



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vilken roll har undantagsbestämmelsen i matematik?

En intervjustudie med rektorer, lärare och
specialpedagoger på högstadiet

Lisa Lundström
Speciallärarprogrammet,
ämnesspecialisering mot matematikutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2019
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Yvonne Karlsson

Nyckelord: undantagsbestämmelsen, tolkning av styrdokument, betyg, bedömning, matematikhinder, elever i matematiksvårigheter

Abstract

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar rektorer, lärare och specialpedagoger undantagsbestämmelsens funktion i skolsystemet?
- Hur ser erfarenheter av undantagsbestämmelsen ut i matematik på högstadiet?
- Hur uppfattar rektorer, lärare och specialpedagoger bestämmelsen i förhållande till matematik?

Metoden som används är kvalitativa intervjuer som är halvstrukturerade. Urvalsgruppen för studien är två rektorer, tre matematiklärare och två specialpedagoger.

Resultatet visar att undantagsbestämmelsens funktion uppfattas som positiv men att den är svår att tolka då formuleringen av lagtexten anses otydlig. Arbetet och rutiner kring bestämmelsen på skolor varierar. Erfarenheter av bestämmelsen i matematik på högstadiet tycks vara få. Matematik verkar vara ett särskilt svårt ämne att koppla till bestämmelsen. Förhållandet mellan matematikhinder och undantagsbestämmelsen har få givna kopplingar. Dyskalkyli, föreställningsförmåga och arbetsminne är de möjliga kopplingar som nämns. Uppfattningen är att extra anpassningar och särskilt stöd oftast kan lösa de hinder som uppstår inom matematik för elever.

Tolkningsutrymmet i styrdokument skapar moraliska dilemman som lärare ställs inför vid bedömning och eventuell aktualisering av undantagsbestämmelsen. Lärare påverkas av yttre påtryckningar som kan inverka på deras bedömningsarbete där bestämmelsen kan vara en del. Med anledning av att bestämmelsen anses svår att tolka och särskilt komplicerad att koppla till matematik borde varje enskilt fall noggrant diskuteras lokalt med den expertis som finns att tillgå.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 4 |
| 2 | Syfte och frågeställningar | 5 |
| 3 | Bakgrund | 6 |
| 3.1 | Kursplaner och kunskapskrav..... | 6 |
| 3.2 | Betygssystem..... | 7 |
| 3.3 | Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning..... | 7 |
| 3.4 | Extra anpassningar och särskilt stöd..... | 8 |
| 3.5 | Undantagsbestämmelsen | 8 |
| 4 | Tidigare forskning | 10 |
| 4.1 | Svenskt och internationellt perspektiv på betyg och betygssättning | 10 |
| 4.2 | Betydelsen av betyg och bedömning för lärande | 11 |
| 4.3 | Hinder för lärande i matematik..... | 12 |
| 5 | Teorianknytning | 14 |
| 5.1 | Dilemmaperspektivet..... | 14 |
| 6 | Metod | 16 |
| 6.1 | Metodval och forskningsansats | 16 |
| 6.2 | Urval..... | 16 |
| 6.3 | Genomförande | 17 |
| 6.4 | Tolkning och analys | 18 |
| 6.5 | Validitet och reliabilitet..... | 19 |
| 6.6 | Etiska aspekter..... | 19 |
| 7 | Resultat | 20 |
| 7.1 | Bestämmelsens fördelar för eleven | 20 |
| 7.2 | Bestämmelsens nackdelar för eleven..... | 20 |
| 7.3 | Erfarenheter av bestämmelsens i matematik | 22 |
| 7.4 | Förfarande vid aktualisering av bestämmelsen i matematik | 23 |
| 7.5 | Rutiner kring bestämmelsen | 25 |
| 7.6 | Andra uppfattningar om bestämmelsens förhållande till matematik..... | 25 |
| 7.7 | Sammanfattning och slutanalys av resultatet | 27 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 8 | Diskussion | 29 |
| 8.1 | Resultatdiskussion | 29 |
| 8.1.1 | Undantagsbestämmelsens funktion och dess tolkningsutrymme | 29 |
| 8.1.2 | Erfarenheter av bestämmelsen..... | 30 |
| 8.1.3 | Bestämmelsens förhållande till matematikhinder | 31 |
| 8.2 | Metoddiskussion..... | 32 |
| 8.2.1 | Val av metod..... | 32 |
| 8.2.2 | Urvalsgrupp | 32 |
| 8.2.3 | Genomförande, tolkning och analys | 33 |
| 8.2.4 | Validitet, reliabilitet och etiska övervägande..... | 33 |
| 8.3 | Sammanfattande diskussion | 34 |
| 8.4 | Förslag till framtida forskning..... | 35 |
| 9 | Referenslista | 36 |
| 9.1 | Bilaga 1: Missivbrev | 39 |
| 9.2 | Bilaga 2: Intervjuguide (lärare) | 40 |
| 9.3 | Bilaga 3: Intervjuguide (specialpedagogisk kompetens)..... | 41 |
| 9.4 | Bilaga 4: Intervjuguide (rektor)..... | 42 |

1 Inledning

I den svenska skollagen framgår tydligt vad skolans uppdrag avser. ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” (SFS, 2010:18). De som arbetar inom skola har följaktligen en gedigen uppgift i att forma elevers utbildning utefter deras förutsättningar. Skulle en elev riskera att inte nå de lägst ställda kraven finns därtill insatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd att nyttja i arbetet med eleven.

Hur väl uppdraget i skolan är tydligt eller inte, har mellan 12–14% av eleverna lämnat grundskolan utan att vara behöriga för att söka ett nationellt gymnasieprogram sedan gällande gymnasiereform trädde i kraft 2011. I den procentsatsen innefattas dock inte elever som Skolverket betecknar som ”okändbakgrund”, elever som inte har ett fullständigt personnummer, vilket inte ses rättvist eftersom de inte fått samma möjligheter till utbildning. Av de 12–14% är matematik det vanligaste ämnet som elever inte uppnått godkända krav för (Skolverket, 2016a).

Engström (2018, 13 april) skriver i en debattartikel i Lärarnas tidning att alla utom Skolverket verkar förstå att en godkäntgräns är oetiskt mot elever i en obligatorisk skola. Han har lång erfarenhet som forskare kring elever med svag teoretisk begåvning, vilka faller inom gränsen för att vara normalbegåvade, men som möter stora utmaning i matematik. Den sorteringen av elever som kunskapskraven genererar till är inte rättvis då denna elevgrupp alltid funnits och kommer att finnas i skolan, oavsett ett gott stöd eller inte, menar Engström.

Generaldirektören för Skolverket Peter Fredriksson (2018, 20 april) besvarar Engström i Lärarnas tidning och beskriver att Skolverket är medvetna om att det sker en ökning av antalet elever som blir underkända men att det beror på många olika saker. Lärares kompetens att planera och genomföra undervisning måste eftersträva likvärdighet utefter skolans styrdokument. Skolverket arbetar ständigt med att utvärdera och stödja det arbetet samt är lyhörda inför uppfattningar om kunskapskrav och kursplaner. Generaldirektören lyfter också skolsegregation, obehöriga lärare, ledarskapet i klassrummet samt att huvudmannens uppföljningsarbete är av stor vikt. Han menar att Skolverket är medvetna om att det finns elever som har svårt att nå kunskapskrav samt att fler skulle vara hjälpta av att få stöd tidigt. Detta för att minska antalet elever som blir obehöriga att söka till gymnasiet. Han nämner samtidigt att undantagsbestämmelsen finns för lärare att använda sig av då det föreligger hinder att klara delar av kunskapskraven. Likaså att Skolverkets utvärdering av gällande betygsskala och kunskapskrav visat att den skarpa godkäntgränsen och bestämmelser för gränsen bör utredas för eventuella förändringar.

Undantagsbestämmelsen, även kallad ”pys-paragrafen”, är ytterligare en paragraf i skollagen. Den finns att beakta vid betygssättning kring elever i behov av särskilt stöd. Bestämmelsen kan användas av lärare i grund- och gymnasieskola vid betygssättning.

”Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav” (SFS, 2010:18).

Det enda tillägg som finns för gymnasieskolan om paragrafen är att formuleringen inte får användas när kunskapskrav innefattar säkerhet, hänvisningar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Detta är följaktligen de medel lärare har att använda sig av då elever riskerar att inte nå kunskapskrav. Först extra anpassningar och särskilt stöd i undervisningen och sist möjlighet att nyttja undantagsbestämmelsen vid betygssättning om det finns särskilda skäl. (SFS, 2010:18).

Gadler (2011) skriver i sin avhandling att det utifrån styrdokumentet inte råder något som helst tvivel på att skolan är till för alla. Däremot framkommer det enligt Gadler från flera avhandlingar, vetenskapliga rapporter och Skolverket att flera elever inte når målpuppfyllelsen. Varken i kunskapsutveckling eller i social utveckling. Gadler kommer i sin studie fram till att det finns stora variationer i tolkningar av styrdokument. Om vilka som betraktas som alla elever, elever i behov av särskilt stöd och om vilka insatser som används. Gadler menar att det får konsekvenser för elevers rätt till en likvärdig utbildning. Det är flera led som ska tolka styrdokument på olika nivåer i dagens skola. Tolkningar kan kollidera med ekonomisk budget i skolverksamhet och vad händer då med rättssäkerheten för eleven som behöver stöd men det inte finns pengar till.

Även om skolans styrdokument talar om hur verksamheten ska utformas och bedrivs verkar inte alla elever passa in. Den höga andelen elever som inte klarar skolans krav är ett konstaterat problem men utan ett enkelt svar. Matematik förefaller vara högst representerat av de ämnen som flest blir underkända i. Engström (2018) menar som tidigare nämnts att en godkänthäns gräns för matematik är oetiskt mot elever i en obligatorisk skola. Skolverkets generaldirektör Fredriksson (2018) möter det påståendet bl.a. med att stöd måste tidigareläggas och att undantagsbestämmelsen finns att beakta. Gadler (2011) å sin sida menar att skolan står inför tolkningsbekymmer vilket skapar en orättvisa för eleverna.

Utifrån rådande förutsättning, med gällande betygssystem och godkänthäns gräns, vore det därför intressant att se hur tolkning av undantagsbestämmelsen i matematik uppfattas. Om man ska undersöka hur någon inom skola tolkar detta styrdokument kan det tyckas mest rättvist att börja med de som ska arbeta med paragrafen i praktiken, det vill säga lärare, specialpedagogisk kompetens och rektorer. Vilken roll har användandet av undantagsbestämmelsen i skolan idag och hur tolkas den i matematik?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar rektorer, lärare och specialpedagoger undantagsbestämmelsens funktion i skolsystemet?
- Hur ser erfarenheter av undantagsbestämmelsen ut i matematik på högstadiet?
- Hur uppfattar rektorer, lärare och specialpedagoger bestämmelsen i förhållande till matematik?

3 Bakgrund

Den svenska skolan regleras idag av flera olika styrdokument. De finns till för att reglera elever och vårdnadshavares rättigheter och skyldigheter samt förklara vilka krav som ställs på ansvariga inom skola. Skollagen och förordningar för olika skolformer är juridiska styrdokument som fastställs av regeringen. I skollagen står det att läroplaner för respektive skolform ska användas. Dessa utformas i sin tur av Skolverket som är en statlig myndighet. Läroplan för grundskolan innehåller fem olika delar. Skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner med tillhörande kunskapskrav. Utöver alla dessa styrdokument finns också allmänna råd och rekommendationer som Skolverket gjort för att förklara hur skolor bör tillämpa lagar och regler.

Nedan följer en presentation av de styrdokument som denna studie omfattas av. Den berör kursplaner och kunskapskrav. Likaså finns en förklaring av tidigare och nuvarande betygssystem. Därefter presenteras också en utvärdering som gjorts av Skolverket om gällande betygsskala och kunskapskravs utformning. Till sist beskrivs de reglerade stödinsatser som finns för elever i skolan i form av extra anpassningar och särskilt stöd. Slutligen kommer också en beskrivning av undantagsbestämmelsen och de råd som finns kring den.

3.1 Kursplaner och kunskapskrav

I de styrdokument som finns för skolan är det kursplanerna för respektive ämne som är tänkta att lärare ska använda sig av vid planering av undervisning och senare även vid betygssättning. Kursplanerna består av syfte, centralt innehåll och tillhörande kunskapskrav. Syftet beskriver vilka kunskaper som eleven ska få möjlighet att utveckla i ämnet och innehåller långsiktiga mål som kan sammankopplas med kunskapskraven. Det centrala innehållet beskriver vad undervisningen ska behandla. Vilka områden som läraren ska undervisa inom. Vidare är kunskapskraven sammanknutna med det centrala innehållet och de långsiktiga målen. De talar om vad som är godtagbara kunskaper för de olika betygsstegen. Läraren avgör utifrån sin profession elevens kunskaper i förhållande till respektive betygssteg. (Skolverket, 2018)

Det kan i matematik t.ex. se ut på följande sätt för grundskolan. I syftet står det bland annat att: ”Genom undervisningen i ämnet matematik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att [...] använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och slutsatser” (Skolverket, u.å.). Ett exempel från det centrala innehållet för årskurs 7–9 kan vara inom området problemlösning. Där står det bland annat att undervisningen ska behandla: ”Strategier för problemlösning i vardagliga situationer och inom olika ämnesområden samt värdering av valda strategier och metoder” (Skolverket, u.å.). Vidare kan sedan syftet och centrala innehållet sättas samman med kunskapskrav. I kunskapskraven för årskurs 9 i matematik finns bland annat följande formulering för det lägsta betyget E: ”I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som till viss del för resonemangen framåt” (Skolverket, u.å.). Exempelen ovan visar alltså att läraren ska i undervisningen ge eleven förutsättningar till att utveckla förmåga att samtal, argumentera och förklara om matematik i olika situationer. Läraren ska vidare i sin undervisning lära ut olika strategier för problemlösning och dess olika värden för olika situationer. Till slut ska det sedan bedömas

utifrån elevens förmåga att redovisa och diskutera matematiska resonemang vilka också ska bidra med att föra resonemangen framåt.

3.2 Betygssystem

I den svenska skolan används idag en betygsskala i sex steg från A till F. Denna betygsskala infördes 2011. A-E är godkända betyg och F är ett underkänt betyg. F kan sättas av läraren då det finns underlag men som inte räcker till för ett godkänt betyg. Underlag kan t.ex. vara prov, redovisningar, diskussioner och filmer. Fattas det däremot underlag på grund av att eleven inte närvarat kan läraren sätta ett streck i betygskatalogen istället för ett betyg. I slutet av varje termin från årskurs 6 sätter lärare betyg på de delar i kunskapskraven som behandlats i undervisningen. I slutet av årskurs 6 och 9 sätts däremot betyg utifrån alla kunskapskrav i respektive ämne. Betygen för årskurs 9 används sedan som slutbetyg för att söka ett nationellt gymnasieprogram. För att vara fullt behörig att söka till ett gymnasieprogram krävs minst godkända betyg i svenska eller svenska som andra språk, matematik och engelska samt tre andra ämnen. Alltså sammanlagt åtta ämnen. Skulle man inte vara behörig att söka ansvarar hemkommunen för utbildning på Introduktionsprogrammen istället. Där finns ett flertal olika alternativ för vidare utbildning att välja på. (Skolverket, 2019a)

3.3 Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning

Skolverket (2016b) har låtit göra en ”Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning” genom intervjuer med lärare och elever. Från lärarintervjuerna framkommer att drygt hälften anser att kunskapskraven för den nya godkäntnivån E har höjts men att det ändå är rimliga krav för vad de bör klara. Mer än hälften av lärarna menar också att kunskapskraven på de olika betygsnivåerna med sina värdeord inte blivit tydligare än de tidigare betygskriterierna. Värdeorden öppnar upp för enskilda tolkningar hos lärare, vilket skapar bekymmer. Lärarna tror dock att likvärdigheten vid betygsättning är svår att komma till rätta med. Dagens kunskapskrav med sina värdeord är tänkta att förtydliga nivåskillnader men riskerar istället att försvåra bedömningen genom att verka abstrakta medan det centrala innehållet lämnas mer öppet menar de.

Det är i motsats till många andra länder, som försöker styra innehållet men lämnar en mer frihet för läraren att bedöma. I rapporten framkommer det att tiden varit lite för kort för att dra några större slutsatser om likvärdighet genom att man t.ex. jämför slutbetyg med nationella provbetyg. Men hittills indikerar den sortens jämförelser på att skillnaderna blivit större än tidigare och nationellt sett skulle det leda till en försämring av likvärdighet vid betygsättning. Merparten av de intervjuade lärarna menar att det är allt för omfattande delar i det centrala innehållet i förhållande till undervisningstid samt att det slår hårt mot vissa elever då samtliga kunskapskrav måste vara uppnådda vid E, C och A. I rapporten nämns Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) som anser att om det endast finns ett steg för underkänt och om det finns ett stort antal elever som har svårt att komma över den gränsen, bör det beaktas. Ett flertal länder har idag åtminstone två steg för underkänt. Både att undersöka om godkäntgränsen är för hård och om det kan ändras till fler underkända steg är två åtgärdsförslag som Skolverket lyfter fram. De menar att annars riskerar både lärare och elever att känna en hopplöshet i arbetet med att nå godkänt betyg för de som ligger långt ifrån.

Skolverket (2016b) nämner också att det sedan många år lyfts från forskning om hur gränsen mellan ett godkänt betyg och inte godkänt påverkar. Den hårda gränsen kritiserar på flera

sätt. Bland annat handlar det om meritvärdet som elever idag söker till gymnasieprogram på. De är gjorda efter en poängskala som kopplas till de olika betygsnivåerna. Mellan ett F och ett E är det ett lika stort poängsteg, 10 poäng, som mellan E och det högsta betyget A. Likaså nämns OECD tankar om att införa flera underkända betygssteg. Med anledning av kritiken pågår nu ett större projekt finansierat av Vetenskapsrådet som tittar noggrannare på kritiken. Medverkande forskare Magnus Hultén beskriver att projektet kommer att studeras ur tre olika synvinklar: formulerings-, medierings- och realiseringsarenans. Projektet ska resultera i att svara på ”...om en tydlig gräns för godkända resultat gynnar eller missgynnar elever med svaga resultat i skolan. Genom vårt projekt ämnar vi även bidra med kunskaper på vilka man kan argumentera för eventuella justeringar av nuvarande reformer eller lägga en grund för framtida reformer inom betyg och mål- och resultatstyrning.” (Linköpings universitet, 2019). Det går ännu inte att finna något publicerat från projektet men det hade klart varit intressant att ta del av för denna studie.

3.4 Extra anpassningar och särskilt stöd

Om en elev befäras att inte nå de lägst uppställda kunskapskraven som finns måste skolan vidta åtgärder. Idag finns två olika former av insatser i skolan som är lagstyrda. De benämns som extra anpassningar och särskilt stöd. Insatserna skiljs åt utifrån dignitet samt varaktighet och en elev kan ha insatser från en eller båda åtgärdsformerna. Extra anpassningar är insatser av mindre karaktär som ryms inom ramen för ordinarie undervisning. Stödet behöver inte vara motiverat genom något formellt beslut men ska ges skyndsamt så snart det upptäckts. Det kan handla om att strukturera och planera en elevs schema och uppgifter, anpassa material, ge stöd i att komma igång i arbetet, hjälpa att förstå texter eller att en speciallärare arbetar med eleven under en kortare period. Extra anpassningar ska sedan utvärderas men det finns inget krav på dokumentation (Skolverket, 2014).

Om så extra anpassningar inte räcker till eller om mer omfattande insatser krävs finns särskilt stöd. Behöver elevens behov utredas först ska rektor se till att det ske skyndsamt. Allt för att tillgodose elevens behov utan att det påverkar elevens kunskapsutveckling. Särskilt stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram där det ska framgå vem som är ansvarig för åtgärderna och när de ska utvärderas. Beslut om upprättande av åtgärdsprogram krävs från en rektor. Ett särskilt stöd kan vara insatser som innebär regelbundet arbete med speciallärare under en längre period, anpassad studiegång när man tar bort delar av eller flera ämnen, enskild undervisning, få tillgång till en elevassistent eller placering i särskild undervisningsgrupp. En elev kan ha både eller antingen extra anpassningar och särskilt stöd. (Skolverket, 2014)

3.5 Undantagsbestämmelsen

Som tidigare nämnts kan skolan vidta ytterligare åtgärder för elever i behov. Utöver extra anpassningar och särskilt stöd i undervisningen kan man enligt skollagen använda undantagsbestämmelsen vid betygssättning.

”Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav” (SFS, 2010:18).

Skolverket menar att ”Syftet med bestämmelsen är att skapa lika förutsättningar för elever som annars inte haft någon möjlighet att nå ett visst betyg” (Skolverket, 2012, s. 25). I de allmänna råd för bedömning och betygssättning beskrivs också att kunskapskraven i så stor

utsträckning som möjligt är konstruerade så att de inte ska försvåra för elever med olika funktionshinder. Skolverket menar att tanken är att alla ska uppfylla kraven men att det är omöjligt att helt frånga det. Att bortse från enstaka kunskapskrav ska gälla för alla betygsnivåer. De förklarar att för funktionsnedsättningar kan det se olika ut. Därför krävs ingen formell diagnos men det får heller inte vara vad de kallar ”av tillfällig natur”. Det är svårt att fastställa när det är lämpligt att använda bestämmelsen och vad enstaka delar av kunskapskrav kan innebära. I råden poängteras att varje enskild situation bör diskuteras lokalt och att bestämmelsen inte får användas om svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd. Paragrafen ska heller inte nyttjas annat än vid bedömning för betygssättning och inte i undervisning. Det får däremot inte noteras i betygskatalogen om den används vid betygssättningen (Skolverket, 2012).

I de allmänna råden för planering och genomförande av undervisning står det också en del om undantagsbestämmelsen och arbetet kring den. Läraren uppmanas att rådfråga rektor, lärarkollega och/eller specialist vid användandet av bestämmelsen. Läraren uppmanas också att noga utvärdera varför eleven inte haft möjlighet att klara kraven. De ska alltid försöka hitta möjligheter till utveckling även om elever är hindrade att klara vissa kunskapskrav. Likaså framhålls rektors roll att vid beslut om att använda paragrafen också se till alla elevers rätt till att få den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. I råden framförs även uppmaning om att rektor bör skapa en gemensam hållning om paragrafen och att samtidigt ta tillvara på varandras erfarenheter. Detta i rektors ansvar för en likvärdig bedömning och betygssättning (Skolverket, 2011).

Beträffande funktionshinder som nämns i lagtexten om undantagsbestämmelsen ovan finns också en förklaring av det från Skolverket.

”Funktionshinder är en begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen. Funktionsnedsättning definierades som nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga.” (Skolverket, 2019b)

Skolverket menar att ett funktionshinder föregås av en funktionsnedsättning. Men det är först i förbindelse till miljön som hindret uppstår. En funktionsnedsättning bestäms utifrån psykiska eller medicinska premisser.

4 Tidigare forskning

I följande kapitel redogörs för den forskning som valts att anknytas till denna studie. Följande översikt som gjorts är tänkt att ge en överblick på det aktuella området för att kunna föra en intressant diskussion om förhållande till studiens resultat. Först beskrivs svensk och internationell forskning om betyg och betygssättning. Detta följs av svenskt och internationellt perspektiv på elever i behov. Sedan presenteras betyg och bedömnings betydelse för inläring. Till sist lyfts även forskning om olika hinder för lärande i matematik. Med denna överblick menas inte att helt återge allt vetenskapligt arbete som gjorts på området. Det är ett medvetet val som gjorts med hänsyn till studiens syfte och frågeställningar.

4.1 Svenskt och internationellt perspektiv på betyg och betygssättning

I en forskningsöversikt av Vetenskapsrådet (2015) framkommer att det finns en mycket liten relevans för internationell jämförelse vad det gäller länders betyg och betygssystem. Kulturer och strukturer skiljer länderna åt så pass mycket. De anser därför att det är bättre att fokusera på att utveckla det svenska betygssystemet istället och inte snegla på andras som blir svåra att översätta. Det som skiljer Sverige mot övriga Europa är att det i Sverige har skett mycket förändringar de senaste åren och att betyg och betygssystem därmed har debatterats och forskats mer på detta. De flesta andra länderna i Europa har i allt större utsträckning följt en tradition kring betyg och betygssystem. Diskussionerna har istället handlat om *vad* läraren bedömer. Om det endast är elevens kunskaper eller om även elevens personliga egenskaper vägs in. Detta är också ett tydligt inslag i den svenska debatten menar författarna.

Klapp (2010) ser uppenbara tendenser till att lärare väger in elevens personliga egenskaper vid betygssättning i Sverige. Klapp betonar att en sådan betygssättning rimmar dåligt med den bedömningskultur som skolan har om en objektiv bedömning. Både lärarens relation till eleven och medvetenhet om vilka konsekvenser betygssättningen kan få hindrar lärares objektivitet. Ska det sättas ett snällbetyg eller ska eleven ges möjlighet att utveckla mer kunskaper på Introduktionsprogrammen i gymnasieskolan istället? Mickwitzs (2011) forskning visar också på en objektiv betygssättning. Den visar att svenska lärare väljer att sätta ett betyg även om inte eleven når upp till betygskraven. Detta utifrån att den i så fall bedömer att eleven kommer att klara ett nationellt program ändå. Dels ser läraren det ur ett samhällsperspektiv men också med hänsyn till elevens framtid. Detta anses av läraren vara en rättvis betygssättning.

Mickwitzs (2011) forskning visar även att lärare menar att betygssystemet får en allt mer kontrollerande funktion. Detta sätter en press på läraren. Betyg används som påtryckning från ledning och jämförs mellan lärare eller mellan konkurrerande skolor. Betyg används som kontroll istället för att få ett mer pedagogiskt syfte som kan stödja läraren i sitt uppdrag. Att sätta det rätta betyget blir ett moraliskt dilemma. Det anses vara svårare att sätta ett lägre betyg än ett högre när påtryckningar utifrån blir allt mer tydliga. Mickwitz förklarar att läraren vill behålla sin profession utåt sett men tycker att det inåt blir svårare att se sig som en kompetent betygsättare. Även Vetenskapsrådet (2015) lyfter att den svenska skoldebatten riktats mot betygens påverkan på lärares dagliga arbete. Betyg och bedömning upptar mycket tid för lärare samtidigt som andra aktörer även har börjat få ett visst inflytande. Media, vårdnadshavare, politiker och skolledning har alla något att säga om lärares arbete med betygssättning.

I en vetenskaplig artikel skriver Wetterstrand, Sundhäll och Lundahl (2017) att de ser en internationell trend med ökad kontroll av skolan. Resultatpubliceringar med jämförelse mellan betyg och resultat från nationella prov blir allt vanligare. Underlaget till artikeln kommer från en studie som de gjort på uppdrag av Skolverket. Där framkom det att diskrepansen mellan betyg och resultatet på nationella prov i matematik är störst. Studien visar att matematiklärare upplever att de måste fokusera allt mer på att motivera skillnaden på nationella prov och betyg. Lärarna anser själva att diskussioner om deras kompetens uppfattas missvisande när olika aktörer som läser statistiken inte ser andra delar. I deras arbete ingår en mängd olika bedömningstillfällen som ska vägas samman vid betygssättning. Skolverket beskriver att nationella proven ska ses som en del i bedömningen vid betyg. Detta framgår inte i diskussionen menar lärare. När Skolverkets nyligen utfört en granskning av matematiklärares bedömningar av nationella prov stärktes dessutom upplevelsen av kontroll. Forskarna menar att när matematiklärares rättningsförmåga dessutom granskas av Skolverket förmodans deras trovärdighet inte förbättras.

4.2 Betydelsen av betyg och bedömning för lärande

Vetenskapsrådet (2015) nämner i sin forskningsöversikt om problematiken med en godkäntgränsen för betyg. Flera forskare i Sverige har lyft införandet av en godkänd gräns 1994 som en brytpunkt. Då flyttades fokus mot prestation och resultat allt mer. Större delen av undervisningen har dessutom riktats mot en godkäntgräns. Selghed (2004) menar att lärare och elever hamnat i kläm mellan en gammal och ny bedömningstradition. Beslutsfattare har influerats av samhället om att ha en mål- och kriterierelaterad skola som öppnat upp för större tolkning. Samtidigt vill man att betygen ska vara jämförbara, rättvisa och likvärdiga i ett urvalssyfte. Ett större tolkningsutrymme för lärare ger mindre rättvisa betyg för eleverna när de sedan ska jämföras. Selghed anser att detta i sin tur skapar skillnader i synen på kunskap mellan lärare och i slutänden även den kunskap som ska läras ut till eleverna.

Klapp (2015) beskriver lärares komplexa uppgift med att tolka dagens betygssystem. Kunskapskraven innehåller flera komplicerade värdeord som gör skillnad för de olika betygsstegen. Klapp menar att man måste våga tolka kunskapskraven på ett rimligt sätt. Det går inte att tolka kraven bokstavligt och anse att alla delar ska väga lika mycket. Eller att tycka att alla delar ska visas enskilt och vid uppreparande tillfällen. Bedömning handlar om att tolka prestationer och att ta alla tillfällen. Läraren ska vid betygssättning väga samman alla prestationer som motsvarar kunskapskraven. Styrdokumenten ger lärare en stor frihet och möjlighet till att lita på sina kunskaper och sin förmåga att bedöma. Kunnande och erfarenhet av bedömning är centralt. Hon påpekar även att dagens betygssystem tillämpar ett synsätt som ser till elevens svagheter. För att få ett godkänt betyg måste alla kunskapskraven för den betygsnivån vara uppnådda. Läraren kan alltså inte kompensera elevens lite svagare sidor med de starkare som det gick att göra i tidigare betygssystem. Detta innebär att betyget speglar elevens svagheter. När en lärare inte kan göra en sammanvägning av elevens kunskaper skapas ett etiskt dilemma. Författaren antar att lärare gör olika här eftersom de också vet att bedömningen påverkar elevernas möjlighet till fortsatt utbildning. Det finns flera forskare som därför anser att styrdokumenten bör ändras till att tillåta en sammanvägning vid betygssättning.

Klapp Lekholm (2008) har i sin forskning kommit fram till att betyg generellt verkar missgynnande för lågpresterande elever. Det främjar inte deras kunskapsutveckling positivt utan snarare negativt. Ett lågt betyg motiverar inte elever. Snarare hämmar det dem genom att självförtroendet påverkas negativt. Det är mer vanligt att killar får lägre betyg än tjejer. Tjejer

kan oftare visar mer intresse och motivation till att lära i skolan, vilket påverkar vid betygssättning. Vetenskapsrådet (2015) menar att när forskning tydligt visar att betyg inte fungerar lika för alla bör det utvärderas och förändras. De anser att det kan behöva utvecklas olika för olika lärare, ämnen och elevgrupper. Det är av vikt att det finns redskap som känns meningsfulla för lärare att använda sig av. Redskap som är gynnsamt för den pedagogiska processen. Forskarna framhåller därför att kompetens och utbildning inom betyg och bedömning bör vara av stor vikt för framtidens lärare.

4.3 Hinder för lärande i matematik

Olof Magne är inom skolmatematik en förebild för många med sin så tidiga forskning om matematiksvårigheter menar Engström (2016). Från mitten av 1900-talet och fram på 2000-talet var han verksam. Hans arbete inom området är än idag aktuell anser Engström som själv utförde studier tillsammans med Magne i början av 2000-talet. Tillsammans har de kommit fram till att elever i matematiksvårigheter ofta kommer efter allt mer och mer för varje läsår. Dessa elever är från början är i behov av att få mer tid på sig. Många löper därför stor risk att inte klara godkäntnivån i grundskolan. De sorteras bort från direkt vidare studier på gymnasiet och får börja på Introduktionsprogrammen. En orsak till svårigheterna är att en del av denna grupp är svagt teoretiskt begåvade menar Engström. Detta inom en normal variation och alltså inte elever som skulle vara aktuella för särskola. Den kognitiva förmågan hos dessa elever utsätts tidigt för högt ställda krav i matematikundervisning. Kognitiv förmåga handlar om att ta in information, minnas och återge samt att bearbeta den på olika sätt. De hårda kraven på eleven skapar mycket stress. De stödsatser som görs i skolan är dessutom både otillräckliga och håller en allt för låg kvalitet. Tanken om att de ska hinna i kapp sina jämnåriga är högst osannolikt. Engström framhåller att han och Magne vid ett flertal tillfällen föreslagit en översyn av kunskapskraven och undervisningens innehåll. De anser att undervisningen bör riktas mer mot vardagsmatematik.

Lundberg och Sterner (2009) menar att forskare inom matematik enligt tycks se att diagnosen dyskalkyli innebär en svag taluppfattning. Det avser väldigt grundläggande och numeriska förmågor. Det handlar bland annat om den inre tallinjen som vi använder oss av när vi gör enkla räkneoperationer och t.ex. ser talens grannar. Dessa förmågor utvecklas i hjärnan som under förskoletiden och de första skolåren med hjälp av språket och arbetsminnet. Det handlar också om förmåga att kunna uppfatta antal, både konkret och abstrakt. Orsaker till att dessa förmågor är begränsade kan ha en lång rad olika förklaringar. Det kan bero på en störning i språkförmåga, problem med uppmärksamhet, nedsatt arbetsminne och svårigheter med visuell föreställningsförmåga. Dessa orsaker kommer oftast från andra diagnoser som t.ex. dyslexi, ADHD eller andra neuropsykiatriska funktionshinder som autism. En mindre del av personer med dyskalkyli har det av orsaker som inte kan kopplas till andra funktionsnedsättningar. De har alltså som tidigare nämnts en nedsatt kapacitet i hjärnan i de delar som utvecklar antalsuppfattning i ett tidigt skede. Däremot anser flera forskare att det är svårt att avgöra om en person har dyskalkyli. Definitionen av dyskalkyli är enkel att beskriva på ett övergripande plan, likt det som görs ovan. Men på detaljnivå råder det vissa oklarheter. Därav förekommer en oenighet om hur diagnostisering bäst ska gå till. Det hör ihop med att det bland annat kan vara svårt att utesluta en bristfällig undervisningen. Av dessa orsaker menar Lundberg och Sterner att det är problematiskt att helt fastställa begreppet dyskalkyli.

Engström (2015) anser att dyskalkyli kan jämföras andra diagnoser inom matematik så som specifika räkningsvårigheter, räknestörning eller akalkyli men lägger själv inget värde i det. Han väljer att lägga fokus på vad han istället kallar elever med låga prestationer i matematik. Det

kan jämföras med vad som också kan benämnas som matematiksvårigheter. Med begreppet låga prestationer avses alla elever som presterar under en bestämd gräns, så som godkäntgränsen för matematik. Av hans studier framgår att 15% av alla elever i grundskolan inte hänger med alls i matematikundervisningen. Denna grupp kallar Engström för elever med låga prestationer i matematik. Vid årskurs nio är deras matematikkunskaper att jämföra med en årskurs fyra. Engström menar att dessa elever tidigt slås ut från matematikundervisningen och att det skapar en stress, ångest och avsky för ämnet. De har alla en långsam inläring i matematik men är en mycket heterogen grupp menar Engström.

5 Teorianknytning

De teoretiska avgränsningar som görs för denna studie vilar på specialpedagogiska teorier eftersom detta är en uppsats av specialpedagogiskt ursprung. Teorierna nedan presenteras för att ge en hel bild av olika perspektiv samt för att visa vilket som passar bäst för att beskriva denna studie. Här förklaras de tre mest etablerade specialpedagogiska teorierna. Perspektivens utformning beror på vad problemen eller svårigheterna bestäms från och hur lösningar förklaras. Sist beskrivs mer ingående dilemmaperspektiv som valt för denna studie.

Det äldsta synsättet kallas för ett kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv. Där tillskrivs eleven svårigheten eller problemet. Oftast utifrån en diagnos. Perspektivet har sitt ursprung ur medicin och psykologi och många förklaringar söks därför där. Insatser som ges antas kompensera svårigheten eller problemet genom olika metoder (Nilholm, 2007).

Efter det kategoriska perspektivet växte ett behov av en motvikt fram inom specialpedagogik. Detta perspektivet kom därför att kallas kritiskt eller relationellt. Istället för att tillskriva eleven problemet lyftes blicken och faktorer utanför eleven sågs (Nilholm, 2007). Elevens möjlighet till lärande ställs i förhållande till lärmiljön. Där samarbetar läraren, arbetslaget och rektor tillsammans med specialpedagogisk kompetens för att utjämna olikheter i klassrummet. Eleven ses inte vara problemet utan dess förutsättningar och möjligheter. I en skola för alla är ett relationellt perspektiv utgångspunkten (Emanuelsson, Persson och Rosenkvist, 2007).

Det tredje perspektivet är ytterligare en reaktion på tidigare perspektiv. Det kallas dilemma perspektivet. Det har uppkommit med anledning av att skolans styrdokument talar emot varandra. Det resulterar i en vardag med stora utmaningar i skolan. Forskning bakom dilemmaperspektivet rikas i praktiken mot hur lärare försöker lösa de problem som uppstår men som inte har någon självklar lösning. Lärare tvingas ofta ta ställning i demokratiska och etiska problem och kan därmed ses som moraliska dilemman. För att förstå de olika dilemman som är inbyggda i skolans system riktas fokus mot politik, mikropolitik och undervisning (Nilholm, 2007).

5.1 Dilemmaperspektivet

På en politisk nivå styrs skolan genom styrdokument, så som skollag, förordningar och läroplan. Dessa sätter lärarna i flera moraliska dilemman. Betyg och bedömning är ett sådana exempel som har visat sig etiskt svåra för lärare att förhålla sig till. Flera exempel på detta har nämnts i denna uppsats från tidigare forskning ovan. Även lärarutbildningen är en del i detta dilemma då den också beslutas på ett politiskt plan och styr lärares utbildning och kompetens i bland annat bedömning (Klapp, 2015).

På en mikropolitisk nivå påverkas lärare från flera olika håll. De dilemman som då uppstår handlar ofta om påtryckningar från andra intressenter. Ett exempel är att den idag resultatstyrda skolan riktar mycket fokus mot elevers betyg. Media, vårdnadshavare, politiker och skolledning har alla ett intresse i elevers resultat. Skolors betygsstatistik hänger tätt ihop med popularitet vilket indirekt påverkar ekonomi. Den offentliga press som sätts på lärares betygssättning är idag ett uppenbart dilemma (Vetenskapsrådet, 2015).

I klassrummet på undervisnings nivå ska lärarna arbeta för att alla elever ges den ledning och stimulans som de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Om det befaras att eleven inte når kunskapskrav ska insatser tillsättas. Stödet ska motsvara elevens behov. Om eleven ändå inte uppnått kunskapskrav ska läraren likväl sätta betyg. Vid betygssättning finns

undantagsbestämmelsen att beakta för möjlighet till att bortse från delar av kunskapskraven. Paragrafen skapar problem för läraren om den upplevas svår att tolka och leder i så fall istället till ett dilemma i undervisningen (Klapp, 2015).

Dilemmaperspektivet handlar om motsättningar som är inbyggda i skolans system. Eftersom studien riktats mot lagtexten om undantagsbestämmelsen och dess funktion ansåg jag dilemmaperspektivet passa väl för denna studie. Undantagsbestämmelsen avses användas vid betygsättning och medför flera beaktande av olika styrdokument för läraren. Den forskning som valts för studien har således betraktats utifrån ett dilemmaperspektiv.

6 Metod

Nedan presenteras den metod som använts för att samla in data för denna studie. Detta motiveras utifrån valda perspektiv. Likaså beskrivs vilket urval som gjorts vid undersökningen följt av en kort beskrivning av urvalsgrupp. Därefter framförs en redovisning av genomförandet, från förberedelse till färdig undersökning. Hur jag sedan kom fram till mitt resultat förklaras under rubriken tolkning och analys. Sist i detta kapitel redogörs för studiens validitet och reliabilitet samt de etiska övervägningar som gjorts.

6.1 Metodval och forskningsansats

När syfte för en studie riktas mot att ta reda på andras upplevelser och erfarenheter är samtalet ett bra sätt att ta till vara på andras upplevelser, synsätt, uppfattningar, och den värld som de befinner sig i (Kvale och Brinkman, 2014). Samtal är den form som kan skapa en djup interaktion med hjälp av frågor och svar mellan människor. Ödman (2007) menar att en undersökning av hur människor erfar sin levda värld utgår från ett hermeneutiskt perspektiv. Det handlar om att tolka och förstå andras erfarenheter på ett systematiskt sätt och samtidigt ta hänsyn till att erfarenheter också påverkas av sin omgivning. Kvale och Brinkman menar att när forskningsfrågan för en studie, likt denna studie, kan formuleras om *hur* något upplevs eller görs är det fullt möjligt att använda sig av så kallade kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer är inte som den exempelvis filosofiska dialogen som riktas mot ett mer kritiskt ifrågasättande mot den intervjuades tankar eller som journalistiska intervjuer som syftar att återberätta viktiga händelser. Kvalitativa intervjuer handlar om att skapa ett samtal efter ett visst tema men att endast leda samtalet mot det. En metod som ofta används är så kallade halvstrukturerade intervjuer, vilka bedömdes passande för denna studie. Med en halvstrukturerad intervju menas att samtalet är väl förberett men inte helt följer ett från början fastställt intervjuformulär. I stället används ofta en öppen intervjuguide som ger intervjuaren möjlighet till att ställa följdfrågor, ändra frågornas form och att även korrigera ordningen när så behövs för att skapa ett så naturligt samtal som möjligt.

Ödman (2007) menar att vid samtal om andras erfarenheter ser det som skapar mening i sammanhanget. Det får en betydelse utifrån betraktarens egna ögon och erfarenheter, vilket i detta fall är den som intervjuar. Visst material som kommer fram kan för den som intervjuar kräva att det förklaras då det inte talar ett tydligt språk. I stunden uppstår tolkningar av den som intervjuar vilka styrks med hjälp av förtydligande frågor för att till exempel klargöra en beskriven upplevelse. Kvale och Brinkman anser att den som intervjuar ska sträva efter att få nyanserade beskrivningar, gärna så exakt som möjligt och inte allmänna åsikter. Den ska ta hänsyn till sin egen påverkan i samtalet samt visa på en öppenhet för vad som sägs och vara lyhörd för vad som inte sägs. Kvalitativa intervjuer handlar om att söka kvalitativ kunskap och syftar inte till mängden utan djupet av samtal.

6.2 Urval

I bakgrunden till denna studie presenterades statistik från Skolverket om antalet elever som lämnar grundskolan i åk 9 utan fullständiga betyg. Matematik är högst representerat av alla ämnen bland dessa trots flera möjligheter till insatser i undervisningen med extra anpassningar, särskilt stöd och ett eventuellt användande av undantagsbestämmelsen vid betygssättning. Med anledning av alla F i matematik och att utbildningen för studien är riktad mot ämnesspecialisering matematikutveckling, har urvalsgruppen för studien riktats mot högstadiet och den personal som arbetar runt undervisning och betygssättning i matematik.

Kvale och Brinkman (2014) menar att antalet personer som bör intervjuas i kvalitativa studier ska bero på studiens syfte. För studien skedde så ett urval då syftet för studien var att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen upplevs i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik. De roller som nämns i arbetet kring undantagsbestämmelsen enligt Skolverkets allmänna råd (2011) är främst lärare, rektor och specialpedagogisk kompetens från elevhälsan. De olika professioners funktion är alla bundna till varandra och dessa borde därför deltaga i studien för att ge en så rättvis bild av en skolas arbete som möjligt. Lärare, i detta fall matematiklärare, utför arbetet i ordinarie undervisning med eventuella insatser i form av extra anpassningar och är slutligen betygssättande. Den specialpedagogiska personalen kan delta med sin expertiskunskap om elevers behov åt läraren men också arbeta med eleven genom extra anpassningar eller särskilt stöd. Rektor är den roll som bär yttersta ansvar för en likvärdig och korrekt betygsättning samt uppmanas att utveckla rutiner kring undantagsbestämmelsen enligt Skolverket.

Av tidsskäl valdes två av de tre högstadieskolor ut som finns inom kort geografiskt avstånd. En skola prioriterades bort av etiska skäl då min arbetsplats delvis delar lokal med den. Skolorna ligger i en medelstor kommun i Mellansverige och har vardera en storlek på ca 400 elever i åk 7–9. Sammanlagt intervjuades sju personer från dessa två skolor. Tre matematiklärare, två specialpedagoger och två rektorer, varav en skola representerades av två matematiklärare och den andra av en. Intervjugruppen har alla en lärarutbildning i grunden och har varit verksamma inom skola i minst 10 år. Matematiklärarna är alla legitimerade och behöriga att sätta betyg i ämnet matematik för åk 9. Enligt Kvale och Brinkman (2014) förekommer en missuppfattning om att så många intervjuer som möjligt ger ett mer vetenskapligt resultat men de menar att vid kvalitativa studier är det snarare förberedelser inför och efterarbetet med att tolka och analysera vad som sagt som ska väga över.

6.3 Genomförande

Kvale och Brinkman (2014) understryker vikten av att forskaren är påläst och har goda ämneskunskaper om det tema som ska belysas. Detta för att kunna ställa ny kunskap i förhållande till den kunskap som finns och för att kunna ställa relevanta frågor. Initialt läste jag vad som gick att hitta om undantagsbestämmelsen på Skolverkets hemsida, i allmänna råd om planering och genomförande av undervisning samt om betyg och bedömning. Likaså gick det att hitta tidigare ställda frågor och svar om bestämmelsen på Skolverkets hemsida. Däremot har jag haft svårt att finna forskningsstudier, artiklar och vetenskapliga rapporter som riktats mot undantagsbestämmelsen och dess funktion i det svenska skolsystemet. Jag kunde däremot finna en del debattartiklar och blogginlägg samt några likartade studentuppsatser om bestämmelsen. Med den samlade kunskapen samt utifrån studiens syfte och frågeställningar förbereddes samtalen med så kallade intervjuguiden (Kvale och Brinkman, 2014). Jag valde att göra en intervjuguide för varje profession eftersom det i de allmänna råden framkom att de olika rollerna har lite olika funktioner i arbetet kring bestämmelsen (För att se intervjuguiderna, se bilaga 2–4).

Inledningsvis skapades en mailkontakt med de två skolor som var tänkta att delta i studien. Ett missivbrev (se bilaga 1) mailades ut till berörda för en presentation och förfrågan om deltagande. Jag bad rektorerna att vidarebefordra mitt mail med missivbrev till samtliga av skolans matematiklärare. Två rektorer, två specialpedagoger och tre matematiklärare tackade ja till att delta, varvid enskilda tider bokades för intervjutillfälle. De tillfrågade fick själva välja plats för intervjun och informerades vid intervjutillfället om studiens syfte, samtycke, inspelning, anonymitet, möjlighet till att avbryta sitt deltagande samt en kort presentation av

vem jag är och vad jag arbetar med. Varje intervju följdes därefter med frågor om respondentens bakgrund där den fick berätta om sin utbildning, nuvarande uppdrag, antal år på skolan och hur många år den arbetat som lärare.

Kvale och Brinkman (2014) menar att en kvalitativ intervju bör innehålla en så kallad orientering först, där respondenten ges information om samtalet och dess förutsättningar samt skapar ett förtroende mellan de olika parterna genom att ge av varandras liv och värld. De menar också att för att hjälpa respondenten att minnas är det betydelsefullt att ge den tid och försäkra om att det är normal när händelser ska återberättas. Merparten av intervjuerna genomfördes på högstadieskolorna, medan två valde att träffas på ett bibliotek. Samtalen registrerades med hjälp av ljudinspelning från mobiltelefon för att fokus skulle kunna riktas mot ämnet och samtalets dynamik i så stor utsträckning som möjligt. Något som Kvale och Brinkman (2014) förespråkar vid just halvstrukturerade intervjuer. Frågorna från intervjuguiden följdes inte alltid helt strikt utan anpassades efter samtalens riktning och kompletterades med förtydligande frågor efter behov. Intervjuerna varade i ca: 30 – 45 min vardera. Respondenterna informerades i början om att det fanns en utskrift av lagtexten om undantagsbestämmelsen framme som de kunde titta på under samtalets gång om så behövdes. Även att kunskapskraven i matematik för åk 9 fanns framtagna på en laptop som stod tillgänglig av samma orsak. Inom tre veckor hade all alla sju intervjuer genomförts och transkriberades därpå till skriven text på dator.

6.4 Tolkning och analys

Redan under själva intervjun startar en första tolkning hos den som intervjuar om vad som framkommer enligt Kvale och Brinkman (2014). Vidare menar de att skriva ut sina intervjuer idag har blivit standard och att detta blir början av en analys. De poängterar att så fort ett samtal översätts till text leder det till en abstraktion som skalar bort gester, kroppsspråk, ironi och tonfall. Ljudinspelningarna för denna studie har spelats upp och skrivits ner på dator. Varje mening för sig med försök till att återge pauser och känslouttryck som förekommit i samtalen i så stor utsträckning som möjligt. Totalt blev det ca: 38 sidor skriven text som skrevs ut i pappersformat.

Vad det gäller analysarbetet valde jag att använda mig av så kallad kodning (Kvale & Brinkman, 2014). Jag läste igenom materialet ett flertal gånger för att känna mig väl förtrogen med det och försökte finna relevanta avsnitt som kunde kodas samman med andra liknande. Efter det läste jag igenom det ingen för eventuella justeringar av kodningarna. Vidare fann jag olika kategorier som jag markerade med färgpennor i det kodade materialet. Dessa var delvis hämtade från den teori som jag från en början använde till intervjuguiderna men också utifrån att försöka svara mot studiens frågeställningar. Utifrån det hermeneutiska perspektivet menar Ödman (2007) att det är det av vikt att ställa kritiska frågor till materialet och försöka se förbindelser till studiens syfte och frågeställning. En huvudtolkning styrks av deltolkningar som i sin tur bekräftas av huvudtolkningen och blir på så sätt beroende av varandra. Detta omfattar tolkandets abstraktionsnivå om att sätta något i ett sammanhang. Det kan liknas med ett pussels uppbyggnad av olika bitar som först passar ihop var för sig och tillslut sammanflätar en gemensam helhet tillsammans. När jag kunde se vilka delar i materialet som passade ihop efter kategoriseringen formulerade jag vad som sagts till en lite mer begriplig text för att presentera studiens resultat.

Texten bygger på så kallade meningskoncentrering och är ett tillvägagångssätt som innebär att författaren sammanfattar vad intervjupersoner sagt genom att skriva det i kortare meningar.

Detta kändes passande då det förekom en del liknande uttalande och ibland längre resonemang som kunde sammanfattas i kortare meningar. I resultatredovisningen valde jag även att använda citat som styrker de gjorda analyserna och ger läsaren en tydligare bild av intervjusituationen. Kvale och Brinkman menar att det är en fördel då citat berikar materialet och underlättar för läsaren att förstå kontexten (Kvale & Brinkman, 2014).

6.5 Validitet och reliabilitet

Studiens validitet fastställer hurvida den faktiskt undersöker vad som är avsett att undersöka. Det innefattar val av metod och i detta fall därmed min roll som intervjuare. Betydelsen ligger i skickligheten att intervjua och att objektivt få fram respondentens upplevelse, vilket kräver ett stort kunnande (Kvale & Brinkman, 2014). Mina erfarenheter är väldigt begränsade men jag bedömer att min strävan av noggrannhet innan och efter väger upp det en del. Det vill säga den teoretiska förberedelsen innan och de val jag gjort för att medvetet försöka agera opartiskt vid intervjutillfället samt vetskapen om minnets påverkan när personer ska återberätta händelser. Ett annat sätt har varit att ställa följdfrågor som förtydligar och bekräftar vad som sagts i samtalet. Det finns också en insikt bakom min redogörelse av materialet då jag har för avsikt att tydligt visa på mitt tillvägagångsätt.

Kvale och Brinkman (2014) menar att det går att reproducera en kvalitativ intervju men att respondenten självklart har möjlighet att ändra sina svar. För att stärka reliabiliteten för en mindre studie som denna har jag valt att noggrant beskriva hur jag gått tillväga och förklarat vilka val jag gjort under processens gång. Detta för att kunna avgöra trovärdigheten i mitt innehåll och vad jag kommit fram till. De påpekande som jag är väl medveten om handlar åter igen om intervjuerfarenheter och min personliga påverkan. Kvale och Brinkman menar att den som intervjuar till viss del har en oundviklig påverkan på samtalet. Därför kan det få en annorlunda inverka om någon annan skulle intervjua. Samma dilemma kan förekomma vid transkribering och analys. En annan person kan tolka det som sagt annorlunda än mig så att orden får en annan betydelse.

Jag har inte haft någon plan på att få fram en generaliserbarhet som gäller för någon större skala. Mitt syfte har varit att få en klar bild av hur några skolors tolkning av undantagsbestämmelsen kan se ut i grundskolan. Hur vidare det går att överföra på andra personer och skolor är här svårt att besvara då jag inte gjort ett slumpmässigt urval.

6.6 Etiska aspekter

Jag har använt mig av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011). *Informationskravet*, som handlar om att informera respondenterna om studiens syfte, vilket jag gjorde både vid förfrågan om deltagande och vid intervjutillfället. Samtidigt har jag nämnt att deras deltagande är frivillighet och att de kan avbryta sin medverkan när som helst om de så vill, vilket kallas *samtyckeskravet*. *Konfidentialitetskravet*, innebär att jag informerat om att deras medverkan är anonym och att namn kommer att anonymiseras i resultatet om det förekommer. De har också informerats om *nyttjandekravet*, att nyttjandet av det insamlade materialet endast ska användas för studien och att ljudupptagningarna kommer att raderas efteråt.

7 Resultat

I följande avsnitt beskrivs studiens resultat utifrån respondenternas upplevelser och resonemang i intervjuerna. Resultatet presenteras både tolkande och delvis analyserande. Sist i detta kapitel finns en sammanfattning av resultatet där en mer utförlig analys redogörs. I sammanfattningen framförs en mer analytisk presentation som försöker svara tydligare mot studiens frågeställningar. Nedan följer indelningar efter rubriceringar som blivit synliga vid bearbetning av resultat samt med inspiration från de intervjuguider som använts vid samtalen. Inledningsvis presenteras deltagarnas uppfattningar om undantagsbestämmelsens för och nackdelar generellt. Vidare beskrivs också deras erfarenheter av paragrafen i förhållande till matematik samt hur det gått till. Därefter presenteras ett stycke om respondenternas upplevelse av rutiner kring bestämmelsen. I avslutande del innan sammanfattningen redogörs även för andra tankar om paragrafens förhållande till matematik.

7.1 Bestämmelsens fördelar för eleven

Resultatet tyder på en gemensam uppfattning hos de olika professionerna. De ansåg att undantagsbestämmelsen skapar en likvärdighet för eleverna vid bedömning. I och med möjligheten att använda bestämmelsen medför det att elever kan gå i skolan på mer lika villkor. En rektor uttryckte till exempel:

Nu är det ett svårt begrepp att använda tycker jag men alltså det blir förhoppningsvis mer likvärdigt och det är väl det som syftet med det, tänker jag. Att alla ska ha samma möjlighet att nå kunskapskraven.

En annan liknande uppfattning från en specialpedagog:

Ur elevperspektiv ser jag att det är en fördel, för att jag tycker att det handlar om att man ska få ha lika förutsättningar i förhållande till kunskapskraven och förmågorna.

Ett annat exempel som kommer från en lärare:

Jag menar om man inte har möjlighet av någon anledning, inte kan på grund av ett funktionshinder eller någonting nå ett kunskapskrav, så är det ju fruktansvärt att man inte skulle kunna få ett betyg för det. Om man inte kan göra någonting åt det...

I sina motiveringar om fördelarna framstår det som att flera av respondenterna associerar till olika funktionsnedsättningar. Några gav exempel på fysiska hinder som att vara rullstolsbunden eller att ha motoriska svårigheter att röra sig. Dessa funktionsnedsättningar kopplade de till ämnena idrott och musik. Ett annat exempel som nämndes av flera respondenter var även läs- och skrivsvårigheter, vilket kopplades till svenska. De menade att bestämmelsen är till elevens fördel då. Detta efter att olika insatser gjorts och det har försökts på olika sätt men ändå inte klarat vissa kunskapskrav i ämnena. Sammantaget tycks samtliga intervjuade se en tydlig koppling till elever rätt till en likvärdig skola och undantagsbestämmelsens funktion.

7.2 Bestämmelsens nackdelar för eleven

Att tolkningen av paragrafen anses för öppen och bred verkar vara en allmän uppfattning bland de intervjuade. Lärarna ansåg att de bär ett stort ansvar i sin roll eftersom det är de som ska stå för varje enskild betygssättning. Dessutom kan lärare bedöma olika. Flera av respondenterna menar att det kan vara till en nackdel för eleven eftersom det motverka

likvärdighet. Om lärare är osäkra på bestämmelsen funktion kan det alltså resultera i att de drar sig för att använda den vid betygsättning. Enligt samtliga intervjuade anses följaktligen lagtexten otydlig. Den vägledning som finns från Skolverket uppfattas för knapphändig för att deltagarna ska känna sig trygga vid tillämpning av paragrafen. En lärare uttrycker:

[...] just nu är det väl ingen riktigt som är sådär säker på när man kan ta till den. [...] man behöver mer lärdom och kanske konkreta exempel som man kanske kan prata om i skolan.

En rektor beskriver också otydligheten i paragrafen:

” [...] jag upplever själv att det här är en av de absolut svåraste delar i lagstiftningen att förhålla sig till, eftersom att det är lite luddigt.”

I tolkningsarbetet nämns särskilt vissa delar i skrivningen som skapar direkt osäkerhet hos samtliga av de intervjuade. ”...*funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur*” (SFS, 2010:18). En lärare uttrycker det på följande sätt:

Bara av tillfällig natur, bara det tycker jag är. Vad är det? De kan ju vara tre år hos mig. Är det tillfälligt eller inte? Så det kan vara svårt att veta när, var och hur? Det kan bli en nackdel för eleven. Det kan finnas en problematik som sedan fortsätter många år och då är det ju inte tillfälligt.

En rektor beskrev sina tankar om tolkningsarbetet kring samma formulering i paragrafen:

För det är ju det här med en funktionsnedsättning, det är ju lätt att tolka. Däremot så är det svårt att tolka andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. Och vad menas då med personliga förhållanden? Det är ju inte sociala förhållanden och det är inte social bakgrund eller att man kommer från ett annat land eller liknande. Utan det är en tolkningsfråga i högsta grad tänker jag.

Även en specialpedagog delade uppfattningen om att en funktionsnedsättning upplevs lättare att tolka än andra eventuella hinder.

[...] det blir det kompensatoriska perspektivet om det är så att man har en funktionsnedsättning som gör att du trots träning inte uppnår samtliga delar och kanske inte har förutsättningarna när det gäller förmågor. Det känns det för mig väldigt självklart att man i ett skolsystem tar hänsyn till det. Hm... men samtidigt är det väldigt komplext och otydligt och jag hoppas och önskar att det kommer att bli mer tydligt och främja elever som har stora utmaningar ännu mer.

En annan gemensam uppfattning om otydlighet i lagtexten verkar också vara om att ”...*bortse från enstaka delar av kunskapskraven*...” (SFS, 2010:18). Det tycks vara särskilt svårt att omsätta den formuleringen till praktik. Vad det betyder och hur omfattande enstaka delar kan vara förefaller tveksamt för samtliga tillfrågade och nämns så också av alla. Ett exempel från en specialpedagog:

För det tycker jag är lite svårt, enstaka kunskapskrav. Hur mycket är det? Det är det jag menar med att det är luddigt. Är det tio kunskapskrav, är det två eller är det ett? För det skiljer ju mellan ämnena också.

En lärare som uttrycker sig om tolkning av lagtexten:

Enstaka delar av, ja och vad tänker man med enstaka? Är det ett eller fem eller beroende på hur många det är, procenträknat? (skratt)

En rektor formulerar sig på följande sätt om samma skrivning:

Det var väl snarare så att det finns formuleringar som är samma i kunskapskraven och så står det enstaka delar men de går in i varandra. Hur tolkar man det då? Ska man omsätta det till alla kunskapskrav? Om det är samma formulering t.ex. att analysera och man inte har förmågan att analysera. Hur funkar det?

Två lärare och en specialpedagog pekar även på att användandet av bestämmelsen kan vara till elevens nackdel vid studieövergångar samt när en elev byter lärare. Eftersom det inte ska förekomma någon dokumentation när den har använts, menar de att det finns risk för att mottagande lärare kan få felaktiga uppfattningar om elevens kunskaper. De menade att det kan påverka lärarens förväntningar på en elev och vad den kan. Detta skulle kunna skapa hinder för fortsatt lärande, utan att någon är medveten om det. Specialpedagogen beskriver det på följande sätt:

Hur det länkas över så att man tar hänsyn till det i hela utbildningssystemet. Så att man inte undrar hur den här eleven har fått ett godkänt betyg. Det kan bli ett dilemma. Då är det viktigt att hela utbildningssystemet har samma förhållningssätt och tänker lika.

Deltagarna menar alltså att bestämmelsen ger upphov till en väldigt vid tolkning. Rektorerne anser att det finns en risk för att den dessutom kan användas för enkelt. Det kan lätt bli missförstånd. När det inte framgår klart om paragrafen får användas i undervisning och inte bara vid betygssättning. Likaså kan det vara oklart om att rätt stödinsatser inte prövats eller inte använts alls innan man avser att nyttja undantagsbestämmelsen. Detta ger inte eleven rättvisa villkor.

En av rektorerna klargör:

Jag tror att den inte bara används vid betygssättning utan också i undervisning och man väljer att ta bort vissa moment i undervisningen för de här eleverna.

Ett annat exempel från en annan rektor:

Jag upplever ibland att när vi resonerar om det att lärare ibland kan bli lite förvånade, att man tror att det är något man kan använda utan att vi behöver ha gjort någonting annat.

Sammanlagt lyfts fler nackdelar än fördelar. Nackdelarna med paragrafen tycks vara formuleringen i texten. Att det är svårt att tolka och därmed problematisk att använda den. Vem den gäller för och hur omfattande det kan vara anses inte tydligt nog. Det förekommer även en oro kring anvisningen att inte dokumentera om bestämmelsen används vid betygssättning.

7.3 Erfarenheter av bestämmelsens i matematik

Det verkar förekomma få erfarenheter om användandet av paragrafen i matematik. I intervjuerna nämns fem situationer som undantagsbestämmelsen varit på tal i ämnet. Antingen det tagit beslutet att använda sig av den eller inte. Två tillfällen har erfarits då paragrafen har använts. Samtliga har varit för betyget E. De kunskapskrav som bestämmelsen avsåg vid ett tillfälle handlade om kunskapskravens koppling till resonemangsförmåga i

matematik. *"I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som till viss del för resonemangen framåt."* (Skolverket, u.å.). Exemplet kommer från en lärares erfarenheter. Den förklarade att eleven hade svårigheter att beskriva hur den tänkte i matematik och att föra en matematisk diskussion framåt med någon. De gjordes ett flertal försök med olika personer och i olika sammanhang men gick ändå inte. Läraren beskriver:

Hen hade ingen utredd typ av diagnos, fysisk eller psykiskt, men hen hade en social problematik med samspelet med andra och då blev det svårt med den biten. [...] tog inte vid tråden själv och förde vidare. Nej, så vi tog bort hela.

Den andra situationen som beskrevs kommer från en specialpedagog. Vi det tillfället handlade det om kunskapskraven att välja strategier och metoder i matematik. *"Eleven kan lösa olika problem i bekanta situationer på ett i huvudsak fungerande sätt genom att välja och använda strategier och metoder med viss anpassning till problemets karaktär..."* (Skolverket, u.å.). Det hade även avsett kravet att ha kunskaper om matematiska begrepp. *"Eleven har grundläggande kunskaper om matematiska begrepp..."* (Skolverket, u.å.). Specialpedagogen förklarar att eleven har en dyskalkylidiagnos som bland annat visat att eleven har svårigheter med arbetsminnet. Detta menar specialpedagogen hindrar eleven att minnas olika strategier och metoder som den kan använda i matematik. Likaså blir olika ord och begrepp som hör till ämnet problematiska att plocka fram ur minnet utan stöd. Specialpedagogen utvecklar det på följande sätt:

[...] har fått dyskalkyli och har svårt att automatisera multiplikationstabellen och svårt att minnas en metod eller orden och begreppen i matematik från ett tillfälle till ett annat. Där tänker jag att det kan vara ett sätt att använda den här paragrafen när det gäller det här att komma ihåg utantill. Konkret skulle man då kunna tänka sig att eleven har tillgång till miniräknare och lathundar, alltså matematiska begrepp och symbolspråket. Och man har det tillgängligt när man ska göra en uträkning. [...] Då i det här sammanhanget har jag lyft just den möjligheten att ta hänsyn till undantagsbestämmelsen i bedömning.

Förutom de ovanstående två exemplen när paragrafen nyttjats, nämns också tre andra situationer. Bestämmelsen har då aktualiserats men de har kommit fram till att inte använda den. De tre tillfällena verkar ha löst sig med olika stödsatser. I två situationer har det handlat om elever som har haft svårt att redovisa eller föra matematiska resonemang, likt första exemplet ovan. Eleverna hade båda diagnoser inom neuropsykiatriska funktionshinder. För en annan elev anges orsaken varit ett fysiskt funktionshinder som gjorde det svårt för eleven att skriva och rita. Detta kunde också stöttas med hjälp av insatser så att eleven uppnådde alla kunskapskrav i matematik. Totalt verkade alltså få av de intervjuade ha erfarenheter av bestämmelsen i matematik. Av de situationer som tidigare nämnts beskrivs förfaranden mer ingående i nästa stycke.

7.4 Förfarande vid aktualisering av bestämmelsen i matematik

Hur det har sett ut runt ett beslut om att nyttja paragrafen eller inte varierar något. Från de situationer som nämns har olika stöd och insatser oftast används innan. Flera av respondenterna beskriver extra anpassningar och/eller särskilt stöd i de aktuella situationerna. Från ett tillfälle hade dock den intervjuade svårt att minnas hur det såg ut. De extra anpassningar som beskrivs har varit riktade på gruppnivå vid tre av de sammanlagt fem situationer som tidigare nämnts. Det framstår som att insatserna varit avsedda för alla i en större grupp då en resurs varit kopplad till en klass. Resursens uppdrag har varit att finnas till hands och stötta alla i gruppen på matematiklektioner. En lärare beskriver det på följande sätt:

Klassen hade en stödperson med. Det var inte bara riktat till hen och för matten men den här personen var mycket tillsammans med hen för att stötta upp och att få uppgifter gjorda.

I ett av fallen förklaras insatserna som ett särskilt stöd. En elev har haft assistent som följt med i all undervisning. Eleven hade svårt att rita och skriva och fick därför stöd med det i undervisningen av assistenten.

Vid alla de fem tillfällena som lärare funderat på att använda sig av undantagsbestämmelsen menar de att de rådfrågat rektor och den specialpedagogiska kompetens som funnits i elevhälsoteamet. Vare sig de kommit fram till att använda paragrafen eller inte. Likaså nämner rektorerna och en specialpedagog att lärare rådfrågat dem vid ett flertal tillfällen. En av rektorerna redogör för hur det kan se ut:

Då kan det vara att de har en elev som de märker att; här har vi svårigheter att hitta fram. Skulle undantagsbestämmelsen kunna vara ett alternativ här? Så kan en fråga vara. [...] då brukar vi påminna oss lite om vad det står i bestämmelsen och lite om förutsättningarna. Har vi gett rätt stöd? Har vi provat allt först? Osv. Och är det delar av kunskapskravet som vi menar eller vad menar vi?

En specialpedagog har däremot inga minnen av att lärare kommit och frågat om undantagsbestämmelsen i matematik.

Jag har faktiskt funderat, eftersom jag visste att du skulle komma nu. I matten så har jag inte, alltså jag tror inte att... Det är oftast så att lärarna kommer och frågar mig men jag tror inte att det är någon som har frågat mig om matten. Och det kan man ju undra vad beror det på?

Lärarna verkar uppleva att det finns ett stöd för dem på skolan om de behöver hjälp i situationer kring paragrafen. De menar att de kan rådfråga både sina lärarkollegier, specialpedagog och rektor. En lärare menar att utbytet av erfarenheter och olika uppfattningar av en elev är av stort värde inför ett sådant beslut.

[...] oavsett vilken elev eller vilket ämne. Att man pratar om det i arbetslaget också så att man får den gemensamma bilden. För problematiken kan ju vara i flera ämnen och hade jag haft någon just nu hade jag absolut tagit den med mitt arbetslag och sedan tagit det i mitt ämne och med specialpedagog och förmodligen rektor också.

Alla rektorer och specialpedagoger tycks däremot inte tro att de alltid konsulterats kring bestämmelsen. Specialpedagogerna antar att lärare ibland kan känna sig trygg med att enbart rådfråga en ämneskollega och sedan fatta ett beslut därefter. En specialpedagog utvecklar det på följande sätt:

Alltså, jag tänker att jag måste ju inte vara involverad i det utan det handlar ju om... Jag har fullt förtroende för lärarnas bedömningar. Det är ju de som känner eleverna bäst och har följt dem förhoppningsvis under en längre tid. Så jag tänker att de som vi pratar om är de som är lite mer osäkra.

Sammantaget verkar förfarandet kring undantagsbestämmelsen i matematik ofta föregås av olika insatser. Oavsett om läraren beslutar att nyttja paragrafen eller inte rådfrågar läraren alltid med någon innan. När den hittills nyttjats har rektor och specialpedagog varit involverade. Det verkar dock inte uppfattas som nödvändigt. Lärare anser också att det skulle räcka med att rådfråga en annan lärare, vilket rektor och specialpedagog är medvetna om.

7.5 Rutiner kring bestämmelsen

Efter att de kommit fram till att använda paragrafen eller inte, tycks ingen av de tillfrågade uppfatta att de utvärderat eller samtalat med någon om det efteråt. Däremot påpekar flera att det vore en god idé inför framtida händelser. Merparten menar att skolan inte har några rutiner eller fasta riktlinjer för hur arbetet kring undantagsbestämmelsen ska gå till. Ingen av lärarna anser att det finns några återkommande rutiner på sin skola. Två av dem berättar däremot att paragrafen nyligen tagits upp på en studiedag. Specialpedagogen på skolan informerade kort om bestämmelsen och sedan såg de en informationsfilm från Skolverket tillsammans. Därefter följde diskussion i arbetslagen om vilka elever som skulle kunna innefattas av den. Specialpedagogerna själva beskriver att de initierar till samtal vid olika tillfällen. De planerar även att göra det i fortsättningen men önskar också mer av det i verksamheten på flera nivåer. En av dem beskriver:

Vi får diskutera det när betygssättningen kommer, i samband med det. Och det ligger ändå i vår planering att i samband med betygssättning att lyfta upp undantagsbestämmelsen och prata om det på gruppnivå, eller i organisation och lyfta det där. [...] Men jag önskar ju att de diskussionerna, att man organiserar det så att man hinner vara med där innan betygssättningen.

Specialpedagogerna framhåller alltså vikten av att diskutera undantagsbestämmelsen i olika forum. De betonar också betydelsen av arbetet före. En specialpedagog beskriver:

Det är ju en del innan, hur du lägger upp undervisningen för att kunna göra den här bedömningen och det är ju en väldigt viktig bit.

Även rektorerna betonar arbetet innan bestämmelsen aktualiseras:

Det är inget som vi kan komma på när vi kommer till betygssättningen även om det är först då som vi ska använda det. Så måste vi ju ha tänkt det här innan.

Rektorerna förklarar också att de lyfter bestämmelsen till diskussion och att det oftast blir runt terminsslut vid betygssättning. De nämner även elevhälsoteamsmöten som ett passande forum då de samtalar om elever under insatser. Där kan både rektor, specialpedagog, kurator, skolsköterska och lärare träffas. På en av skolorna beskriver rektor och specialpedagog även att de skickat ut en länk till Skolverkets hemsida om undantagsbestämmelsen. De har sedan via arbetslagsledare bitt lärare att se över vilka elever som skulle kunna omfattas av bestämmelsen för vidare diskussion på elevhälsoteamsmöte.

Deltagarna har i sina olika roller sålunda både gemensamma och något skilda uppfattningar om skolans rutiner kring undantagsbestämmelsen. Samtliga tycks vara eniga om att de inte arbetar med utvärdering efter beslut om att använda den eller att inte använda den. Däremot verkar lärare inte uppfatta att det finns rutiner kring paragrafen. Medan specialpedagog och rektor menar att de rutinmässigt lyfter frågan i olika situationer. De flesta av respondenterna anser dock att de borde arbeta mer med undantagsbestämmelsen på skolan men medger samtidigt att det är mycket som ska rymmas inom gemensam tid.

7.6 Andra uppfattningar om bestämmelsens förhållande till matematik

Utöver tidigare nämnda erfarenheter ser merparten av respondenterna det som komplicerat att koppla undantagsbestämmelsen till matematik. Fem av de sju tillfrågade nämner dyskalkyli i

sammanhanget. Alla poängterar samtidigt att diagnosen är omtalad och att det råder osäkerhet huruvida den existerar. En rektor utvecklar det på följande sätt:

Jag vet inte, jag är inte så inne på vad exempelvis en konstaterad dyskalkyli diagnos... om det ens finns som diagnos? Det vet säkert du bättre som läser till speciallärare men det har ju varit... Dyslexi har ju varit betydligt mer godtagbart i vårt samhälle, att det finns en diagnos men dyskalkyli har ju inte varit det.

En specialpedagog beskriver:

Sedan har vi ju elever som har jättesvårt. Det är ju svårt det här med att räkna och taluppfattning. Finns det dyskalkyli eller inte och har de förmågan att lära sig det här? Det har jag fortfarande inget bra svar på hur man ska tänka där.

Två av de fem respondenterna som nämner dyskalkyli anser att dessa eleverna ändå inte kan innefattas av bestämmelsen. De menar att det troligen skulle bli för mycket att undanta från kunskapskraven. En specialpedagog förklarar:

Frågan är? Alltså, det ska ju vara enstaka kunskapskrav. Jag tror väl att det blir för mycket, rent spontant, utan att ha någon elev i tanke. Jag tänker att inom taluppfattningen finns det ju, ja. Sedan är det naturligtvis olika från individ till individ.

Även ett liknande resonemang förs av en lärare. Läraren anser att arbetsminnet kan påverka matematiken oerhört men att det är en allt för stor del att bortse ifrån vid bedömning. Utöver de tre som menar att matematiska hinder inom Dyskalkyli kan rymmas inom ramen för paragrafen ges en annan möjlig förklaring. En rektor och en specialpedagog lyfter ett annat typ av hinder för vissa elever. De beskriver elever som har svårt att föreställa sig något eller att tänka i flera steg. Detta skulle kunna påverka problemlösningsförmåga och resonemangsförmåga i matematik. Specialpedagogen beskriver:

För att kunna lösa ett problem så ska du kunna ha en planeringsförmåga och kunna organisera. Det är också en förmåga att kunna organisera i vilka steg du ska kunna räkna ut ett problem. [...] Om man har utmaningar att planera och strukturera så kan det avspeglas i matten. Har man då fått träning och ser att det inte ger resultat så... Det är ju det där att man behöver tänka på att det är över tid om det är varaktigt.

Ett annat exempel kommer från en lärare som även föreslår att svårigheter med rumsuppfattning kan innefatta nyttjandet av undantagsbestämmelsen. Läraren resonerar kring förmågan att se och förstå storleksordning men uttrycker samtidigt en osäkerhet kring kopplingen.

Några av de intervjuade har också erfarenheter från när det inte funnits skäl att använda bestämmelsen. Anledning har varit att det inte handlat om hinder som är av tillfällig natur. Det har bedömts komma av medicinska eller sociala orsaker. Ett exempel från en lärare:

Men det klart är man då i det läget att man har en sjukdomsbild och har en sjukskrivning helt enkelt. Man miss ju massa tid här och på plats. Men då är det åter igen tillfälligt... så hen kommer förmodligen inte kunna användas av detta.

En annan lärare beskriver ett annat liknande tillfälle:

Det var något som alltid påverkade elevens tillvaro. Den blev alltid trött och sjuk mycket men det var tydligen inte okej för det går att anpassa. Man kan göra kortare dagar så att eleven

orkar osv. [...] Det finns många anledningar till varför de inte tillgodogör sig undervisningen men det mesta är övergående, det är det ju. Om man säger familjeförhållanden och sociala grejer och sådant. Även om de inte kan rå för det så är det ändå något som man inte kan ta hänsyn till tyvärr.

Flera av respondenterna framhåller, som tidigare nämnts, att det är lättare att se förhållande till bestämmelsen i andra ämnen. I början av resultatet berörs svenska, idrott och musik. De flesta menar dessutom att i matematik ges möjlighet till att lösa många situationer utan att se till paragrafen. De anser att extra anpassningar och särskilt stöd löser det mesta. En specialpedagog beskriver det:

Jag tänker att man ändå inom matten har ganska mycket underlag genom åren. [...] Man har kunnat bedöma elever på olika sätt, man har kanske från tidigare år. Om man tänker taluppfattning till exempel, då återkommer... Områdena i matematik återkommer, så på så vis blir det ju skillnad mot när man tänker so-ämnen och no-ämnen. Där jobbar man med en sak och sedan kanske inte återkommer. I alla fall inte på det viset som i matematiken.

Ett annat exempel från en lärare:

Nu är det ju så olika i olika ämnen. Matten är ju liksom... Det är ganska lätt på något sätt att inte behöva använda sig av bestämmelsen tycker jag. [...] Man "curlar" lite extra för dem på gott och ont, man anpassat helt enkelt. [...] Om man tänker autismgruppen [...] någon vägrar kanske att skriva. Ibland skriver jag åt dem eller att man tar muntligt prov. Alltså resonemangsförmågan kan man ju ta muntligt. Hur tänkte du då? Vad jämförde du med då? Är det rimligt? Osv.

Även ett uttalande från en rektor om varför bestämmelsen inte är aktuell särskilt ofta:

Jag tänker på, med tanke på hur mycket hjälpmedel och hur mycket extra anpassningar det finns och hur mycket särskilt stöd det finns i en verksamhet, som våran exempelvis. Så är det ju väldigt svårt att hitta moment i undervisningen eller i bedömning vid betygssättning som faller under undantagsbestämmelsen.

Sammantaget verkar de intervjuade se få tydliga förhållanden mellan undantagsbestämmelsen och matematik. Diagnosen dyskalkyli nämns ofta i sammanhanget men det tycks råda viss osäkerhet kring den. Några menar dock att det kan förekomma vissa kopplingar till paragrafen utifrån de hinder diagnosen utgör som t. ex. arbetsminne. En annan möjlig koppling görs också till elever som har svårt att föreställa sig något eller att tänka i flera steg. Det bedöms kunna påverka matematikens problemlösnings- och resonemangskrav. En övervägande uppfattning verkar vara att med extra anpassningar och särskilt stöd ofta kan undgå att aktualisera undantagsbestämmelsen i matematik.

7.7 Sammanfattning och slutanalys av resultatet

Syftet med studien var att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik. Nedan följer en sammanfattning av resultatet med utgångspunkt från studiens tre forskningsfrågor.

Hur rektorer, lärare och specialpedagoger uppfattar undantagsbestämmelsens funktion i skolsystemet förefaller förhållandevis enat. Studiens resultat visar att samtliga anser att en likvärdig skola och bestämmelsens funktion hör ihop. Den är bra för att jämna ut eventuella orättvisor mellan eleverna när det kommer till betygssättning. Samtidigt förekommer en uttrycklig kritik mot lagtexten då den upplevs svårtolkad och otydlig. Detta i sin tur anses leda

till att den är svårt att använda och kan därför missgynna de elever som egentligen borde omfattas av den.

I studien går att konstatera att få av de tillfrågade har erfarenheter av undantagsbestämmelsen i matematik på högstadiet. Två situationer nämns då den nyttjats och tre när den kommit på tal men beslutats att inte användas. Något varierande insatser har förgåtts av besluten i form av extra anpassningar och/eller särskilt stöd. Främst har det handlat om insatser på gruppnivå med en extra personal på lektionerna. Inför beslut om att nyttja paragrafen verkar det som att rektor och specialpedagog tillfrågas av läraren. Det förefaller dock inte uppfattas som nödvändigt av någon. Utan det går också bra om en lärare endast frågar en annan lärare. Alla tycks också vara eniga om att de hittills utelämnat ett utvärderingsarbete som skulle kunna vara värdefullt. Däremot framstår det som om de olika rollerna skiljs åt i sina uppfattningar om rutiner kring arbetet med bestämmelsen. Specialpedagog och rektor menar att arbetet förekommer kontinuerligt i verksamheten medan lärare inte ser det så. De går även att konstatera att de flesta anser att de borde arbeta mer med undantagsbestämmelsen på skolan.

Även uppfattningar om paragrafens förhållande till matematik kan konstateras verka begränsade. Vissa kopplingar görs mellan bestämmelsen och dyskalkyli utifrån ett konstaterat nedsatt arbetsminne. Alla verkar däremot inte eniga om att det är möjligt att se en sådan koppling med hänsyn till lagtextens formulering. En annan uppfattning är att elever som har svårt att föreställa sig något eller att tänka i flera steg skulle kunna innefattas av bestämmelsen. Det är uppenbart att flera har lättare att se paragrafens kopplingar till andra ämnen än just matematik. Svenska, idrott och musik förekommer som exempel. Istället verkar de flesta anse att extra anpassningar och/eller särskilt stöd är tillräckligt för att elever ska uppnå samtliga kunskapskrav i matematik.

8 Diskussion

Nedan följer först resultatdiskussion följt av metoddiskussion samt sammanfattande diskussion. Slutligen ges några förslag till framtida forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I följande resultatdiskussionen diskuteras resultatet utifrån studiens syfte och frågeställning och dess relation till tidigare forskning. Syftet med studien var att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik. För att kunna svara mot undersökningens syfte formulerades frågeställningar om hur rektorer, lärare och specialpedagoger uppfattar undantagsbestämmelsens funktion i skolsystemet och om hur de erfarit bestämmelsen i matematik samt bestämmelsens förhållande till matematik. De tre frågeställningarna besvaras nedan utifrån följande tre underrubriker.

8.1.1 Undantagsbestämmelsens funktion och dess tolkningsutrymme

Urvalgruppens uppfattning om undantagsbestämmelsens funktion tycks vara i enlighet med Skolverkets (2012) beskrivning. ”Syftet med bestämmelsen är att skapa lika förutsättningar för elever som annars inte haft någon möjlighet att nå ett visst betyg” (Skolverket, 2012, s. 25). De tillfrågades uppfattning är att paragrafen verkar för en likvärdig skola. Funktionen med bestämmelsen anses vara klar men användandet förefaller inte lika tydligt. De tillfrågade menar att det uppstår viss problematik kring nyttjandet eftersom lagtexten är otydlig och svår att tolka. Denna del av styrdokumentet är uppenbarligen komplicerad att förhålla sig till. Särskilt verkar svårigheten ligga i att beakta för vem bestämmelsen gäller och vad *delar av* kunskapskraven innebär. Skolverket (2012) menar själva att det är svårt att fastställa när det är lämpligt att använda bestämmelsen och vad enstaka delar av kunskapskrav kan innebära. Osäkerheten med att använda bestämmelsen anses av några respondenter dessutom skapa en orättvisa för eleverna. Klapp (2015) delar uppfattningen om att lärare står inför en komplex uppgift med att tolka betygssystemet. Hon menar att lärare inte kan tolka kunskapskraven bokstavligt och bedöma alla delar lika. Läraren måste se till vad som är rimligt. Klapp poängterar att lärare ges frihet att tolka styrdokumentet men de förväntas också förlita sig på sina kunskaper och sin förmåga att bedöma. Detta kan jämföras med de delar i resultatet som tenderar att påvisa en osäkerhet hos de tillfrågade. Respondenterna verkar inte alltid känna sig tillräckligt säkra för att kunna bedöma utifrån undantagsbestämmelsen bland annat på grund av dess formuleringar om kunskapskraven. Kan det delvis finnas en bakomliggande syn om att kunskapskraven ska bedömas bokstavligt och att alla delar måste väga lika?

Respondenterna för denna studie lyfter framförallt fram att lagtexten är svår att tolka och att det anses negativt. Det kan det liknas med Selghed (2004) som anser att det fria tolkningsutrymme som lärarna har skapar mindre rättvisa för eleverna, t.ex. när betygen ska jämföras. Han menar att detta beror på att styrdokumentet baseras på en modern tanke om en mål- och kriterierelaterad styrning som öppnar upp för tolkning samtidigt som betygen är tänkta att fungera som urval och är till för att jämföras med. Det är ett gammalt och ett nytt synsätt på bedömning som krockar. Likvärdighet och rättvisa i betygen försvagas i och med lärares tolkningsutrymme. Om detta stämmer menar Selghed dessutom att det skapar skillnader i kunskapssyn hos lärare vilket också kan avspeglats på elevernas undervisning. Det skulle kunna ses som en ytterligare minskning av likvärdighet för eleverna.

En annan del som lyfts fram i forskning och från Skolverket kring bedömning är också de värdeord som skiljer de olika betygsnivåerna. Den utvärdering som gjorts av Skolverket (2016b) om gällande betygssystem visar att betygsriterierna med sina värdeord upplevs otydligare än tidigare betygssystemets riktlinjer. De uppfattas som abstrakta och svåra att värdera, vilket stämmer väl överens med Klapp (2015). Hon menar att värdeorden är komplicerade att tolka för läraren. Jag kan inte låta bli att bortse från detta i en diskussion om undantagsbestämmelsen. Om det redan föreligger ett tolkningsbekymmer i betygsriterierna torde det inte underlätta kombinationen av tolkningsproblem med undantagsbestämmelsen också. Dessa komplicerade tolkningar måste ställas i relation till varandra vid en bedömning som en lärare gör. Problemen förefaller uppenbara.

Det skulle också kunna gå att vända på problemet genom att se till tolkningsutrymmets fördelar. I studien menar samtliga att det kan vara till elevens nackdel att bestämmelsen är svårtolkad. Jag vill mena att friheten även skulle kunna ses som en fördel för eleven. Om läraren väljer att beakta den till elevens fördel. Ser läraren det fria tolkningsutrymmet som en möjlighet till att använda bestämmelsen kan det ändå ses som positivt ur elevens synvinkel.

I resultat framgår att få tillfällen erfarits då paragrafen aktualiserats i matematik. De tillfällen som nämns varierar något men flera tycks erfarit att det varit särskilt komplicerat att förbinda bestämmelsen med matematik. Fler exempel beskrivs när den inte har använts, än när den har nyttjats. Jag funderar därför på om lärare hellre sätter ett godkänt betyg än att beakta undantagsbestämmelsen i matematik. I flera vetenskapliga undersökningar har det visat sig att lärare väger in elevers personliga egenskaper i betyg (Vetenskapsrådet, 2015). De tar hänsyn till om eleven tros klara framtida utbildningar på gymnasiet även om eleven inte når upp till samtliga kunskapskrav. Detta för att undvika att eleven hamnar på Introduktionsprogrammen (Klapp, 2010). Enligt Mickwitz (2011) anser lärare att detta trots allt är en rättvis bedömning. Detta passar emellertid inte ihop med uppgifterna från Skolverket (2016a) om att 12–14% inte är behöriga att söka till ett nationellt program och av underkända betyg är matematik högst representerat. Med det höga antalet underkända elever kan jag tycka att det snarare borde vara tvärtom för matematiklärare. Att de föredrar att sätta ett underkänt betyg om de är tveksamma inför undantagsbestämmelsen. Hur väl det stämmer är svårt att svara på i denna studie. Det som ändå kan konstateras är att lärare enligt forskning sätter objektiva betyg och att bestämmelsen skulle kunna vara en del i det.

8.1.2 Erfarenheter av bestämmelsen

Av respondenternas erfarenheter framkom att lärare rådfrågat specialpedagog och rektor de gånger bestämmelsen aktualiserats. Det stämmer väl överens med Skolverkets (2011) råd att varje enskilt fall ska diskuteras lokalt och att lärare kan rådfråga rektor, lärarkollega och/eller specialist. De tillfrågade anser inte att det är nödvändigt att rådfråga alla olika roller utan det skulle också kunna räcka att lärarkollegor samtalar, vilket i och för sig Skolverket (2011) inte heller kräver. Om det råder osäkerhet kring undantagsbestämmelsens användande och i synnerhet inom matematikämnet, skulle det däremot kunna ses som att det alltid borde diskuteras med flera olika roller för att kunna genomföra ett så allsidigt och rättvist beslut som möjligt.

Skolverket (2012) beskriver att paragrafen inte ska användas om svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd. Det kan tolkas som att det förutsätts att skolan prövat särskilt stöd innan läraren nyttjar bestämmelsen. Så verkar emellertid inte alltid vara fallet av de erfarenheter som framkom. Vid ett av de två situationer som nämns har den enklare formen extra anpassningar används innan beslut att använda bestämmelsen. Rektor lyfts av Skolverket

(2011) fram som den ansvarige att se till så att alla elever ges rätt att få den ledning och stimulans som de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Likaså ska rektor ansvara för att en likvärdig bedömning och betygssättning utförs.

Av resultatet gick det också att urskilja något skilda uppfattningar om skolornas rutiner kring bestämmelsen. Specialpedagog och rektor ansåg att det fanns vissa rutiner medan lärare inte ansåg det. I Skolverkets allmänna råd (2011) uppmanas rektor att skapa en gemensam hållning om undantagsbestämmelsen på skolan och att ta tillvara på allas erfarenheter. Samtliga tillfrågade var däremot eniga om att inga utvärderingar gjorts efter att den aktualiserats men ansåg att arbetet kring paragrafen borde utvecklas mer på skolan. Skolverket (2011) å sin sida råder läraren att utvärdera varför en elev inte haft möjlighet att klara kraven.

8.1.3 Bestämmelsens förhållande till matematikhinder

Dyskalkyli är något som flera av respondenterna lyfter i samband med undantagsbestämmelsens koppling till matematik. Däremot förekommer vissa skillnader i hur väl de ser en given koppling. Två av de tillfrågade i studien uttrycker att hindren skulle bli allt för omfattanden för att kunna innefattas av bestämmelsen. Tre respondenter anser däremot inte det. Diagnosen dyskalkyli förklaras av Lundberg och Sterner (2009) och tycks innebära en svag taluppfattning. Detta kan orsakas av en nedsatt kapacitet i hjärnan i de delar som utvecklar antalsuppfattning i ett tidigt skede. Det kan också komma av andra orsaker. Dyslexi, ADHD och autism är några funktionsnedsättningar som nämns. Då kan en svag taluppfattning istället bero på störning i språkförmåga, problem med uppmärksamhet, nedsatt arbetsminne och/eller svårigheter med visuell föreställningsförmåga. Ett nedsatt arbetsminne och svårigheter med visuell föreställningsförmåga skulle kunna liknas med en elevs svårigheter att tänka i flera steg och att föreställa sig något. Det är vad en av respondenterna beskriver, att tänka i flera steg och att föreställa sig något, som andra exempel på när en elev bedömdes omfattades av bestämmelsen. Huruvida dessa hinder eller andra hinder som kommer av dyskalkyli är möjliga att beakta vid användandet av undantagsbestämmelsen vill jag inte spekulera i men det finns helt klart en del fakta att beakta vid en eventuell diskussion kring varje enskilt fall som diskuteras på skolor.

Två av de tillfrågade är tveksamma till om diagnosen dyskalkyli finns. Detta kan likställas med Lundberg och Sterner (2009) som menar att det råder viss oklarhet kring dyskalkyli inom forskarvärlden. Definitionen är inte exakt bestämd och diagnostiseringen stöter på en del problem då det t.ex. ibland är svårt att utesluta en undermålig undervisning. Engström (2015) å sin sida anser att dyskalkyli även kan jämföras andra diagnoser inom matematik så som specifika räkningsvårigheter, räknestörning eller akalkyli men vill inte lyfta diagnoserna som vidare betydelsefulla. Han föredrar istället att benämna matematiksvårigheterna med ett samlingsnamn och kallar det elever med låga prestationer i matematik. Gemensamt för eleverna är att de bedöms prestera under en godkänthetsgräns i matematik och att alla har en långsam inläring i matematik. Engström (2016) nämner även Magnes tidiga studier om elever i matematiksvårigheter och förklarar de svårigheterna delvis med att de är svagt teoretiskt begåvade. Sammanfattande menar han att alla är i behov av mer tid än vad som ges i skolan idag oavsett insatser eller inte.

Elever som har dyskalkyli orsakat av nedsatt kapacitet i hjärnan eller av diagnoser som dyslexi, ADHD och autism, elever med låga prestationer i matematik eller elever i matematiksvårigheter som är svagt begåvade, är alla exempel på elever som möter hinder i matematik. Av denna summering skulle det kunna tyckas att samtliga kan beröras av

undantagsbestämmelsen om de ändå är i konstaterade svårigheter. Det är dock inte automatiskt förenligt med att direkt innefattas av paragrafens definition om *särskilda skäl* som många av de tillfrågade ser som en problematisk formulering att tolka. Om elever, liksom de som Engström (2016) beskriver, endast är i behov av tid skulle det gå att bedöma att hindret *inte är av tillfällig natur*, vilket är den andra delen av paragrafen som anses svårtolkad av respondenterna. Det skulle snarare kunna tolkas som att elever kommer att klara kunskapskraven bara de får mer tid. Om det däremot går att konstatera att mer tid inte hjälper skulle eleven likväl kunna beröras av bestämmelsen.

En övervägande uppfattning som framkom i resultatet verkar vara att det med extra anpassningar och särskilt stöd ofta kan undgå att aktualisera undantagsbestämmelsen i matematik. Detta väcker frågor om de få tillfällena som nämnts snarare skulle kunna ses som en förväntad mängd eftersom den endast ska användas vid särskilda skäl. Eller kan avsaknaden av att aktualisera bestämmelsen i matematik istället beror på otillräckliga kunskaper om hinder i matematik?

8.2 Metoddiskussion

Nedan följer en presentation av hur de val som gjorts för denna studie har fungerat. Både val av metod, urvalsgrupp, genomförande, tolkning och analys. Likaså beskrivs hur väl studiens validitet, reliabilitet och etiska övervägande bedöms vara.

8.2.1 Val av metod

Studiens syfte var att öka kunskapen om hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik. Eftersom syftet riktades mot andras uppfattningar och erfarenheter föll val av metod väl ut med kvalitativa intervjuer. I studiens resultat framkommer respondenternas uppfattningar av undantagsbestämmelsen samt deras erfarenheter och upplevelser om bestämmelsens förhållande till matematik. Den kvalitativa intervjuformens avsikt att skapa en djup interaktion mellan människor med hjälp av frågor och svar fyllde därav sin mening (Kvale och Brinkman, 2014). Andra tänkbara metoder som skulle kunna svarat för studiens syfte hade möjligen kunnat vara gruppintervjuer eller att använda enkäter. Jag tror dock att det individuella samtalet skapar ett djupare samtal och troligen ärligare än i samspråk med andra. En enkätundersökning kräver noggrant förberedda frågor och skapar begränsad möjlighet till förtydligande och möjlighet att ställa följdfrågor för både respondenten och den som intervjuar. Den möjligheten anser jag har varit en styrka i denna studie då jag använt mig av vad Kvale och Brinkman (2014) kallade halvstrukturerade intervjuer. Temat som det förberedda intervjuformuläret utgick ifrån om undantagsbestämmelsen var givet. Möjligheten att ställa följdfrågor eller att ändra något i intervjuformuläret under samtalet gav extra styrka. Frågorna uppfattades inte alltid vara tydliga eller enkla att svara på. Det gjorde att jag fick förtydliga vissa frågor och försöka framhålla att det inte fanns några givna svar samt understryka att jag inte värderade vad de svarade. Av den anledningen skulle man kunna tänkt sig att frågorna hade kunnat formulerats annorlunda. Även möjligheten att ställa följdfrågor för att få förtydligande av upplevelser var till en fördel för att säkra att deras upplevelse blev riktigt förklarade.

8.2.2 Urvalsgrupp

Med anledning av de begränsningar som gjorts för denna studie har val av urvalsgrupp fungerat väl för studien. De olika rollernas perspektiv på undantagsbestämmelsen gav en mer

nyanserad bild av skolornas arbete än om jag valt att endast intervjua en yrkesgrupp. Variationen i de olika rollerna känns efteråt särskilt centralt att ta med eftersom arbetet verkar vara komplicerat enligt samtliga och att de anser sig se behov av att vidareutveckla det tillsammans. Däremot kan urvalet av att använda personal från samma kommun eventuellt begränsa bredden av studiens resultat. Det är möjligt att olika kommuner arbetar olika och att en geografisk variation hade skapat ett än mer nyanserat resultat. Både större variation och antalet skolor hade självklart stärkt generaliserbarheten. Kvale och Brinkman (2014) för dock ett resonemang om att det ändå är mest betydelsefullt att se till hur du arbetar innan och efter för att skapa ett så vetenskapligt resultat som möjligt.

8.2.3 Genomförande, tolkning och analys

Kvale och Brinkman (2014) betonar betydelsen av att vara påläst och att ha goda ämneskunskaper om det tema som ska diskuteras. Mitt förberedelsearbete gjorde likt Kvale och Brinkman att jag upplevde att jag kunde ställa den kunskap som kom fram i förhållande till det som jag läst om innan. Detta gjorde det lättare för mig att ställa följdfrågor kring undantagsbestämmelsen och deras erfarenheter. Jag kunde emellertid ha ställt fler följdfrågor för att få ytterligare förtydligande kring vissa beskrivningar. Ett exempel är hur insatserna mer specifikt såg ut i de situationerna som bestämmelsen aktualiserats. Det förekom dock att respondenterna hade svårt att minnas vissa situationer och detaljer i sina beskrivningar.

Det var inte varit svårt att få tag på respondenter. Det antal som tillfrågades fick jag också svar från. Den ljudinspelning som användes fungerade väl men det var också ett risktagande då det kunde gått förlorat om det hade inträffat tekniska problem. Att sedan transkribera intervjuer medför alltid att vissa delar skalas bort, som gester, kroppsspråk, ironi och tonfall menar Kvale och Brinkman (2014). Detta har försökts motverkas genom att återge pauser och känslouttryck som förekommit men går självklart inte helt att ersättas. Den kodning likt Kvale och Brinkman som användes vid tolkning och analys av materialet hjälpte mig att nå fram till kategoriseringar vilka underlättade mitt analysarbete. Även meningskoncentrering med exemplifierande citat var tänkta att tydliggöra mitt analysarbete och visa läsaren den kontext som intervjuerna omgavs av. Med hänsyn till den mindre urvalsgrupp som utsågs beslutade jag att inte jämföra mellan skolor eller roller inom samma skola då skulle kunnat uppfattas som ett utpekande.

8.2.4 Validitet, reliabilitet och etiska övervägande

Studiens validitet stärks av att resultatet grundas på intervjuer med de som arbetar med undantagsbestämmelsen i praktiken. När syftet var att undersöka hur användandet av undantagsbestämmelsen uppfattas i en skolpraktik på högstadiet främst utifrån ämnet matematik. Däremot var min erfarenhet om att intervjua med ett vetenskapligt syfte begränsade. Jag är medveten om att det kan ha påverkat samtalen. Kvale & Brinkman (2014) menar att det kräver ett stort kunnande för att intervjua skickligt och att objektivt få fram respondentens upplevelse. Som tidigare nämnts försökte jag kompensera detta med att noggrant förbereda mig innan och att använda följdfrågor för att kunna förtydliga det som framkom. Min intention var också att tydligt visa mitt tillvägagångssätt i processen med denna studie.

Detta har även stärkt studiens reliabilitet när jag försökt att noggrant beskriva mitt tillvägagångssätt och redogjort för vilka val jag gjort. Därefter är trovärdigheten i mitt innehåll upp till läsaren att bedöma. Huruvida respondenterna var ärliga i sina svar är omöjligt att avgöra. Däremot kan den personliga påverkan i samtalen blivit annorlunda om någon

annan gjort samma intervjuer som mig liksom mitt tolknings och analysarbetet efteråt. Kvale och Brinkman (2014) talar om de egna erfarenheternas påverkan i detta arbete och att de egentligen är ofrånkomliga. Som tidigare nämnts var mitt syfte aldrig att få fram en generaliserbarhet som gäller för någon större skala. Utan mitt syfte var att få en klar bild av hur några skolors tolkning av paragrafen såg ut i grundskolan. De etiska överväganden som gjordes tycks ha fungerat väl. Det har inte varit någon som av sagt sig sin medverkan eller ställt några frågor kring sin medverkan.

8.3 Sammanfattande diskussion

Eftersom denna studie har handlat om styrdokument har dilemmaperspektivet använts som en teoretisk utgångspunkt. Dilemmaperspektivet har uppkommit med anledning av att flera av skolans styrdokument talar emot varandra. Det resulterar i en vardag med stora utmaningar. Forskning bakom dilemmaperspektivet riktas i praktiken mot hur lärare försöker lösa de problem som uppstår men som inte har någon självklar lösning. Den forskning som valdes för studien har också betraktats utifrån ett dilemmaperspektiv. Studien har gett mig ökad kunskap om vad lärare, rektor och specialpedagog ställs inför vid eventuellt nyttjande av undantagsbestämmelsen. I inledningen av detta arbete ställdes frågan om vilken roll användandet av bestämmelsen har och hur den tolkas i matematik. Studien har visat att bestämmelsen har en relativt liten roll i skolan idag. Detta eftersom det är komplicerat att använda bestämmelsen i praktiken och det verkar särskilt svårt att koppla den till matematik. Nedan följer en sammanfattning av studiens kunskapsbidrag och vad den mer har lärt mig. Jag utgår här från dilemmaperspektivets tre nivåer, den politiska, den mikropolitiska samt undervisningsnivån.

På politisk nivå beslutas styrdokument som i denna studie har visat sig ställa skolans personal i moraliska dilemman. Av intervjuer framkommer tydligt att lärare, rektor och specialpedagog ser det som problematiskt att utnyttja undantagsbestämmelsen eftersom den är svårtolkad, samtidigt som de anser att den fyller ett gott syfte med att jämna ut elevers olikheter. Klapp (2015) menar att det finns en risk i att kunskapskrav tolkas bokstavligt och att värdeorden i betygsriterierna också är svårtolkade. Kombinationen av alla dessa tolkningsbekymmer visar på ett komplicerat uppdrag vid bedömning som innehåller flera dilemman. Det breda tolkningsutrymmet i styrdokumentet krockar enligt Selghed (2004) dessutom med betygs urvalsfunktion. Skulle det hjälpa att utbilda skolans personal i betyg och bedömning så som både Vetenskapsrådet (2015) och Klapp (2015) förespråkar? Eller handlar det, som Engström (2016) anser, om att se över kunskapskraven och undervisningens innehåll i matematik för att kunna inkludera alla i skolan? Skolverket (2012) själva menar att kunskapskraven i så stor utsträckning som möjligt är konstruerade så att de inte ska försvåra för elever med olika funktionshinder men säger samtidigt att det är omöjligt att helt frångå att alla ska uppfylla alla kunskapskrav. Emellertid anser Skolverket (2016b) att gränsen mellan ett godkänt betyg och inte godkänt bör utredas utifrån hur det påverkar elever. De menar att lärare och elever riskerar att känna en hopplöshet i arbetet med att nå godkänt betyg för de som ligger långt ifrån.

På mikropolitisk nivå finns många aspekter att beakta för en lärare. Media, vårdnadshavare, politiker och skolledning vill alla vill ha bättre resultat för en bättre ekonomi och popularitet. Möjligheten till tolkningar i styrdokumentet har visat sig påverka lärares betygssättning genom att de sätter ett godkänt betyg även om en elev inte klarat alla kunskapskrav. De tar istället hänsyn till elevens möjligheter till fortsatt utbildning menar Mickwitz (2011). Det höga antalet underkända elever i matematik talar snarare för att det borde vara tvärtom men

forskning har riktats mot objektiv betygssättning och om lärare beaktar undantagsbestämmelsen i dessa situationer framkommer inte. Wetterstrand, Sundhäll och Lundahl (2017) menar att särskilt matematiklärare upplever att de måste fokusera allt mer på att motivera skillnaden mellan betyg på nationella prov och slutbetyg eftersom diskrepansen är störst i det ämnet. Dessutom upplever matematiklärare ytterligare förstärkt kontroll när Skolverket valt att granskats deras bedömningar av nationella prov. Wetterstrand m.fl. anser inte att det förbättrar matematiklärares trovärdighet utifrån. Det väcker frågor om vad dessa yttre påverkningar kan göra med matematiklärares bild av sin egen kompetens. Finns det risk att lärare undviker att aktualisera undantagsbestämmelsen när de redan är ifrågasatta i sitt tolkningsarbete av andra styrdokument? Och kan i så fall ytterligare en orsak handla om, som det visat sig i denna studie, personalens tveksamheter om matematikhinders förhållande till undantagsbestämmelsen?

På undervisningsnivå ska lärarna arbeta med eleven att klara kunskapskraven och sätta in insatser som stödjer elever i behov. Engström (2016) å sin sida menar att de stödinsatser som görs i skolan för elever i matematiksvårigheter både är otillräckliga och håller en allt för låg kvalitet. Skolverket (2012) beskriver att om skolan kontinuerligt prövat särskilt stöd och utvärderat dess resultat men ändå konstaterar att det inte leder till ett godkänt betyg kan bestämmelsen aktualiseras. I denna studie har det visat sig att särskilt stöd inte alltid använts innan och att bestämmelsen främst skapar problem i praktiken. Det är tydligt att det förekommer tolkningssvårigheter både vad det gäller matematikhinder och hur mycket som kan undantas. Av dessa skäl borde åtminstone varje enskilt fall noggrant diskuteras lokalt med den expertis som finns att tillgå, precis så som Skolverket (2012) beskriver.

8.4 Förslag till framtida forskning

För vidare studier föreslås att utveckla syftet för att få en bredare bild av uppfattningar om undantagsbestämmelsen. Dels skulle det vara intressant att intervjua någon från Skolverket som är insatt i lagtexten om bestämmelsen men också några av de forskare som är kunniga på matematiksvårigheter eller personal från Specialpedagogiska skolmyndigheten som idag vägleder skolpersonal i dessa frågor.

9 Referenslista

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Engström, A. (2016). *Från dyskalkyli till låga prestationer i matematik - Arvet efter Olof Magne*. (2016:51) Karlstad: Karlstads universitet
- Engström, A. (2018, 13 april) Skolverkets uppfattning och E-gränsen slår ut elever. *Lärarnas tidning*. Hämtad 19 april, 2019 från: <https://lararnastidning.se/skolverkets-uppfattning-och-e-gransen-slar-ut-elever/>
- Engström, A. (2015). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. (2., [omarb.] uppl.) (2015:40) Karlstad: Universitetstryckeriet
- Fredriksson, P. (2018, 20 april) Vi vill utreda den skarpa godkäntgränsen. *Lärarnas tidning*. Hämtad 19 april, 2019 från: <https://lararnastidning.se/vi-vill-utreda-den-skarpa-godkantgransen/>
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla – gäller det alla? – Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. (Doktorsavhandling, Pedagogik och Utbildningsvetenskap, 51/2011) Kalmar: Linnaeus University Press. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-11464>
- Klapp, A (2015) *Bedömning, betyg och lärande* Lund: Studentlitteratur
- Klapp, A. (2010) Lärares betygsättningspraktik. Klapp Lekholm A., Norell J-O, Olsson B., Pettersson A., Pramling Samuelsson I., Pramling N., Ridderlind I. *Forskning om undervisning och lärande*. 20 – 29. Stockholm: Grafisign nordiska
- Klapp Lekholm A. (2008) *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. (Doctoral thesis, Department of Education, 269) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18673>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linköpings universitet. (2019). *Elever på gränsen*. Hämtad 31 mars, 2019, från: <https://liu.se/artikel/elever-pa-gransen>
- Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2016) *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2009) *Dyskalkyli – Finns det?* Bohus: NCM
- Mickwitz L. (2011) *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. (Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms universitet) Stockholm: Stockholms universitet.

Hämtad från: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A396277&dswid=-3471>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Selghed (2004) Betygssystemet som fenomen ur ett lärarperspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(2), 1 – 18. doi: 10.1080/16522729.2004.11803887

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2012) *Allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Hämtad 29 januari, 2017 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>

Skolverket. (2011) *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Hämtad 29 januari, 2017 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>

Skolverket. (2014) *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 29 januari, 2017 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>

Skolverket. (2019b) *Elever med funktionsnedsättning*. Hämtad 29 januari, 2019 från: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/elevs-rattigheter/elever-med-funktionsnedsattning>

Skolverket. (u.å.) *Matematik*. Hämtad 16 maj, 2019 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGMAT01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f#anchor2>

Skolverket. (2016a). *PM - Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2016*. Hämtad 29 januari, 2017, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3733>

Skolverket. (2018) *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Hämtad 26 februari, 2019 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>

Skolverket. (2019a) *Sätta betyg i grundskolan*. Hämtad 26 februari, 2019 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#h-Fochstreck>

Skolverket. (2016b). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Hämtad 29 mars, 2019, från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3652>

Vetenskapsrådet. (2015) *Betygens geografi - Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 15 maj, 2019, från:

<https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wetterstrand, F., Sundhäll, M., & Lundahl, C., (2017) Att få sina bedömningar granskade. *Utbildning och Demokrati*, 26(2), 75 – 94.

Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilagor

9.1 Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Lisa Lundström och jag läser sista terminen på Speciallärarprogrammet med inriktning mot matematik vid Göteborgs Universitet. Vid sidan av studierna arbetar jag som speciallärare på XXXXXXXX i XXXXXX. Under vårterminen ska jag genomföra mitt examensarbete som kommer att handla om undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen.

Anledningen till att jag skriver till Er är för att söka efter personer som kan tänka sig ställa upp på en intervju och bidra med värdefull kunskap. Syftet med studien är att undersöka tillämpning av undantagsbestämmelsen i en skolpraktik utifrån ämnet matematik. De lärare som eventuellt kan tänka sig delta i undersökningen bör ha undervisat och betygssatt kunskapskrav för åk 9 i matematik. Jag ser helst att en eller två matematiklärare deltar från skolan och jag ämnar även intervju speciallärare/specialpedagog och rektor från samma skolenhet för att få en så bred bild som möjligt kring erfarenheter av undantagsbestämmelsen. Intervjuer för studien kommer att genomföras på fler än en skola, minst två.

Varje intervju genomförs enskilt på er skola eller om annan plats önskas och beräknas ta 40-60 minuter. Vårt samtal kommer att spelas in och transkriberas och när allt är klart kommer inspelningen att raderas. De deltagare som ingår i studien kommer inte att kunna identifieras i mitt examensarbete, ej heller skolan. Det är frivilligt att delta och man kan när helst man önskar avbryta sitt deltagande i undersökningen utan att motivera varför. De som deltar kommer att få möjligheten att ta del av den färdiga uppsatsen i juni.

Jag kommer att kontakta Er i början av nästa vecka för att förhoppningsvis få kontaktuppgifter till de som önskar delta i min undersökning.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig för mer information.

Med vänliga hälsningar

Lisa Lundström

lisa.lundstrom@xxxxxxx.xx

telefon: 070-xxxxxxx

9.2 Bilaga 2: Intervjuguide (lärare)

1. Utbildning?
2. Nuvarande yrkesroll, åldersgrupp, betygsättande?
3. Yrkesverksamma år?
4. Känner du till vad som står i skollagen om undantagsbestämmelsen?
”Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.”
5. Vad ser du för fördel respektive nackdel med undantagsbestämmelsen utifrån elevers perspektiv?
6. Kan du beskriva någon situation då du använt dig av undantagsbestämmelsen? Vilken funktionsnedsättning hade eleven, vilka delar av kunskapskraven bortsågs och vilket betygssteg gällde det? Fanns det någon form av stödinsats runt eleven i ämnet? (*Extra anpassningar./särskilt stöd*) Kan du beskriva någon situation då den inte används men varit på tal?
7. Rådfrågade du med någon kollega innan betygssättning i dessa fall? (*Lärare, specialpedagogisk kompetens, rektor eller annan funktion*) Berätta hur du/ni kom fram till beslut.
8. Om ej rådfråga; kände någon av dem till att du använde dig av bestämmelsen?
9. Diskuterade ni efteråt hur förfarandet gått till och vad som erfarits från situationen?
10. Hur ser du på funktionsnedsättningar och matematik? Känner du till fler exempel som skulle kunna falla inom bestämmelsen?
11. Hur har ni på skolan diskuterat hur ni ska göra i situationer som handlar om att använda bestämmelsen? Berätta vilket stöd det finns att få från specialpedagogen och rektor i frågor kring tillämpningen av undantagsbestämmelsen?
12. Finns det något mer som du vill tillägga i denna intervjun?

9.3 Bilaga 3: Intervjuguide (specialpedagogisk kompetens)

1. Utbildning?
2. Nuvarande yrkesroll, åldersgrupp, betygsättande?
3. Yrkesverksamma år?
4. Känner du till vad som står i skollagen om undantagsbestämmelsen?
”Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.”
5. Vad ser du för fördel respektive nackdel med undantagsbestämmelsen utifrån elevers perspektiv?
6. Kan du beskriva någon situation som du känner till att du/lärare använt sig av undantagsbestämmelsen? Vilken funktionsnedsättning hade eleven, vilka delar av kunskapskraven bortsågs och vilket betygssteg gällde det? Fanns det någon form av stödinsats runt eleven i ämnet? (*Extra anpassningar./särskilt stöd*) Kan du beskriva någon situation då den inte används men varit på tal?
7. Rådfrågade du/läraren med någon kollega innan betygsättning i dessa fall? (*Lärare, annan specialpedagogisk kompetens, rektor eller annan funktion*) Berätta hur du/ni kom fram till beslut.
8. Om ej rådfråga; kände någon av dem till att du använde dig av bestämmelsen?
9. Diskuterade ni efteråt hur förfarandet gått till och vad som erfarits från situationen?
10. Hur ser du på funktionsnedsättningar och matematik? Känner du till fler exempel som skulle kunna falla inom bestämmelsen?
11. Hur har ni på skolan diskuterat hur ni ska göra i situationer som handlar om att använda bestämmelsen? Brukar lärare efterfråga stöd, och i så fall vilken typ av stöd? Tror du att du alltid är informerad om när lärare använder sig av bestämmelsen i matematik?
12. Finns det något mer som du vill tillägga i denna intervjun?

9.4 Bilaga 4: Intervjuguide (rektor)

1. Utbildning?
2. Nuvarande yrkesroll, åldersgrupp, betygsättande?
3. Yrkesverksamma år?
4. Känner du till vad som står i skollagen om undantagsbestämmelsen?
”Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.”
5. Vad ser du för fördel respektive nackdel med undantagsbestämmelsen utifrån elevers perspektiv?
6. Kan du beskriva någon situation som du känner till att lärare/specialpedagogisk kompetens använt sig av undantagsbestämmelsen? Vilken funktionsnedsättning hade eleven, vilka delar av kunskapskraven bortsågs och vilket betygssteg gällde det? Fanns det någon form av stödinsats runt eleven i ämnet? (*Extra anpassningar./särskilt stöd*) Kan du beskriva någon situation då den inte används men varit på tal?
7. Känner du till om läraren/specialpedagogisk kompetens rådfrågade med någon kollega innan betygsättning i dessa fall? (*Lärare, specialpedagogisk kompetens eller annan funktion*) Berätta hur ni/de kom fram till beslut.
8. Diskuterade ni efteråt hur förfarandet gått till och vad som erfarits från situationen?
9. Hur ser du på funktionsnedsättningar och matematik? Känner du till fler exempel som skulle kunna falla inom bestämmelsen?
10. Hur har ni på skolan diskuterat hur ni ska göra i situationer som handlar om att använda bestämmelsen? Brukar lärare/specialpedagogisk kompetens efterfråga stöd, och i så fall vilken typ av stöd? Tror du att du alltid är informerad om när lärare använder sig av bestämmelsen i matematik?
11. Finns det något mer som du vill tillägga i denna intervjun?