

# Inkludering– ett verktyg för skolan? Dekonstruktion och (re)konstruktion av inkluderingsbegreppet med utgångspunkt i rektorers, speciallärares och specialpedagogers erfarenheter



**Gunilla Lindqvist**

*Docent och lektor i pedagogik, inriktning  
specialpedagogik, Uppsala universitet och  
Högskolan Dalarna*

**reflektera över olika begrepp som flitigt används i skola och samhälle. Artikeln kan inspirera verk samma att utveckla ett gemensamt yrkesspråk och att undersöka egna goda exempel på inkludering i skolans lärmiljö.**

Tidigare forskning visar att begreppet inkludering ofta ges olika innebörder beroende på vem som tillfrågas. Få studier undersöker hur erfarna skolledare och specialpedagogisk personal förstår och diskuterar inkluderingsbegreppet. I den här artikeln presenteras resultaten från en fokusgruppsintervju där yrkesgrupperna tillsammans diskuterar, dekonstruerar och (re)konstruerar inkluderingsbegreppet. Tre teman identifierades i analysen efter fokusgruppsintervjun: Inkludering som 1) en diffus och avlägsen vision 2) ett begrepp i behov av konkretisering och 3) ett sätt att utöva inflytande. Deltagarna i studien använde sig av begrepp som likvärdighet, tillgänglighet och tillhörighet för att konkretisera begreppet. Inkludering lades på en övergripande nivå och andra begrepp på en mindre, mer konkret, nivå. Studien utgör ett viktigt bidrag eftersom yrkesverksamma med specifik kunskap och lång erfarenhet uppmärksammas, vilka skandinaviska studier ofta förbisetts. Artikeln kan hjälpa verk samma i skolan att gemensamt diskutera och

Som de flesta känner till har inkluderingsbegreppet under senare år blivit ett relativt vedertaget begrepp i skandinaviska skolsammanhang. Oftast ses inkludering som något idealt och eftersträvansvärt. Retoriskt beskrivs nästan all undervisning som inkluderande, trots att inkluderingsbegreppet till exempel i Sverige inte explicit uttrycks i något av skolans mest föreskrivande dokument (Göransson & Nilholm, 2014). Det tycks också som att inkludering ges olika innebörder beroende på vem som tillfrågas (Nilholm, 2021). I inledningen av artikeln kommer jag att redovisa hur några skandinaviska forskare definierar och diskuterar begreppet för att sedan visa på behovet av studier som också undersöker erfarna skolledares och pedagogers syn på inkluderingsbegreppet.

Haug (2017) skriver att definitionerna och implementeringarna av inkludering varierar enormt. Han diskuterar själv begreppet i relation till en snäv och en bred definition. Den snäva definitionen innebär specialundervisning för specifika elever medan den breda handlar om alla elevers rätt att delta i gemensamma

lärandeaktiviteter, oavsett särskilda behov, kön, etnicitet, social bakgrund och så vidare. Hausstätter (2014) menar att aktörer i inkluderingsrörelsen, både forskare och beslutsfattare, har presenterat färdiga lösningar, både genom forskning och genom praktiskt arbete, för att försöka skapa inkluderande skolor. Dock, fortsätter Hausstätter, ligger inte den potentiella kraften i inkludering i att bevisa dess framgång eller i idén om inkludering som något fast och relativt enkelt att definiera. Tvärtom finns den i att förstå inkludering som något oavslutat: att arbetet med inkludering är en kontinuerlig process. Även Kovač och Vaala (2021) skriver om att inkludering inte kan uppfattas som en enkel process där människor helt lätt och direkt tillhör olika sociala och pedagogiska miljöer. Det är tydligt, menar de, att tillhörighet är en av de viktigaste ingredienserna i inkludering, men tillhörighet bör inte okritiskt likställas med inkludering. Lindqvist och Rodell (2015) kopplar, likt tidigare forskare, inkluderingsbegreppet till det relationella perspektivet snarare än till det kategoriska, där det första perspektivet fokuserar skolans och lärares kommunikation, relationsarbete och undervisning, medan det andra oftare placerar problemen hos eleven (Persson, 2019). Göransson och Nilholm (2014) identifierar fyra nivåer av inkludering som: (a) placering av elever med funktionsnedsättning i vanliga klassrum (b) tillgodoseende av de sociala/akademiska behoven hos elever med funktionsnedsättning (c) tillgodoseende av alla elevers sociala/akademiska behov och (d) skapandet av gemenskaper. För att inte forskningen ska riskera att förespråka ett närapå omöjligt uppdrag menar Göransson och Nilholm (2014) att det finns ett stort behov av forskning om hur inkluderande undervisning enligt de senare definitionerna kan se ut på ett mer konkret plan.

Hedegaard Hansen (2012) skriver att inkludering bland teoretiker ofta formuleras som en vision, vilken i princip är gränslös. Däremot tycks det råda enighet bland lärare om att inkludering har en gräns i den pe-

dagogiska praktiken. Därför är det enligt Hedegaard Hansen av stor vikt att undersöka hur denna gräns förstås av yrkesverksamma. Nilholm (2021) påpekar att det finns svårigheter med att identifiera och studera inkluderande miljöer och att idén om inkludering verkar svår att förverkliga. Hur inkludering "görs" i förskolor och skolor saknas praktiskt taget helt i tidigare studier. Flera forskare har undersökt lärares, specialpedagogers och rektorers syn på inkludering (se bland annat Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015; Lindqvist & Nilholm, 2014). Få har dock studerat yrkesverksamma i ledande positioner, med olika funktioner och yrkesbakgrund som tillsammans diskuterar inkludering. Intressant är därför att se hur de gemensamt förstår inkluderingsbegreppet, och hur de menar att inkludering kan ta sig uttryck i skolvardagen.

Förhoppningen är att den studie som beskrivs i denna artikel kan utgöra ett kunskapsbidrag genom att belysa hur yrkesverksamma skolledare och pedagoger med specialpedagogiska uppdrag dekonstruerar och (re)konstruerar inkluderingsbegreppet. Deras (re)konstruktion sätts sedan i relation till hur tidigare forskning och forskare definierat begreppet. Intentionen är också att diskutera vilka konsekvenser de yrkesverksammas förståelse och erfarenheter kan få för skolans sätt att ta sig an inkluderingsfrågor framöver. Studiens syfte är därmed att bidra med kunskap om hur yrkesverksamma i skolan tillsammans diskuterar, dekonstruerar och (re)konstruerar inkluderingsbegreppet. På så sätt kan vi få en djupare förståelse för hur inkludering förstås, används och tar sig uttryck i skolans verksamhet.

### Bakgrund till studien

Den studie som presenteras i artikeln tar sin utgångspunkt i ett tvåårigt forskningscirkelprojekt. Det primära syftet med en forskningscirkel är att bidra till utveckling och kunskap i förskola, skola och vid universitet

genom att yrkesverksamma inom förskola/skola tillsammans med en utbildad forskare söker kunskap kring ett problem som de yrkesverksamma själva formulerar (Persson, 2009). Så var också fallet i denna forskningscirkel. Efter att ett initiativ tagits av en kommun som särskilt intresserat sig för skolfrågor, kontaktades det lokala universitetet, vilket i sin tur kontakta- de mig (forskaren). Jag fick frågan om jag kunde leda en forskningscirkel med ambitionen att undersöka frågan *Vad är och hur syns god inkluderande lärmiljö?* Forskningscirkelns medlemmar valdes ut av kommunen efter att lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer i förskolor och skolor i kommunen fått lämna en intresseanmälan om att delta. Ett av krite- rierna för att delta var att deltagarna skulle ha någon form av ledande position på sin arbetsplats. Förutom forskningscirkelledaren kom gruppen att bestå av sju deltagare från förskolans och skolans verksamhet. I forskningscirkeln fick deltagarna möjlighet att utforska den verksamhet de arbetade i. Tanken var att de kunde ta hjälp av varandra och av mig som forsk- ningscirkelledare för att belysa verksamheten utifrån vetenskapliga teorier och metoder. Förhoppningen var att nya perspektiv skulle synliggöras genom ar- betet i forskningscirkeln (Lindqvist, 2019). Till stor del bestämdes innehåll och arbetssätt i forskningscirkeln av deltagarna själva. I forskningscirkeln kom delta- garnas frågor att cirkla kring goda, inkluderande och tillgängliga lärmiljöer och hur dessa kan gestaltas i verksamheten. För att få en samlad förståelse för de begrepp som forskningscirkeln skulle behandla be- slutades tidigt att samtliga deltagare i gruppen skulle läsa gemensamma texter, framför allt om inkludering och inkluderande lärmiljöer, och därefter reflektera över begreppens olika innebörder.

Efter att begreppet inkludering studerats i litteratur och forskning enades gruppen om att forskningscir- kelns deltagare skulle undersöka och lyfta goda ex-empel från den egna verksamheten. Undersökningar-

na genomfördes med hjälp av det som kom att kallas mikrostudier (till exempel enkäter, observationer och intervjuer). Forskningscirkelns deltagare valde ut verksamheter för sina mikrostudier som enligt dem fungerade väl på den egna förskolan/skolan. För att kunna besvara frågan: *Vad är och hur syns en god inkluderande lärmiljö?* och för att konkretisera inklu- deringsbegreppet och andra närliggande begrepp ytterligare, utvecklade gruppen gemensamt ett ob- servationsschema som de sedan utgick ifrån i sina mikrostudier. Detta gjordes också för att deltagarna skulle ha en så samstämmig bild som möjligt av hur inkludering kan gestalta sig i skolmiljön. Dock finns det alltid ett mått av subjektivitet i studier av den egna verksamheten, vilket deltagare i en forskningscirkel behöver förhålla sig till (Persson, 2009). Observa- tionsschemat bestod av kolumner med överskrifterna Fysisk, Social och Pedagogisk miljö. Därunder hade deltagarna skrivit underrubriker och formulerat frågor som gav stöd i observationerna (till exempel Hur är belysningen? Lyssnar eleverna på varandra? Ser lä- raren till att alla förstått?).

Erfarenheterna i gruppen diskuterades och delta- garna modifierade observationsschemat utifrån olika verksamheter och skiftande förutsättningar på försko- lor och skolor. När mikrostudierna genomförts disku- terades insikterna från dem i forskningscirkeln. I den efterföljande rapporten beskrevs lärdomarna från mik- rostudierna av förskolornas och skolornas olika lärmil- jöer så här:

"Sammantaget beskriver forskningscirkeldel- tagarna att de mött miljöer som visat på varia- tioner i arbetssätt, uppmärksammat skilda sätt att kommunicera samt erbjudit olika hjälpmedel och material. Miljöerna har givit förutsättningar för enskilt och kollaborativt arbete. Flera stu- dier uppmärksammar lärares stöd då det gäller struktur, strategier och anpassningar. Här kan

nämnas tid vid genomgångar, sammanfattningar för att underlätta förståelse och tid att reflektera över olika frågor. Exempel på anpassningar kan vara att ge tydliga exempel, tips om strategier, anpassade prov och uppgifter samt korta genomgångar. Det finns också utsagor som beskriver vikten av att barnen och eleverna deltar på lika villkor, känner delaktighet, blir sedda och upplever tillhörighet. Viktigt är också att pedagogerna upplever glädje, engagemang och nyfikenhet samt att de är medvetna om sina val och sitt förhållningssätt (Lindqvist, 2019, s.12).”

Utifrån vad forskningscirkelns arbete visat såg jag som deltagande forskare värdet av att ytterligare utforska hur erfarna och insatta rektorer, speciallärare och specialpedagoger tillsammans samtalar om och förstår inkluderingsbegreppet. Intresset att fördjupa kunskapen om hur inkludering förstås och tar sig uttryck i skolans verksamhet blev starten för den studie som presenteras i artikeln.

### **Teoretiska utgångspunkter**

För att tolka och förstå hur yrkesverksamma i skolan diskuterar, dekonstruerar och (re)konstruerar inkluderingsbegreppet genom samtal i grupp har teoretiska resonemang från kritisk pragmatism hämtats. Företädare för kritisk pragmatism (Cherryholmes, 1988) ifrågasätter vetenskapliga och filosofiska anspråk om absolut objektivitet och sanning. I stället intresserar sig pragmatiker för de konsekvenser som våra tankar och handlingar får. Den pragmatiska forskaren vill bidra med att förbättra situationen för dem som involveras i forskningen, och gör därmed inte i första hand ett teoretiskt kunskapsanspråk. Eftersom vi inte, enligt ett kritiskt pragmatiskt förhållningssätt, kan förutsäga framtiden utan riskerar att alltid ha fel, är demokratis tillåtande av det öppna samtalet om möjliga idéer och sätt att se på världen viktig för utvecklandet av ett gott samhälle. Cherryholmes skriver ”Discourse on

thinking and experience continually moves from where we are to where we are not, to what is known to what is unknown” (Cherryholmes, 1999, s. 40). Cherryholmes ställer också frågor om vem som har makt att uttrycka hur vi ska se på världen och vem som inte har det. Den verklighet vi konstruerar utifrån våra erfarenheter av den kan också dekonstrueras, omtolkas och (re)konstrueras. Förslag såväl som eventuellt omformande av strukturer kan, eller snarare bör, bli fokus för undersökningar som avslöjar förgivettagna idéer och principer. Nya förslag kan senare återigen dekonstrueras och (re)konstrueras (och så vidare) i nya system. När den kritiskt pragmatiska ansatsen används i denna studie innebär det att jag som forskare undersöker hur erfarna och yrkesverksamma rektorer, speciallärare och specialpedagoger tillsammans förstår och diskuterar inkluderingsbegreppet och hur de säger sig omsätta det i praktisk handling. På så sätt kan begreppet delvis få nya innebörder genom dekonstruktion, omtolkning och (re)konstruktion i relation till tidigare sätt att förstå och definiera begreppet.

### **Datainsamling och analys**

Utifrån vad som framkommit i forskningscirkelprojektet väcktes ett intresse att fördjupa kunskapen om hur erfarna pedagoger och skolledare i grundskolan tillsammans förstår och diskuterar inkluderingsbegreppet samt hur inkludering tar sig uttryck i skolornas vardagsverksamhet. Studien är ovanlig då det är få studier som tidigare har undersökt hur yrkesverksamma med olika funktioner och med lång erfarenhet, och som är insatta i inkluderingsfrågor, tillsammans samtalar om ämnet. För ändamålet ansågs en fokusgruppsintervju vara en lämplig datainsamlingsmetod. Fokusgruppsintervjun kännetecknas av att de intervjuade har liknande erfarenheter. Den används med fördel när förståelsen av komplexa begrepp och frågor ska studeras. Interaktionen i gruppen och övriga gruppmedlemmars erfarenheter kan också få deltagarna att diskutera sådant som kanske inte skulle

framkomma i enskilda intervjuer (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Deltagarna i gruppen valdes ut för att de ansågs vara "informationsrika informanter", vilket enligt Quinn Patton (2002) är centralt för att uppnå en studies syfte. I fokusgruppsintervjun deltog två rektorer, en speciallärare och en specialpedagog, samtliga med mångårig erfarenhet från grundskolans verksamhet. Alla fyra hade också deltagit i det tidigare forskningscirkelprojektet, vilket var en förutsättning och ett kriterium för att ingå i studien. Som undersökande forskare ingick även jag i fokusgruppsintervjun. Min roll var att sätta i gång samtalet och att låta deltagarna tala med varandra så fritt som möjligt utan min inblandning. En risk med fokusgruppsintervjuer är att någon i gruppen gör sig till talesperson för andras åsikter. Därför har forskaren också rollen som moderator och fördelar ordet om så är nödvändigt. I gruppen fördelade deltagarna själva ordet mellan sig och moderatorsrollen användes i liten utsträckning.

Deltagarna hade genom ett informations- och medgivandebrev (Vetenskapsrådet, 2017) delgivits syftet med studien och utifrån studiens tematik (det vill säga förståelse av inkluderingsbegreppet relaterat till skolvardagen) startades diskussionen. Fokusgruppsintervjun varade i cirka 60 minuter och spelades in på diktafon och transkriberades kort därefter. En hermeneutiskt inspirerad tolkningsram (Ödman, 2016) användes när deltagarnas samtal analyserades. I denna studie innebär det att analysen startade i min (forskarens) förståelse. Fokusgruppsintervjun lästes i sin helhet, sedan fokuserades olika uttalanden och delar av samtalet, för att sedan återgå till en helhetsförståelse av vad som sagts i samtalet. I den sista fasen av analysarbetet skapades tre teman för att belysa deltagarnas förståelse av och diskussion om inkluderingsbegreppet: 1) Inkludering som en diffus och avlägsen vision 2) Inkludering som ett begrepp i behov av konkretisering och 3) Inkludering som ett sätt att utöva in-

flytande. Dessa teman ges en utvidgad redovisning i nedanstående avsnitt.

För att undvika risken att röja deltagarnas identitet presenteras inte namn på personer, skolor eller kommunen där deltagarna verkar, utan enbart deltagarnas funktion (det vill säga rektor, speciallärare eller specialpedagog).

### **De yrkesverksammas förståelse av inkluderingsbegreppet och hur det sägs omsättas i skolvardagen**

I det här avsnittet redovisas de teman som beskrivits ovan, och som de framträdde för mig som forskare i analysarbetet. I forskarrollen ger jag mig själv tolkningsföreträde och gör mig till företrädare för hur fokusgruppssamtalet återges. Med stöd i den kritiskt pragmatiska ansatsen om det öppna demokratiska samtalet, vilket vill ge makt åt dem som uttalar sig, är ambitionen att försöka återge samtalet i fokusgruppsintervjun så ordagrant som möjligt. Förhoppningen är att deltagarnas utsagor om inkluderingsbegreppet och dess användning blir rika och rättvisande (se Gertz, 1973). Redovisningen innehåller därför många citat och vardagsnära beskrivningar där deltagarnas egna röster och formuleringar företrädesvis får komma till uttryck.

#### **Inkludering som en diffus och avlägsen vision**

I fokusgruppsintervjun framkommer att alla i gruppen tycker att det är viktigt att diskutera olika begrepp, däribland inkludering, och att det finns många begrepp i skolans värld som är viktiga att diskutera och skapa förståelse kring. En av deltagarna säger: "Så språket och begreppen. Att man använder det. För det har jag ofta känt. En avsaknad av ett gemensamt yrkesspråk." Det verkar viktigt att inte bara samtala om begreppen, utan också aktivt använda dem, och på så sätt utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Här tycks inkluderingsbegreppet te sig särskilt utmanande

då det inte så ofta används i skolans vardagspraktik. En av rektorerna säger: "Jag använder *inte* begreppet inkludering. När vi talar, det gör vi inte. Det handlar om tillgänglighet, likvärdighet, delaktighet, tillhörighet. Det är de begreppen. Jag vet inte ens när jag senast sa inkludering. På skolan." De flesta andra i gruppen håller med. Men den andra rektorn invänder och menar att hen använder inkludering ibland och specialläraren säger:

"Jag tror man ibland behöver förklara saker på olika sätt. För att olika människor ska förstå. Vi är olika allihop. Det finns inte bara ett ord för saker och ting jämt. Man kan behöva ha olika förklaringsmodeller. Det gör ingenting att man använder olika ord."

Gruppen diskuterar att inkludering ofta kopplas till visioner om ett gott samhälle och kan jämföras med begrepp som demokrati och fred. Flera i gruppen menar att det gör att inkluderingsbegreppet hamnar på en övergripande och hög nivå. Specialpedagogen säger att det kan kännas övermäktigt för en lärare att implementera inkluderingstanken i den egna undervisningen.

"Det här med att det kan likställas med att vi alla vill ha fred. Det är liksom nånting. Det känns så otroligt långt bort. Och väldigt teoretiskt. Vi behöver ju mer konkreta begrepp. [...] Men som fred som jag sa. Ja, men vad är det liksom? Ja. Fixa det liksom."

En av rektorerna säger att det kan bli både platt och lite hotfullt för lärarna om rektorn kommer och frågar "Hur ska vi inkludera?" och väljer hellre att fråga "Hur ska vi skapa delaktighet för den här eleven?". Rektorn fortsätter: "Ja. I stället för. Det blir lite mjukare former och väcker mera, kanske reflektion." Specialpedago-

gen fyller på: "Och engagemang kanske från den som tar emot det."

Gruppen fortsätter att diskutera hur inkluderingsbegreppet kan uppfattas av deras medarbetare. Flera menar att begreppet kan uppfattas som otydligt, och att det kan skapa spänningar eller osäkerhet. Någon fyller i: "Ja, mer otydligt tror jag. Vad menar du med det? ungefär." I och med att inkludering ofta ges en väldigt bred definition kan det bidra till att det bli svårare att förstå, menar en av rektorerna: "Och inkludering blir liksom så här: Det betyder alla, alla, alla. Sen vill vi ju alla, alla, alla oavsett. Och någonstans kanske det blir svårare. Det känns svårare." Specialpedagogen påpekar att begreppet har funnits länge och att det därför är vedertaget. Samtidigt gör det att det finns många känslor och uppfattningar om inkludering: "Som också kanske är svårt att ta ur dig, eller ta ur någon annan beroende på läroplan, hur det ser, så justeras ju innebörden, måste den ju göra, av det också. Genom tid. Eller? Och sen kommer allas uppfattningar kring det."

I fokusgruppsintervjun lyfts också relationen mellan inkludering och det relationella perspektivet. Det tycks som att det relationella perspektivet kan sättas i arbete i verksamheten på ett annat sätt än genom inkludering. Inkludering kan enligt specialpedagogen kännas mer kategoriskt och mer diffust eftersom relationer och samspel inte är lika framträdande i vedertagna definitioner av inkludering:

"Och jag tänker att samspelet och det relationella perspektivet inte blir lika tydligt i inkludering, faktiskt. När jag tänker på det. [...] Jo men för att det [relationella perspektivet] blir väldigt konkret för att det är nånting i relation till miljöerna. Till lärmiljöerna, till den pedagogiska, den sociala och den fysiska. Och då blir det inte lika kate-

goriskt. Inkludering kan ju kännas kategoriskt för att du inte har med det där. På något vis.”

Fokusgruppsdeltagarna återkommer ofta i samtalet till att andra begrepp är mer konkreta och lättare att förstå. Ett sådant begrepp är tillgänglighet. Citatet ”Ja, nånstans har vi fått en större samsyn runt vad tillgänglighet är. Och vi har inte lyckats med det med inkludering” får avsluta temat *Inkludering som en diffus och avlägsen vision*.

Eftersom samtalet i fokusgruppsintervjun kom att präglas av ett behov från deltagarna att konkretisera inkluderingsbegreppet med andra närliggande begrepp, framträdde temat *Inkludering som ett begrepp i behov av konkretisering* tydligt i analysen. Detta tema kommer att beskrivas i nästa avsnitt.

### **Inkludering som ett begrepp i behov av konkretisering**

Som nämnts under föregående rubrik uppfattas inkluderingsbegreppet av gruppen som avlägset och teoretiskt. Det finns ett behov av att bryta ner ordet inkludering till mer begripliga och, för verksamheten, mer användbara ord. Två av deltagarna pratar om att se begreppen som i en tratt där begreppen ”trattas ner” från att vara mer övergripande och vaga till att bli mer specifika och konkreta: ”Du har begreppet och sen så liksom bryter du ner det i den här tratten. Du har inkludering och bryter ned det i vad?” Den andra svarar: ”Tillhörighet och delaktighet?” I likhet med inkludering tycks likvärdighet placeras på en övergripande nivå:

”Men sen likvärdigheten är som ett paraply mera, alltså en likvärdig utbildning för alla elever i grundskolan i Sverige får vi genom att vi arbetar med att göra undervisningen tillgänglig. Genom att vi anpassar i generella anpassningar i de olika tre lärmiljöerna. För mig blir det också lite tratten ner.”

En av rektorerna menar att det finns en risk att inkluderingstanken kopplas till ett individperspektiv, snarare än till ett miljöperspektiv, där fokus riktas mot elevens integrering: ”Men egentligen borde vi säga så här: De har det mer tillgängligt. I stället för att säga att de är inkluderade. För då lägger vi ju mer på eleven. Annars lägger vi det mer på vår miljö.” Specialpedagogen kopplar tillgänglighetsbegreppet till det relationella perspektivet: ”Men jag tycker att det här relationella finns mer i det här begreppet tillgänglighet än inkludering. Nu ska du fixa så att den här blir inkluderad. Men tillgänglighet. Då kan man gå in och: Vad kan jag göra för att göra det tillgängligt?”

Samtalet handlar också om att likvärdighet, tillgänglighet och delaktighet är lättare att synliggöra än inkludering. En av rektorerna säger att det är lättare att jobba med tillgänglighet med personalen eftersom alla kan bidra och aktivt göra något. Och att det blir tydligare vad var och en kan bidra med. Den andra rektorn fyller i: ”Det känns mindre hotfullt på nåt vis. Jag vet inte [...] Ja, men gentemot lärarna. Det känns enklare tycker jag att prata om: Hur ska vi göra den här miljön tillgänglig för ...” Den första rektorn föreslår: ”Inkludering blir summan av vad man gör, kanske.” Specialläraren tror att tillgänglighet är lättare att förstå för lärarna och att det därför är lättare att prata om. Specialläraren lyfter också begreppet tillhörighet och ser det som ett tecken på inkludering: ”För det tror jag, det är, om det finns nåt tecken på inkludering så är det att man känner sig delaktig och tillhör nåt.” Specialläraren fortsätter: ”Man kan ha fler tillhörigheter. Det är viktigt.”

Forskningscirkeln om inkluderande lärmiljöer nämns flera gånger under samtalet och gruppen återkommer till hur arbetet på skolorna har fortskridit efter att forskningscirkeln avslutats. Arbetet mynnade ut i konkretisering av inkluderingsbegreppet, men också i att forskningscirkeldeltagarna undersökte goda exempel

i verksamheten. Där tyckte de sig se att inkluderingsbegreppet omvandlades i konkret handling av skolans lärare. Dessa goda exempel kunde sedan diskuteras, förfinas och förvaltas i samarbete mellan lärare, specialpedagogisk personal och skolläda. Ett gott exempel som nämns i fokusgruppsintervjun är undervisningsstrategier. En av rektorerna beskriver att undervisningsstrategierna utvecklas i undervisningsmiljön:

”Undervisningsstrategierna, de föddes genom att vi gjorde observationer där vi hittade goda exempel. Så att det var inte nåt så där att: nu har vi suttit på kammaren utan kunde relatera till, det här har vi sett och liksom, gemensamma nämna-re. Som är bra. Goda exempel.”

Specialpedagogen lägger till:

”Att titta på våra undervisningsstrategier för att se: Är det nånting som vi behöver justera, eller lägga till i dem? [...] Ja, alltså vi började att titta på att till exempel återkoppling av lärande var en sån sak som kom upp och det har vi nu lagt in att vi ska arbeta med. För det var en avsaknad och ganska ojämnt på vilket sätt man gjorde det liksom. Så det är en sak som vi kommer lägga till, men sen så är vi inte jätteskickliga ibland på att förvalta saker. Så nu är målet i vår arbetsplan att också förvalta arbetet med undervisningsstrategier och inte bara så här: Nu har vi jobbat med goda exempel och nu ska vi jobba med nånting nytt. Förvalta, förvalta, justera, förvalta, förvalta.”

Specialpedagogen och rektorn fortsätter att tala om vikten av att förvalta, och att då hellre justera om något inte fungerar, snarare än att tala om att kontrollera. Den andra rektorn fortsätter: ”Nej, men det som blir förvalt, det är ju ändå att ni speciallärare driver frågan. Ni släpper det inte.”

Bildstöd och tidshjälpmiddel är exempel på konkreta anpassningar till eleverna som lärarna nu själva äger. Specialläraren har hjälpt lärarna att hålla i och förvalta och specialpedagogen berättar hur hen har hjälpt lärarna att konkretisera, hålla i och förvalta begreppet tillgänglig lärmiljö.

”För det här var nånting som vi tog fram efter att vi hade påbörjat arbetet med forskningscirkeln och sen har jag arbetat med arbetslagen och jag gjorde också en pärm till varje arbetslag som hette tillgänglig lärmiljö där allting skulle finnas tillgängligt och lätt och ta fram. [...]. Vi har den mer till klassrummen liksom.”

En av rektorerna pekar på vikten av reflektion på skolan och att reflektionen kopplas till skrivelserna i läroplanen. Efter att rektor och specialpedagog undersökt goda exempel i lärmiljön genom forskningscirkeln har de fortsatt arbetet med lärarna. Rektorn beskriver: ”Alltså, hur har vi fortsatt att leta efter goda tecken? [...] att själv reflektera utifrån kapitel 2 i läroplanen. Alltså, hur syns det här i min undervisning? Och vad beror det på? Det är också att leta efter goda tecken.”

Som tidigare nämnts använder fokusgruppsintervjuns deltagare hellre andra begrepp än inkludering när de beskriver det direkta arbetet på skolorna. Och nästa citat från specialpedagogen om likvärdighet och tillgänglighet för alla barn får avsluta temat *Inkludering som ett begrepp i behov av konkretisering*: ”Vi vill få till en likvärdighet i våra klassrum för vi vill få till en ökad tillgänglighet. För att alla, *alla* elever, inte bara elever i behov av särskilt stöd, utan att *alla* elever ska fungera inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det ska vara tillgängligt för *alla* inte bara i undervisningen. I alla miljöer i skolan.”

Trots att deltagarna sällan använder begreppet inkludering i sin skolvardag, finns det ändå utsagor som



beskriver inkludering som ett användbart begrepp. Därför kom det tredje och sista temat att handla om *Inkludering som ett sätt att utöva inflytande*, vilket presenteras under nästa rubrik.

### **Inkludering som ett sätt att utöva inflytande**

Det finns tillfällen som inte är direkt kopplade till skolans inre arbete, då det kan vara bra att använda sig av inkluderingsbegreppet. Det kan handla om att involvera kommunens skolpolitiker och tjänstemän i skolans arbete, eller att ha argument för att en viss enhet på en skola behövs. Det kan också vara bra att använda i samtal med vårdnadshavare för att, med stöd av skolans styrdokument, visa föräldrar att barn inte ska segregeras eller flytta till en annan skola. En rektor säger: "Möte med vårdnadshavare när de tycker att man ska flytta på elever till nån annan [skola]. Då får man ta fram lite grann. Skollagen och läroplanens intentioner och lite så där. Då kan man argumentera för det på det viset." Specialpedagogen fyller i: "Ja, man kan använda det om man säger så här: Ja, men de barnen är inkluderade. Alltså att man använder det så."

Det kan också vara bra att använda sig av ordet inkludering när kollegor från andra skolenheter i kommunen ska informeras om en särskild organisatorisk form för särskilt stöd, enligt specialpedagogen. Hen berättar om när hen använde sig av begreppet inkludering senast:

"Det var faktiskt sista gången som jag använde mig av begreppet inkludering och det var när jag gjorde slides till den här, för jag tittade på dem i går, till när jag berättade för er och för andra i kommunen kring vår enhet. För då hade jag valt att skriva så här, på första sliden så hade jag en kompass och så massa små fötter. Och så skrev jag så här: X- enheten – på väg mot inkludering."

Sammanfattningsvis kan konstateras att deltagarna i gruppen använder inkludering i mer formella sammanhang, i relation till exempelvis vårdnadshavare, kollegor, befattningshavare, och också kopplat till skrivelser i styrdokument. Inkludering används sällan eller aldrig i det interna, dagliga arbetet med lärarna eller annan personal på skolan. Då används andra begrepp som tillgänglighet, tillhörighet, delaktighet och likvärdighet.

### **Avslutning**

I den här artikeln har fyra erfarna personer med ledningsuppdrag i grundskolan fått komma till tals angående begreppet inkludering. Med stöd i kritisk pragmatism har en röst getts till några av dem som förväntas förverkliga inkluderingsidén i svensk skola. Utifrån idén om demokratins tillåtande av det öppna samtalet och om möjliga sätt att se på världen har det varit viktigt att ge fler aktörer, utöver forskare och makthavare, makt att definiera inkludering. I fokusgruppsintervjun har deltagarna haft möjlighet att dekonstruera, omtolka och (re)konstruera inkluderingsbegreppet utifrån sina kunskaper, erfarenheter och de förutsättningar de har på sina skolor.

Som tidigare beskrivits (Haug, 2017; Nilholm, 2021) verkar definitioner av inkludering variera beroende på i vilket sammanhang de diskuteras. Detta kan ses som begreppets styrka såväl som dess svaghet. Personerna i studien verkar se värdet av att få tillgång till olika förklaringsmodeller och Haugs (2017) bredare definition av inkludering har ett starkt fäste i gruppen. Samtidigt bekräftar deltagarna synen på inkluderingsbegreppet som föränderligt och oavslutat. Detta ligger i linje med den kritiskt pragmatiska idén om att vår förståelse ständigt rör sig från där vi är till där vi inte är, från det som är känt till det som är okänt (Cherryholmes, 1999). Inkluderingsdiskussionen bör därmed inte fastna i definitioner av inkludering, kriterier för

inkludering eller om skolor är inkluderande eller inte (Hausstätter, 2014; Kovač & Vaala, 2021).

I samtalet visar det sig att deltagarna behöver fler begrepp för att kommunicera och konkretisera inkluderingsbegreppet. Dock lägger de inte vikt vid konkretisering av inkludering som gemenskap, vilket Göransson och Nilholm (2014) efterfrågar. Snarare bekräftas Hedegaard Hansens (2012) resonemang om inkludering som en gränslös vision (i likhet med exempelvis fred) som enligt gruppen i det närmaste blir omöjlig att förstå och konkretisera för lärare på en skola. Om inkludering uppfattas som en alltför avlägsen och gränslös vision, finns risken att inkluderingsbegreppet upplevs som hotfullt och skapar spänningar och osäkerhet hos skolans aktörer. Det finns då andra begrepp som ligger närmare verksamheten, som det relationella perspektivet (Persson, 2019) eller tillgänglighet, tillhörighet och delaktighet (Lindqvist, 2019). Dock är det viktigt att påpeka att deltagarna i studien inte likställer exempelvis tillhörighet med inkludering, vilket Kovač och Vaala (2021) varnar för. I stället dekonstrueras och (re)konstrueras inkluderingsbegreppet till att likna formen av en tratt där olika begrepp befinner sig på olika nivåer. Inkludering ses som ett överordnat begrepp och ju längre ner i tratten man kommer, desto lättare går det att konkretisera inkludering genom begreppen som nämns ovan.

Förhoppningen är att artikeln kan hjälpa verksamma i skolan att gemensamt diskutera och reflektera över olika begrepp som flitigt används i forskning, policy,

debatt och i skolans egen vardagspraktik. Detta har visat sig mycket värdefullt i tidigare studier (Bjørnsrud, & Nilsen, 2019). På så sätt kan artikeln inspirera praktiker att utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Den kan även inspirera arbetslag och lärare att undersöka egna goda exempel på inkludering i skolans lärmiljö och på så sätt synliggöra hur inkludering "görs", inte minst utifrån elevernas perspektiv (Nilholm, 2021). Studien har också visat att inkluderingsbegreppet kan vara ett användbart redskap för att påverka andra berörda parter i en inkluderande riktning.

Deltagarna i studien tycks bejaka en bred definition av inkludering, vilket ger dem frihet att tolka och förstå begreppet utifrån egna referenspunkter. Samtidigt blir det svårt för dem att realisera inkludering i skolverksamheten utan att ta hjälp av andra begrepp. Detta kan av skollärdning och specialpedagogisk personal upplevas som ett dilemma. Det finns en risk att inkluderingsbegreppet reduceras till att handla om tillgång till utbildning i undervisningspraktiken, vilket kan ses som en inskränkning av begreppets avsikt (Kovač & Vaala, 2021).

Så till frågan: Är inkludering ett verktyg för skolan? Svaret är kanske både ja och nej. Ja, om det konkretiseras till skol- och verksamhetsnära begrepp som gör inkluderingsidén mer hanterbar i skolans vardagsarbete. Nej, om inkludering ses som en gränslös vision. Det kanske är, som Hausstätter (2014) påpekar, i det oavslutade och komplexa som inkluderingsbegreppet har sin största kraft.

## Referenser

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway, *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism. Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8 utg.) New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. I: Clifford Geertz (red.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (s. 3–30). New York: Basic Books.
- Göransson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of Special Educators in Sweden. A Total-population Study. *Educational Research* 57(3), 287–304.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hausstätter, R. S. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.
- Hedegaard Hansen, J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.
- Kovač, V.B. & Vaala, B.L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice, *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205–1219.
- Lindqvist, G. (2019). *God inkluderande lärmiljö. Rapport från en forskningscirkel*. FoSam rapport 2019:01. Uppsala universitet.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? – "inclusive" and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education* 29(1), 74–90.
- Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar. Att organisera särskilda insatser*. Stockholm: Gothia utbildning AB.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (4 uppl.). Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö Stad: Resurscentrum för mångfaldens skola. Avdelning Barn och Ungdom.
- Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 utg.). Thousand Oaks: Calif.: Sage Publications.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P.-J. (2016). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.