekterade för dem de är. Pedagogernas förmåga att skapa bra relationer är en förutsättning för ett bra lärande i skolan.

Skolan har både ett kunskapsuppdrag och ett demokratiskt uppdrag. I skolans arbete med kvalitetsredovisning har det idag blivit betydelsefullt att dokumentera elevers måluppfyllelser och kunskaper. Varje elev skall ha en individuell utvecklingsplan, IUP. I den skall elevernas kunskaper dokumenteras samt vilka mål som eleven skall arbeta vidare mot. I arbetet med att dokumentera elevers kunskaper används olika redskap, exempelvis Portfolio. Vi ser en risk med att skolor kartlägger elevers kunskapsnivå, om pedagogerna inte i det arbetet har uppfattningen om att det alltid finns en närmaste utvecklingszon för alla elever. Pedagogers olika uppfattning om syftet med kartläggningen kan få direkta konsekvenser för hur undervisningen organiseras. Om man inte har ett sociokulturellt tänkande i denna fråga kan kartläggningen bidra till att elevernas utveckling ses som ett nivåbaserat tillstånd där eleverna ges uppgifter att träna mer av för att komma vidare till nästa nivå. Ett sätt att organisera undervisningen för att möta elevers olika behov kan vara att arbeta med olika typer av individualiseringar inom klassens ram. Skolverket (2004) menar att det finns ett samband mellan elevers sämre studie-resultat och metodiken som bygger på mycket enskilt elevarbete. De menar att det kan vara skolornas tolkning av formuleringarna i Lpo 94 om att eleven skall ta personligt ansvar för sina studier och ha inflytande över sina studier som har bidragit till arbetsformen ”eget arbete”. I en praktik där pedagogen övervägande administrerar ”eget arbete” ges inte kommunikationen utrymme, vilket även denna studie visade. När eleven är delaktig i en praktik som kommuniceras ökar möjligheterna för förståelse av denna. De kommunikativa stöttorna, i form av den mer kompetente, pedagog eller kamrat, bör framträda mer i undervisningssituationerna så att de mindre kompetenta kan få de redskap och strategier som de behöver för att nå nästa utvecklingszon. Även den mer kompetente kamraten utvecklas genom att sätta ord på sina tankar och strategier. Utan kommunikation i undervisningen där stöttor nyttjas så blir inkludering enbart ett fysiskt tillstånd där olikheterna bidrar till utanförskap och den demokratiska kompetensen uteblir. I en rapport om individuell planering och dokumentation från Myndigheten för skolutveckling (2004) sägs att när de individuella aktiviteterna ökat så har

de kollektiva minskat. De menar att individualiseringen kan leda till att gruppens betydelse för elevernas lärande inte nyttjas. De hävdar att gruppen är en förutsättning för gemensam reflektion och att eleverna inte utvecklar förmågor som social kompetens och hänsynstagande när de kollektiva arbetsformerna blir för få. Säljö (2005) anser att skolans syn på lärande behöver diskuteras.

Men att förstå och förklara lärande är inte lätt. Det finns många förhandsantaganden som snabbt leder in diskussionen i bestämda spår. Ett sådant är att lärande är det som försiggår i skolan och andra delar av utbildningssystemet. I antagandet ingår också föreställningen att det försiggår i huvudsak där; lärande är det samma som att studera. Nästa led i denna tankekedja blir ofta uppfattningen att lärande också förutsätter undervisning. Detta synsätt är en problematisk begränsning av vårt sätt att uppfatta lärande. Det är som om vi skulle kunna bestämma när, var och hur människor tar intryck av sina erfarenheter (Säljö 2005, s 13).

En demokratisk kompetens kan bara utvecklas i samspel mellan människor och innebär förmågan att kunna reflektera kring, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena som vårt samhälle bygger på. Williams (2001) anser att det är viktigt att barn får möta sådant som är annorlunda.

Studien framhåller också värdet av att våga lyfta fram olikheter, där lärande är att ändra uppfattning och förståelse om något, och där föreställningar prövas, omprövas och diskuteras i ömsesidigt utbyte mellan deltagarna i ett sammanhang. Att få syn på andra mönster genom att möta sådant som är annorlunda, och se sig själv och sina uppfattningar i det är en demokratisk dimension av barns samlärande (Williams 2001, s 72).

I skolans uppdrag ingår att låta eleverna utveckla sin förmåga att själva ta ställning i olika frågor. Genom att de får delta i samtal med andra kan de lära sig att förstå skälen för sina egna och andras ställningstaganden, vilket är en viktig demokratisk kompetens. Det kan vara svårt att kommunicera med andra, när uppfattningar och åsikter går isär. Utifrån det sociokulturella perspektivet utvecklas både kunskaper och värderingar genom kommunikation med andra i den kontext där man befinner sig. Det blir då viktigt att eleverna i skolans kontext utvecklar redskap som kan användas i vårt demokratiska samhälle.

En deliberativ demokratisyn har utvecklats inom modernare demokratiforskning och inom den sätts kommunikationen i centrum. Forskningen använder sig av begreppet deliberativa samtal för att beskriva de samtal som präglas av att deltagarna får utrymme att överväga egna och andras åsikter och synpunkter (Englund 2000, Larsson 2007). Detta förhållningssätt är en stark kontrast till skolans dominerande tradition av att vara kunskapsförmedlare.

Det är i förhållande till denna starka och dominerande tradition som ambitionerna med att realisera värdegrunden i termer av det deliberativa samtalet måste betraktas och värderas (Englund 2000, s 6).

I studien såg vi att samtliga pedagoger uttryckte vikten av att ha ett kommunikativt klassrumsklimat men att handlingsutrymmet i praktiken var begränsat. En av anledningarna som framkom var att kollegors uppfattning om hur undervisning bör bedrivas påverkar hur praktiken kommer att se ut. Den rådande traditionen i skolan idag, verkar fortfarande styras av ett kunskapsuppdrag där idén om att kunskap är något som skall läras in härskar. Den rådande traditionen på skolan påverkar de enskilda pedagogernas handlingsutrymme. Berg (1999) anser att det är de olika kulturer som finns på skolan som bestämmer hur en skolas kontext kommer att ta sig uttryck. En av kulturerna blir ofta dominerande och det är den kulturen som blir rådande. Enligt Berg kan handlingsutrymmet beskrivas som det utrymme som uppstår mellan den inre gränsen i form av traditioner och värderingar och den yttre gränsen som utgörs av de styrdokument som finns för verksamheten. Det begränsade handlingsutrymmet beskrevs av några pedagoger i studien som själva ansåg att det var viktigt med en kommunikativ miljö, men upplevde hinder i genomförandet då de upplevde att kollegor hade en annan uppfattning. Den rådande skolkulturen styr därmed pedagogernas handlingsutrymme. Hur handlingsutrymmet utnyttjas ter sig väldigt individuellt anser Berg (1999).

Precis som våra elever behöver möta sina klasskamraters olikheter och deras varierande uppfattningar i olika frågor så behöver även pedagoger möta sina kollegors olika uppfattningar. Vi anser att det är när man brottas med sina egna uppfattningar i förhållande till andra som utveckling sker. Ett sätt att stärka pedagogerna i vår studie i deras uppfattning om att kommunikationen är viktig i undervisningen kan vara att skolans organisation erbjuder handledning. Grunden i ett handledningssamtal är att man lyfter frågor utifrån erfarenheter och tar stöd i varandras erfarenheter för att på så sätt få nya infallsvinklar. Detta kan kallas för ett erfarenhetslärande. Scherp (2003) beskriver erfarenhetslärande som att man utifrån sina egna erfarenheter reflekterar, drar slutsatser och bygger upp föreställningar och nya lärdomar som hjälper en att förstå omvärlden. Dessa föreställningar är avgörande för vilket handlingsutrymme vi tycker oss ha i olika situationer. Normell (2002) anser att handledningen kan ses som en bekräftelse. Bekräftelsen sätter in det sagda i ett sammanhang och man behöver inte ha samma åsikter inom handledningsgruppen. Normell menar att bekräftelsen ger oss rätten att fin-

nas till precis som vi är och med de känslor vi har. Hon tror att om pedagogerna själva i handledningen fått uppleva bekräftelsens betydelse kommer det att vara till hjälp i deras relationsarbete med eleverna.

Pedagogerna i studien berättade om, att kollegors uppfattning om vad som är undervisning får konsekvenser för kommunikationens utrymme i deras klassrum. Inkludering möter utifrån en ickekommunikativ undervisningsmiljö många hinder enligt det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) menar att det som vi uppfattar som inlärningssvårigheter och som vi förlägger till individer och deras förmåga att ta till sig olika kunskaper i olika ämnen, kanske bättre skulle förstås om vi analyserade de regler och traditioner för kommunikation som vuxit fram inom skolan och de svårigheter som barn och vuxna kan ha att anpassa sig till dem. Normell (2002) anser att det är viktigt att elevernas berättelser ges utrymme i undervisningen. Berättelser kan uttryckas på många sätt. Eftersom berättelser vill komma i dagen kan de ibland ta sig annorlunda uttryck om det inte finns någon att berätta för eller om orden inte finns. Detta kan ibland ske på ett våldsamt sätt och elever kan då bli elever i behov av särskilt stöd.

En förutsättning för att alla elever ska vara aktiva deltagare som hör till och har något att bidra med i skolans kontext krävs ett arbete med skolans värdegrund. Det blir viktigt att sätta skolans demokratiska uppdrag i centrum. Om det demokratiska uppdraget fokuseras kommer kommunikationen att få en större betydelse i undervisningen och därmed kunna bidra till inkludering. Dysthe (2003) anser att det är viktigt att skolan lyckas med att skapa möten mellan de olika människorna som finns i skolans praktik.

Å andra sidan är det avgörande för den enskilde elevens motivation och lust att lära om skolan klarar av att skapa interaktionsformer och en miljö där den enskilde känner sig accepterad och uppskattad både som en som *kan något* och som *kan bidra* till de andra, för det gemensamma (Dysthe 2003, s 327).

8. Slutord

Slutordet inleds med en teori- och metoddiskussion och avslutas med vår syn på vad som bör belysas och diskuteras vidare i framtida forskning.

8.1 Teori- och metoddiskussion

Det sociokulturella perspektivet genomsyrar på många punkter vår läroplan, Lpo 94. Läroplanen uppmanar oss att praktisera en pedagogik som bygger på det sociokulturella perspektivet. Den gör det genom att bland annat diskutera att en del av elevernas lärande är det sociala samspel som de deltar i, där det inte bara gäller att förstå utan även att kunna göra sig förstådd. Reflektion och diskussion lyfts fram som viktiga egenskaper att utveckla hos eleverna. Skolan skall organisera en praktik som initierar samlärande och diskussion och som främjar problemlösningar och initiativtagande. En miljö där eleverna är aktivt deltagande (SOU 1992:94). Utifrån det som styrdokumentet säger om kommunikationens betydelse i undervisningen samt utifrån vår förförståelse så valde vi det sociokulturella perspektivet i studien.

Ahlberg (2007) hävdar att den specialpedagogiska forskningen måste ske utifrån olika perspektiv och teoretiska angreppssätt för att tillsammans bilda en helhetssyn på barn i behov av särskilt stöd och frågan om en inkluderande undervisning. När vi sökte litteratur som berörde vårt forskningsområde, fann vi inte många studier gjorda där kommunikationens betydelse för inkludering belystes. I denna studie har vi som forskningsbakgrund övervägande använt oss av studier med vetenskaplig grund som utgår från att kommunikationen med omgivningen på något sätt har betydelse för elevernas utveckling. Den specialpedagogiska forskningen (Emanuelsson m fl 2001, Haug 1998, Nilholm 2007, Persson 2003) har visat att det kompensatoriska perspektivet varit rådande. Det kompensatoriska perspektivet fokuserar på den enskilde individen och dennes brister. Inom det sociokulturella perspektivet finns inte några biologiska begränsningar för människors lärande och utveckling. Utvecklingsmöjligheterna avgörs istället av den kommunikation och de samspel hon är en del av. Resultatet analyserades utifrån det sociokulturella perspektivet vilket gör att pedagogens och gruppens betydelse tillskrivs stor vikt för den enskilde elevens utveckling. Hade vi valt ett annat perspektiv i studien så hade resultatet med stor sannolikhet sett annorlunda ut.

Inför studien valde vi mellan att göra en kvalitativ intervju eller använda oss av etnografisk ansats med deltagande observation som metod. En etnografisk ansats innebär att man ska studera sociala processer under en längre tid. Genom att tillbringa en längre tid i en social organisation så blir det möjligt att inifrån förstå och beskriva organisationens vardag (Garsten 2003/2008). Med intervjun som metod så kunde vi återspegla det intervjudeltagarna berättade om kommunikation i undervisningen. En brist med att arbeta utifrån tematiserade frågerubri-

ker visade sig i studien vara att en direkt fråga om kommunikationens betydelse för inkludering ej ställdes under intervjuerna. I efterhand kan konstateras att vi skulle ha haft en ytterligare frågerubrik om inkludering med uppföljningsfrågor för att kunna göra en bättre analys kring frågan. Med observation som metod så skulle vi återge vår syn på hur kommunikation gavs utrymme i undervisningen. Valet av den kvalitativa intervjun som metod avgjordes av den begränsade tid vi hade till vårt förfogande för studien. Vi var även intresserade av pedagogernas uppfattning av kommunikationens möjligheter i undervisningen. Studiens resultat hade naturligtvis fått en större tyngd om vi hade kunnat kombinera dessa båda metoder.

8.2 Framtida forskning

I vår bakgrund har vi belyst hur skolan genom specialpedagogiken sett på elevers olikheter. Vi kommer alltid att möta elever med olika förutsättningar och det vore önskvärt med mer praxisnära forskning gällande skolkulturer och kommunikation. Det skulle vara intressant att studera hur kommunikations- och interaktionsmönster skiljer sig åt i skolan beroende på pedagogers olika attityder till ett sociokulturellt lärande och hur detta tar sig uttryck i undervisningen.

Referenser

- Ahlberg, Ann (2001): *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (2007): Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Claes Nilholm & Eva Björk-Åkesson, red: *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, s 66-84. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994/2008): *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (1999): *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia
- Dyste, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (2003): Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Olga Dysthe red: *Dialog, samspel och lärande*, s 321-342. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003): Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dysthe red: *Dialog, samspel och lärande*, s 31-74. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, Alan & Millward, Alan (2000): *Schools and Special needs – Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman: Sage.
- Emanuelsson, Ingemar; Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Garsten, Christina (2003/2008): Etnografi. I Bengt Gustavsson, red: *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, s 145-166. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992/2007): *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Hundeide, Karsten (2003): Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. I Olga Dysthe red: *Dialog, samspel och lärande*, s 143-166. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud (2007): *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2006): *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997/2008): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, Kent (2007): *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education, 21.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Myndigheten för skolutveckling (2004): *Individuell planering och dokumentation i grundskolan* (Dnr 2003:251).
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/44/07/Individuell%20planering%20och%20dokumentation%20i%20grundskolan.pdf> [Hämtad 2009-03-26].
- Nilholm, Claes (2006): *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2007): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, Margareta (2002): *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (2001): *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Scherp, Hans-Åke (2003): *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Skollagen* (SFS 1985:1100).
- Skolverket (2004): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Norstedts.
- SOU:1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, Bengt & Renck, Barbro (1996/2007): Den kvalitativa intervjun. I Per-Gunnar Svensson & Bengt Starrin, red: *Kvalitativa studier i teori och praktik*, s 52-78. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, Bengt (1994/2008): Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson red: *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s 11-39. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2006): *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Svensson, Ann-Katrin (1998): *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

Thomsson, Heléne (2007): *Reflexiva intervjuer*. Malmö: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2003): *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

<http://www.vr.se/download/18.1d4cbbbb11a00d342b080003189/etikreglerhs.pdf>
[Hämtad 2008-02-09]

Wennergren, Ann-Christine (2007): *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*.

<http://pure.ltu.se/ws/fbsretrieve/1013023> [Hämtad 2009-03-10]

Williams, Pia (2001): *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in Educational Sciences, 163.

Ödman, Per-Johan (2003/2008): Hermeneutik och forskningspraktik. I Bengt Gustavsson, red: *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, s 71-93. Lund: Studentlitteratur.

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Kommunikation> [Hämtad 2009-03-22]

Bilaga 1

Hejsan!

Vi, Carina Albertsson och Susanne Axelsson, läser sista året på Specialpedagogiska programmet vid Örebro universitet. Vi arbetar under våren med vår C-uppsats och vi skulle vilja ha Din hjälp!

Vårt intresse är att undersöka hur samtal förs i det pedagogiska rummet och hur du som pedagog ser på kommunikationens betydelse för elevens lärande.

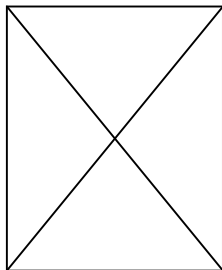
Vi kommer att göra en kvalitativ studie och har valt att använda intervju som metod. Att just Du har blivit tillfrågad beror på vår urvalsmetod. Vi har lottat bland alla pedagoger med grupp/klassansvar i din kommun och Ditt namn stod på lotten vi drog! Vi kommer att dela upp själva intervjuerna mellan oss men analysarbetet kommer vi att göra gemensamt. Vi har önskemål om att intervjun spelas in för att lättare kunna bearbeta materialet. Du kommer att vara anonym i undersökningen och efter avslutat arbete kommer bandinspelningen att förstöras. Intervjun tar ca 45 min.

Vi hoppas att Du vill dela med dig av dina erfarenheter och tankar till oss!

Vi kommer att kontakta dig inom den närmaste veckan för att boka tid.
Har du några frågor runt detta är Du välkommen att kontakta oss.

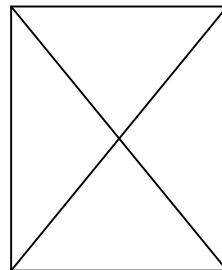
Med vänliga hälsningar

Carina Albertsson



Carina Albertsson
Mail:xxxxxxxxxxxxx
Tfn xxxxxxxxx

Susanne Axelsson



Susanne Axelsson
Mail:xxxxxxxxxxxxx
Tfn xxxxxxxxx