



“Den dök upp som en sådan där konstig sak i diskussionen i lärarrummet”

En kvalitativ intervjustudie om undantagsbestämmelsen med specialpedagoger och ämneslärare i grundskolans årskurs 7-9

Namn: Karolina Sävenlund
Marika Zakariasson
Program: Specialpedagogiska programmet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP 601
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT/2020
Handledare:	David Ryffé
Examinator:	Yvonne Karlsson
Nyckelord:	undantagsbestämmelsen, pysparagrafen, betyg, bedömning, funktionsnedsättning, likvärdighet, skoljuridik

Abstract

Syftet med studien är att kritiskt granska hur undantagsbestämmelsen i Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 § *tolkas* av specialpedagoger, samt hur den *tolkas och tillämpas* av betygsättande ämneslärare i årskurs 7–9.

Studien hade följande frågeställningar:

- Hur tolkar och tillämpar ämneslärare i årskurs 7-9 undantagsbestämmelsen?
- Hur tolkar specialpedagogen undantagsbestämmelsen?
- Hur beskriver specialpedagoger och ämneslärare i årskurs 7–9 specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen?

Eftersom studiens fokus ligger på tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen och andra former av styrdokument anläggs ramfaktorteorin som grundansats tillsammans med Bergs frirumsmodell. Anledningen är att de båda har sin utgångspunkt i skolan som organisation och institution – med inriktning på de ramar som styr skolans verksamhet och hur beslut påverkas av dessa ramar. Mot bakgrund av den teoretiska ansatsen beskrevs studiens metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt, vilka i allt väsentligt korrelerade med det teoretiska fundamentet. Metod för datainsamling var semistrukturerade intervjuer. Urvalet gjordes genom en kombination av målinriktat urval och snöbollsmetoden. Urvalsgruppen var två specialpedagoger och fyra betygsättande ämneslärare i årskurs 7-9.

Studiens resultat visade på att undantagsbestämmelsen initialt kunde upplevas som tydlig, men att den vid tillämpning väckte frågor och diskussioner hos ämneslärare och specialpedagoger. Hälften av lärarna efterlyste en tydligare formulering av undantagsbestämmelsen. Otydligheten kan annars leda till att bestämmelsen inte fullt ut tillämpas på ett likvärdigt sätt. Både specialpedagoger och lärare ansåg att specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen var av rådgivande, stöttande, informerande och uppsökande karaktär. Studien identifierade ett behov av förtydligande av bestämmelsen för att förhindra att likvärdighet och rättssäkerhet inte sätts ur spel. Ett samband mellan specialpedagogiska insatser och lärarnas kunskapsnivå vad gäller tolkning och tillämpning kunde urskiljas.

Förord

Det har varit intressant att fördjupa sig i studiens ämne och under resans gång har vi upptäckt hur angeläget ämnets implementering är för elever med specialpedagogiska behov.

Vissa delar av arbetet har vi fördelat mellan oss genom att skriva utkast som vi sedan båda har bearbetat. Större delen av arbetet har vi dock skrivit tillsammans.

Vi vill framföra ett stort tack till de respondenter som deltagit i studien. Ett stort tack även till vår handledare, David Ryffé, för konstruktiv och uppmuntrande respons. Slutligen tackar vi våra familjer för stöd och tålamod.

Karolina Sävenlund & Marika Zakariasson

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och forskningsfrågor	3
3 Bakgrund	3
3.1 Det svenska betygssystemet	4
3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd	6
3.3 Funktionsnedsättning	6
3.4 Undantagsbestämmelsen	7
3.4.1 Exempel på undantagsbestämmelsens tillämplighet	8
4 Tidigare forskning	9
4.1 Betygsättning och bedömning i ett internationellt och i ett svenskt perspektiv	9
4.2 Betygsättning och bedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv	11
5 Teoretiska utgångspunkter	12
5.1 Ramfaktorteorin	13
5.2 Frirumsteorin	14
6 Metod	17
6.1 Metod för datainsamling	17
6.2 Urval	17
6.3 Genomförande	18
6.4 Bearbetning och analys	18
6.5 Validitet och reliabilitet	19
6.6 Etiska ställningstaganden	20
7 Resultat	21
7.1 Tolkning av undantagsbestämmelsen som yttre ramfaktor	21
7.1.1 Tolkning av enstaka delar	22
7.1.2 Tolkning av särskilda skäl	23
7.2 Tillämpning av undantagsbestämmelsen i den inre organisationen	24
7.3 Likvärdighet	26

7.3.1 Tydlighet – otydlighet	27
7.3.2 Extern och intern påtryckning	28
7.4 Specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen	29
7.5 Sammanfattning av resultat	30
8 Diskussion	32
8.1 Resultatdiskussion	32
8.1.1 Undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning av ämneslärare årskurs 7-9	32
8.1.2 Undantagsbestämmelsens tolkning av specialpedagog	33
8.1.3 Specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen	34
8.1.4 Sammanfattande analys	35
8.2 Metoddiskussion	35
8.3 Studiens kunskapsbidrag	37
8.4 Förslag till vidare forskning	37
Referenser	38
Bilagor	
Bilaga 1: Missivbrev specialpedagoger	
Bilaga 2: Missivbrev lärare	
Bilaga 3: Intervjuguide	

Inledning

Följande studie berör betygssättning och bedömning i relation till lärares möjlighet att i vissa situationer *bortse från delar av kunskapskrav*. Syftet med en sådan möjlighet, som finns explicit uttryckt i skollagen, är att säkerställa alla elevers möjlighet att utifrån sina förutsättningar nå de nationella kunskapskraven. Således är det en fråga om likvärdighet. Då det råder skolplikt för elever i den svenska grundskolan är den en skolform som omfattar elever med vitt skilda behov. För att likvärdighet och rättssäkerhet inte ska sättas ur spel är det av vikt att lärare och specialpedagoger har kunskaper om möjligheten att bortse från delar av kunskapskraven vid betygssättning om vissa kriterier är uppfyllda.

I syfte att säkerställa att elever med funktionsnedsättning, eller med liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur, ska ha samma förutsättningar som andra elever att få ett visst betyg infördes i den nya skollagen en undantagsbestämmelse för elever i grundskolan¹ (Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 §). Undantagsbestämmelsen kallades tidigare pysparagrafen, en benämning som används även idag. Enligt SPSM² (2020) finns det ingen definition av "liknande personliga förhållanden", utan det är upp till den enskilde betygssättande läraren att bedöma om en elevs svårighet inte är av tillfällig natur och att den hindrar eleven att uppnå delar av kunskapskraven. Myndigheten menar vidare att det är en fråga som måste diskuteras på den lokala skolan. Frågan är om implementeringen av undantagsbestämmelsen bidrar till en likvärdig utbildning, det vill säga om den tolkas och tillämpas på det sätt som är ändamålet.

Den svenska skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära – en skola för *alla*. Begreppet *en skola för alla* kom i och med 1980 års läroplan (Lgr 80) att vara en markör för att den svenska grundskolan skulle vara en skola där alla elever skulle få en undervisning anpassad efter sina individuella förutsättningar (Ahlberg, 2017). Ahlberg (2017) menar vidare att lärarkåren fortbildades i denna anda och styrdokumentens³ mål formulerades utifrån detta förhållningssätt.

Under 1990-talet skedde en förändring av skolans styrning från en centralt detaljstyrd skola till en decentraliserad mål- och resultatstyrd skola i och med Lpo 94 och senare Lgr 11

¹ Undantagsbestämmelser infördes för flera skolformer, men hade för flertalet delvis en annan innebörd. Skolformerna som omfattas är sameskolan, grundsärskolan, specialskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen. (10 kapitlet 21 § skollagen, 11 kapitlet 23 a § skollagen, 12 kapitlet 21 § skollagen, 13 kapitlet 21 b § skollagen, 15 kapitlet 26 § skollagen, 18 kapitlet 25 § skollagen, 20 kapitlet 38 § skollagen)

² Specialpedagogiska skolmyndigheten

³ Med nationella styrdokument avses skollag, grundskole- och gymnasieförordningen, läroplaner samt de nationellt fastställda kurs- och ämnesplaner för olika skolformer (Selghed, 2011).

(Selghed, 2011). Det finns dock forskning gällande förändringen av skolans styrning som pekar i motsatt riktning. Ryffé (2019) menar att skolan aldrig har varit så detaljstyrd som idag om man ser på omfattningen av antal bestämmelser i skollagen.

De nya läroplanerna innebar ett nytt betygssystem där elevernas kunskaper bedöms utifrån uppsatta mål och kriterier. Svårigheter kan uppstå när dessa mål och kriterier är svårtolkade (Selghed, 2011). Risken med svårtolkade kriterier är att betygen inte sätts på ett likvärdigt sätt. Att skolan ska ha en likvärdig utbildning står tydligt i skollagen: "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas." (Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 9 §). Med likvärdig menas inte att undervisningen ska ske på likadant sätt, utan hänsyn ska tas till den enskildes behov och förutsättningar (Skolverket, 2018). Likvärdig bedömning kan också missgynnas av att lärarna tar hänsyn till andra faktorer än kunskap. Klapp Lekholm (2010) visar att det finns tendenser att lärare bedömer elever, inte bara utifrån deras faktiska kunskaper, utan också tar hänsyn till deras personliga egenskaper. Författaren fortsätter resonemanget med att det förekommer en "kompensatorisk" betygsättning i syfte att bibehålla elevernas motivation.

I vårt arbete som lärare märks en tydlig intensitet i frågeställningar om hur undantagsbestämmelsen ska tolkas när det närmar sig betygsättning. Även frågeställningar i specialpedagogiska forum, inlägg i bloggar eller artiklar i lärartidningar och andra tidningar, blir mer frekventa när det går mot terminsslut. Det vittnar om en kollektiv osäkerhet vad gäller hur undantagsbestämmelsen ska tolkas och tillämpas. Skolinspektionens granskning av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning bekräftar att denna osäkerhet finns (Skolinspektionen, 2009). Myndigheten menar att betygsättande lärare känner stor osäkerhet i hur bestämmelsen ska tillämpas samt att kunskapen om själva funktionsnedsättningen varierar bland lärarna. När kunskapen om funktionsnedsättningen brister kan det få konsekvenser för hur anpassad undervisningen är för den enskilde elevens förutsättningar och därmed möjlighet att få en likvärdig utbildning. Denna osäkerhet och okunskap hos en del av lärarkåren kan även påverka elevernas framtida livschanser i form av möjlighet till att komma in på önskade nationella gymnasieprogram som i sin tur kan påverka valmöjligheterna senare i livet. Vetenskapsrådet (2015) menar i sin rapport om betyg att det saknas ett större perspektiv av rättvisa och likvärdighet i det svenska målrelaterade betygssystemet. Det saknas även analys av vilka brister som finns med avseende på kön, klass, ålder, etnicitet och funktionsnedsättning.

Det kan konstateras, som tidigare beskrivits, att det råder en osäkerhet i hur undantagsbestämmelsen ska tolkas och tillämpas. Samtidigt förefaller bestämmelsen vara en vit fläck på den pedagogiska forskningskartan, vilket tyder på att det finns ett behov att beforska detta ämne. Ett underliggande syfte är att bidra till en större kunskap om undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning. I den förevarande studien har betygsättande ämneslärare i grundskolans årskurs 7-9 samt specialpedagoger intervjuats. Anledningen till att dessa två yrkesgrupper intervjuades var att det är betygsättande ämneslärare som både tolkar och tillämpar bestämmelsen. Av egna erfarenheter och utifrån källor som studerats

inför denna studie kan det konstateras att specialpedagoger ofta har en rådgivande roll vid tolkning av bestämmelsens tillämplighet.

Studien har avgränsats till att inte behandla om det finns brister i kunskapen om funktionsnedsättningar – brister som kan leda till att undantagsbestämmelsen används felaktigt eller inte alls. Det skulle förvisso vara intressant att även belysa denna aspekt, men studien hade blivit alltför stor om hänsyn skulle tagits även till det. En ytterligare avgränsning som har gjorts är att inte intervjua lärare och specialpedagoger verksamma i årskurs sex, vilket hade fångat upp en annan lärarbehörighet och gett ett bredare underlag för analys. Orsaken till denna avgränsning beror på att skolorna ofta är organiserade utifrån indelningen årskurs 4-6 och 7-9. Genom att intervjua lärare i årskurs 7-9 fick studien en urvalsgrupp som betygsätter i samtliga årskurser. En annan avgränsning som har gjorts är att inte intervjua rektorer, eftersom rektorerna – utifrån de förstudier som gjorts – sällan fungerar som en rådgivande funktion vid tillämpning av undantagsbestämmelsen.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att kritiskt granska hur undantagsbestämmelsen i Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 § *tolkas* av specialpedagoger, samt hur den *tolkas och tillämpas* av betygssättande ämneslärare i årskurs 7–9.

Studien har följande frågeställningar:

- Hur tolkar och tillämpar ämneslärare i årskurs 7–9 undantagsbestämmelsen?
- Hur tolkar specialpedagoger undantagsbestämmelsen?
- Hur beskriver specialpedagoger och ämneslärare i årskurs 7–9 specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen?

3 Bakgrund

För att kunna kritiskt granska såväl tolkning som tillämpning av undantagsbestämmelsen behöver flera områden inom den svenska skolan belysas för att underbygga studien och besvara de tre forskningsfrågorna.

Den svenska skolan ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och skolan ska ta ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2019). För att detta ska uppnås ska eleverna vara inkluderade i undervisningen (Ahlberg, 2017). Det finns många definitioner på vad inkludering innebär. Författaren definierar begreppet som följande:

“Inkludering kan i ett skolsammanhang betyda att skolan ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika och att det är skolan som ska förändras så att alla barn passar in.” (Ahlberg, 2017, s. 27). Vidare menar Ahlberg (2017) att inkludering handlar om att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och det ska skapas möjligheter för de elever som annars riskerar att hamna utanför. Detta synsätt är förenligt med såväl Salamanca-deklarationen som FN:s konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen). Salamanca-deklarationen är en viljeförklaring för ett antal länder, däribland Sverige, som antogs 1994 av Unesco. Enligt deklarationen bör undervisningen ske så att elever får tillgång till en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö (Svenska Unescorådet, 2006). I och med att Barnkonventionen blev svensk lag från och med den 1 januari 2020 (Regeringskansliet, 2020) stärktes barnets rättigheter när det gäller bedömningar och beslut, eftersom “barnets rättigheter ska beaktas vid alla avvägningar och bedömningar som görs i beslutsprocesser i mål och ärenden som rör barn.” (Regeringskansliet, 2020, avsnittet Idag blir barnkonventionen svensk lag). Även om denna förstärkning av barnens rättigheter inte gäller vid betyg och bedömning, är den ändå en betydelsefull markör som sätter barnens bästa i fokus.

I skollagen kan man läsa följande:

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet 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 en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

(Skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 2 §)

I lagtexten uttrycks tydligt att elever som till följd av sin funktionsnedsättning har svårt att uppfylla kunskapskrav ska ges stöd som syftar till att motverka konsekvenserna av funktionsnedsättningen. Olika verktyg som finns att tillgå är till exempel extra anpassningar, särskilt stöd och också användandet av undantagsbestämmelsen när särskilda skäl föreligger. För att veta om elever med funktionsnedsättningar ges likvärdiga förutsättningar är det betydelsefullt att få veta hur undantagsbestämmelsen tolkas och tillämpas, vilket denna studie vill bidra till att undersöka.

3.1 Det svenska betygssystemet

Eftersom studien handlar om tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen är det relevant att det svenska betygssystemet belyses, eftersom själva tillämpningen av undantagsbestämmelsen innebär att det bortses från enstaka delar av ett kunskapskrav om det finns särskilda skäl till det.

Det svenska betygssystemet ingår i flera olika styrdokument, som till exempel skollag, läroplan, nationella- och lokala kursplaner. Även resultaten av nationella prov och lärares egna erfarenheter av bedömning är exempel på stöd som läraren använder sig av vid betygsättning (Selghed, 2011). I det här avsnittet ges en kort beskrivning av dagens betygssystem med avseende på tolkning och bedömning av kunskapskraven, men också en kort beskrivning av bakgrunden till dagens betygssystem. Avsnittet kommer inte behandla det normrelaterade betygssystem som gällde innan läroplanen Lpo 94. Det vore förvisso ett intressant område utifrån hur synen på hur betyg har förändrats, men eftersom syftet för denna studie är tolkning och tillämpning av de kunskapskrav vi har idag, har vi valt att utelämna den delen.

Med läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, var det av vikt att skapa ett lokalt friutrymme. Det uttalade syftet var att främja såväl effektivitet som de demokratiska värdena. Effektivitet genom att undervisningen kunde bedrivas utifrån de lokala behov som behövdes för att nå de nationella målen och demokratiska värden genom att möjliggöra för eleverna att delta i såväl planering som utvärdering. Det fanns tre betygsnivåer⁴: G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd). Många lärare uppfattade friheten när det gäller planering och genomförande av undervisningen som positivt, men samtidigt såg de otydligheten som ett problem. Det var särskilt vid bedömningssituationer som denna otydlighet blev framträdande. Lärarna var tvungna att försvara sin bedömning både för elever och föräldrar och de nationella proven kunde behandla områden som inte var specificerat i kursplanen och därmed inte nödvändigtvis hade undervisats om på den lokala skolan Skolverket (2015).

Ambitionen med Lgr 11 var att minska tolkningsutrymmet genom att göra de nationella målen tydliga, konkreta och utvärderingsbara (Skolverket, 2015). Regeringen var dock tydlig i sina direktiv att man inte ville se en detaljstyrning av skolan eller inkräkta på lärarnas pedagogiska frihet (Skolverket, 2015). Med Lgr 11 fick skolan en ny betygsskala med sex betygssteg, från A till F. Betyget A är det högsta betyget och E det lägsta för godkänt betyg. Betyget F står för icke godkänt. För att få betyget E, C eller A måste hela kunskapskravet vara uppfyllt. För betyget D ska kunskapskravet för betyget E och övervägande delen för C vara uppnådda. För betyget B gäller motsvarande krav, men då utifrån kunskapskraven för C och A. Om betygsättande lärare saknar tillräckligt underlag för att sätta ett betyg får eleven ett horisontellt streck. I den nya betygsskalan står kunskapskraven för årskurserna 6 och 9 beskrivna för betygsnivåerna E, C och A (Skolverket, 2020a). För betygen D och B finns det inga uttryckta betygskrav. Skolverket publicerade 2018 nya allmänna råd för mer rättvisande och likvärdiga betyg (Skolverket, 2018). Syftet var att lyfta blicken från matriserna och även ha kurs- och ämnesplanen som utgångspunkt vid betygsättning. Risken var annars att kunskapskraven i alltför hög grad skulle styra innehållet i undervisningen (Skolverket, 2018). Vilka delar av ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav som blir aktuellt i bedömningen beror på hur läraren utformat bedömningssituationen. Underlaget för bedömning bör utformas så att de tillsammans med andra situationer kan ge ett så brett och

⁴ Även betyget IG (icke godkänd) fanns för de frivilliga skolformerna (Selghed, 2011)

varierat underlag som möjligt. I de allmänna råden från 2018 tonades kraven på dubbel-dokumentation ner samtidigt som de nationella proven fick en ökad betydelse vid betygs-sättning, då de ska särskilt beaktas i betygsättningen (Skolverket, 2018).

Från och med 1 juli 2021 kommer de nya reviderade kursplanerna att gälla för bland annat grundskola. Syftestexten har ändrats så att fakta och förståelse betonas, det centrala innehållet har anpassats och kunskapskraven har gjorts mindre omfattande. Åtgärderna syftar till att ge lärarna bättre förutsättningar att sätta rättvisa betyg och också minska risken att undervisningen blir styrd av kunskapskraven (Skolverket, 2020b).

3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

För att alla elever ska prestera sitt bästa och nå så långt som möjligt utifrån sina egna förut-sättningar behöver skolan utveckla lärmiljön så att den blir tillgänglig för alla elever och många gånger kan det vara tillräckligt att göra ändringar i organisationen kring eleven. Det kan dock vara nödvändigt att göra individanpassade insatser. Till de elever som har svårigheter med att uppnå kunskapskraven ska skolan ge extra anpassningar och särskilt stöd. De extra anpassningarna genomförs som utgångspunkt inom ramen för den ordinarie undervisningen och kan till exempel vara att ha tillgång till inläst material, extra tydliga instruktioner, ett särskilt schema över skoldagen eller stöd att komma igång med uppgifter. Extra anpassningar kan även vara att under en kortare tidsperiod få stöd av speciallärare eller enskild undervisning (Skolverket, 2020c).

Särskilt stöd är till skillnad från extra anpassningar något som är av mer ingripande art och ryms vanligen inte inom den ordinarie undervisningen. Då elevens behov är större och mer varaktigt måste särskilt stöd erbjudas eleven. Särskilt stöd föregås av en utredning och om det sedan beslutas att särskilt stöd ska sättas in måste stödinsatserna dokumenteras i ett åtgärds-program. Exempel på särskilt stöd är regelbundna specialpedagogiska insatser i ett ämne, placering i en särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning och anpassad studiegång. Särskilt stöd ska dokumenteras i åtgärdsprogram och kan överklagas av vårdnadshavare (Skolverket, 2020c).

3.3 Funktionsnedsättning

Då begreppet *funktionsnedsättning* är en central del i studien är det väsentligt att begreppet definieras. Med funktionsnedsättning menas enligt Socialstyrelsen: “nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga” [...] ”En funktionsnedsättning kan uppstå till följd av sjukdom eller annat tillstånd eller till följd av en medfödd eller förvärvad skada. Sådana sjukdomar, tillstånd eller skador kan vara av bestående eller av övergående natur.” (Socialstyrelsen, 2020, avsnittet Socialstyrelsen - termbank).

Om miljön runt individen inte anpassas till funktionsnedsättningen kan det leda till att ned-sättningen blir ett *funktionshinder*. Eftersom skolans uppdrag är att ge elever stöd och

stimulans för att de ska nå så långt som möjligt, krävs det insatser som uppväger skillnader i förutsättningar. I skollagen står det följande:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §)

Skolan har flera kompensatoriska insatser för att motverka dessa skillnader, där undantagsbestämmelsen är en av insatserna. Socialstyrelsen definierar funktionshinder som följande: "begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen" (Socialstyrelsen, 2020, avsnittet Socialstyrelsen - termbank). En fysisk funktionsnedsättning blir tydligt ett funktionshinder om det inte finns ramp till den rullstolsburne eller teckentolk till personen med hörselnedsättning. I skolans värld blir funktionsnedsättningen dyslexi ett funktionshinder om eleven till exempel inte erbjuds talsyntes, stavningshjälp eller annat adekvat stöd som kompenserar för funktionsnedsättningen.

Under de senaste åren har begreppet *funktionsvariation* blivit allt vanligare att använda. Funktionsvariation "används för att beskriva den fysiska, psykiska eller kognitiva variation som finns hos människor - utan att värdera denna variation i antingen nedsatt eller fullständig, sjuk eller frisk." (Vårdguiden 1177, 2020, avsnittet Ordlista för jämlik vård). Vi har alla en funktionsvariation - ett sätt att fungera - som förändras för de flesta av oss under livet (Vårdguiden 1177, 2020).

Begreppet funktionsvariation används dock inte i den här studien, eftersom begreppet är av en mer allmängiltig karaktär och är inte kopplad till undantagsbestämmelsen.

3.4 Undantagsbestämmelsen

När det i den här studien skrivs "undantagsbestämmelsen" är det bestämmelsen i Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 § som avses.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 eller 9. 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.

(Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 §)

Undantagsbestämmelsen infördes i skollagen år 2010, men föregicks av den så kallade "pysparagrafen" som skrevs med i grundskoleförordningen 1994 (7 kap, 8 §).

Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Med särskilda skäl avses

funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål.

(SFS 1994:1194)

Innan undantagsbestämmelsen kom med i skollagen utreddes den av regeringen i ett flertal förarbeten och resulterade i prop. 2009/10:165, där enstaka språkliga justeringar gjordes. Det klargjordes även att undantagsbestämmelsen ska tillämpas såväl vid terminsbetyg som vid slutbetyg och att det ska vara omöjligt för eleven att nå kunskapskravet oavsett i vilken grad särskilt stöd har getts. Kan en elev i svårigheter hjälpas av särskilt stöd ska bestämmelsen inte användas. Avsikten med undantagsbestämmelsen är “[...] att skapa lika förutsättningar för elever som annars inte haft någon möjlighet att nå ett visst betyg” (prop. 2009/10:165, s.735). Enligt Skolverket (2020d) kan eleven nå alla betygssteg även då undantagsbestämmelsen använts. Det betonas att det är endast *enstaka* delar av kunskapskravet som läraren kan bortse från vid betygssättning. Med kunskapskrav avses all text som beskriver det som krävs för att nå respektive betyg E, C och A i ett ämne. Det är betygsättande lärare som avgör vad som anses vara enstaka delar (Skolverket, 2020d).

Andra villkor för att undantagsbestämmelsens tillämpning är att den *inte* kan användas vid bedömning av prov eller uppgifter, samt att diagnos inte krävs. Med särskilda skäl avses inte nyanländ, sociala omständigheter, religionsutövning och familjeförhållanden. Det är betygsättande lärare som avgör om undantagsbestämmelsen ska nyttjas och det gör hen utifrån kunskap om elevens funktionsnedsättning och om den är bestående eller inte. Vid behov kan läraren konsultera annan personal inom skolan såsom skolpsykolog, specialpedagog, rektor och skolläkare. Läraren ska även ta ställning till om de kunskaper som eleven inte uppvisat är att anse som enstaka delar av ett kunskapskrav (Skolverket, 2020d).

3.4.1 Exempel på undantagsbestämmelsens tillämplighet

På Skolverkets hemsida finner man exempel på situationer när undantagsbestämmelsen kan vara aktuell att tillämpa och när den inte kan vara aktuell. Skolverket ger aldrig råd vad gäller enskilda fall, utan råden är av en allmän karaktär.

På frågan om hur man ska hantera en elev med vattenskräck med avseende på kunskapskravet simning i ämnet idrott, hänvisar Skolverket till undantagsbestämmelsen. Därefter beskrivs vilka villkor som gäller för densamma. Läsaren påminns om att “Det ska vara omöjligt för eleven att nå lägst kunskapskrav E, oavsett i vilka former och i vilken omfattning det särskilda stödet ges, för att läraren ska få använda sig av bestämmelsen” (Skolverket, 2020e, avsnittet Rädsla för vatten och allergi). I samma avsnitt menar Skolverket att “Det är viktigt att påpeka att skolan har ett långtgående ansvar för att med hjälp av olika stödinsatser fortsätta att arbeta för att eleven ska kunna nå kunskapskraven för utbildningen”. När det gäller en fråga om elever som varit med om hemska saker i närheten av vatten, menar myndigheten att det kan vara svårt för en lärare att bedöma och att läraren då kan behöva experthjälp som till exempel speciallärare, psykolog eller läkare för att avgöra om bestämmelsen är tillämpningsbar. En elev som har klorallergi ska erbjudas anpassningar

genom att eleven får möjlighet att simma i en klorfri miljö, som till exempel simning utomhus (Skolverket, 2020e).

Enligt Skolverket (2020d) kan de kunskapskrav i svenska och svenska som andraspråk som handlar om läsa och skriva inte i sin helhet undantas enligt bestämmelsen då de är så pass omfattande att de inte kan ses som enstaka delar. Vad gäller förmågan läsa ska eleven enligt kunskapskraven både kunna avkoda och förstå en texts innehåll. Vidare menar Skolverket (2020d) att det innebär att läraren inte får undanta delar som sammantaget innefattar bedömning av förmågorna läsa eller skriva. Det finns dock möjlighet för läraren att bortse från enstaka delar av exempelvis kunskapskravet för skriva vid betygssättning av en elev med dyslexi som har svårigheter med stavningen. Den enstaka delen som då kan undantas är det som i kunskapskraven benämns som språkliga normer och strukturer (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2019).

Ovan beskrivs några exempel på situationer då undantagsbestämmelsen kan vara aktuell och inte aktuell i ämnena idrott och svenska. Det är väsentligt att poängtera att undantagsbestämmelsen aldrig kan ersätta anpassningar eller särskilt stöd.

4 Tidigare forskning

4.1 Betygssättning och bedömning i ett internationellt och i ett svenskt perspektiv

Eftersom studien handlar om tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen är det relevant att belysa den forskning som skett avseende betyg och bedömning utifrån ett internationellt och svenskt perspektiv.

Betygssättning innebär i allmänhet, oberoende av vilket betygssystem som praktiseras, en mångfacetterad och komplex process och det är en mängd olika faktorer som påverkar läraren i bedömningsprocessen (Crisp, 2010). Till exempel upptäcker författaren i sin studie att läraren tenderar att jämföra en elevs text med de texter av andra elever som läraren precis har läst, vilket kan leda till en felaktig bedömning.

Även Mickwitz (2015) visar i sin forskning på brister i bedömning, eftersom det förekommer att svenska lärare väljer att sätta ett betyg, även om inte eleven når upp till kunskapskraven. Författaren påpekar att en del svenska lärare upplever en press att sätta höga betyg, eftersom meritvärden är en av faktorerna som påverkar elever och vårdnadshavare vid val av skola. Att sätta låga betyg kan enligt författaren också få konsekvenser för den enskilde läraren i form av låg lön och ifrågasättande av lärarens professionalism.

Klapp Lekholm och Cliffordson (2009) ser i en kvantitativ studie att det finns en stor oro för att bedömningssystemet inte är likvärdigt och rättvist eftersom lärare enligt forskning gör

subjektiva bedömningar av elevers kunskaper och förmågor. I sammanhanget kan icke-kognitiva egenskaper hos eleverna som motivation och föräldraengagemang spela roll för betygssättningen.

Internationella studier visar enligt Svennberg m.fl. (2018) att oavsett vilket nationellt betygskriterium som gäller kan lärare påverkas av sina egna normer och värderingar i betygssättningsprocessen, vilket även styrks i en studie av Annerstedt och Larsson (2010). De senare hävdar även att betygen är godtyckliga och att faktorer som elevens intresse för ämnet, engagemang och läxläsningmoral vägs in i betygssättningen. Författarna menar vidare att bedömningsförfarandet i Sverige uppvisar brist på transparens, giltighet och tillförlitlighet och att betygssystemet inte är öppet och tillgängligt för eleverna. För att komma tillrätta med det här problemet infördes år 2011 en ny läroplan (Lgr 11) i Sverige som innehöll specifika kunskapskrav med en progression för varje betygssteg och dessa kunskapskrav skulle vara den *enda* grunden för betygssättning (Svennberg m.fl., 2018). Att införa styrdokument som fokuserar på de faktiska kunskaperna och prestationerna vid betygssättning och inte blanda in andra faktorer som beteende och attityd är en trend som återfinns även internationellt konstaterar författarna.

Utifrån ovan nämnda forskning pekar studierna på att betygssättningen inte enbart mäter elevens kunskaper i ämnet. Betygsättningen påverkas av en mängd olika faktorer såsom värderingar och normer. Denna företeelse kan identifieras både före och efter nuvarande läroplan (Lgr 11).

Hur undervisningen är organiserad påverkar också betygens utfall enligt bland annat en brittisk studie. Harlen och Deakin Crick (2002) menar att lågpresterande elever gynnas av en elevaktiv och elevcentrerad undervisning och att deras självkänsla påverkas i negativ riktning av summativa bedömningar. Författarna hävdar att äldre elever (över 11 år) har enklare för att förstå betygens innebörd och värdesätta dess betydelse, dock är det vanligare att äldre elever tycker att betygen är orättvisa och de fokuserar mer på prestation än lärandeprocess. Vid summativ bedömning tenderar enligt författarna, de lågpresterande äldre eleverna att anstränga sig mindre för att lära sig i jämförelse med lågpresterande yngre barn och äldre elever har en mer cynisk inställning till summativa bedömningar. Sammantaget visar detta enligt författarna att lågpresterande äldre elever blir dubbelt drabbade eftersom de på grund av dålig självkänsla får ännu sämre självkänsla av de summativa bedömningarna och detta påverkar i sin tur deras möjligheter att i framtiden anstränga sig och nå framgång i skolan.

En amerikansk studie med mixade metoder, gjord av Mastergeorge och Martinez (2010), visar att det kan finnas en variation vid bedömning av skoluppgifter gjorda av elever med funktionsnedsättning. Författarna menar vidare att genom användande av blindtest framkommer det att lärare generellt inte sätter varken högre eller lägre betyg på elever med funktionsnedsättning om man ser på de genomsnittliga resultaten. Däremot är lärarna inte alltid konsekventa vid bedömning av elever med funktionsnedsättning enligt författarna. Resultaten visar att enskilda lärare kan bedöma olika beroende på om eleven har funktionsnedsättning eller inte.

Vid en jämförelse av bedömning i England, Sverige och Tyskland uppmärksammar Waldow (2014) att det i Sverige och Tyskland finns en idé om att bedömningarna är rättvisa då examinatoren känner sina elever, medan det i England anses vara rättvist då examinatoren är helt extern. En annan skillnad mellan dessa länder, som författaren uppmärksammar, är att det i Sverige, i motsats till England och Tyskland, saknas rätt att överklaga ett betyg, vilket beror på att de nationella proven i Sverige anses vara tillräcklig garanti för att bedömningen är rättvis.

Både det svenska och det brittiska betygssystemet utgår idag från kriteriebaserad bedömning, men ländernas utveckling har skett genom helt motsatta processer då den svenska skolan har genomgått en decentraliseringsprocess, medan skolan i England har centraliserats (Wikström, 2009). Författaren jämför även de nationella provens funktion i de båda länderna och påvisar att Sverige nyttjar proven för betygsättning och ansvarsskyldighet och att det i England däremot är provens syfte att skolor med låga resultat ska kunna ställas till svars. Författaren konstaterar vidare att det för Englands del har resulterat i en debatt och forskning som ökat provens reliabilitet, dock har det även bidragit till att skolor främst arbetar med att förbereda sig för proven och då på bekostnad av arbetet med de mer omfattande läroplansmålen. Positivt är emellertid, enligt författaren, att de engelska proven har framtvingat en hel del forskning och debatt, en utveckling som tyvärr inte har skett i Sverige.

Enligt Vetenskapsrådet (2015) kan det dock vara problematiskt att jämföra betygs- och bedömningssystem mellan olika länder eftersom de konstruerats i olika kulturella och politiska kontexter och varje land organiserar sitt skolväsende på sitt särskilda sätt. Det kan dock konstateras att internationella och nationella studier visar att lärares subjektiva preferenser påverkar bedömningen vilket kan få positiva och negativa konsekvenser för den enskilde elevens betyg.

Sammantaget visar ovanstående forskning kring bedömning och betygsättning att det finns brister med avseende på vad som ligger till grund för ett betyg. Denna aspekt är betydelsefull och intressant för vår studie då undantagsbestämmelsen är en del av det svenska betygssystemet.

4.2 Betygsättning och bedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv

Svensk skola ska enligt traditionen ha en kompensatorisk funktion, vilket innebär att alla elever, oavsett bakgrund, ska ges möjlighet att utvecklas i enlighet med sin potential. Som delvis nämnts ovan visar forskning på att det förekommer att lärare "kompenserar" på andra grundvalar än de kompensatoriska medel som skolan har. Klapp Lekholm (2011) jämförde de nationella proven i matematik, svenska och engelska med slutbetyget i samma ämnen och det visade sig att elever med föräldrar med hög utbildningsnivå erhöll ett betyg baserat på ämneskunskaper. Däremot betygsattes enligt författaren elever med mindre utbildade föräldrar utifrån både ämneskunskaper och individuella egenskaper, såsom motivation. Författaren

menar alltså att betygen inte bara visar elevernas kunskaper i ämnet utan även icke-kognitiva egenskaper som intresse och motivation.

De amerikanska forskarna Guskey och Jung (2009) beskriver i en artikel en femstegsmodell, som syftar till att ge lärare verktyg för att ge rättvisa och meningsfulla betyg till elever med funktionsnedsättningar. Författarna menar vidare att det dock föreligger en utmanande svårighet i att bedöma och betygsätta elever med funktionsnedsättning, vilket är ett problem som lärare inom samtliga utbildningsstadier brottas med. Eftersom det enligt författarna saknas specifika riktlinjer tillämpar många lärare individuella och informella betygsanpassningar för elever med specialpedagogiska behov och även om anpassningarna med största säkerhet görs för att eleven ska bibehålla ansträngning och självbild, leder det till att betygen inte helt och hållet visar elevens kunskaper och prestationsnivå. Formativ bedömning och kompetensbaserad respons borgar emellertid för en mer inkluderad undervisning och rättvis betygssättning enligt Svennberg m.fl. (2018). Författarna betonar vidare att det är av stor vikt att ventilera hur en rättvis och giltig betygssättning uppnås och därmed ge värde till läroplanens norm- och värderingsmål.

I en amerikansk kvantitativ studie kring lärares uppfattningar om undervisning och betyg och bedömning konstateras det att det finns ett ökat behov av forskning när det gäller elever med specialpedagogiska behov (Kurth m.fl., 2012). Vidare menar författarna att lärare och speciallärare/specialpedagoger använder olika metoder vid betyg och bedömning samt att speciallärare/ specialpedagoger känner sig bättre rustade vid betyg och bedömning när det gäller elever med funktionsnedsättning. I studien finner man också ett behov av ett utökat kollegialt samarbete mellan speciallärare/specialpedagoger och lärare när det gäller det inkluderande arbetet, där betyg och bedömning är en del.

Sammanfattningsvis tyder dessa internationella studier på att det finns en osäkerhet vad gäller betyg och bedömning av elever med specialpedagogiska behov. Enligt redovisad forskning beror det på att det saknas specifika riktlinjer, samt fortbildning och kollegialt samarbete för lärare, inom detta område.

5 Teoretiska utgångspunkter

En vetenskaplig teori kännetecknas av ett system av antaganden och satser. Dessa antaganden och satser gör det möjligt att härleda nya satser eller finna nya förklaringar av fakta inom det område man studerar (Berg, 2015). Valet av teori påverkar således analys av empirin och bör överensstämma med studiens syfte och frågeställningar.

Eftersom studiens fokus ligger på tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen anläggs ramfaktorteorin som grundansats tillsammans med Bergs frirumsmodell. Anledningen är att de båda har sin utgångspunkt i skolan som organisation och institution,

med inriktning på de ramar som styr skolans verksamhet och hur beslut påverkas av dessa ramar.

5.1 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin är enligt Lundgren (1999) ett tankeverktyg som används för att förstå och analysera hur de ramar som existerar påverkar verksamheten. Ramarna kan enligt Lindblad, Linde och Næslund (1999) vara ekonomiska, administrativa och juridiska faktorer som till exempel läroplan, skollag och resurser. Det finns emellertid även andra begränsande faktorer som förklarar vad som är möjligt och inte möjligt i skolan, exempelvis traditioner och elevers sociala sammansättning i elevgruppen. I den här studien används ramfaktorteorin för att förstå och analysera hur undantagsbestämmelsen tolkas och tillämpas och hur det påverkar betyg och bedömning.

Under 1960-talet och fram till 1980-talet pågick en utvecklingsprocess inom den svenska skolan som innebar att skolan gick från regelstyrning mot målstyrning (Lundgren, 1999). Enligt Lundgren (1999) var det frågeställningar om skoldifferentiering och likvärdighet som ledde fram till SIA-utredningen och en ny läroplan, Lgr 80. Författaren menar att det i denna process behövdes en begreppsapparat i vilken ramfaktorteorin kom att bli ett tankeverktyg och då framför allt gällande utvärderingsförfarandet. Ursprungligen var det dock Urban Dahllöf (1967) som formulerade ramfaktorteorin i sin bok *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Lundgren utvecklade under 1970-talet ramfaktorteorin mot en mer generell forskningsinriktning under rubriken läroplansteori (Broady & Lindblad, 1999). Till fysiska och tidsmässiga ramar adderades även mål och officiella föreskrifter. Ett samband mellan läroplan, samhällsintressen och statliga direktiv formas genom mål, ramar och föreskrifter. En kärnpunkt i ramfaktorteorin är att makro- och mikronivåer sammanbinds metodiskt (Abrahamson, Berg & Wallin, 1999). Nivåerna sammanbinds genom att beslut på makronivå förverkligas på mikronivå och om besluten inte får det resultat som var avsett på mikronivå tas nya beslut på makronivå (Lundgren, 1999). Författaren hävdar vidare att ramarna ger utrymme för en viss process och målstyrningen innebär möjligheter att implementera ramarna i organisationen genom att arbeta mot uppsatta mål. Ramfaktorteorin innebär enligt Lundgren (1999) att ramar är plats för skeenden och orsaken till en viss process är inte ramarna i sig, istället är det ramarna som möjliggör eller omöjliggör olika undervisningsprocesser. Genom att anlägga ett teoretiskt perspektiv baserat på ramfaktorer påvisades att styrningen mot ett visst mål eller resultat utgick från olikartade villkor och man styrde nu vad utbildningen skulle leda till, inte vad som i allmänhet ingår i ett utbildningssystem (Lundgren, 1999). Författaren hävdar vidare att det är i utvärderingsprocessen som ramfaktorteorin är ett så kallat tankeverktyg.

Förenklat kan ramfaktorteorin illustreras enligt figur 1 nedan.

RAMAR → PROCESS → RESULTAT

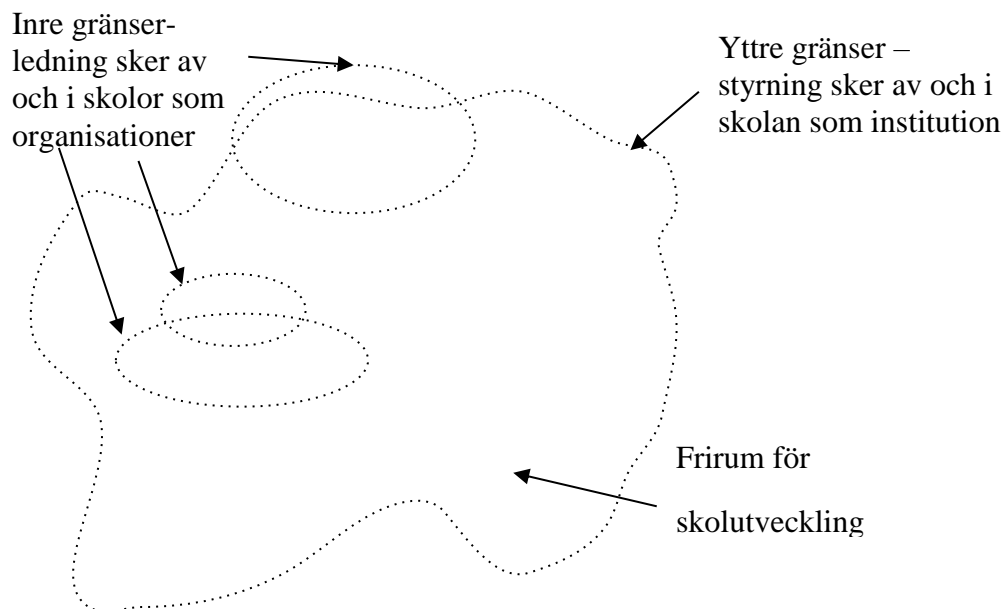
Figur 1. En enkel form av ramfaktorteori (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, s.98).

Ramfaktorteorin är enligt Jacobsson & Skansholm (2019) en organisationsteori med fokus på de yttre ramar som finns uppsatta för en verksamhet. Skolan styrs av yttre ramar som exempelvis läroplan och skollag där undantagsbestämmelsen ingår. Det innebär att undantagsbestämmelsen (en ramfaktor) är en aspekt som varje betygssättande lärare måste ha kunskap om och ta ställning till om den ska tillämpas vid betygssättningen.

Kritiken som framförs mot ramfaktorteorin menar Lindblad m.fl. (1999) kännetecknas av att teorin är inaktuell, eftersom den konstruerades under 1960- och 70-talen och därmed i en annan politisk, ekonomisk och social kontext och att de reformer som införs idag är av ett annat slag än på 1960-talet. Ramfaktorteorin är dock fortsatt aktuell menar Broady och Lindblad (1999), eftersom det behövs ett verktyg för att förstå undervisningens olika villkor i det allt mindre enhetliga svenska skolsystemet. Dessutom kvarstår enligt författarna alltjämt de problem som ramfaktorteorin hade för avsikt att försöka förklara och analysera. I den här studien användes ramfaktorteorin som verktyg för analysen, trots kritik mot den, eftersom den tydliggör hur ramar styr skolans verksamhet. För att kunna lyfta fram hur den inre organisationen förhåller sig till de ramarna sammankopplas emellertid ramfaktorteorin med den frirumsteori som Berg (2012) har utvecklat. Detta möjliggör en djupare analys av empirin.

5.2 Frirumsteorin

Centralt i Bergs (2015a) frirumsteori är “handlingsutrymmet”, eller “frirummet”. Handlingsutrymmet finns mellan det som Berg (2015a) definierar yttre och inre gränser. De yttre gränserna är de som styr skolan som institution, som till exempel läroplaner och andra styrdokument, medan de inre gränserna definierar det vardagsarbete som görs av och i skolor som organisationer och grundar sig på den kultur som finns på skolan. Frirummet uppstår mellan de yttre och inre gränserna (Berg, 2015a). Är de yttre gränserna töjbara finns det ett större frirum för skolororganisationer att göra egna självständiga handlingar (Berg, 2015b). Berg (2015b) refererar till Gunnar Richardsons *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk politik* (1983) och menar att frirumsarbetet kan beskrivas som en process som äger rum “i spännvidden mellan idéernas kraft och realiteternas tryck” (s. 23, Berg, 2015b).



Figur 2. Frirumsmodellen (Berg, 2015a, s. 48)

Figuren ovan är inspirerad av Berg (2015a). De tre ellipserna i figuren symboliserar tre olika skolenheter som förhåller sig olika till de yttre gränserna. Var skolan befinner sig är enligt författaren en empirisk fråga och kan se olika ut och i vissa extrema fall kan en skola till och med hamna utanför den yttre gränsen. Samtidigt menar Berg (2015a) att samma skola kan använda frirummet på olika sätt. Genom att en skola definierar var de yttre och inre gränserna befinner sig kan skolan identifiera frirummet och därmed genom skolutvecklande arbete nyttja det outnyttjade frirummet. Författaren menar vidare att de yttre gränserna identifieras genom dokumentanalys och de inre gränserna genom kulturanalys. Studiens granskning av undantagsbestämmelsen i kombination med kvalitativa intervjuer är ett sätt att undersöka hur kulturen på skolorna är i förhållande till de yttre gränserna, med avseende på tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen.

Berg (2015a) menar att förändringen av den svenska skolan under efterkrigstiden kan förstås genom att studera "styrkällor", vilket är Bergs benämning på såväl den statliga som samhälleliga styrningen av skolan och ledningen i skolor. Skillnad mellan statlig och samhällelig menar författaren är att den statliga styrningen är det som skolan som institution *åläggs* att göra, medan den samhälleliga styrningen är det mer outtalade som skolan *förväntas* göra av samhället, såsom arbetskraftskvalificering, klassisk bildning med mera. Den statliga styrningen under efterkrigstiden har officiellt sett syftat till att förändra den svenska skolan från en urvalsskola till en skola för alla. Vidare resonerar Berg (2015a) att dessa avsikter emellertid har varit svåra att hävda i förhållande till skolans traditionella uppdrag. Undantagsbestämmelsen kan ses i ljuset av denna utveckling då syftet med bestämmelsen är att säkerställa att elever med funktionsnedsättning får en likvärdig bedömning med hänsyn tagen till deras förutsättningar.

När det gäller undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning kan frirummet se olika ut beroende på hur det vardagliga arbetet med densamma fungerar, det vill säga på vilket sätt bestämmelsen är implementerad i skolans organisation. Det kan också påverkas av om den yttre gränsen, det vill säga själva bestämmelsen, är tolkningsbar. I tidigare avsnitt behandlades hur läroplaner, allmänna råd och reviderade läroplaner ändras utifrån hur de yttre ramarna har fungerat i praktiken. Det är exempel på hur skolan har organiserat verksamheten utifrån de yttre ramarna och om frirummet har använts som intentionen var med de yttre ramarna. Om de yttre ramarna inte är tydliga att tolka kan det innebära att otydligheten även överförs till den lokala verksamheten. Det ställer då krav på de lokala aktörerna, såsom lärare och specialpedagoger, att de tolkar till exempel skollag och läroplan på ett sätt som är giltigt. Annars kan direktivens intentioner få ett felaktigt utfall (Berg, 2015a). Studiens syfte att kritiskt granska hur betygssättande lärare och specialpedagoger tolkar och tillämpar undantagsbestämmelsen blir därmed en granskning av huruvida specialpedagoger och lärare följer intentionerna med bestämmelsen i den rådande kultur som de är verksamma i.

Frirumsteorin bottnar i modern rationalistisk organisationsteori, eftersom det är en organisationsteori som uppmärksammar relationer mellan styrande och styrda. När Berg studerade skolan som institution och skolor som organisationer var den moderna rationalistiska organisationsteorin en hjälp när författaren ville undersöka vem och vilka som är uppdragsgivare till skolan och vilka typer av uppdrag som skolans huvudmän ger skolor som organisationer i uppdrag att utföra. Även frågor som om det finns inre motsättningar mellan de formella uppdragen och de reella, hur innehållet i skolornas dagliga arbete ser ut och hur det arbetet har genomförts. Bergs analyser kring eventuella konflikter mellan innehållet i skolans uppdrag och innehållet i skolans vardagsuppgifter gjordes med rationalistisk teori som grund (Berg, 2012).

Enligt Abrahamsson m.fl. (1999) kan man med fördel kombinera ramfaktorteorin och frirumsteorin eftersom de kompletterar varandra såtillvida att deras respektive styrkor bidrar till en bredare teoretisk bas. Gemensamt för de båda teorierna är att de identifierar de yttre ramarna som styr skolan som institution. Författarna menar vidare att ramfaktorteorins styrka är att den har en begreppsbank som ger djupare förståelse för de yttre ramarna, medan frirumsteorins styrka är att den ger en större förståelse för skolans inre verksamhet. Utifrån detta resonemang har Bergs frirumsteori och ramfaktorteorin valts som teoretiska ansatser i denna studie.

Mot bakgrund av vad som framkommit i fråga om teoretiska utgångspunkter följer nedan en redogörelse för studiens metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt, vilka i allt väsentligt korrelerar med det teoretiska fundamentet.

6 Metod

I följande kapitel redogörs för vilken metod som valts för att samla in data. Därefter beskrivs hur urval och genomförande har gått till, följt av en beskrivning hur datan bearbetades och analyserades. Kapitlet avslutas med två avsnitt om validitet, reliabilitet samt etik.

6.1 Metod för datainsamling

Metoden för studien är kvalitativ, eftersom tyngdpunkten ligger på ord snarare än på kvantifiering vid datainsamling och dess analys (Bryman, 2016). Ett annat kännetecken för kvalitativ metod är att frågeställningarna besvaras genom att samla in icke-numeriska data (Jacobsson & Skansholm, 2019). Kvalitativa data kan besvara frågor som *Hur?* eller *Vad?*. Som kvalitativ metod genomfördes kvalitativa intervjuer för insamling av studiens data-material. "Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga" (Stukat 2009, s. 32) - ett synsätt som lämpade sig för studien och det som skulle undersökas. Undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning uppfattas ofta som komplex och därmed ansågs kvalitativ intervju som mest lämpad metod, då den möjliggör mer djuplodande frågor och följdfrågor. En kvantitativ metod hade inte gett respondenterna möjlighet att ge nyanserade svar på intervjufrågorna. Trost (2014) menar att kvalitativ metod är att föredra när man vill ta del av en annan persons erfarenheter. Givet frågornas komplexitet fordrades semistrukturerade intervjuer. Denna intervjuform innebär att intervjuaren utgår från en intervjuguide med tillhörande teman (Bryman, 2016), vilken kunde kompletteras med följdfrågor samt ändra frågornas inbördes ordning. Merparten av frågorna ställdes dock enligt den ursprungliga planen. Eftersom ämnet för studien och intervjuerna var kända för respondenterna innan intervjun, fanns det en risk att respondenterna fördjupade sig i ämnet innan intervjun och då inte visade sina faktiska kunskaper. Detta kan ha medfört att respondenterna friserade sina egna erfarenheter i händelse av att de kommit fram till att de tidigare tolkat och tillämpat bestämmelsen felaktigt. Undantagsbestämmelsen lästes inte upp innan intervjun, vilket var ett medvetet val för att svaren skulle bli så autentiska som möjligt.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar formulerades teman och tillhörande frågor till intervjuguiden. Valda teman blev därför: *tolkning av skollagen, tillämpning och specialpedagogens roll*.

6.2 Urval

Ett målinriktat urval rekommenderas när det gäller urval till intervjuer, eftersom forskaren då gör ett urval utifrån en önskan om att intervjua individer som är relevanta för studien (Bryman, 2016). Därför kontaktades via mail två specialpedagoger på två olika kommunala 7-9-skolor. Den ena skolan var en skola med ett mycket stort elevunderlag och en special-

pedagog, medan den andra skolan hade färre elever och tre specialpedagoger. När resultatet redovisas i kapitel sju benämns skolorna som “den större skolan” och “den mindre skolan”. Som urvalsmetod för att få kontakt med ämneslärare användes snöbollsmetoden (Bryman, 2016), som innebar att intervjuaren frågade de initiala respondenterna om förslag på ytterligare lämpliga respondenter - två ämneslärare på vardera skola. Med *lämplig* avses ämneslärare som specialpedagogen vet är involverade i tillämpning och tolkning av undantagsbestämmelsen. Genom tillämpning av snöbollsmetoden baseras studiens material på respondenter som har använt, eller har haft frågor om undantagsbestämmelsen. Således bestod studiens urvalsgrupp av två specialpedagoger och fyra betygsättande ämneslärare i årskurs 7-9. Specialpedagogerna hade båda arbetat tre år i yrket och ämneslärarna hade mellan 12-20 års lärarerfarenhet.

En förutsättning för urvalet var även att specialpedagog och lärare arbetade på samma skola för att då kunna se eventuella kopplingar mellan professionerna och i vilken grad det fanns tillgång till specialpedagogisk kompetens.

6.3 Genomförande

När urvalet var genomfört fick urvalsgruppen information om studien och att intervjuerna och bearbetningen av materialet utgick från forskningsetiska principer. De sex intervjuerna genomfördes digitalt via videolänk (Zoom) på grund av den rådande pandemi som pågick när genomförandet av studien ägde rum. Intervjuerna spelades in, efter medgivanden från respondenterna, och varje intervju pågick i 30 till 45 minuter. Den första intervjun var en provintervju för att säkerställa att intervjufrågorna var tydliga och adekvata. Eftersom provintervjuns resultat var bra användes materialet till studien. Felkällor som kan ha uppstått på grund av detta beslut är att intervjuerna kan ha varit osäkra i sina roller och därmed inte ställt adekvata följdfrågor samt att respondenten missförstått frågor (Bryman, 2016). Kvaliteten på intervjun bedömdes emellertid vara bra till form och innehåll, varför övriga intervjuer utgick från samma guide och samma premisser.

Intervjurollen alternerades och för att få ett bredare perspektiv och större insyn deltog båda intervjuerna. En ytterligare fördel med att båda deltog under intervjuerna var att den som inte ställde frågor hade möjlighet att ställa följdfrågor om sådant som intervjuaren inte alltid fångade upp.

6.4 Bearbetning och analys

Efter genomförda intervjuer transkriberades det inspelade materialet. Genom att spela in och transkribera intervjuerna menar Bryman (2016) att det bidrar till att det som sägs inte glöms bort och att tolkningar som görs intuitivt kan kontrolleras. Det underlättar även en analys och materialet kan gås igenom flera gånger. En annan betydelsefull aspekt vid inspelning är att den inte bara fångar upp *vad* som sägs utan även *hur* det sägs (Bryman, 2016). För den här studien innebar det att betoningar (!), pauser (/ = kort paus, // = lång paus), suckar och

osäkerhet /tveksamhet (eh, mm) togs med vid transkriberingen, vilket gav en tydligare helhetsbild av det insamlade materialet.

Vid bearbetning av det transkriberade materialet användes kodning, eftersom metoden gör att intervjuaren tvingas bli insatt i materialets alla delar för att därefter få fram ett reducerat och mer lätthanterligt material (Jacobson & Skansholm, 2019). Därmed blir de centrala delarna i råmaterialet synliggjorda. Kodningen innebar i studien att nyckelord och meningsbärande enheter togs fram ur materialet och fördes in i ett kodningsschema med följande frågeställningar:

- Vilken generell kategori?
- Essensen, vad handlar det om?
- Vad representerar denna information?

Kodningsschemat analyserades utifrån valda teorier vilket genererade följande kategorier i studiens resultat:

- Tolkning av undantagsbestämmelsen som yttre ramfaktor
- Tillämpning av undantagsbestämmelsen i den inre organisationen
- Likvärdighet
- Specialpedagogens roll

Genom respondenternas svar om hur de tolkar och tillämpar de yttre ramarna, i denna studie undantagsbestämmelsen, synliggjordes det tolkningsutrymme som ämneslärare och specialpedagoger upplever att de har i förhållande till de yttre ramarna.

Bryman (2016) menar att det finns kritik mot att koda data som analysmetod. Den vanligaste kritiken, menar författaren, är att kontexten i det som sägs går förlorad. Dessutom finns det en risk att informationen blir alltför uppdelad så att innebörden försvinner, men för denna studie övervägde fördelarna nackdelarna.

6.5 Validitet och reliabilitet

Validitet innefattar att lämplig metod, teori och intervjudesign valts utifrån syfte och bör genomsyra alla steg i processen (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjufrågorna var utformade för att få veta hur respondenterna tolkar eller/och tillämpar undantagsbestämmelsen, det vill säga svar som är relevanta för studien. Intervjumetoden gav även möjlighet till frågor med mer djup, samt följdfrågor, vilket var betydelsefullt för att säkerställa att svaren var tillförlitliga och att det i vissa fall fanns behov av att kontrollera att vi förstått svaren på rätt sätt. Frågorna ställdes tematisk, vilket skapade struktur för respondenten och efterföljande analys. Att intervjun var semistrukturerad kan dock ha påverkat respondenten att ge svar i en speciell riktning och kontext. Genom att frågorna i intervjuguiden var noggrant och tydligt utformade

utifrån studiens frågeställningar och syfte blev datamaterialet relevant och ökade validiteten. Kodningsförfarandet och analysen av detsamma gjordes utifrån strukturerade kodningsscheman, vilket minskade risken att analysen av materialet blev godtycklig. Sammanfattningsvis gjordes ett antal överväganden i syfte att öka studiens validitet.

Det är av stor vikt att studiens resultat kännetecknas av ett kritiskt och ifrågasättande synsätt, vilket också speglar studiens syfte. Reliabilitet handlar enligt Kvale och Brinkmann (2019) om tillförlitlighet och konsistens, vilket exempelvis kan innebära en medvetenhet om att respondenterna kan ändra sina svar under intervjun och att de kan ge olika svar beroende på vem som intervjuar. För att säkerställa den här studiens reliabilitet formulerades frågor som inte är ledande och dessutom kom svaren att både antecknas och spelas in. Under intervjuerna fanns det möjlighet för oss båda att ställa frågor, samt följdfrågor. Att intervjuerna gjordes digitalt och spelades in kan eventuellt ha dämpat eller påverkat den intervjuade, men för att motverka detta förklarades orsaken till den digitala formen och syftet med inspelningen det vill säga att inspelningen var nödvändig för transkribering och efterföljande analys.

Studiens generaliserbarhet kan ha försvårats av det faktum att den hade relativt få respondenter, men Kvale och Brinkmann (2019) ställer frågan om varför man behöver generalisera i intervjustudier, då det är fenomenet i sin kontext som är det intressanta. ”Pragmatiska, konstruktionistiska och diskursiva ansatser föreställer sig däremot att kunskap är socialt och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i den sociala världen” (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 310). Det insamlade datamaterialet analyserades och bland annat likheter och olikheter kunde identifieras, för att ge en vägledning om hur tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen kan se ut på en annan skola. Respondenterna ansågs som tillförlitliga utifrån den tjänst de hade, det vill säga specialpedagog och legitimerade ämneslärare. Därmed kunde det förväntas att respondenterna hade kunskap om undantagsbestämmelsens innebörd. Svaren kan ha påverkats av hur nära i tid och hur frekvent respondenten använt undantagsbestämmelsen. Svaren kan även ha styrts i en viss riktning beroende på hur frågan är ställd, i vilken ordning och i vilken grad respondenten var insatt i undantagsbestämmelsen.

6.6 Etiska ställningstaganden

För den här studien följdes de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2017) anger. Detta innebar att de respondenter som bjöds in till att delta i studien informerades om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas på respondenternas initiativ. Deltagarna fick ge sitt samtycke till att intervjuas och deras identiteter kommer inte att kunna avslöjas, aspekter som betonas även av Kvale och Brinkmann (2019). Vid transkriberingen har intervjuerna avidentifierats och därmed försetts med olika bokstäver och nummer. Exempelvis benämns specialpedagogen på första skolan som SP1 och lärarna vid samma skola L1:1 och L1:2. Detta för att respondenternas svar ska förbli anonyma vid en eventuell granskning. Respondenterna informerades om att deras svar enbart skulle komma

att användas för den här studiens syfte och ändamål, samt att de skulle få ta del av studien i sin helhet när den är publicerad.

Efter redogörelse av studiens metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt, kopplat till teoretisk ansats, redovisas resultatet av studien i nästkommande avsnitt.

7 Resultat

I det här kapitlet redovisas studiens resultat utifrån respondenternas svar om hur de tolkar och tillämpar undantagsbestämmelsen. Utgångspunkt för presentationen av resultatet är studiens frågeställningar. Resultatredovisningen i detta kapitel, beskrivet i text eller som citat, är antingen typiska eller avvikande utifrån studiens syfte och frågeställningar.

7.1 Tolkning av undantagsbestämmelsen som yttre ramfaktor

I det här avsnittet granskas hur undantagsbestämmelsen i sin helhet tolkas av specialpedagoger och ämneslärare.

En av lärarna beskrev sitt första möte med undantagsbestämmelsen så här:

Först dök / den kom inte upp på lärarprogrammet, det ska jag säga klart från början, den fanns inte med på lärarprogrammet, den dök upp som en sån där konstig sak i diskussionen i lärarrummet och till slut får man sätta sig ned och läsa på. Så då så hamnar man i de diskussionerna mellan varven med pysparagraf hit eller dit. Nån som vill ha det. Man får helt enkelt gå in och läsa det finns på Skolverket. Det är väldigt tydligt där inne. De har till och med en film tror jag om hur det fungerar. L1:2

Ovanstående citat visar på att lärarna inte alltid är säkra och ense om tolkning av undantagsbestämmelsen.

Som svar på en övergripande fråga om tolkning av undantagsbestämmelsen svarade alla respondenter utom en att det handlar om att undanta enstaka delar av ett kunskapskrav. Två lärare och en specialpedagog anger att undantagsbestämmelsen dessutom gäller funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. Citatet nedan visar hur en av dessa lärare formulerar sin tolkning av undantagsbestämmelsen:

Om det är en elev som inte klarar saker inom ett kunskapskrav så kan jag ändå sätta godkänt om den klarar allt runtomkring, men att det ska va nånting, en bestående grej, nånting som de har med sig som man inte kan ändra på utan den bara är där ja, ja. L1:2

Vid en fråga om deltagarna ansåg att undantagsbestämmelsen var tydlig uttrycktes olika uppfattningar. Den ena specialpedagogen tyckte bestämmelsen var tydlig, men den behövde dock diskuteras och processas. Den andra specialpedagogen ansåg att den var tydlig till en början, men vid tillämpning blev den otydlig.

En lärare klargjorde sin åsikt kring undantagsbestämmelsens tydlighet enligt följande:

Nej! Jag tycker att den väcker diskussion varje år! Och jag tycker, jag vet att Skolverket har några filmer och det är oftast praktiska ämnen som ges som exempel och jag hade önskat tydligare exempel i teoretiska ämnen så det är jag tycker att det ger utrymme för tolkningar, det är därför man hamnar i diskussioner. L2:2

De andra lärarna menade att den var tydlig, men att det vid tillämpning kunde vara svårt att bedöma vad som inte är av tillfällig natur, samt vad andra liknande personliga förhållanden kan vara.

Så här uttrycker sig en lärare beträffande tolkningen av *inte tillfällig natur*:

[...] Svårigheten ligger ju i att veta om den är bestående eller inte. Det kan man ju inte veta, men vi, man jobbar ju i detta yrket både jag som pedagog och specialpedagogerna då, för att hjälpa elever / naturligtvis. Men för mig är den tydlig. Jag har / som sagt gått i en sån där fortbildningskurs ihop med specialpedagog och diskuterat den här litegrann. Så jag tycker den är supertydlig. Men att man har gjort fel, ja. L1:1

En annan lärare beskriver sin tolkning av *andra liknande personliga förhållanden*:

[...] Vad beror de här svårigheterna på? Särskilt eftersom det krävs ingen diagnos heller utan det kan vara... Ja det kan vara svårt att veta vad som är hönan och ägget ibland. Men egentligen är den tydligt formulerad det tycker jag. L2:1

Detta avsnitt har behandlat specialpedagogers och lärares tolkning av undantagsbestämmelsen i sin helhet. Vid en första anblick upplevdes undantagsbestämmelsen för de flesta som tydlig. Det visade sig dock vid tillämpning vara svårt att bedöma vad som var av tillfällig natur, samt vad andra liknande personliga förhållanden kunde innebära. I nästa avsnitt behandlas specialpedagogers och lärares tolkning av begreppet enstaka delar i undantagsbestämmelsen.

7.1.1 Tolkning av enstaka delar

I studien tolkade alla respondenter utom en respondent att enstaka delar var en del av ett kunskapskrav. Som exempel på enstaka delar av ett kunskapskrav i svenskämnet angav respondenterna *stavning* som en del av kunskapskravet för skriva, *mottagaranpassning* av en muntlig redovisning för kunskapskravet tala och *resonera* om budskapet i en text utifrån omvärldsfrågor som en del av kunskapskravet tala. Respondenter menar även att tyngden av ett kunskapskrav kan spela roll när det avgörs vad enstaka delar är.

En lärare förklarade enstaka delar så här:

Men jag tolkar det som att det är inne i ett kunskapskrav till exempel om man skriver en text vad kan pysa på den? Ja, den här eleven kanske har så grav dyslexi eller nånting, så den kan inte stava allting korrekt, då kan jag bortse från stavning. Men det andra, textgenren och alltihop det måste ändå stämma. L1:2

En annan av lärarna definierade enstaka delar enligt följande:

Då till exempel har jag en elev som är inom AST när det kommer till resonera kring omvärldsfrågor och jag har en elev som tänker rakt om man säger då kan han eller hen är oförmögen att resonera kring det för det ligger i diagnosen eller i personens, vad ska man säga, det behöver inte va en diagnos men är det det en AST, en autismdiagnos, asperger eller så där då är det konstant vi kan träna, öva men det är ju ändå i en diagnos där då bortser jag från den delen. L2:2

Studien visar att respondenterna upplever såväl trygghet som otrygghet när det gäller tolkningen av innebörden av *enstaka delar*. Respondenterna menade att det kunde uppstå diskussioner om vad enstaka delar innebar, samt att de ofta hamnade i resonemang om hur de själva definierade enstaka delar. I resonemanget ingick ofta hur man anpassade i undervisningen.

En specialpedagog förklarade enstaka delar enligt följande:

Som jag var inne på innan, alltså går det inte att pysa ett helt / utan som matematikens fem områden till exempel så går det inte att pysa ett helt område, utan det är enstaka delar som till exempel om det skulle vara / (Suck) //... / Jag upplever att det är ett stort missförstånd kring hela pysparagrafen. SP1

I sina resonemang om enstaka delar exemplifierade lärarna ofta hur de arbetade med extra anpassningar i sin undervisning och att de därmed inte behövde använda undantagsbestämmelsen.

Här följer ett avvikande svar från en lärare som hade svårt att skilja mellan extra anpassningar och undantagsbestämmelsen när hen får frågan om hur hen tolkar enstaka delar:

Ja, det skulle kunna tänka sig att / som ett exempel så är det ju så här man har kanske en elev i matematik då, som inte har/ asså som har problem med sifferminne // och allting och då kan jag tänka så här att då får jag ju // då får den eleven tillåtelse att använda sig av miniräknare på alla uppgifter / exempelvis. Eeh i NO:n kan det också va nånstans där att dom / inte har svårt att se, lägga ihop olika delar och då kanske man bara testat begrepp och allting sånt, till skillnad från, ja, det är enstaka / nåt kunskapskrav helt enkelt. L1:1

När det gäller tolkningen av enstaka delar framträdde både säkerhet och osäkerhet bland deltagarna i studien. Säkerheten gällde främst den egna tolkningen, men respondenterna kunde även identifiera osäkerhet hos kollegor. Eftersom extra anpassningar ofta sätts in innan undantagsbestämmelsen används, var resonemang kring användandet av extra anpassningar ofta med i svaren. En lärare hade svårt att skilja mellan undantagsbestämmelsen och extra anpassningar. I nästa avsnitt redovisas specialpedagogers och lärares tolkning av begreppet *särskilda skäl* i undantagsbestämmelsen.

7.1.2 Tolkning av särskilda skäl

Lärare och specialpedagoger hade olika definitioner av särskilda skäl. Samtliga respondenter uttryckte säkerhet kring att diagnos inte krävs för att kunna tillämpa undantagsbestämmelsen. Ingen av respondenterna ansåg att särskilda skäl kunde gälla om eleven var nyanländ eller på grund av religionsutövning.

Så här uttryckte sig en lärare om religionsutövning kan vara ett särskilt skäl:

Nej, det är ju ganska tydligt exempel på när det gäller idrotten och simningen. Det stöter vi ju på här varenda år. Det undantas ju inte. L2:1

Viss tvekan rådde hos hälften av respondenterna huruvida familjeförhållanden kan vara ett särskilt skäl. En lärare menade att det kan absolut vara ett skäl, eftersom barn blir som sina vuxna:

Ja, det kan det. Har inget specifikt exempel, men ja, absolut. Alltså barn blir ju som sina vuxna / många gånger. L1:1

En annan lärare menade att familjeförhållanden inte kan vara ett särskilt skäl, men att man ändå kan ta hänsyn till det, eftersom man är människa:

Nej, egentligen, nej, det gör det ju inte. För att det är ju elevens förmåga som vi ska bedöma. Så att. / Sen så är man ju människa så det klart nånstans kanske man ändå tar lite hänsyn, fast det // ska vi ju egentligen inte göra. L2:1

En av specialpedagogerna var tveksam till om både familjeförhållanden och sociala omständigheter kunde vara särskilda skäl:

[...] samtidigt vill vi våra barn och ungdomar det bästa, samtidigt så har vi betygskriterierna att ta hänsyn till, men vi är ju ändå / så fyrkantiga är vi ju inte, vi förstår ju att saker händer i livet [...] så att det är ju ändå människor vi har att jobba med och vi vill att de ska komma vidare, men det klart, självklart ska de uppfylla de olika, eh, betygskriterierna ändå. SP1

Gällande tolkningen av särskilda skäl hade respondenterna en relativt god kännedom, men hälften av lärarna uttryckte tveksamhet huruvida familjeförhållanden kunde vara ett särskilt skäl. Särskilda skäl ansåg ingen av respondenterna kunde gälla för nyanländ elev eller på grund av religionsutövning. En av specialpedagogerna var osäker på om såväl familjeförhållanden som sociala omständigheter var särskilda skäl. I samband med reflektionen kring familjeförhållanden uttrycktes aspekten att hänsyn togs till icke kunskapsrelaterade faktorer. Samtliga respondenter hade kunskap om att tillämpning av bestämmelsen inte kräver att eleven har en diagnos. I kommande avsnitt redogörs för ämneslärares tillämpning av undantagsbestämmelsen.

7.2 Tillämpning av undantagsbestämmelsen i den inre organisationen

I följande avsnitt redovisas hur ämneslärare tillämpar undantagsbestämmelsen och därmed granskas hur den yttre ramfaktorn implementeras i den inre organisationen.

Det var centralt för studiens resultat att undersöka hur tillämpningen såg ut med avseende på *när* den kan användas. Frågan är hur undantagsbestämmelsen tillämpas med avseende på tidpunkt. I studien var det en lärare som ofta resonerade om extra anpassningar när frågan

ställdes om undantagsbestämmelsen. När läraren skulle ge exempel på när hen tillämpat undantagsbestämmelsen beskrevs en extra anpassning för en elev med dyskalkyli.

Eeeh, ja, absolut. Jag har ju använt den. Främst i matematiken använder jag den / jag använt den och då är det faktiskt dom som har någon form av dyskalkyli, eller så misstänker har dyskalkyli. Exempelvis då får dom använda miniräknare i alla tillfällen, exempelvis att dom kan grundläggande metoder tar man bort då exempelvis. L1:1

När samma lärare skulle besvara frågan om hen använde bestämmelsen vid enskilda uppgifter eller bedömningsuppgifter, menade läraren att det gjorde hen och gav exempel på hur vissa uppgifter togs bort ur prov.

Eeeh, ja ja. Det är det ju absolut. Eeh, det är det ju. Asså, jag tittar ju på bedömningsuppgifter eller hela prov. Eller jag brukar ju sätta provbetyg //och så gör jag bedömningar utifrån hela provet då. Och då, man kan bedöma saker och ting. Då kan man tänka, att då finns det ju ibland vissa frågor, som eleven inte kunnat svara på, och då bortser jag den frågan, och så tar jag ett samlat provbetyg, och då har jag med det i min beräkning att den här eleven har / de här svårigheterna då. L1:1

En annan lärare gav exempel på en betygssättning av en elev som var gravt autistisk och hade en grav språkstörning. Läraren beskrev hur eleven hade börjat utan betyg, men i nian slutat med betyget A i engelska och C i svenska.

Ja, en elev som jag hade sjuan, åttan, nian, som jag släppte nu som var gravt autistisk, grav språkstörning alltså, började hos oss utan betyg. Hemmasittare, pratade bara engelska för att hen tyckte att det var modersmålet, helsvensk för övrigt, men slutade med A i engelska och C i svenska och pratade bara svenska. Då anpassade jag arbetsuppgifter under tiden, men i betygssättning just den här resoneradelen när man verkligen, när personen anstränger sig så till den milda grad att göra reflektioner och resonera och metakognition och men det finns ju inte, det går ju inte. Där använder jag pyparagrafen när man är så enkelspårig [...] sen kan han ha en läsförståelse och såna saker, men just den delen i kunskapskravet där just resonemang och reflektion där använder jag undantagsbestämmelsen. L2:2

Två av lärarna hade använt den vid endast ett tillfälle, trots många års lärarerfarenhet. En av lärarna uttryckte sig som följande:

[...] Det borde jag väl kanske gjort mer, men det är flera år sen. L1:2

Samma lärare använde undantagsbestämmelsen enbart vid slutbetyg i årskurs 9. Även en annan lärare tillämpade bestämmelsen enbart vid slutbetyg och motiverade sitt beslut med att hen ville fortsätta att anpassa för eleven.

Båda specialpedagogerna sa att undantagsbestämmelsen var tillämpbar i alla skolans ämnen, emellertid upplevde de att det var vanligast i svenska och idrott. Ämneslärarna i studien hade tillämpat den i matematik, NO-ämnen, svenska, idrott, engelska, moderna språk och svenska som andraspråk.

Lärarna på den större skolan var osäkra på vad särskilt stöd innebar och resonerade mer kring extra anpassningar och hur de arbetade med dem. När den ena läraren fick särskilt stöd definierat, svarade hen att särskilt stöd inte fanns på skolan. Specialpedagogen på samma skola bekräftade att skolan brast när det gällde att erbjuda särskilt stöd innan användandet av undantagsbestämmelsen:

Jag ska säga direkt att vi som skola slarvar med detta. Vi har anammat pysparagrafen utan att då ta hänsyn till om eleven har fått särskilt stöd innan. Det har vi gjort./ [...] dels så tror jag att det finns en okunskap på skolan kring pysparagrafen, eh, sen är skolan, skolan är väldigt stor. [...] Jag är ensam specialpedagog på skolan så det gör ju nåanstans att jag behöver göra en pedagogisk utredning, eh visar den att en elev behöver ett åtgärdsprogram, eh det är en fråga om tid också, man får välja sina fighter höll jag på att säga, men sina arbetsuppgifter litegrann. SP1

På den mindre skolan berättar lärare och specialpedagog att det fanns särskilt stöd i form av enskild undervisning hos specialpedagog, särskilda undervisningsgrupper och hemundervisning. Specialpedagogen uttryckte att de var otillräckliga avseende särskilt stöd, men tryckte samtidigt på vikten av att inte tillämpa undantagsbestämmelsen för att kompensera bristen på särskilt stöd innan bestämmelsen nyttjades.

Resultatet i studien visar att respondenterna mestadels var säkra på att undantagsbestämmelsen ska tillämpas vid betygsättning. Tillämpningen av undantagsbestämmelsen var hos de flesta lärarna inte så frekvent. Vad gäller begreppet särskilt stöd visade de flesta av respondenterna en osäkerhet om vad som avsågs. Lärarna refererade ofta till andra stödinsatser. Det framkom även en skillnad mellan skolorna angående graden av insatser i form av särskilt stöd, samt vilken satsning skolorna gjorde beträffande specialpedagogtjänster. I nästkommande avsnitt redovisas respondenternas uppfattning om likvärdig bedömning gällande undantagsbestämmelsen.

7.3 Likvärdighet

Syftet med undantagsbestämmelsen är att säkerställa att elever med funktionsnedsättning har möjlighet att utifrån sina förutsättningar uppfylla de nationella kunskapskraven – alltså en fråga om likvärdighet. Om undantagsbestämmelsen tolkas eller tillämpas på ett felaktigt sätt, ett sätt som strider mot intentionerna med bestämmelsen, blir det på bekostnad av en likvärdig bedömning, vilket gäller både restriktiv och frikostig tillämpning. I studien framkom flera exempel på när lärare och specialpedagoger på grund av osäkerhet eller okunskap tillämpade undantagsbestämmelsen på ett icke korrekt sätt.

7.3.1 Tydlighet – otydlighet

På frågan hur respondenterna såg på en likvärdig betygsättning vad gällde undantagsbestämmelsen besvarades frågan med olika synpunkter på likvärdighet. Alla deltagare utom en specialpedagog problematiserade kopplingen mellan likvärdig betygsättning och undantagsbestämmelsen. Hälften av lärarna klagade på att bestämmelsen behövde formuleras tydligare för att inte riskera likvärdigheten. En av lärarna menade att möjligheten att rådfråga och ventilera undantagsbestämmelsen inom kollegiet skulle underlätta tolkningen av den. En annan lärare uttryckte att det fanns osäkerhet kring såväl tolkning som tillämpning bland kollegorna på grund av undantagsbestämmelsens otydlighet. Läraren upplever att kollegor kan ange andra orsaker än särskilda skäl som grund för tillämpning av undantagsbestämmelsen.

Jag tänker att om undantagsbestämmelsen var tydligare formulerad så räcker det med den, men den behöver bli mindre tolkningsbar. Jag kan ju tycka att den är väldigt tydlig, men vi hamnar ju som jag har sagt innan i de här diskussionerna att jag tolkar den så här, och jag tolkar den så här. Och då, om man inte fångar upp de enskilda lärarna som inte har / som tolkar det godtyckligt enligt mig. Ja, den här har ju det så jobbigt, hon mår så psykiskt dåligt nu. Hon får gå hos kuratorn. Det har varit det här och det här och det här och hon har ju presterat så bra innan. Kan jag inte pysa detta? Och jag säger nej, det kan du inte, men om jag inte vet om eller får frågan, och inte läraren går till specialpedagogen, eller inte lyfter det i en konferens eller arbetslag så skulle det ju kunna vara alltså en tolkningsfråga, som att pysparagrafen används felaktigt. L2:2

Att undantagsbestämmelsens brist på tydlighet kan drabba dem som inte har någon som kan föra deras talan uttryckte en lärare så här:

[...] Idag måste man slå sig fram på så många olika ställen för att få särskilt stöd, få stöttning och få klarlagt om man överhuvudtaget har en diagnos eller vad man har för svårigheter och eftersom det är så olikvärdigt då behöver den här vara ännu tydligare så att man kan sätta sig ner och bocka av nånting eller för att det ska bli mer likvärdigt [...]. L1:2

Vikten av samsyn och lärares kunskap kring bestämmelsen och att det annars fanns risk för felaktig betygsättning beskrev specialpedagogen på den större skolan enligt följande:

Den kan nog vara det om vi har en gemensam samsyn, och att vi har så skulle jag nog säga att den är likvärdig, men tyvärr så tycker jag att det hamnar många gånger på individnivå, snarare än liksom att läraren är mottaglig för att driva det här, tyvärr. Och är det då en lärare som inte är det, då blir inte betyget som önskat. Så är min uppfattning. SP1

En lärare ansåg att undantagsbestämmelsen borde finnas med som en naturlig del i den inre organisationen och inte bara när det är dags för betygssättning i slutet av terminen:

[...] Vi pratar bara om det när det är aktuellt. Vi pratar inte om det annars. L2:1

Ovan har det redovisats hur specialpedagoger och lärare upplever undantagsbestämmelsens tydlighet eller otydlighet påverkar en likvärdig betygssättning. Hälften av lärarna menade att

en tydligare formulering av bestämmelsen skulle medverka till en mer likvärdig betygssättning. En lärare menade att hen ville konsultera med kollegor och också få möjlighet till kompetensdagar. En ytterligare faktor som kan påverka likvärdigheten är när lärare anger andra orsaker än särskilda skäl som grund för tillämpning. En annan aspekt som påverkar en likvärdig bedömning är extern och intern påtryckning som följande avsnitt behandlar.

7.3.2 Extern och intern påtryckning

Lärare och specialpedagoger menade att det förekom att de utsattes för olika påtryckningar i syfte att få till ett användande av undantagsbestämmelsen. En specialpedagog berättade att det förekommer frekvent att vårdnadshavare kontaktade hen för att få igenom undantagande i betygssättningen. Specialpedagogen klargjorde emellertid att det många gånger handlar om att vårdnadshavare har missuppfattat bestämmelsen och att vårdnadshavaren förstod dess innebörd efter specialpedagogens förklaring.

När en lärare var relativt nyutexaminerad hade hen blivit mer eller mindre tvingad av sin rektor att nyttja undantagsbestämmelsen, vilket läraren var mycket tveksam till och uttryckte det så här:

Jag minns ett tillfälle då en, eeh tidigare chef till mig eeh // i princip fick tvinga mig till att göra det när jag var ganska ny. Eeh och som jag i efterhand nu kan se att det / det var inte rätt.
L2:1

Det visade sig, enligt läraren, att rektorn i sin tur hade utsatts för påtryckning av vårdnadshavare:

Men jag, jag upplevde det då som att det var mycket för att föräldrar tryckte på och det var enklaste vägen att gå och så. Utan att hänga ut någon här så tycker jag att så upplevde jag situationen då. Och nu när jag är // eeh har mer eeh arbetslivserfarenhet och mer ja, jag känner mig mer säkrare i min roll så hade jag motsatt mig det. Det kan jag säga. L2:1

I citatet ovan beskrivs hur man som lärare, specialpedagog och rektor kan uppleva påtryckningar när det gäller användandet av undantagsbestämmelsen. En specialpedagog lyfte dessutom fram misstanken att lärare också – för att upprätthålla eller höja skolans meritvärde – använder undantagsbestämmelsen mer frekvent än de egentligen borde.

Sammanfattningsvis uttryckte både specialpedagoger och lärare att de upplevt påtryckningar från vårdnadshavare och rektor i samband med tillämpandet av bestämmelsen. Påtryckningarna från rektorshåll kunde bero på att skolan eftersträfvade ett högre meritvärde. I nästa avsnitt redovisas respondenternas uppfattning om specialpedagogens roll i besluten av undantagsbestämmelsen.

7.4 Specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen

I detta avsnitt jämförs skolorna eftersom specialpedagogerna hade markant olika förutsättningar.

Studien visar att specialpedagogen har en central funktion i besluten kring undantagsbestämmelsen. Alla lärare utom en beskrev specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen som stöttande, rådgivande, uppsökande och informerande.

Så här svarade en av lärarna på den mindre skolan om vilken roll specialpedagogen hade:

En rådgörande funktion skulle jag vilja säga, också informativ. Specialpedagogen kommer ut i ämneslag eller i klasser eller samtal med läraren, inte till eleven, och informerar men till vårt ämneslag inför betygssättning hur vi ska tänka [...] L2:2

Specialpedagogen beskriver sin egen roll enligt följande:

Men det är ju utifrån de här eleverna, eeh, som har eller där den kan behöva tillämpas helt enkelt. Då tar jag kontakt med de undervisande lärare i betygssättning helt enkelt. Och lärarna alltså det är en ömsesidighet. Alltså de vill gärna ha ett resonemang kring det. Det kan också vara att jag bjuds in till ett ämneslag eller att jag pratar om undantagsbestämmelsen. Det har jag gjort inför hela kollegiet här. SP2

Som citaten ovan visar menade läraren att specialpedagogen på den mindre skolan sökte upp dem i ämneslag för att ge stöd och information. Detta bekräftades av specialpedagogen i hans beskrivning. I det insamlade datamaterialet från samma skola framkom det att lärarna även sökte upp specialpedagogen för råd när det gällde enskilda fall. Denna möjlighet till rådgivning var uppskattad av lärarna. Dessutom informerades hela kollegiet, dels på konferens-tid och dels genom informativa internetlänkar från till exempel Skolverket. Den här specialpedagogens roll definierades som uppsökande samt rådgivande, och arbetet med undantagsbestämmelsen var därmed en planerad del av den inre organisationen. Det framkom från lärarhåll att specialpedagogen kunde vara behjälplig gällande tolkning av undantagsbestämmelsen i förhållande till skolledare. Specialpedagogen upplevde sin roll som betydelsefull, då lärarna kunde visa osäkerhet när det gällde tolkning och tillämpning. Vidare menade specialpedagogen att betygssättning är komplext och behöver ventileras och vara en del i det kollegiala samarbetet.

På den större skolan, med endast en specialpedagog, var arbetet med undantagsbestämmelsen inte organiserat, utan det rörde sig mer om att det var på lärarens initiativ som frågan kom upp. En av lärarna uttryckte en önskan om att specialpedagogen kunde stå för ett mer organiserat informationsflöde kring specifika fall med avseende på undantagsbestämmelsen. Samma lärare beskrev specialpedagogens roll kring undantagsbestämmelsen så här:

Ingen aning jag tror att vår specialpedagog skulle tycka att det var fantastiskt om "X" (vår omform.) hade tid för såna detaljer [...] L1:2

Läraren i citatet ovan beskriver att specialpedagogen, som här ovan benämns "X", inte har tid för "såna detaljer" (som undantagsbestämmelsen, vår anm.). Denna beskrivning bekräftades av specialpedagogen, då hen beskrev sin arbetssituation som enda specialpedagog så här:

[...] Dom tänker att det är ett omöjligt uppdrag [...]. Samtidigt kommer det samvetet ikapp en när föräldrar ringer och undrar och trycker på och vill få till en pedagogisk utredning, för att BUP kräver det till exempel och då kan man känna sådär jaja jag kan göra det. Men jag har sju före i kön så vi kan ta det framåt december eller sådär, det är inte det svaret man vill höra som vårdnadshavare. Men så är det, man måste liksom prioritera, nu till exempel så det är ganska mycket dokumentation, men jag har försökt till skillnad från förra terminerna att vara ute mer i klasserna. Det har varit vissa grupper som har varit lite oroliga så och det tar ju jättemycket tid samtidigt är man ju. Det är en viktig roll ja. Stöd till undervisande lärare och det blir tryggare i gruppen. SP1

Specialpedagogen på den större skolan upplevde att kunskapen om undantagsbestämmelsen är låg hos en del av lärarna och att de är otrygga när det gäller undantagsbestämmelsens tolkning. I citatet ovan beskriver specialpedagogen sin arbetssituation som ett omöjligt uppdrag, då förväntningarna från till exempel vårdnadshavare är svåra att uppfylla. Specialpedagogen har den senaste tiden valt att prioritera att vara mer ute i klass, vilket en av lärarna uttryckte var en uppskattad insats. Vissa lärare på skolan var traditionsbundna och inte så förändringsbenägna enligt specialpedagogen och befarade att en del arbetade efter Lgr 80. Det innebar att specialpedagogen tog en mer drivande roll och tog över ärenden med avseende på kontakt med vårdnadshavare till exempel. Specialpedagogens uppfattning var att lärarna kände att de fick stöd av hen och att de tillsammans hittade en lösning gällande undantagsbestämmelsens tillämpning. Samtidigt menade specialpedagogen att hen inte alltid hade svar på tal utan fick läsa på inför varje betygsättning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den mindre skolan hade en utbyggd inre organisation när det gällde specialpedagogens information om, samt råd och stöd kring, undantagsbestämmelsen. I studien visar det sig att det fanns ett samband mellan specialpedagogiska insatser och förtroendet med undantagsbestämmelsen, vilket gällde både för specialpedagoger och ämneslärare. Studien kunde även se ett samband mellan specialpedagogens kunskapsnivå om undantagsbestämmelsen och lärarnas kunskapsnivå om densamma. På den större skolan var den inre organisationen inte så strukturerad och specialpedagogen kände sig ibland tvingad att ta över vissa lärares uppgifter, eftersom de inte var benägna att själva driva tolknings- och tillämpningsprocessen kring undantagsbestämmelsen.

7.5 Sammanfattning av resultat

Studiens resultat visar på att merparten av deltagarna ansåg att undantagsbestämmelsen initialt kunde upplevas som tydlig, men att den vid tillämpning väckte frågor och

diskussioner hos ämneslärare och specialpedagoger. Här efterlyste hälften av lärarna en tydligare formulering av undantagsbestämmelsen och att informationen från Skolverket kunde innehålla fler exempel från teoretiska ämnen. Hälften av lärarna upplevde att undantagsbestämmelsens brist på tydlighet leder till att bestämmelsen inte fullt ut tillämpas på ett likvärdigt sätt.

Det framkom att det var svårt att bedöma vad som var av tillfällig natur, samt vad andra liknande personliga förhållanden kunde vara. När det gäller tolkningen av särskilda skäl uppvisade respondenterna en god kännedom, men hälften av lärarna uttryckte tveksamhet huruvida familjeförhållanden kunde vara ett särskilt skäl. En specialpedagog var tveksam till om såväl familjeförhållanden som sociala omständigheter var särskilda skäl. När det kom till dessa särskilda skäl vägde respondenterna in aspekten att man som lärare inte var mer än människa och att det därför kunde hända att man tog hänsyn till andra faktorer än kunskapskrav och villkor för undantagsbestämmelsen vid betygssättning.

Gällande begreppet särskilt stöd visade de flesta av respondenterna en osäkerhet om vad som menades. Lärarna hänvisade ofta till andra stödinsatser. Det framkom också en skillnad mellan skolorna beträffande i vilken grad särskilt stöd sattes in, samt vilken satsning skolorna gjorde beträffande specialpedagogtjänster. På den mindre skolan med fler specialpedagogtjänster fanns en mer utbyggd inre organisation när det gällde information om, samt råd och stöd kring undantagsbestämmelsen. I denna del av den inre organisationen var specialpedagogen den drivande när det gällde implementering av undantagsbestämmelsen. Studien visar på ett samband mellan specialpedagogiska insatser och förtroendet med undantagsbestämmelsen, vilket gällde både för specialpedagoger och ämneslärare. Den här studien kunde även identifiera ett samband mellan specialpedagogens kunskapsnivå om undantagsbestämmelsen och lärarnas kunskapsnivå om densamma. En konsekvens av en ostrukturerad inre organisation var att specialpedagogen på den större skolan kände sig tvungen att ta över vissa lärares roll då de inte var benägna att själva driva undantagsbestämmelsens tolknings- och tillämpningsprocess.

Respondenterna i studien var i regel säkra på att det var vid betygssättning som undantagsbestämmelsen skulle tillämpas. Tillämpningen av undantagsbestämmelsen var hos de flesta lärarna inte så ofta förekommande. Specialpedagoger och lärare beskrev vidare att de upplevt påtryckningar från vårdnadshavare och rektor i samband med tillämpandet av bestämmelsen, som i rektorns fall kunde bero på att skolan eftersträvade ett högre meritvärde. Både specialpedagoger och lärare ansåg att specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen var av rådgivande och stöttande karaktär. Även beskrivningar som informerande och uppsökande förekom i studien.

8 Diskussion

Efter att studiens resultat redovisats följer här en resultatdiskussion och därefter metoddiskussion. Kapitlet avslutas med studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Nedan diskuteras resultatet med utgångspunkt från studiens syfte och frågeställningar i relation till tidigare forskning. Syftet med studien var att kritiskt granska hur undantagsbestämmelsen tolkas av specialpedagoger, samt hur den tolkas och tillämpas av betygssättande ämneslärare i årskurs 7–9. Studiens frågeställningar besvaras och diskuteras nedan.

8.1.1 Undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning av ämneslärare årskurs 7-9

Det faktum att undantagsbestämmelsen upplevdes som tydlig vid en första anblick, men att den vid en närmare granskning inte var helt enkel att tolka och tillämpa, bekräftar det som studien inledningsvis problematiserade. Lärarna i studien var på det hela taget förtrogna med de olika begrepp som finns i undantagsbestämmelsen, men i enskilda elevfall väckte undantagsbestämmelsens tolkning ofta en diskussion bland lärarna. Osäkerheten kring specifika elevfall kunde leda till att lärare rådgjorde med specialpedagog. Betygssättning är en komplex process (Crisp, 2010) och undantagsbestämmelsen blir ytterligare en dimension att ta hänsyn till vid betygssättning. Läraren ska inte bara bedöma kunskapsrelaterade delar, såsom *enstaka delar* utan även göra bedömningar på det personliga planet, såsom *andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur*. Om det råder osäkerhet huruvida det föreligger särskilt skäl, hänvisas lärare till speciallärare/specialpedagog eller till exempel rådgöra med medicinsk expertis. Detta förfarande kräver mycket tid och engagemang och risken finns att betyg sätts på felaktiga grunder om läraren inte utreder om särskilt skäl föreligger. En förutsättning för att elever med funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden får en likvärdig betygssättning är att bestämmelsen tolkas korrekt, men lärarnas osäkerhet vid tillämpning i specifika fall visar på att så inte alltid är fallet. Detta ligger i linje med det resonemang som Guskey och Jung (2009) för kring svårigheterna att bedöma elever med funktionsnedsättning eftersom särskilda riktlinjer saknas. Författarna menar vidare att lärarna därför bedömer enligt egna informella betygshanpassningar, vilket även fanns exempel på i den här studien. Flera lärare vittnade om att de använde undantagsbestämmelsen väldigt sällan och gav uttryck för att man borde använt den mer frekvent, vilket är anmärkningsvärt eftersom elever med funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden bör få likadana förutsättningar som övriga elever. Denna problematik i kombination med att lågpresterande äldre elever har låg självkänsla (Harlen & Deakin Crick, 2002) kan bidra till att eleverna inte motiveras att visa sin fulla kapacitet. En annan reflektion kring studiens resultat är vikten av att läraren får möjlighet att följa eleven i

undervisningen under en längre tid för att göra en adekvat bedömning om eleven uppfyller kraven för undantagsbestämmelsen.

Andra faktorer än kunskapskrav påverkar läraren vid betygssättning (Svennberg m.fl., 2018, Klapp Lekholm & Cliffordsson, 2009) vilket också bekräftades i studien, då lärarna tog hänsyn till elevernas livssituation och även till rektorers synpunkter. Genom att inte tillämpa undantagsbestämmelsen, den yttre ramfaktorn, på ett korrekt sätt skapas en gråzon i den inre organisationen, vilket kan leda till att rättssäkerheten sätts ur spel och likvärdigheten äventyras. Forskning visar på att lärare är inkonsekventa när det gäller bedömning av elever med funktionsnedsättning (Mastergeorge & Martinez, 2010) vilket kan medföra att inkonsekvensen förstärks med en undantagsbestämmelse som upplevs otydlig vid tillämpning i specifika fall.

En elev i svårigheter som bedöms kunna bli behjälpt av särskilt stöd har rätt till det stödet och därmed ska inte undantagsbestämmelsen ersätta särskilt stöd. Merparten av lärarna visade på en osäkerhet kring vad särskilt stöd innebar. Det kan få som konsekvens att elever med funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden inte får det stöd och den övning som eleven har rätt till. Samma konsekvens blir det även när läraren tillämpar undantagsbestämmelsen i undervisningen. Risken är då att eleven stigmatiseras i sin kunskapsutveckling och därmed går miste om möjligheter att utvecklas.

Sammanfattningsvis visar studien att ämneslärare i årskurs 7-9 upplevde att undantagsbestämmelsen var svårtolkad när det kom till tillämpning i specifika elevfall. Vidare framkom även att lärare tog hänsyn till andra aspekter än kunskapsrelaterade faktorer när de tolkade om bestämmelsen var tillämpningsbar. När det gäller tillämpningen visar studien att hälften av lärarna var restriktiva med användandet av bestämmelsen. De flesta lärarna visade också en osäkerhet beträffande innebörden av särskilt stöd, något som är en förutsättning för att den ska tillämpas på ett korrekt sätt. En risk med en otydligt formulerad undantagsbestämmelse är att den kan användas såväl alltför frekvent som för sällan, vilket kan medföra att eleven har ett betyg som motsvarar hans kunskaper och således påverka hans framtida livschanser.

8.1.2 Undantagsbestämmelsens tolkning av specialpedagog

Specialpedagogerna i studien uppvisade en till större delen korrekt tolkning av undantagsbestämmelsen i sig. En av specialpedagogerna var tveksam till hur vissa *särskilda skäl* kunde tolkas och lät egna normer och värderingar påverka tolkningen. Således innebar en otydlig ramfaktor att tillämpningen av densamma i den inre organisationen gjordes på ett felaktigt sätt vilket i sin tur innebar att rättssäkerheten beträffande en likvärdig betygssättning sattes ur spel. Detta resultat överensstämmer med forskningsresultat från Svennberg m.fl. (2018) och Klapp Lekholm och Cliffordsson (2009). Specialpedagogen på den större skolan konstaterade att undantagsbestämmelsens tillämpning hade ersatt särskilt stöd, vilket strider mot undantagsbestämmelsens villkor. Detta förfarande leder till att elever inte får möjlighet att utvecklas mot sin fulla potential. Specialpedagogens tveksamhet beträffande tolkning, kunde i studien återspeglas i lärarnas förtrogenhet kring tolkningen och därmed även tillämpningen.

Ett anmärkningsvärt resultat i studien var att trots att samme specialpedagog visade osäkerhet kring tolkning av vissa delar av undantagsbestämmelsen, såg sig hen sig tvungen att ibland ta över lärarens roll i tolknings- och tillämpningsprocessen, eftersom läraren inte själv drev processen. Specialpedagogernas behov av att regelbundet söka och tolka fakta om förutsättningarna kring tolkningen av undantagsbestämmelsen förstärker bilden av bestämmelsens otydlighet.

En annan problematik när det gäller tolkning av undantagsbestämmelsen var externa faktorer påverkan, i form av vårdnadshavares påtryckningar. Genom att en yttre ramfaktors otydlighet skapar tolkningsmöjligheter, kan det ge utrymme för yttre påverkan, såsom vårdnadshavares synpunkter och önskemål. Därmed finns en risk att tolkningen av skolans yttre ramar görs av externa aktörer, vilket underminerar såväl skolans autonomi och en rätts-säker betygsättning. Därmed finns en risk att tillämpningen av den yttre ramfaktorn görs på felaktiga grundvalar i den inre organisationen.

Sammantaget kan det sägas att det finns en kunskapsbrist kring begreppen särskilda skäl och särskilt stöd. Dessutom medverkar externa faktorer till att tolkningen av undantagsbestämmelsen inte blir korrekt. Även specialpedagogers behov av att regelbundet söka och tolka fakta om förutsättningarna kring bestämmelsen förstärker bilden av undantagsbestämmelsens otydlighet.

8.1.3 Specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen

Studien visar att specialpedagoger och lärare ansåg att specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen var av rådgivande och stöttande karaktär, men på den mindre skolan också informerande och uppsökande. Då forskning visar att betyg och bedömning är en mångfacetterad och komplex process (Crisp, 2010), är det betydelsefullt att betygsättande ämneslärare får stöd när det gäller tolkning av undantagsbestämmelsen, då det är ett flertal parametrar att ta hänsyn till och göra bedömningar huruvida bestämmelsen är tillämpbar. Kurth m.fl. (2012) hävdar att specialpedagoger är mer förtrogna med betyg och bedömning vad gäller elever med funktionsnedsättning och att det finns behov av utökat kollegialt samarbete mellan specialpedagoger och lärare.

Specialpedagogens roll såg i studien olika ut och tog sig olika former beroende på hur den inre organisationen på skolan var beskaffad. Den skolan som hade en större satsning beträffande specialpedagogiska insatser i form av specialpedagogtjänster och särskilt stöd, hade en tydligare inre organisation med avseende på undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning. Specialpedagogens roll var på denna skola initiativtagande och drivande vilket bekräftades av lärarnas upplevelse av organisationen, samt deras tolkning och tillämpning. På den andra skolan hade en näst intill obefintlig struktur i den inre organisationen när det gällde undantagsbestämmelsen, vilket resulterade i att lärarnas tolkning och tillämpning ibland kunde bli felaktig. Sambandet mellan specialpedagogens roll och hur den inre organisationen, med avseende på undantagsbestämmelsen, fungerade understryker betydelsen av det kollegiala samarbetet mellan specialpedagog och betygsättande ämneslärare (Kurth m.fl., 2012). Studiens resultat påvisar vikten av specialpedagogiska insatser och en fungerande

intern organisation för att kunna upprätthålla en betygssättning som vilar på likvärdighet och rättssäkerhet.

Något som kan påverka betygssättningen och användandet av undantagsbestämmelsen är att skolornas meritvärde ingår som en av faktorerna som kan användas vid skolornas marknadsföring (Mickwitz, 2015). En risk är att undantagsbestämmelsens användning missbrukas, vilket också framkom i studien. Skolans vilja att vara ett attraktivt skolval kan därmed ske på bekostnad av elevernas framtida möjligheter att klara av sin skolgång, vilket i sin tur kan påverka elevernas framtida livschanser.

Slutligen visar studien att specialpedagogens roll i besluten kring undantagsbestämmelsen var stöttande och rådgivande. Studiens resultat påvisar dessutom vikten av specialpedagogiska insatser och en fungerande intern organisation för att kunna säkerställa en betygssättning som baseras på likvärdighet och rättssäkerhet.

8.1.4 Sammanfattande analys

Syftet med undantagsbestämmelsen är att säkerställa likvärdiga betyg för elever med funktionsnedsättning. Som det har framgått av studiens resultat finns det en osäkerhet hos såväl specialpedagoger som ämneslärare vad gäller tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen. En risk med en otydligt formulerad undantagsbestämmelse är att den kan användas såväl alltför frekvent som för sällan, vilket kan medföra att eleven har ett betyg som motsvarar hans kunskaper och således påverka hans framtida livschanser.

Osäkerheten gällande tolkningen av de yttre ramarna leder till en osäkerhet även i den inre organisationen. Studien visar att skolan som satsat på mer specialpedagogiska insatser hade en tydligare organisering beträffande kunskapsbildning kring undantagsbestämmelsen. Betydelsefullt är därför att skolor bygger upp en organisation där specialpedagoger ingår.

En annan aspekt kring undantagsbestämmelsens otydlighet är att den eventuellt behöver utvärderas och revideras för att säkerställa att tolkningen och tillämpningen blir korrekt. Detta bör kombineras med att undantagsbestämmelsens tillämpning är en del av den regelbundna externa granskning som görs av grundskolan.

Lärarnas osäkerhet kring tolkning och tillämpning skulle även kunna åtgärdas med fler och tydligare exempel i framför allt teoretiska ämnen från Skolverket. Förslagsvis kombineras detta med kompetensutveckling, med hjälp av externa aktörer, i ämnet undantagsbestämmelsen för att i möjligaste mån säkerställa en likvärdig betygssättning för elever med funktionsnedsättning.

8.2 Metoddiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens metod utifrån syfte, frågeställningar och teoretisk ansats.

Semistrukturerade intervjuer lämpade sig väl till studiens frågeställningar eftersom det var önskvärt att kunna ställa djupare frågor, samt följdfrågor för att kunna ta del av respondenternas erfarenheter (Trost, 2014). Detta var nödvändigt eftersom respondenterna i vissa fall behövde resonera med sig själva för att komma fram till ett svar. Följdfrågor visade sig också vara ett betydelsefullt verktyg för att få fram ett adekvat datamaterial. Den semistrukturerade intervjun skulle kunnat kombinerats med en kvantitativ metod för att göra resultaten mer generaliserbara.

Studiens semistrukturerade intervjuform med tematisk intervjuguide fungerade också väl och gav en bra struktur på intervjun. Att intervjuerna genomfördes av två intervjuare var en fördel eftersom kompletterande följdfrågor behövde ställas för att klargöra vissa aspekter. Detta utrymme möjliggjorde att den som inte ställde frågorna kunde analysera svaren på ett annat sätt och kunde vid behov ställa följdfrågor. Intervjuns digitala format hade såväl fördelar som nackdelar. Fördelen var att respondenten var i sin trygga miljö, det var tidseffektivt och enkelt att boka intervjutid. Nackdelen var att det skapades en viss distans mellan intervjuare och respondenten och att det därmed inte alltid gick att läsa av respondentens reaktioner fullt ut.

Studiens urval fungerade väl utifrån syfte och frågeställningar eftersom det insamlade materialet gav en mer nyanserad analys, då skolorna skilde sig åt både när det gällde storlek och huvudman. Urvalet beträffande skolor med olika förutsättningar möjliggjorde jämförelser mellan skolorna med avseende på den inre organisationen. Studiens generaliserbarhet kan ha försvårats av det faktum att den hade relativt få respondenter, men avsikten med denna semistrukturerade intervjustudie var att studera fenomenet i sin kontext (Kvale & Brinkmann, 2019)

Snöbollsmetoden innebar att respondenterna hade förkunskap om undantagsbestämmelsen, men en risk med metoden var att respondenterna hade liknande värderingar och synsätt, vilket eventuellt kunde skönjas i studien. Eftersom respondenterna hade förkunskaper i ämnet, blev det insamlade datamaterialet på det stora hela relevant för studien, men en nackdel med snöbollsmetoden är att det insamlade materialet troligen inte är representativt för lärarkåren i stort.

Såväl transkribering som kodning gjorde att materialet analyserades på detaljnivå, vilket var en fördel när resultatet sedan analyserades. En nackdel med kodningsförfarandet var att kontexten ibland kunde saknas, vilket då medförde ett behov av att återgå till det transkriberade materialet. Genom att följa de forskningsetiska principer som vi beskrev i avsnitt 6.6 bidrog det till studiens vetenskapliga resultat samt kan ha bidragit till att samtliga förfrågningar om deltagande i studien ledde till ett positivt gensvar.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Det faktum att det råder osäkerhet kring tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen, det vill säga de yttre ramarna, medför att det finns en risk att undantagsbestämmelsen inte tillämpas enligt dess intention. Det kan innebära att det får konsekvenser för elever med funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden. Studien har identifierat ett behov av förtydligande av bestämmelsen för att förhindra att likvärdighet och rättssäkerhet sätts ur spel.

En annan central aspekt är att skolan som organisation har ett fungerande arbetssätt när det gäller kunskapsbildning, stöd och stöttning i frågor som rör tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen. Här kunde ett samband urskiljas mellan specialpedagogiska insatser och lärarnas kunskapsnivå vad gäller tolkning och tillämpning.

Således har studien identifierat ett behov av att förtydliga den yttre ramen, ramfaktorn i kombination med en utveckling av den inre organisationen för att säkerställa att undantagsbestämmelsen tolkas och tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt.

8.4 Förslag till vidare forskning

Då denna studie undersökt tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen med en liten urvalsgrupp vore det intressant att besvara studiens frågeställningar med ett större underlag och därmed få veta om denna studies resultat är generaliserbart.

Med tanke på att det, såvitt den här studien har kunnat utröna, inte tidigare har forskats i detta ämne ses ett behov av vidare forskning som angeläget för att säkerställa att undantagsbestämmelsen uppfyller sitt syfte. Ett annat område att forska vidare om är om det finns ett samband mellan lärares kunskap om olika funktionsnedsättningar och deras användande av undantagsbestämmelsen.

Referenser

- Abrahamsson, B., Berg, G. & Wallin, E. (1999). Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4 (2), 145-161.
- Ahlberg, A. (2017). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are ...: Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16 (2), 97-115.
- Berg, G. (2012, 5 december). Frirumsteorins organisationsteoretiska grundvalar. *Skolorganisation och skolkultur* 4.
<https://wpres.miun.se/forskarbloggen/2012/12/05/skolorganisation-och-skolkultur-4-frirumsteorins-organisationsteoretiska-grundvalar>
- Berg, G. (2015a). *Att förstå skolan*. Studentlitteratur.
- Berg, G. (2015b). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum* (Utbildningsvetenskapliga studier, 2015:2). Mittuniversitetet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:886016/FULLTEXT01.pdf>
- Broadly, D. & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4 (1), 1-4.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Crisp, V. (2010). Judging the grade: exploring the judgement processes involved in examination grading decisions. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 19-35.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet - En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 1999 årg. 4 (1), 5-29.
- Guskey, T.R. & Jung, L.A. (2009). Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students with Special Needs. *Theory Into Practice*, 48(1), 53-62.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research evidence in educational library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Jacobson, K. & Skansholm, A. (2019), *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

- Klapp, A. & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1-23.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Lärares bedömningspraktik. *Forskning om undervisning och lärande*, 1 (3), 20-29.
- Klapp Lekholm, A. (2011). Effects of School Characteristics on Grades in Compulsory School. *Scandinavian journal of educational research*, 55(6), 587-608.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.(2019). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kurth, J., Gross, M., Lovinger S. & Catalano, T. (2012). Grading students with significant disabilities in inclusive settings: teachers perspectives. *The Journal of International Association of Special Education*, 12 (1), 41–57.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 1999 4 (1), 93–109.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), ss.31-41.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Mastergeorge, A. M. & Martinez, J. F. (2010). Rating Performance Assessments of Students with Disabilities: A Study of Reliability and Bias. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 536-550.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms Universitet).
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Regeringskansliet. (2020, 1 januari). *Idag bli barnkonventionen svensk lag*.
<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/01/idag-bli-barnkonventionen-svensk-lag/>
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan*. Liber.

SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/grundskoeforordning-19941194_sfs-1994-1194

SFS 2010:800. *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen. (2009). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. (Rapport, 2009:6)

<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2009/funktionsnedsattning/skolsituationen-elever-med-funktionsnedsattning.pdf>

Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014 (Rapport 418). Bilaga 3. Den nya läroplanen*. Hämtad 2020-11-08 från

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bbd2/1553966405934/Bilaga%203.%20Den%20nya%20%C3%A4roplanen.pdf>

Skolverket. (2018). *Betyg och betygssättning*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer

<https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>

Skolverket. (2020a). *Sätta betyg i grundskolan*. Hämtad 2020-10-15 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan>

Skolverket. (2020b). *Ändrade kursplaner i grundskolan*. Hämtad 2020-10-05 från

<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan>

Skolverket. (2020c). *Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning*. Hämtad 2020-10-10 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning>

Skolverket. (2020d). *Undantagsbestämmelsen vid betygssättning*. Hämtad 2020-11-20 från

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/undantagsbestammelsen-vid-betygssattning#h-Hurmananvanderundantagsbestammelsen>

Skolverket. (2020e). *Simning i skolan*. Hämtad 2020-11-06 från

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/simning-i-skolan>

Socialstyrelsen. (2020). *Socialstyrelsens termbank*. Hämtad 2020-10-27

<https://termbank.socialstyrelsen.se/?TermId=812&SrcLang=sv>

- Stukat, S. (2009). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- SPSM. (2019, 21 januari). *Vad menas med liknande personliga förhållanden?* Frågor och svar. Hämtad 2020-10-20 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-menas-med-liknande-personliga-forhallanden-i-undandtagsbestammelsen/>
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), ss.381-393.
- Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Unescorådet, Svenska. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet. Hämtad 2020-10-15 från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2015). *Betygens geografi. Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. (Delrapport från skolforsk-projektet). https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi_VR_2015.pdf. Hämtad 2020-10-15
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011) https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vårdguiden 1177. (2020). *Ordlista för jämlik vård*. Hämtad 2020-10-25 från <https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/sa-fungerar-varden/lagar-och-bestammelser/ordlista-for-jamlik-varld/>
- Waldow, F. (2014). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322-343.
- Wikström, C. (2009). National Curriculum Assessment in England – A Swedish Perspective. *Educational Research*, 51(2), 255-258.

Bilagor

Bilaga 1: Missivbrev specialpedagoger

Hej!

Vi är två specialpedagogstudenter vid Göteborgs Universitet som nu är inne i slutskedet av utbildningen och ska skriva examensarbete med inriktning på undantagsbestämmelsen (pysparagrafen) och dess tillämpning. Vi är intresserade av att intervjua dig i din roll som specialpedagog. Vi föreslår att intervjun som kommer att spelas in görs digitalt via Zoom med tanke på rådande pandemi. Det vore oerhört tacksamt om du kunde delta i vår undersökning. Vår urvalsmetod är snöbollsmetoden, vilket innebär att den första respondenten ger tips på ett par andra respondenter, i vårt fall ämneslärare, som är intresserade och involverade i undantagsbestämmelsen. I så fall tar vi gärna emot de namnförslagen via mail.

Deltagande i vår studie är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande. Som respondent kommer varken du eller den skola du arbetar på att kunna identifieras. Examensarbetet kommer att vara klart i januari och som deltagare får du självklart ta del av den färdiga uppsatsen.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vid frågor eller funderingar är du välkommen att höra av dig till oss.

Vi hoppas att vi kommer höras av.

Med vänliga hälsningar

Karolina Sävenlund och Marika Zakariasson

Handledare: David Ryffé, david.ryffe@law.gu.se

Bilaga 2: Missivbrev lärare

Hej!

Vi fick ditt namn av specialpedagogen på din skola, N N.

Vi är två specialpedagogstudenter vid Göteborgs Universitet som nu är inne i slutskedet av utbildningen och ska skriva examensarbete med inriktning på undantagsbestämmelsen (pysparagrafen) och dess tillämpning. Vi är intresserade av att intervjua dig i din roll som betygsättande ämneslärare. Vi föreslår att intervjun som kommer att spelas in görs digitalt via Zoom med tanke på rådande pandemi. Intervjun uppskattas att ta cirka en timme. Det vore oerhört tacksamt om du kunde delta i vår undersökning.

Deltagande i vår studie är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande. Som respondent kommer varken du eller den skola du arbetar på att kunna identifieras. Examensarbetet kommer att vara klart i januari och som deltagare får du självklart ta del av den färdiga uppsatsen.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vid frågor eller funderingar är du välkommen att höra av dig till oss.

Om du skulle ställa upp på en intervju har vi följande förslag på tider:

Tisdagen den 29 september kl 8.30-11.00, 15.30-17.00

Onsdagen den 30 september kl 8:30-17:00

Även andra tider kan fungera för oss. Ge gärna förslag på tre tider om inte ovanstående tider passar. Vi kan även hitta tider på kvällstid, om det skulle fungera bättre för dig.

Med vänliga hälsningar

Karolina Sävenlund och Marika Zakariasson

Handledare: David Ryffé, david.ryffe@law.gu.se

Bilaga 3: Intervjuguide

Intervjuguide specialpedagog

Tema: Tolkning av skollagen

1. Hur tolkar du undantagsbestämmelsen?
2. Hur har du fått kunskap om undantagsbestämmelsen, Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 §?

Det står: “ Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav ... “

3. Hur tolkar du “enstaka delar”?
4. Hur tolkar du särskilda skäl?

(a Behövs diagnos? b Familjeförhållanden? c Religionsutövning? d Sociala omständigheter? e Nyanländ?)

I proposition 2009/10:165 kan man läsa följande;

(delas på Zoom)

“Lagrådet har ifrågasatt paragrafen och påpekat att elever med svårigheter ska ges särskilt stöd i olika former för att kunna nå kunskapskraven. Regeringen vill understryka att särskilda skäl att bortse från enstaka delar av kunskapskrav bara finns när elevens funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden av permanent natur utgör ett direkt hinder för eleven att nå ett visst kunskapskrav. Detta innebär att det ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Om elevens svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd är denna paragraf inte tillämplig”

5. I citatet framgår att det “ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Om elevens svårigheter kan avhjälpas med särskilt stöd är denna paragraf inte tillämplig.” Hur tänker du kring detta?
6. Anser du att undantagsbestämmelsen är tydlig? (Motivera!, Hur tänker du?)

Tema tillämpning

7. När används den?

(a Terminsbetyg? b Slutbetyg? c Prov? d Enstaka uppgifter? e Vilka betygssteg? f I vilka ämnen?)

8. Kan du ge exempel på när bestämmelsen har varit svår att tillämpa för läraren?

9. Förankrar du dina råd med annan personal? I så fall vem/vilka?
10. Hur skulle du vilja att tillämpningen av undantagsbestämmelsen på din skola skulle fungera?
11. Hur ser du på en likvärdig betygssättning vad gäller undantagsbestämmelsen? Är den tillräcklig?

Tema specialpedagogens roll

12. Hur kommer du i kontakt med undantagsbestämmelsen i ditt arbete?
13. Hur skulle du beskriva din roll som specialpedagog när det gäller undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning?
14. Hur trygga upplever du att lärarna på din skola är när det gäller tillämpningen av undantagsbestämmelsen?

Intervjuguide lärare

Tema: Tolkning av skollagen

1. Hur tolkar du undantagsbestämmelsen?
2. Hur har du fått kunskap om undantagsbestämmelsen, Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 21 §?

Det står: “ Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav ... “

3. Hur tolkar du “enstaka delar”?
4. Hur tolkar du särskilda skäl? (a Behövs diagnos? b Familjeförhållanden?
c Religionsutövning? d Sociala omständigheter? e Nyanländ?)

I proposition 2009/10:165 kan man läsa följande;

(delas på Zoom)

“Lagrådet har ifrågasatt paragrafen och påpekat att elever med svårigheter ska ges särskilt stöd i olika former för att kunna nå kunskapskraven. Regeringen vill understryka att särskilda skäl att bortse från enstaka delar av kunskapskrav bara finns när elevens funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden av permanent natur utgör ett direkt hinder för eleven att nå ett visst kunskapskrav. Detta innebär att det ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Om elevens svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd är denna paragraf inte tillämplig”

5. I citatet framgår att det “ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Om elevens svårigheter kan avhjälpas med särskilt stöd är denna paragraf inte tillämplig.” Hur tänker du kring detta?
6. Anser du att undantagsbestämmelsen är tydlig? (Motivera!, Hur tänker du?)

Tema tillämpning

7. a) Har du tillämpat undantagsbestämmelsen? I så fall, kan du ge exempel på situationer då du använder den? (b) När används den? Terminsbetyg? c)Slutbetyg? d) För vilka betygsnivåer? e) Prov? f) Enstaka uppgifter? g) Vilket ämne?)
8. Kan du ge exempel på när bestämmelsen har varit svår att tillämpa?
9. Förankrar du ditt beslut med annan personal? I så fall vem/vilka?
10. Hur skulle du vilja att tillämpningen av undantagsbestämmelsen på din skola skulle fungera?

11. Hur ser du på en likvärdig betygssättning vad gäller undantagsbestämmelsen? Är den tillräcklig?

Tema specialpedagogens roll

12. Vilken roll har specialpedagogen på din skola när det gäller undantagsbestämmelsens tolkning och tillämpning?

13. Hur skulle du vilja att specialpedagogens roll på din skola var?

14. Hur trygg upplever du att specialpedagogen på din skola är när det gäller tolkning av undantagsbestämmelsen?