

Inkluderande undervisning

Ett lärarlags konceptualiseringar av delaktighet för inkludering i årskurs 4.

KATTIS EDSTRÖM

Institutionen för hälsa, lärande och teknik, Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik, Luleå tekniska universitet

ABSTRAKT

Inkludering har länge varit ett mål både internationellt och i svensk skola, men trots detta finns det behov av att öka lärares inkluderingskompetens, det vill säga förmågan att kunna erbjuda alla elever delaktighet. I denna fallstudie presenteras hur ett arbetslag, bestående av tre lärare i grundskolans år 4, konceptualiserar delaktighet och inkludering för att öka elevernas delaktighet. Datainsamlingen består av fokusgruppsdiskussion, enkäter och ett arbetsdokument som lärarna valde att utforma tillsammans under interventionen. Utifrån en delaktighetsmodell, utvecklad för att stödja pedagoger att skapa en inkluderande undervisning, utvecklade lärarna ett gemensamt professionellt språk för att tala om, och öka, elevernas delaktighet på. Delaktighetsmodellen består av sex kriterier—autonomi, engagemang, erkännande, interaktion, tillgänglighet och tillhörighet—vilka sammantaget kan ses som en definition av delaktighet. I studien presenteras lärarnas arbete som begreppslig ingenjörskonst, där de tar sin utgångspunkt i den utvecklade delaktighetsmodellens kriterier, vilka blir de koncept de (1) designar/definierar (2) implementerar och (3) utvärderar för att öka elevers delaktighet och utveckla den inkluderande undervisningen. Lärarnas konceptualiseringar visar att delaktighetskriterierna både är beroende av varandra, men att de också kan motverka eller begränsa varandra. Lärarna ser elevernas interaktioner som centrala och elevernas tillhörighet i olika grupperingar framstår därmed som viktig för tillgång till flera av delaktighetskriterierna. Att erbjuda elever autonomi kräver ett långsiktigt genomtänkt arbete av lärarna. Elevernas engagemang, är en nyckelfaktor, som också kräver lärares engagemang. Studien visar att en professionell lärandegemenskap där lärarna, med utgångspunkt i delaktighetsmodellen, agerar begreppsingenjörer och skapar sitt eget professionsspråk, kan vara en väg mot inkluderande undervisning.

Nyckelord

begreppslig ingenjörskonst, delaktighet, delaktighetsmodell, grundskola, inkludering, professionell lärandegemenskap

INLEDNING

Allt sedan Salamanca-överenskommelsen (UNESCO, 1994) har inkludering och inkluderande undervisning varit ett mål både internationellt och i den svenska skolan. I de globala målen för 2030 (UNDP) aktualiseras detta i och med det fjärde målet som innebär att ”säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och främja livslångt lärande för alla” (UNDP, s.16–17). Även enligt Skollagen (2010:800)



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons](#) [Erkännande-IngaBeredningar 4.0](#)

© 2026 [Kattis Edström] ISSN: 1401-6788
DOI: 10.63843/pfs.v31i1.55959

har svenska elever rätt till likvärdig utbildning utifrån sina behov. Trots detta finns inte termen inkludering nämnd i den svenska läroplanen (Skolverket, 2024). Det kan dock konstateras att det behövs inkluderingskompetens i skolan (Leifler, 2022; Gidlund & Boström, 2017) och svenska lärares kompetens har ansetts i behov av att höjas för att öka alla elevers möjligheter att lyckas i skolan och höja deras måluppfyllelse. Detta har resulterat i att Skolverket genomfört flera nationella satsningar, däribland Specialpedagogik för lärande, som bygger på kollegialt lärande och syftar till att öka lärares kompetens inom specialpedagogik för att skapa en likvärdighet i utbildningen. Inkluderingskompetens i skolan innebär här *förmågan att kunna erbjuda alla elever tillgång till delaktighet*, utifrån att delaktighet är ett stöd för en inkluderande lärmiljö (Szönyi 2023; jmf. Black-Hawkins et al., 2022).

Som en del i den nationella satsningen Specialpedagogik för lärande lyfte Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) fram en delaktighetsmodell (Janson, 2005; Szönyi, & Söderqvist Dunkers, 2018) som ett stöd till att skapa en inkluderande lärmiljö (Szönyi, 2023). Även Skolinspektionen (2018) använde modellen när de undersökte grundskoleelevers delaktighet och framhåller då modellen som användbar för dem som arbetar i skolan i syfte att utvärdera och utveckla elevers delaktighet. Med anledning av att delaktighetsmodellen lyfts fram av dessa tre statliga myndigheter samt att den ska vara ett stöd till inkludering undersökte Edström et al. (2022) hur modellens kriterier överensstämmer med definitioner av inkludering (Göransson & Nilholm, 2014). För att bättre motsvara inkludering på gemenskapsnivå¹ krävs dels att tillhörigheten är i en reguljär (inkluderande) klass och att delaktighetsmodellen utökas för att svara upp mot att alla elevers akademiska behov ska mötas, även för de elever som behöver större utmaningar än sina klasskamrater (Edström et al., 2022). Detta innebär då att delaktighetsmodellen, i sin utvecklade form, kan vara ett sätt för lärare att utveckla en inkluderande undervisning. Det finns dock begränsat med forskning om hur inkludering och inkluderande utbildning kan omsättas i praktiken det vill säga till inkluderande *undervisning* (Buli-Holmberg, 2023; Nilholm, 2021). Enligt Nilholm finns behov av just fallstudier som utvecklar och omsätter teori till praktik, vilket föreliggande fallstudie ämnar bidra till. I fokus är ett lärarlags konceptualiseringar av delaktighet, länkade till den egna praktiken, samt hur de kopplar det till sin förståelse av inkludering. Detta i samband med att de använder den utvecklade delaktighetsmodellen i syfte att öka inkluderingskompetensen.

Studiens syfte är att belysa hur lärarna i ett grundskolearbetslag konceptualiserar samt definierar inkludering i relation till delaktighet då de utvecklar ett professionellt yrkespråk utifrån den utvecklade delaktighetsmodellen. För att besvara syftet ställs följande forskningsfrågor.

- Hur konceptualiserar lärarna delaktighet?
- Hur definierar lärarna inkludering, kopplat till delaktighet?
- Hur kan den utvecklade delaktighetsmodellen bidra till ett lärarlags arbete med att utveckla inkluderingskompetens?

Den utvecklade delaktighetsmodellen ska fungera som ett stöd till lärares arbete med en inkluderande undervisning och därmed är inkluderande undervisning, den utvecklade delaktighetsmodellen och lärares gemensamma professionsutveckling i blickpunkten. För att ge studien en bakgrund av tidigare kunskap kring (i) den utvecklade delaktighetsmodellen, (ii) inkluderande undervisning, samt (iii) hur lärare utvecklar inkluderande undervisning tillsammans presenteras här en bakgrund till dessa områden. Innan metoddelen presenteras begreppslig ingenjörskonst, som studiens teoretiska ramverk.

Den utvecklade delaktighetsmodellen

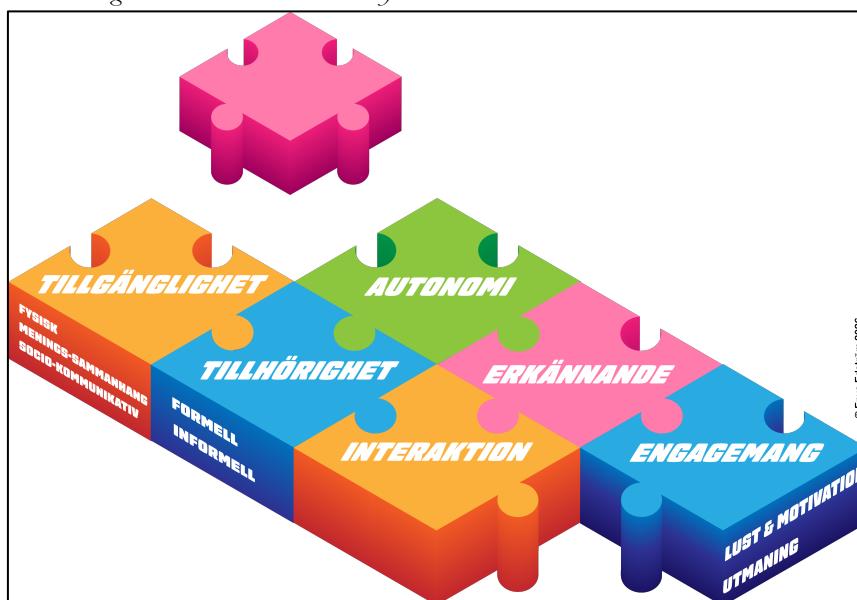
För att kunna förstå och samtala kring barns och elevers delaktighet skapades en delaktighetsmodell (Janson, 2005; Szönyi, 2023) vilken kan ses som en teoretisk tankemodell, som bygger på kriterier för delaktighet (Edström et al., 2022). Modellen kan stödja en inkluderande undervisning (Edström et al., 2022; Szönyi, 2023). Detta skiljer sig från andra delaktighetsmodeller för barn, där delaktighet beskrivs fokuserat på individens inflytande, som samhällsmedborgare, och stegvis i nivåer av delaktighet (Hart, 2008; Shier, 2001). Likheter finns i det Ramverk för delaktighet (eng.: Framework for Participation in Classrooms) som beskrevs av Black-Hawkins et al. (2022) vilket också kan användas i en inkluderande praktik. Ramverk för delaktighet innehåller explicit flertalet av delaktighetskriterierna, och implicit möjligen även de övriga. Även Inkluderingsklimatskalan (eng.: Inclusion Climate Scale) har likheter, då den indikerar att en elev, för att vara inkluderad, behöver vara på plats, delta, prestera, vara accepterad, känna tillhörighet och vara glad (Schwab et al., 2018). Delaktighetsmodellen har använts i forskning, för att undersöka barns och elevers delaktighet i anpassade verksamheter (exempelvis Edström, 2023; Östlund, 2012) och i förskola (Långdahl, 2024; Melin, 2013) men inte i inkluderande verksamheter i grundskolan. I en granskning av undervisningen i 23 grundskolor har Skolinspektionen (2018) använt delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018) och lyfter där observerade framgångsfaktorer från de skolor som gav goda förutsättningar för delaktighet. Då det saknas tidigare forskning om implementering av delaktighetsmodellen i svensk grundskolekontext är Skolinspektionens granskning ett stöd. I nästa stycke beskrivs kort några av dessa framgångsfaktorer för varje delaktighetskriterium. Delaktighetsmodellen kan även föra tanken till det populära arbetssättet kooperativt lärande, då mycket av det arbetssättet främjar delaktighet (Gille, 2024). Till skillnad från delaktighetsmodellen är kooperativt lärande just ett arbetssätt, med fokus på gruppen, medan den utvecklade delaktighetsmodellen är en teoretisk tankemodell som definierar delaktighet och på så vis kan stödja utvecklandet av inkluderingskompetens.

Den modell som används i studien har sin utgångspunkt i Jansons (2005) delaktighetsmodell även som den beskrivs mer utförligt av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018), Szönyi (2023) samt Skolinspektionen (2018). De skriver alla om aspekter av delaktighet vilket här benämns kriterier (jmf. Edström et al., 2022). Kriteriet erkännande (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2018) kallade Janson för "acceptans", vilket liknar användning i engelsk översättning (se Edström et al., 2022; Edström 2023; Edström & Cervantes, 2025). Skolinspektionen lyfter en informell sida av kriteriet tillhörighet, därmed har tillhörighet både en formell och informell del. För att bättre överensstämma med

att utveckla en inkluderande undervisning och att elevers sociala och akademiska behov ska ges möjlighet att bli tillgodosedda har modellen utvecklats genom att kriteriet engagemang byggts ut (Edström et al., 2022) och därför benämns modellen fortsättningsvis *den utvecklade delaktighetsmodellen*, och det är den som beskrivs nedan. För att visa på bredden av kriteriet samhandling benämns det “interaktion”. Den utvecklade delaktighetsmodellens sex kriterier, kan gemensamt ses som en definition av delaktighet och ett stöd till inkluderande undervisning (Edström et al., 2022; Szönyi 2023). De kan var för sig ses som olika typer av delaktighet (jmf. Janson, 2005) men att ha tillgång till få delar, eller lite av flera delar, påvisar en lägre grad av delaktighet emedan att ha stor tillgång till många delar innebär en högre grad av delaktighet. Delaktighetsmodellen kan därmed ses både som en tankemodell och definition av delaktighet. De sex kriterierna utgör då sex bitar i ett pussel som tillsammans definierar delaktighet, sex kriterier för delaktighet. En inkluderande undervisning bygger på att elever får god tillgång till delaktighet (Black-Hawkins et al., 2022).

Figur 1

Den utvecklade delaktighetsmodellen. Illustration: Enya Edström.



De sex kriterierna i den utvecklade delaktighetsmodellen kan förstås som följer.

Autonomi är att ha möjlighet till inflytande och kunna styra över sin egen situation. En känsla av att äga sina handlingar (Ryan & Deci, 2020). Det kan handla om att det finns olika valmöjligheter till hur, var, vad och med vem elever utför aktiviteter. Autonomi är viktig för elevers motivation och skolprestationer (Stefanou et al., 2004) samt för känslan av tillhörighet (Black-Hawkins et al., 2022; Smith Hill et al., 2025). Skolprestationer är en del i det Ramverk för delaktighet som Black-Hawkins et al. beskriver, och därmed finns autonomi med implicit i det ramverket. Där lärare lyckas med att ge eleverna inflytande, främja autonomi, låter de dem delta i alla stadier av undervisningen (Skolinspektionen, 2018). Redan när undervisningen planeras tar lärare med eleverna i arbetet. Genom utvärderingar och *exit tickets*ⁱⁱ kan lärare fånga upp elevers åsikter om

hur de kunde förändra undervisningen och vad den lärt dem. För att kunna ha inflytande över det egna lärandet arbetar de med att låta eleverna reflektera över sitt lärande, vad och hur de lär sig (Skolinspektionen, 2018). Lärares arbete med elevers tillgänglighet lyfter Skolinspektionen även fram som viktigt för autonomin.

Engagemang är tudelad, där en del kan kallas *motivation* den andra *utmaning*. Motivationsdelen innebär att tycka att det är intressant, roligt och motiverande. Utmaningsdelen handlar om att få utmaning på sin nivå, eller i likhet med Vygotskys (1978) proximala utvecklingszon, lite svårare än vad som klarats tidigare. Det gäller förstås att utmaningen inte är för hög och inte för låg, utan precis lagom för att vara en utmaning. Uppvisad glädje kan vara tecken på att något är roligt och engagerande, vilket Schwab et al. (2018) har som ett av sina fem kriterier för ett inkluderande klassrumsklimat. Det är viktigt att alla elever får utveckla kritiskt tänkande och fördjupa sina kunskaper för att öka sitt engagemang (Reis et al., 2021, s.4) och de behöver därmed utmanas på sin nivå (Edström et al., 2022). Lärare och elevers bild av vad som skapar engagemang är ganska samstämmig, enligt Skolinspektionens (2018) granskning. Där för elever fram att lärares sätt att undervisa, tala och bemöta är viktigt, liksom att de gör innehåll begripligt och spännande, exempelvis genom god berättarteknik samt med humor och glädje. De lyfter samtidigt att det är viktigt att det blir lagom utmanande. Känslan av att lära sig saker i skolan ser elever som motiverande, vilket ligger i linje med tidigare resultat (se t.ex. Backman, 2016). Lärare lyfter att även deras egna engagemang är överförbart till eleverna. Relationsskapandet framhåller lärarna också som viktigt för elevers engagemang, liksom att de bekräftar och ger positiv feedback till eleverna (Skolinspektionen, 2018). Inre motivation, att för sin egen skull vilja göra något (Ryan & Deci, 2020), är kopplat till högre skolprestationer (Taylor et al., 2014). Därmed skulle inre motivation kunna känneteckna en högre grad av engagemang emedan det som genomförs till stöd av yttre motivation, det som motiverar ett beteende utan att komma från individen själv (Ryan & Deci, 2020) skulle betecknas som en lägre grad av engagemang.

Erkännande är något som eleverna får av (var)andra, då de respekterar varandra som bidragande till det gemensamma, vilket också är en förutsättning för full tillgång till *Interaktion*. Att få erkännande och vara accepterad är en viktig del av att vara inkluderad (Schwab et al., 2018). Elevers tillgång till erkännande är positivt för deras motivation och engagemang till lärande och skolarbete (Osterman, 2000) emedan brist på erkännande från andra elever och lägre förväntningar från lärare medför i stället sänkta skolprestationer (Zaman et al., 2025). Erkännande finns explicit i Ramverk för delaktighet (Black-Hawkins et al., 2022) och där är inte enbart elevers erkännande av varandra i fokus, utan även lärares uppmärksammande och erkännande av både elever och andra lärare. Erkännande främjas av lärares (rimligt) höga förväntningar på eleverna, att elever stötts och uppmuntras av varandra och av sina lärare. Att lärare bekräftar och visar att de genuint bryr sig om eleverna är viktigt, liksom att eleverna tillåts att “använda och utveckla sina förmågor” (Skolinspektionen, 2018, s.35). Ett gott klassrumsklimat, och att det finns en samsyn inom personalen om hur det skapas är en framgångsfaktor, enligt Skolinspektionen. Värdegrundsarbete, konfliktförebyggande och kamratfrämjande arbete är därmed viktiga delar.

Att interagera med andra där alla bidrar är full *interaktion* och en lägre grad av interaktion skulle samhandling kunna vara, då eleverna gör samma handling, men inte direkt interagerar. Samarbete, i lärande och arbete, anses viktigt även i Ramverk för delaktighet (Black-Hawkins et al., 2022). Elevernas möjlighet till samhandling och interaktion främjas av lärare genom en kontinuerlig och varierad undervisning där de får samarbeta i par eller mindre grupper (Skolinspektionen, 2018). Lärarna i Skolinspektionens granskning såg detta som viktigt för elevernas lärande, både socialt och akademiskt, och de samtalade med eleverna om hur man samarbetar och skapade gemensamma strukturer för arbetet. EPA-modellen,ⁱⁱⁱ då eleverna (1) först arbetar enskilt, (2) sedan i par (3) och slutligen alla gemensamt, förs fram som ett bra exempel på att främja interaktion.

Tillgänglighet är delad mellan tre delar; *fysisk*, som omfattar tillgång till det fysiska; klassrum, material, ljud- och ljusintryck och så vidare, *socio-kommunikativt samspel* som inbegriper kommunikation, att förstå andra och göra sig förstådd samt *meningssammanhang*, som handlar om att förstå meningen med det som görs; vad som är målet med övningen eller lektionen exempelvis. För att kunna vara på plats och delta (Schwab et al., 2018) krävs tillgänglighet. Den fysiska tillgängligheten finns tydligt framskriven i Ramverk för delaktighet, medan de två andra delarna möjligen kan ses mer implicit i den del som handlar om att stötta allas lärande (Black-Hawkins et al., 2022). Skolinspektionen (2018) beskriver tillgänglighet som en "nyckelfaktor i lärares arbete med att ge förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningen" (s.22). Lärares arbete med att tillgängliggöra undervisningen för eleverna är central, genom att ha tydlig struktur och exempelvis använda tavlan på ett väl genomtänkt sätt.

Tillhörighet är tudelad mellan *formell*, den observerbara: att formellt tillhöra gruppen, genom att vara inskriven och därmed ha rätten att vara med, och *informell* tillhörighet som handlar om den subjektiva känslan av att höra till. Känsla av tillhörighet är central för ett inkluderande klassrumsklimat (Schwab et al., 2018). Att känna sig trygg och säker är det tema som framträder som viktigast för utvecklandet av inkluderande klassrumsgemenskaper då elever får frågan, enligt Black-Hawkins et al. (2022). Hon konstaterar att för att förstå hur dessa klassrumsgemenskaper, där eleverna får känsla av tillhörighet, ska byggas är det av största vikt att noggrant lyssna in eleverna. Elevernas känsla av att vara inkluderade stärks redan i att de blir lyssnade på (Black-Hawkins et al., 2022) och att deras åsikter tillvaratas stärker deras känsla av tillhörighet (Midgen et al., 2019). Tillhörigheten är beroende av hur arbetet i skolan organiseras, så elevers möjlighet till känsla av tillhörighet tillvaratas (Skolinspektionen, 2018). Viktigt är att personalen har samsyn och att all personal delar förhållningssätt, när det gäller hur eleverna bemöts och att undervisningen läggs upp utifrån olika behov.

Tillgång till ett delaktighetskriterium kan förstås vara i olika grad och variera utifrån kontext. I skolmiljö beskrivs tre olika kulturer som en aktivitet kan ha sin tyngdpunkt i: *undervisnings-*, *kamrat-* eller *omsorgskultur* (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2018). För att en klass elever verkligen ska ha tillgång till delaktighet behöver de få den i aktiviteter inom flera kulturer, exempelvis under lektionen (undervisningskultur) och på rasten (kamratkultur). Även inom ett skolämne kan graden av delaktighet skilja sig åt i olika typer av lektioner (jmf. Edström, 2023). Lärare har ansvar att erbjuda elever delaktighet

och inkluderande undervisning, men detta måste ske i interaktion med eleverna som också kan välja bort möjligheter. Autonomi handlar om just detta, att eleverna ska kunna styra över den egna situationen, och det kan även innebära att de inte alltid vill vara fullt delaktiga.

Inkluderande undervisning

Hur inkludering (eng.: inclusion) och inkluderande *utbildning* (eng.: inclusive education) förstås och definieras varierar (Buli-Holmberg et al., 2023; Edström et al., 2022; Fohlin et al., 2024; Göransson & Nilholm, 2014). Inkludering och inkluderande utbildning har historiskt ofta fokuserat på elever som tillskrivits funktionsnedsättningar men idag har begreppet vidgats, så att det omfattar alla elever, och i och med detta vidgas fokus till att även omfatta social inkludering, som berör språk, kultur, socioekonomi och så vidare (Florian & Camedda, 2019). Inkluderande *undervisning*, alltså att inkluderande utbildning omsätts i praktiken, innebär att alla elever ska få en högklassig undervisning (Buli-Holmberg et al., 2023) och i föreliggande studie är intresset riktat till lärarnas tal (och skrift) om denna praktik. Begreppet inkluderande pedagogik (eng.: inclusive pedagogy) utvecklades och definierades av Florian och Black-Hawkins (2010) med fokus på hur pedagogiken i klassrummet erbjuder alla elever möjlighet att lära och utvecklas, inte bara de flesta, och utan att peka ut elever som annorlunda. Inkluderande undervisning och inkluderande pedagogik kan ses som utbytbara benämningar, och här används uttrycket inkluderande undervisning. Den definition av inkluderande undervisning som eftersträvas i föreliggande studie är att den gäller alla elever och att alla ska vara delaktiga både kunskapsmässigt och socialt, att mångfald anses värdefullt och gemenskaper skapas (Nilholm, 2021).

Lärare utvecklar inkluderande undervisning tillsammans

Föreliggande studie bygger, i likhet med Skolverkets utvecklingsinsatser för lärare, på kollegialt lärande, vad som i internationell forskning ofta benämns professionella lärandegemenskaper (eng.: professional learning communities, PLC) (Harris & Jones, 2010). En PLC består av en grupp lärare (även annan skolpersonal kan ingå) som vill arbeta för skolutveckling inom eller mellan skolor, i syfte att öka elevers resultat genom att undervisnings- och klassrumspraktiken förändras. Trots att det finns mycket forskning kring PLC finns det mycket begränsad forskning som riktas mot hur lärare genom PLC kan utveckla inkluderande undervisning (Brennan et al., 2024). Brennan et al. (2024) visar i en studie att PLC som ramverk kan vara ett sätt att utveckla den inkluderande undervisningen och en framgångsfaktor i gruppernas arbete var att de även hade en *kunnigare annan* (min översättning: more knowledgeable other, MKO) som kom in i gruppen utifrån, exempelvis från universitetet, för att stödja dem, i att reflektera kritiskt över det egna arbetet. Även att skolans ledning stöttar lärarnas arbete och samtidigt ger dem autonomi är en viktig faktor (Brennan & King, 2022; Edström & Cervantes, 2025). För att lärarna ska få tillgång till varandras kunskap och erfarenheter krävs att de utvecklar ett gemensamt "language of practice" (Messiou & Ainscow, 2020, s.671) genom erfarenhetsutbyten och reflektioner.

Begreppslig ingenjörskonst

Utifrån att fokus i denna studie är hur lärare i ett arbetslag i grundskolan utvecklar sitt professionella yrkesspråk genom att konceptualisera (begreppsiggöra) delaktighet och inkludering utifrån den utvecklade delaktighetsmodellen, tar studien utgångspunkt i teori om begreppslig ingenjörskonst (jmf. Chalmers, 2020). Ingenjörskonst handlar ofta om att utveckla, designa, konstruera, skapa och lösa problem (Chalmers, 2020). Begreppslig ingenjörskonst (eng.: conceptual engineering) handlar därmed både om att skapa nya begrepp, och att utveckla redan existerande (Thomasson, 2021). Det innebär alltså att (1) designa, (2) implementera och (3) utvärdera begrepp, och Chalmers föreslår att de alla tre, var för sig, är exempel på begreppslig ingenjörskonst, men att de i kombination är som mest kraftfulla. Att designa ett begrepp betyder oftast att definiera begreppet. Att sedan implementera begreppet är att börja använda det, gärna få andra att använda det samt slutligen utvärdera begreppet för att avgöra hur väl det fyller en funktion (Chalmers, 2020). I begreppslig ingenjörskonst skiljs mellan homonym och heteronym ingenjörskonst, där den homonyma arbetar med begrepp som redan finns, men förändrar dess betydelse och i den heteronyma begreppsliga ingenjörskonsten skapas helt nya termer, med ny mening (Chalmers, 2020).

METOD

Studien är en fallstudie med ett arbetslag, vilket Flyvbjerg (2006) anser vara en god källa till kunskap då det är i den fördjupade studien möjligheten att tillgodogöra sig expertkunskapen finns. Att välja fall med omsorg är därför viktigt (Flyvbjerg, 2006; Siggelkow, 2007). Siggelkow framhåller vikten av att välja ett fall som ska generera ett intressant och värdefullt resultat. För att öka kunskapen om hur lärare kan utveckla en inkluderande undervisning, vilket den utvecklade delaktighetsmodellens kriterier ska stödja, blir det extra intressant att undersöka hur just detta arbetslag konceptualiserar kriterierna och kopplar till sin förståelse av inkluderande undervisning, eftersom de i sitt arbete använder modellen och genom den utvecklat ett professionellt yrkesspråk (Edström & Cervantes, 2025).

Deltagare, urval och datainsamling

För att få delta i interventionen, krävdes att arbetslaget gemensamt ville delta och att de var intresserade av att öka sina elevers delaktighet. Interventionen innebar en fortbildningsinsats där forskaren presenterade den utvecklade delaktighetsmodellen (Edström et al., 2022; Janson, 2005; Szönyi, 2023) och agerade sedan handledare en timme varje vecka under en tioveckorsperiod. Sammantaget träffade arbetslaget forskaren vid åtta tillfällen. Första tillfället var träffen i verkliga livet, då de även fick besvara en enkät, och följande möten skedde sedan via Zoom. Vid sista träffen genomfördes fokusgruppsdiskussionen och deltagarna fick enkäten att besvara och skicka in efteråt. Av de två arbetslag som deltog i interventionen valdes här det ena arbetslaget, eftersom de, som de själva uttryckte det "blivit mer professionella" då de utvecklat ett gemensamt yrkesspråk utifrån den utvecklade delaktighetsmodellen (Edström & Cervantes, 2025) och det är detta som undersöks i föreliggande studie.

I studien deltog ett arbetslag bestående av tre lärare som tillsammans undervisar 50 elever, fördelade på två fjärdeklasser i en svensk grundskola, i en större norrländsk ort. De undervisar klasserna i de teoretiska skolämnena och har delaktighet för elevernas hela skoldag i fokus. En av lärarna fungerar som förstelärare, och var den som hört talas om möjligheten att delta i projektet och kontaktat forskaren. Deltagarna, studiens lärare, har besvarat två enkäter i samband med en intervention. Efter interventionen har de genomfört en fokusgruppsdiskussion. Studien har godkänts vid etikprövning (dnr 2023-06467-01) och deltagarna har informerats och lämnat samtycke till att delta. Då lärarna själva ville delta i studien för att utveckla sin inkluderande undervisning och sina elevers delaktighet gjordes bedömningen att risken för skada som mycket låg och att det i stället fanns en god chans att studien kunde bidra både positivt till dem och deras elever, samt även utgöra ett kunskapsbidrag till andra verksamma inom utbildning och forskning. I citaten ur fokusgruppsdiskussionen kallas lärarna, L1, L2 och L3, för att dialogerna ska bli tydliga och erbjuda transparens med att alla talar. För att undvika att lärarna ska kunna identifieras, och då det inte heller är av vikt i analysen vem som sagt vad utan det mest intressanta är vad de gemensamt utvecklar för kunskap, görs i övrigt ingen åtskillnad mellan lärarna. Även ett arbetsdokument som lärarna utarbetade under arbetets gång har analyserats för att förstå deras konceptualisering av delaktighetskriterierna. De tre datainsamlingsmetoderna fungerar som komplement och triangulering till varandra. I en fokusgruppsdiskussion tar informanterna stöd av varandra och kan gemensamt bygga kunskapsbidraget. Då arbetslaget med de tre lärarna arbetar, ansvarar för, och utvecklar sitt arbete tillsammans användes fokusgruppsdiskussion som metod. De två individuella enkäterna (Bilaga 1 och 2), som innehåller både flervalssfrågor och öppna frågor, besvarades innan delaktighetsmodellen introducerades samt tio veckor senare, direkt efter fokusgruppsdiskussionen. Från enkäterna är det svaren på de öppna frågorna som presenterar lärarnas individuella konceptualiseringar av delaktighetskriterierna och det är de som är av intresse i föreliggande studie. Enkäterna ger svar som genom att de är individuella triangulerar de gemensamma svaren från fokusgruppsdiskussionen och arbetsdokumentet. Arbetsdokumentet, som lärarna utvecklade under interventionen, består av en tabell som de gett rubriken *Kartläggning Gruppnivå*. Den har åtta kolumner med delaktighetskriterierna, varav tillgänglighet är indelad i tre. I tabellen finns rader med rubrikerna: *Vad har vi gjort*, *Åtgärder att göra*, *Resultat* samt *Övrigt*. Dokumentet tillför konceptualiseringar av lärarnas arbete med delaktighetskriterierna i klasserna, både beträffande deras bedömning av klassernas och elevernas tillgång till delaktighet samt hur de ska arbeta för att öka delaktigheten.

Konceptuell analys

Då studien syftar till att undersöka hur lärare konceptualiserar delaktighet används konceptuell analys. Analys har alltid varit central i filosofisk metod men trots detta råder ingen konsensus beträffande hur analys ska genomföras och även inom olika analysmetoder är variationen stor (Beaney & Raysmith, 2023). Konceptuell analys handlar om att bli medveten om ords mening (Wilson, 1963). I konceptuell analys begreppen av intresse, det vill säga ordens innebörd och hur de kan användas (Wilson,

1963). Betydelsen av den utvecklade delaktighetsmodellens kriterier, i form av termerna; autonomi, engagemang, erkännande, interaktion, tillgänglighet, och tillhörighet, är bara att skrapa på ytan och behandlar orden/termerna, medan hur lärarna beskriver att de förstår och omsätter dessa i praktiken ger en bild av begreppen och vad orden verkligen innebär och står för. Ord/termer kan ses som etiketten, medan begrepp/koncept är det som finns bakom etiketten (Backman et al., 2012; Margolis & Laurence, 2023). Inkludering är också ett ord som kan användas, om än på olika sätt, men att analysera begreppet inkludering handlar om vad inkludering innebär och hur ordet kan användas.

I analysen har enkäterna sammanställts utifrån deras beskrivningar av de olika delaktighetskriterierna och det som besvarat hur lärarna konceptualiserar delaktighetskriterierna presenteras i resultatdelen. Delaktighetskriterierna är de förutbestämda begreppen i den konceptuella analysen. Även den transkriberade fokusgruppsdiskussionen har lästs igenom ett flertal gånger för ytterligare beskrivningar av delaktighetskriterierna, och där det tillfört en rikare bild har detta presenterats i resultatet. Lärarnas arbetsdokument bidrar med hur lärarna använder och planerar att använda kriterierna, vilket visar deras konceptualisering av kriterierna som begrepp. När det gäller hur lärarna definierar inkludering har deras diskussion om definition av inkludering, i fokusgruppsdiskussionen, samt deras individuella definitioner i enkäterna, innan och efter fortbildningsinsatsen undersökts och jämförts för att finna hur de kopplar delaktighet till inkluderingsbegreppet. Utifrån den bild som växte fram av processen med lärarnas konceptualiseringar valdes begreppslig ingenjörskonst som teoretisk ram.

RESULTAT

I resultatdelen presenteras hur lärarna konceptualiserar delaktighetskriterierna, autonomi, engagemang, erkännande, interaktion, tillgänglighet och tillhörighet, samt inkludering.

Konceptualiseringar av delaktighetskriterier

Här beskrivs hur lärarna ser på autonomi, engagemang, erkännande, interaktion, tillgänglighet samt tillhörighet. Lärarnas arbete med att konceptualisera delaktighetskriterierna blir exempel på homonym ingenjörskonst, utifrån att de sedan tidigare är bekanta med orden men förändrar och/eller fördjupar sin förståelse av dem, alltså utvecklar begreppen, då de skapar gemensam förståelse för dessa. De citat som finns i texten, då inget annat anges, är från de tre lärarnas enkätsvar, utan att precisera exakt vem av dem som skrivit vad. Alla lärare citeras i texten. När citat och beskrivningar kommer från fokusgruppsdiskussionen eller arbetsdokumentet så anges det. Lärarna valde själva att skapa ett arbetsdokument där de började med att kartlägga elevernas delaktighet utifrån kriterierna, och sedan lägga in hur de arbetar och planerar att arbeta vidare i syfte att stärka tillgång till alla kriterier för alla elever. Dokumentet visar att de arbetar på gruppnivå, men att de också ringar in enskilda elevers behov. I fokusgruppsdiskussionen beskriver lärarna hur de först började att använda delaktighetsmodellen som ett kartläggningsmaterial och att det sedan blev en del av hur de kommunicerade med varandra kring eleverna. De beskriver hur det gav dem "begrepp och verktyg" att

diskutera elevernas delaktighet och det hjälpt dem att vara “mer specifika” i sina samtal med varandra.

Autonomi

Lärarna beskriver autonomi som att ge elever “möjligheter att påverka den egna situationen i den mån det går” och att det kräver att de överväger “hur och i vilka lägen” de kan erbjuda elever autonomi. En lärare lyfter vikten av att uppmärksamma elever på när de får valmöjligheter och att det sedan är enklare för läraren att ställa krav senare. Just kriteriet autonomi verkar de se på ett annat sätt än de övriga kriterierna. I arbetsdokumentet har lärarna under rubriken “Åtgärder att göra” lagt in fyra punkter med frågeställningar, beträffande autonomi:

- Börja med att utreda: Vad kan vi, vill vi, mäktar vi med att ge dem inflytande i?
- Hur lägger vi upp det arbetet för att det ska bli tillgängligt för alla?
- Vilken information behöver de för att kunna ta välgrundade beslut?
- Hur skulle vi kunna låta eleverna välja mellan olika möjliga uppgifter eller aktiviteter, snarare än att bara tilldela en uppgift.

Att eleverna skulle få för stor tillgång till något annat kriterium verkar inte vara ett problem, men autonomin funderar de alltså över i vilken omfattning de kan, vill och klarar av att ge eleverna inflytande. De funderar också över “Om stödet begränsar elevers möjligheter att fatta beslut, i stället för att stärka det. Stödet anpassas och man måste vara vaksam så att vuxnas omsorg inte inkräktar på elevernas autonomi och därigenom begränsar.” Om stöd exempelvis ges för att öka elevers tillgänglighet, så skulle det alltså även kunna begränsa autonomin, det vill säga att ökad tillgång till ett kriterium kan verka begränsande för ett annat.

Engagemang

När det gäller engagemang framhåller lärarna både den del av engagemang som handlar om lust och motivation och den del som handlar om utmaning. Engagemang beskrivs som “nyckel till framgång och kräver rätt nivå av utmaning.” En av lärarna lyfter dagens skola som en orsak till elevers brist på engagemang, då skolan inte utmanar alla elever och att de saknar meningssammanhang. Läraren uttrycker att det finns “elever som inte överhuvudtaget ser vitsen med skola och kunskap på det sätt som skolan är utformad. De gillar kunskap men tycker att formen det ska göras på är trist.” Läraren ser möjligheter, men det kräver också hårt arbete av lärarna: “Vi kan utveckla detta, men det kräver en hel del jobb för att kunna styra om traditionellt skolarbete.” Detta visar att tillgängligheten, i det här fallet tillgängligt meningssammanhang, är viktig för elevernas engagemang. Lärarna berättar om ett pågående projekt med att göra en skoltidning och det beskrivs stödja flera delaktighetskriterier, däribland engagemang. Även lärarens egna engagemang, både i förberedelse inför och under lektionerna, är viktigt för elevernas engagemang.

Elevernas engagemang är djupt förknippat med min undervisning. Kommer jag till en lektion utan plan och det blir för hattigt så märks det direkt på elevernas engagemang. Jag brukar också lägga mycket tid på att reflektera över vad som funkar för varje elev och försöka göra uppgifter som går att tillämpa på nog många sätt för att alla elever ska kunna hitta ett sätt som funkar för just hen själv.

Även här lyfts engagemang som beroende av tillgänglighet och i viss mån av autonomi. Tillgänglighet genom att läraren investerar tid att reflektera över elevernas behov och utifrån det utforma uppgifter som är anpassade så att alla förstår och kan klara av att genomföra dem, och autonomi då eleven själv ska kunna finna och välja det som passar hen.

Erkännande

Erkännande beskrivs som något eleverna får av varandra och att det innebär "att alla ska känna sig behövda och sedda, respekterade av varandra." Lärarna anser att det viktigaste är att eleverna får erkännande från andra elever, men att det också kan ges till eleverna från lärarna. För båda typerna av erkännande ses lärarna som viktiga. För att eleverna ska ge varandra erkännande, anser lärarna sig ha en viktig roll i att stötta detta genom att "se varje elevs styrka och möjliggöra tillfällen för elever att få visa den, känna den, skapa den." De beskriver att lärarnas ansvar inte enbart gäller elevernas skoldag, utan att de också måste arbeta med sådant som händer utanför skoltid, så "att alla elever ska känna sig både välkomna och motiverade i skolan." Detta visar att lärarna kopplar erkännandet som en viktig ingång till både kriteriet tillhörighet, då de ska känna sig välkomna, och kriteriet engagemang, som handlar om att elevernas lust och motivation.

Interaktion

Interaktion, alternativt samhandling, kräver mycket av både elever och lärare, för att ge ett gott resultat. Lärarna visar att de har ett ansvar för att elevernas interaktion blir lyckosam och ser en fara i att eleverna kan missa att själva lära sig, om de förlitar sig för mycket på andras arbete.

Interaktion (som blir bra och utvecklande) kräver ganska många förmågor hos barnen vilket gör att det kräver mycket engagemang hos oss lärare också. Samhandlingen kan bli bra och dålig, ibland kan elever slappna av i samhandlingen vilket gör att de inte tar in kunskaperna lika bra enskilt. Detta brukar visa sig när det är någon form av kunskapstest.

En annan lärare funderar över balansgången mellan att stödja eleverna i att samarbeta och interagera och om det ibland begränsar deras autonomi, i de fall eleven inte alls vill samarbeta:

Man kan tänka "yes" och tro att man har hittat lösningen en lektion för att under nästa lektion vara tillbaka på ruta ett. Det är heller kanske inte nödvändigt att försöka tvinga på någon ett arbetssätt som hen absolut inte vill göra.

När det gäller interaktion, i arbetsdokumentet, noterar de en elev som "tagit ett steg tillbaka i sin interaktion på raster." Vidare skriver de "Håll koll på detta! Behöver vi agera? Avvakta? Kolla av läget med [hen]". Här verkar de även ha elevens autonomi i åtanke, och anse att eleven har tolkningsföreträde beträffande hur interaktionen ser ut och i vilken omfattning eleven själv vill interagera med andra. Lärarna verkar anse att elevernas relationer och interaktion med varandra är viktig för flera av kriterierna då de under "åtgärder att göra", i arbetsdokumentet, har lagt in "gruppera om eleverna" i fyra av de sex kriterierna (erkännande, interaktion, tillhörighet och tillgänglighet). Det

indikerar alltså att de ser vikten av att eleverna får befinna sig i en gynnsam kontext, och det för de flesta kriterier. I arbetsdokumentets rutor om engagemang, erkännande och tillhörighet har de antecknat att de behöver göra sociogram^{iv}, de har också skrivit att de redan gjort sociogram men att det behöver följas upp kontinuerligt “för att kunna se skiftningar som inte uppfattas direkt”.

Tillgänglighet

I början av projektet beskrev lärarna hur de arbetar med elevernas tillgänglighet: “[v]i använder oss av bildstöd, ritprat, anpassade uppgifter, stödstrukturer till ämnesområden och eller arbetsgång, inläsningstjänst, olika former av media så som film, podd, radio, tv.” De lyfter sitt trelärarsystem, då de arbetar tre lärare med två klasser och det öppnar upp för flexibla lösningar i olika grupperingar med exempelvis extra stöd. Här lyfter de också samarbetet med andra yrkesgrupper i skolan, som fritidspedagog och speciallärare för elevernas tillgänglighet. Vikten av att “ha bra koll på klassen och individerna” för att kunna skapa tillgänglighet förs fram av en lärare. “Jag tänker att de flesta elever vill vara med om de kan vilket gör att vi behöver jobba med delaktighet och tillgänglighet för att möjliggöra deltagande” vilket pekar på en koppling till tillhörigheten.

Tillhörighet

När det gäller den informella tillhörigheten så framhåller lärarna vikten av att skapa gemenskap. “Det är viktigt att skapa en tillhörighet i klassen, att eleverna känner tillhörighet både i klassen och med kompisar.” Lärarna beskriver sin roll i detta; att med jämna mellanrum kolla av och vid behov arbeta “coachande” i elevernas samspel. Detta visar att de ser interaktionen som en viktig del för tillhörigheten. I arbetsdokumentet listar de grupperingar eleverna har formell tillhörighet till, som klass samt slöjd- och musikgrupper. Elevernas informella tillhörighet bygger de genom att arbeta relationsskapande, enligt arbetsdokumentet, både elever emellan och mellan lärare och elev.

Definition av inkludering

Under fokusgruppsdiskussionen fick lärarna i uppgift att gemensamt definiera inkludering och det blev en lång diskussion kring huruvida delaktighet, definierad som delaktighetskriterierna, är samma sak som inkludering.

För att närma sig definitionen börjar de att tala om vem som ska inkluderas, “till exempel om det kommer en elev från ett annat land så blir ju en inkludering att se till att han förstår”. De nämner också “om man har dyslexi så handlar det ju om att ändå se till att...Ja, men till exempel i NO, som kanske inte ska handla om, om man kan läsa eller inte, så ska man inte falla på det”. I den diskussionen reflekterar en av lärarna: “Är det, alltså det du beskriver nu, är det då synonymt med delaktighetens alla aspekter? Alltså är det synonymt med delaktighet?”.

I lärarnas enkätsvar märks olika förändringar i konceptualisering, för de tre lärarna, från före till efter interventionen, på frågan om hur de definierar inkludering. En av lärarna flyttar fokus på ansvaret för inkludering från läraren till ett gemensamt ansvar med eleverna: “[f]ör mig är inkludering när eleverna känner gemenskap och att de är en del av gruppen. En välkomnande och accepterande miljö för alla. Både vi som lärare

och eleverna har ett ansvar att tillsammans verka för och skapa denna miljö.” En annan lärare börjar också med ett läraransvar och skriver “[i]nkludering för mig handlar om att skapa förutsättningar för elever att utveckla sitt lärande och få ett sammanhang” och visar sedan en osäkerhet i förståelsen av begreppet: “[a]tt alla elever oavsett förutsättningar ska kunna delta. Tror jag.” Den tredje läraren svarade i förstudien kort “[a]tt alla ska få sin röst hörd”, men argumenterar i efterstudien för sin syn på skillnaden mellan delaktighet och inkludering: “[f]ör mig betyder inkludering att skapa förutsättningar för varje individ att kunna delta på så lika premisser som möjligt. Inklude[ri]ng är alltså enligt mig ett steg över delaktighet. Jag menar på att man kan vara delaktig utan att vara inkluderad”. De kommer inte till någon konsensus, vilket också visar att lärarna har autonomi var för sig.

Under fokusgruppsdiskussionen kom de vid flera tillfällen tillbaka till huruvida delaktighet och inkludering är synonyma.

L1: Är det, alltså det du beskriver nu, är det då synonymt med delaktighetens alla aspekter? Alltså är det synonymt med delaktighet?

L2: Euh. Det är inkludering.

L3: Mm.

L2: Skulle vi definiera...

L1: Ja, precis.

L2: Ja.

L1: Och är det, är det...?

L2: Ja, inte vet jag!

L1: Nä, jag vet inte. Jag vet inte heller! (här pratar alla i mun på varandra och det blir ohörbart)

De började utifrån sina funderingar om och konceptualiseringar av inkludering överväga att byta namn på delaktighetsmodellen.

L2: Jag tycker att inkludering är så, är att man är med, med mer än att bara vara delaktig. Att vara delaktig kan man vara litegrann.

L3: Ja. Ja.

L2: Även inkluderad, så är man helt med.

L3: ohörbart (samtidigt som L1 bryter in)

L1: Jamen, ja och jag hade sagt detsamma om vi inte hade haft den här modellen för den har så många...

L2: Den kanske ska heta inkluderingsmodellen då i stället för delaktighetsmodellen?

L3: Ja.

L1: Ja, kanske ska byta.

Efter funderingarna kring namnbytet så kommer en av lärarna in på att “inkludering låter mycket hårdare”.

DISKUSSION

I diskussionen diskuteras metod och resultat för att sedan avsluta med ett kort stycke slutsats.

Metoddiskussion

I studien användes lärarnas enkäter, fokusgruppsdiskussion samt det arbetsdokument de själva valde att utforma. De olika delarna bidrog till den rikare bild en fallstudie kan

ge och de olika delarna gav också möjlighet till triangulering. En rik mängd citat bidrog till transparens och stärkte därmed studiens tillförlitlighet. Begreppslig ingenjörskonst bidrog till förståelse av lärläroagets arbete med den utvecklade delaktighetsmodellen och deras arbete som begreppsingenjörer främjade deras professionsutveckling för en inkluderande undervisning. Att lärarna genomförde utbildningsinsatsen i sitt ordinarie arbetslag och samtalade kring den gemensamma skolpraktiken bidrog till hög ekologisk validitet (Bryman, 2018). Att forskaren deltog som handledare vid lärläroagets arbete vid åtta tillfällen under en tremånadersperiod, mellan enkäterna och före fokusgruppsdiskussionen, sänkte inte heller den ekologiska validiteten nämnvärt, då det hade blivit ett vanligt inslag i lärarnas arbete. En begränsning är att det i studien inte framgår vilken effekt lärarnas arbete hade på delaktigheten för eleverna vilket bör bli föremål för framtida studier.

Resultatdiskussion

De tre lärarnas arbete kan ses som begreppslig ingenjörskonst i syfte att utveckla sina elevers delaktighet och en inkluderande undervisning. Lärarnas konceptualisering av delaktighetsaspekterna kan ses som det Chalmers (2020) kallar homonym begreppslig ingenjörskonst, då termerna inte är nya för lärarna men då de skapar en gemensam förståelse för vad de, som begrepp, innebär. Fokus är på att utveckla redan existerande begrepp. När lärarna arbetar med att definiera orden och på så vis skapar en gemensam, fördjupad förståelse för begreppen, designar de begreppen, som är första steget i begreppslig ingenjörskonst (Chalmers, 2020). Det arbetet kunde återfinnas i deras arbetsdokument och i fokusgruppsdiskussionen. Då de sedan börjar att praktisera den nyvunna kunskapen, i form av dessa begrepp, i samtal och anteckningar kring eleverna, är de inne i den andra fasen; implementeringsfasen. När de sedan kommer till att omvärdera och utveckla sin förståelse ytterligare är de i den tredje; utvärderingsfasen. Detta innebär kanske inte att de slutligen kommer till den tredje fasen, utan snarare om detta arbete fortsätter och utvecklas, så kommer dessa tre faser bli till cykler, där de efter utvärdering får designa och re-designa, för att återigen implementera och utvärdera och så vidare. Detta skulle vara intressant att följa upp i en mer longitudinell studie. Kanhända skulle lärarna själva utveckla delaktighetsmodellen genom att designa ytterligare eller andra kriterier. I en av Skolverkets rapporter (Skolverket, 2025) visas att många elever, särskilt i grundskolan, inte känner trygghet i skolan. Kan det vara så att exempelvis trygghet är ett kriterium att addera, då det är en viktig aspekt för att lyckas i skolan? Skulle prestation kunna vara en ny del att föra in i delaktighetsmodellen, då den lyfts i andra modeller (se t.ex. Black-Hawkins et al., 2022; Schwab et al., 2018) eller är skolprestation ett förväntat resultat av hög delaktighet? Detta kan bli föremål för framtida studier.

I resultatet kunde lärarnas konceptualisering av de olika delaktighetskriterierna presenteras och det blir också tydligt hur delaktighetskriterierna är beroende av varandra, som exempelvis att tillgänglighet, erkännande och autonomi är viktiga för elevernas engagemang samt att tillhörigheten kan stärkas av interaktion och tillgänglighet. Denna bild delas av Skolinspektionen (2018), som pekar på vikten av tillgänglighet för engagemang. Att de olika delarna är så beroende av varandra indikerar att det är viktigt att arbeta med alla kriterier, och att då brister upptäcks i en del så finns det anledning att

se över övriga delar för att finna vad som saknas för att eleverna ska få tillgång till alla delar av delaktighet.

I resultatet framkommer att kriterierna kan motverka eller begränsa varandra som att exempelvis interaktion kan begränsa elevers autonomi och även hög tillgänglighet kan påverka autonomin. De behöver också göra avvägningar om, när och hur de ska agera för att stötta eleverna. Hur mycket autonomi eleverna kan erbjudas bygger också på hur väl de kan förberedas för att göra välgrundade val. Detta visar på en del av komplexiteten i att erbjuda elever autonomi. Utifrån den bild lärarna målar upp verkar det inte så enkelt som att bara ge eleverna möjlighet att välja vad de ska göra, hur de ska göra det och med vem utan att dessförinnan ge eleverna redskap att göra val som är gynnsamma för dem, så att det inte bara blir det som i stunden känns kul. Interaktionen verkar ha något av en särställning, hos lärarna, då grupperingen av eleverna ses som avgörande i fyra av de sex kriterierna. Relationer är alltså viktiga och något lärarna behöver arbeta för, om de ska främja elevernas delaktighet. Eleverna behöver stöd för att få till lyckad interaktion, då samarbete ställer höga krav på dem och de behöver vara i ett tryggt sammanhang för att lyckas i skolarbetet. I lärarnas arbete för att skapa en inkluderande lärmiljö för alla elever är det viktigt att de arbetar relationsskapande så att de kan vara lyhörda för elevernas behov och önskemål samt observera på hur grupper fungerar.

Att definiera inkludering framstår dock som komplicerat, och det visade sig än mer komplext efter genomförd intervention. Deras diskussion visar att deras definitioner omfattar alla elever och att de strävar mot att alla elever ska mötas kunskapsmässigt och socialt, i likhet med Nilholms (2021) definition. Lärarnas diskussion om definitionen av inkludering skulle kunna ses som en utvärdering av begreppet, vilket enligt Chalmers (2020) är ett exempel på det tredje steget i begreppslig ingenjörskonst. Under fokusgruppsdiskussionen kunde inte lärarna komma fram till en gemensam definition och inte heller enas om hur, eller hur mycket, den överensstämmer med delaktighetsmodellens definition av delaktighet. Eftersom begreppet inkludering blir så omfattande att konceptualisera, jämfört med delaktighet som är indelat i mindre delar, visar det också på en fördel med att arbeta med en modell som gör delaktighet och inkludering greppbart och möjligt att skapa en förfinad förståelse av. Lärarna kunde använda delaktighetsmodellen som ett arbetsspråk (Edström & Cervantes, 2025), då de konceptualiserat de olika delarna och på så vis kunde de samtala om elevernas delaktighet för en ökad inkluderande undervisning. De startade med att använda modellen som kartläggningmaterial och sedan utvecklade till att bli "begrepp och verktyg" de kunde använda i sitt arbete kring eleverna, vilket tyder på att den utvecklade delaktighetsmodellens kriterier blev viktiga begrepp för dem. Som de uttryckt i tidigare studie (Edström & Cervantes, 2025) utvecklade de ett professionellt språk, i likhet med Messiou och Ainscows (2020) "language of practice" (s. 671) så att de kunde tala om delaktighetens delar. Liksom delaktighet och inkludering är komplexa begrepp är lärarnas arbete att omsätta dessa till praktisk handling komplext och kräver att lärarna kan anpassa sig utifrån den kontext de befinner sig i. De behöver fortsätta sitt arbete som begreppsliga ingenjörer för att ständigt vara redo att omvärdera förståelsen av delaktighet just bland sina elever. Inkluderande undervisning skapas inte en gång, utan är att vara i en

ständig process. Utbildningsprocessen som föregick fokusgruppsdiskussionen kan liknas vid en PLC (Harris & Jones, 2010) då lärarna ville utveckla sin undervisning, de hade stöd av skolledning och kunde utveckla sin autonomi som grupp samt att de fick stöd av en "kunnigare annan" (Brennan et al., 2024).

Slutsats

Min erfarenhet som bland annat lärar- och specialpedagogutbildare samt i arbetet med handledarutbildning inom Skolverkets satsning Specialpedagogik för lärande, är att de material som idag erbjuds lärare i arbetet med delaktighetsmodellen inte upplevs riktade till ordinarie undervisning i grundskolan. För att lärare ska kunna omsätta en inkluderande undervisning till praktiken blir dessa lärares konceptualisering av delaktighet, utifrån den utvecklade delaktighetsmodellen, ett kunskapsbidrag till arbetslag i skolan. Det kan vara en startpunkt i ett arbetslags arbete, utifrån modellen, där de själva måste komma överens om vad som finns bakom kriterierna för delaktighet i deras kontext. Lärares väg framåt i den processen kan vara att skapa sitt gemensamma professionsspråk för att kunna tala om och utveckla delaktighet och att de därmed fortsätter som begreppsingenjörer med utgångspunkt i den utvecklade delaktighetsmodellen. Ett kollegialt utvecklingsarbete i PLC-form i cykler av begreppslig ingenjörskonst kan vara en väg mot högre delaktighet och en mer inkluderande skola.

NOTER

i Gemenskapsnivån innebär att alla elever är i fokus för inkludering och därmed ska alla elevers akademiska och sociala behov mötas i skolan, olikheter värdesätts och gemenskaper skapas (Görransson & Nilholm, 2014).

ii Exit ticket innebär att läraren ger eleverna en eller flera frågor att besvara innan de lämnar klassrummet.

iii Se exempelvis <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/interaktion---tala-samtala-och-fora-dialog#h-Struktureradsamtalsmodell>

iv Sociogram innebär att eleverna individuellt besvarar frågor som; vem jobbar jag helst med, vem leker jag helst med, vem vill jag lära känna mer och vem känner jag mig mest trygg med, och utifrån dessa får läraren/personal fram en karta över deras svar.

REFERENSER

- Backman, Ylva (2016). Circles of Happiness: Students' Perceptions of Bidirectional Crossovers of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies* 17, 1547–1563. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9658-0>
- Backman, Ylva, Gardelli, Teodor, Gardelli, Viktor, & Persson, Anders (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: till grund för akademiska studier*. (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Beaney, Michael, & Raysmith, Thomas (2023). Analysis. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hämtad 2025-06-11, från <https://plato.stanford.edu/entries/analysis/>
- Black-Hawkins, Kristine, Maguire, Linda, & Kershner, Ruth (2022). Developing inclusive classroom communities: what matters to children? *Education 3–13*, 50(5), 577–591. DOI: [10.1080/03004279.2021.1873398](https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398)
- Brennan, Aoife, & King, Fiona (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge*

- Journal of Education*, 52 (2), 175–193.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>
- Brennan, Aoife, Pennycook, Caitriona, & Barr, Louise (2024). 'It didn't feel like something extra we had to do; it was something we all looked forward to' - how school-based professional learning communities can reimagine teacher professional learning for inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2401593>
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga Metoder* (3. uppl.). Liber.
- Buli-Holmberg, Jorun, Høybråten Sigstad, Hanne Marie, Morken, Ivar, & Hjørne, Eva (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Chalmers, David J. (2020). What is conceptual engineering and what should it be? *Inquiry*, 68(9), 2902–2919. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2020.1817141>
- Edström, Kattis (2023). Student Participation in Reading Classes in a Swedish Compulsory School for Students Diagnosed with Intellectual Disability. *Education Sciences*, 13(9), 928. <https://doi.org/10.3390/educsci13090928>
- Edström, Kattis, & Cervantes, Sara (2025). 'We've Kind of Become More Professional': Swedish Teaching Teams Enhance Skills with Participation Model for Inclusive Education. *Education Sciences*, 15(2), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci15020226>
- Edström, Kattis, Gardelli, Viktor, & Backman, Ylva (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2940–2957.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Florian, Lani, & Black-Hawkins, Kristine (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, Lani, & Camedda, Donatella. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Flyvbjerg, Bent (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research, *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–244. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fohlin, Lisa, Allodi, Mara Westling, & Sedem, Mina. (2024). Collective teacher efficacy and its relationship to attitudes to inclusion of students with special educational needs in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 457–472.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380592>
- Gidlund, Ulrika, & Boström, Lena (2017). What is inclusive didactics? Teachers' understanding of inclusive didactics for students with EBD in Swedish mainstream schools. *International Education Studies*, 10(5), 87–99.
- Gille, Sofia (2024). *Delaktighet ur ett elevperspektiv. Kooperativt lärande på mellanstadiet*. [Licentiatavhandling 21, Högskolan Dalarna]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1819855/FULLTEXT01.pdf>
- Göransson, Kerstin, & Nilholm, Claes (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education, *European*

- Journal of Special Needs Education* 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Harris, Alma, & Jones, Michelle (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181.
<https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hart, Roger A. (2008). Stepping Back from ‘The Ladder’: Reflections on a model of Participatory Work with Children. In Reid, Alan, Bruun Jensen, Bjarne, Nikel, Jutta, & Simovska, Venka (red.). *Participation and learning [Elektronisk resurs] perspectives on education and the environment, health and sustainability*. SpringerLink (Online service) Kapitel 2, 19–31. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-6416-6>
- Janson, Ulf (2005). Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet: manuskript.
- Leifler, Emma (2022). *Educational Inclusion for Students with Neurodevelopmental Conditions*. [Doktorsavhandling, Karolinska Institutet]. DIVA. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1959204/FULLTEXT01.pdf>
- Långdahl, Viktor (2024). Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek. *Forskning och utveckling i förskola och skola*, 3(2), 49–63.
https://www.pitea.se/contentassets/0e3d11b48e2141fd91eab92aebf029fc/fufos_vol-3-nr-2_2024_final.pdf
- Margolis, Eric, & Laurence, Stephen. (2023) "Concepts", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Eds.).
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/concepts/>
- Melin, Eva (2013). *Social Delaktighet i Teori och Praktik om Barns Sociala Delaktighet i Förskolans Verksamhet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:606868/FULLTEXT01.pdf>
- Messiou, Kyriaki, & Ainscow, Mel (2020). Inclusive inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46, 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Midgen, Tara, Theodoratou, Theodora, Newbury, Kirsty & Leonard Matt (2019). ‘School for Everyone’: An exploration of children and young people’s perceptions of belonging. *Educational & Child Psychology*, 36(2). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.2.9>
- Nilholm, Claes (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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Osterman, Karen F. (2000). Students’ Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. DOI: [10.3102/00346543070003323](https://doi.org/10.3102/00346543070003323)
- Reis, Sally M., Renzulli, Sara Jane, & Renzulli, Joseph S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10) doi:10.3390/educsci11100615 <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/10/615>
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Schwab, Susanne, Sharma, Umesh, & Loreman, Tim (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Shier, Harry (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siggelkow, Nicolaj (2007). Persuasion with Case Studies. *The Academy of Management Journal*, 50(1), 20–24. <http://www.jstor.org/stable/20159838>
- Skolinspektionen (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen* (400-2016-11440). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/att-skapa-forutsattningar-for-delaktighet-i-undervisningen/>
- Skolverket (2025). Attityder till skolan 2024. Skolverkets rapport 2025:15. Hämtad 2025-06-12 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=13276>
- Skolverket (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (2 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>
- Smith Hill, Rebecca B., Shah, Payal, Plotner, Anthony J., Castle, Madeline, & Stinnet, Chelsea Van Horn. (2025) Inclusive postsecondary education and self-determination: using photovoice to centre student voices in the United States of America. *Disability & Society*, 40(4), s.853–880. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2311361>
- Stefanou, Candice R., Perencevich, Kathleen C., DiCintio, Matthew, & Turner, Julisne C. (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110, DOI: 10.1207/s15326985ep3902_2
- Szönyi, Kristina (2023). *Delaktighet i lärmiljön: Delaktighet - ett stöd för en inkluderande lärmiljö* [reviderad version]. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05130705>
- Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2018). *Delaktighet: ett arbetssätt i skolan* [reviderad version]. Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan-tillganglig-version.pdf/>
- Taylor, Geneviève, Jungert, Tomas, Mageau, Geneviève, Schattke, Kaspar, Dedic, Helena, Rosenfield, Steven, & Koestner, Richard (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Thomasson, Amie (2021). Conceptual engineering: when do we need it? How can we do it? *Inquiry*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2021.2000118>
- United Nations Development Program (UNDP). <https://globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-god-utbildning-alla/> (hämtad 2026-01-25)
- UNESCO. (1994). *Final report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>

- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard U.P.
- Wilson, John (1963). *Thinking with Concepts*. Cambridge University Press.
- Zaman, Rayhan Ara, Sharma, Umesh, & Round, Penny. (2025). Key factors influencing the sense of belonging in students experiencing marginalisation: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2556000>
- Östlund, Daniel (2012). *Deltagandets kontextuella villkor fem träningssskoleklassers pedagogiska praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01.pdf>

ENGLISH SUMMARY

Inclusion has long been a goal both internationally and in Swedish schools. Despite this, there remains a need to strengthen teachers' competence in inclusion—that is, their ability to provide all students with access to participation. This case study presents how a teaching team, consisting of three teachers in year 4 of compulsory school, conceptualizes participation and inclusion with the aim of increasing students' involvement. The data collection consists of a focus group discussion, questionnaires, and a working document that the teachers chose to develop collaboratively during the intervention. Based on a participation model designed to support educators in creating inclusive teaching practices, the teachers developed a shared professional language for discussing and enhancing students' participation. The participation model comprises six criteria—acceptance, accessibility, autonomy, interaction, involvement, and belonging—which together can be seen as a definition of participation. The study presents the teachers' work as conceptual engineering, in which they build upon the model's criteria as the concepts they (1) design/define, (2) implement, and (3) evaluate in order to enhance student participation and develop inclusive teaching practices. The teachers' conceptualizations show that the participation criteria are both interdependent and, at times, mutually constraining. Students' interaction emerges as central, and their sense of belonging within different groups appears crucial for accessing several of the participation criteria. Providing students with autonomy requires long-term, deliberate work on the part of teachers. Students' involvement is identified as a key factor—one that also demands teachers' own involvement. The study also indicates that a professional learning community in which teachers, using the participation model as a foundation, act as conceptual engineers and create their own professional language, can be a pathway toward inclusive pedagogy.

Keywords

conceptual engineering, inclusive education, inclusive pedagogy, participation, participation model, professional learning community, Swedish compulsory school

Författarens kontaktuppgifter

Kattis Edström, Institutionen för hälsa, lärande och teknik, avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik, Luleå tekniska universitet, <https://orcid.org/0000-0003-0686-8225>