



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# ”När halva terminen har gått, då tänker man att tur att det finns pys”

– en intervjustudie om hur aktörer inom specifika enheter i gymnasieskolan  
upplever att undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken

Författare: Linnéa Bengtsson, Erika Ståhl, Catrine Andersson

Examensarbete, LAU395

Handledare: Monica Larson

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: HT14-2910-205

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** ”När halva terminen har gått, då tänker man att tur att det finns pys” – en kvalitativ intervjustudie om hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken

**Författare:** Linnéa Bengtsson, Erika Ståhl, Catrine Andersson

**Termin och år:** Hösttermin, 2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Monica Larson

**Examinator:** Anna-Lena Lilliestam

**Rapportnummer:** HT14-2910-205

**Nyckelord:** Undantagsbestämmelsen, Betygsättning, Likvärdighet, Elever i behov av särskilt stöd, Gymnasieskolan

Syftet med denna uppsats är att, med hjälp av kvalitativ intervjustudie och i relation till Ulf P. Lundgrens vidareutveckling av ramfaktorteorin och Gunnar Bergs frirumsmodell samt relevanta undersökningar och studier, undersöka vilka erfarenheter lärare, specialpedagoger och skolledare som arbetar inom den enhet i gymnasieskolan vars elevunderlag till övervägande del består av elever i behov av särskilt stöd, har, samt deras upplevelser av hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken. Studien riktar sig mot gymnasieskolan och, enligt principen kritiskt fall under gynnsamma omständigheter, specifikt mot enheter inom gymnasieskolan vars elevunderlag till stor del består av elever i behov av särskilt stöd. Respondentunderlaget består av sex lärare, tre specialpedagoger och tre skolledare. Frågeställningarna fokuserar på respondenternas upplevelser och erfarenheter kring tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen samt hur de menar att bestämmelsen förhåller sig till målet om en likvärdig skola. Därtill diskuteras, utifrån respondenternas utsagor, vad som kan tänkas villkora tillämpningen av undantagsbestämmelsen och hur Skolverkets yttre styrning omsätts på lokal nivå i den praktiska skolverksamheten.

Undersökningen påvisar att det tycks råda flertalet skiljelinjer i hur väl förtrogna respondenterna är med undantagsbestämmelsen men även hur de tolkar och tillämpar den, vilket härleds till dels brister i överföringen av kunskap från Skolverket till berörda aktörer, dels brister på skolövergripande nivå vilka kan sägas påverka mottagligheten i organisationen och bidra till att lärare i stor utsträckning förlitar sig på sitt eget och kollegors omdöme. Det innebär att skolans interna kultur och den verkliga praktiken värdebaser i realiteten förefaller vara betydande för hur undantagsbestämmelsen tillämpas i praktiken. Lärarnas autonomi tillsammans med avsaknaden av en gemensam yrkesetik och förhållningssätt möjliggör ett handlingsutrymme som vissa respondenter tycks, medvetet eller omedvetet, nyttja för att legitimera sin egen bedömningspraktik. Studiens resultat tyder på att flertalet respondenter har en kompensatorisk betygsättningspraktik vilket leder till att de inkluderar relationella och etiska aspekter i sin betygsättning, något som i flertalet fall, helt eller delvis, motstrider Skolverkets riktlinjer. Resultatet visar därmed att variationen i respondenternas förhållningssätt gentemot undantagsbestämmelsen, samt deras individuella syn på sin yrkesroll, bidrar till att den politiska målsättningen om en likvärdig skola, där undantagsbestämmelsen ses som ett led, inte alltid tycks få det resultat som är önskvärt från statligt håll.

<b>Inledning</b> .....	1
Syfte .....	2
Litteraturgenomgång .....	2
Från en centraliserad till en decentraliserad skola .....	3
Betygens funktioner och bristande likvärdighet i skolan .....	3
Elever i behov av särskilt stöd.....	5
Undantagsbestämmelsen .....	6
Teoretiska ansatser och perspektiv .....	7
Ramfaktorteorin .....	8
Frirum, skolkultur, aktörsberedskap.....	9
Frågeställningar .....	10
Metod .....	11
Kvalitativa intervjuer.....	11
Urval.....	11
Tillvägagångssätt.....	12
Tillförlitlighet och generaliseringsanspråk.....	13
Etiska överväganden .....	14
<b>Resultat och analys</b> .....	15
Del 1 .....	16
Kunskap om undantagsbestämmelsen.....	16
Kollegialt samtal och samarbete .....	18
Del 2 .....	21
Tolkning .....	21
Tillämpning .....	24
Förhållningssätt i tillämpning.....	24
Skiljelinjer i tillämpningen.....	24
Lärares dubbla roller .....	26
Del 3 .....	29
Undantagsbestämmelsen och en likvärdig skola.....	29
<b>Avslutande diskussion</b> .....	32
Metoddiskussion.....	32
Sammanfattande diskussion .....	33
Vidare forskning.....	35

Referenslista

Bilagor

# Inledning

Skolans uppdrag är att se till att alla elever ska ha likvärdiga möjligheter för att klara av sin utbildning, vilket innebär en anpassning efter elevens behov, förutsättningar och kunskapsnivå. Elever med funktionsnedsättningar eller elever som av olika anledningar inte når upp till utbildningsmålen ska ges särskild uppmärksamhet, och undervisningen kan eller i vissa fall ska utformas olika för att möta deras behov (Skolverket 2011a;2011b). För att uppnå en likvärdig skola uppstår det en problematik i att ge utrymme för och möta elever som inte har samma förutsättningar, då etappmålen definieras lika för alla elever vad gäller kunskapsnivåer och att dessa ska uppnås under samma tidrymd (Emanuelsson 2002). Inom ramarna, såsom styrdokumentet, återfinns således en motsättning för lärare i fråga om att både möta alla elever samtidigt som utbildningssystemet kräver att vissa kunskapsnivåer under en tidsbegränsad period ska uppnås för ett godkänt betyg.

Ett led i att försöka stävja denna motsättning är införandet av undantagsbestämmelsen vars syfte är att möjliggöra för alla elever att få ett godkänt betyg och därmed verka för ambitionen om en mer likvärdig skola. Undantagsbestämmelsen lyder idag enligt Skollagen (2010:800) 15 kap. 26§:

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

Skolinspektionens granskning (2009) visar att personalen i grundskolan känner en stor osäkerhet inför hur undantagsbestämmelsen ska tillämpas. Personalen saknar därtill nödvändiga kunskaper om funktionsnedsättnings betydelser för inläring, vilket försvårar skolans möjligheter att möta alla elever.

Det här förefaller vara intressant då tillämpningen av undantagsbestämmelsen kan ge elever med funktionsnedsättningar eller andra liknande förhållanden möjligheter att klara av sin skolgång. Av alla de rapporter som fokuserar betygssättning i skolan finns i vår vetenskap ingen tidigare forskning<sup>1</sup> eller rapporter från varken Skolinspektionen eller Riksrevisionen, som tar upp undantagsbestämmelsens betydelse för betygssättningen. Skolinspektionen (2009) lyfter visserligen undantagsbestämmelsen specifikt, men då med fokus på den generella skolsituationen för elever med funktionsnedsättningar och detta riktat mot grundskolan. Det bör ses i relation till att samtliga rapporter ändå anser att skolorna inte uppnår en likvärdig betygssättning (Skolinspektionen 2010;2011;2014a;2014b;Riksrevisionen 2011). Förhållandet mellan undantagsbestämmelsen och likvärdig betygssättning framstår därmed för oss som ett intressant och relevant ämne att belysa.

Eftersom Skolinspektionen konstaterar att personalen i grundskolan saknar nödvändiga kunskaper och känner en stor osäkerhet inför tillämpning av undantagsbestämmelsen, samt att det helt saknas forskning på området inom gymnasieskolan, anser vi det relevant att rikta vår undersökning mot hur personal inom gymnasieskolan upplever tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen. Brist på forskning och kunskap angående undantagsbestämmelsen överlag, och angående undantagsbestämmelsen i förhållande till betygssättning på gymnasieskolan specifikt, menar vi starkt motiverar föreliggande studies syfte som betydande

---

<sup>1</sup> Det finns dock studentuppsatser som berör hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken. Se bland andra: Björkander & Sjunnesson (2009);Ehrnberg (2014);Lindell & Svanberg (2013);Lövdinger (2012);Wistrand-Athanasiadou & Gullnered (2010).

för lärarprofessionen. Att vi som blivande gymnasielärare i vårt framtida yrke sannolikt kommer att möta elever som har rätt till undantag vid betygsättningen, bidrar till att vi finner frågan om hur lärare tolkar och tillämpar undantagsbestämmelsen som angelägen även för oss personligen.

För att möjliggöra att svara till vårt syfte har vi valt att rikta undersökningen mot enheter inom gymnasieskolans verksamhet vars elevunderlag till övervägande del består av elever i behov av särskilt stöd, och där höga krav på anpassning och individualisering av undervisningen dagligen präglar personalens arbete. Vi har på så vis strategiskt valt ett kritiskt fall inom gynnsamma omständigheter, utifrån tanken att undantagsbestämmelsen bör vara mer aktuell där än inom andra av gymnasieskolans enheter. Om det således däruti visar sig att personal inom dessa specifika enheter saknar kunskaper och känner osäkerhet för hur undantagsbestämmelsen ska tolkas och tillämpas, kan det rimligen även tänkas gälla för andra delar av gymnasieskolans verksamhet.

## Syfte och frågeställningar

I relation till ovanstående resonemang är syftet med den här uppsatsen att undersöka vilka erfarenheter lärare, specialpedagoger och skolledare som arbetar inom den enhet i gymnasieskolan vars elevunderlag till övervägande del består av elever i behov av särskilt stöd, har, samt deras upplevelser av hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken.

Då ambitionen är att undersöka hur statlig utbildningspolitik, i detta fall undantagsbestämmelsen, tolkas och tillämpas på lokal nivå, av lärare, specialpedagoger och skolledare, har vi valt Ulf P. Lundgrens vidareutveckling av ramfaktorteorin i kombination med Gunnar Bergs (1999) frirumsmodell som teoretiska perspektiv. Vi menar att dessa å ena sidan kan bidra med förklaringsmodeller för hur yttre styrning omsätts i praktiken, å andra sidan en analytisk förståelse för vad som betingar denna process. Utifrån vårt syfte, och i förhållande till valda teoretiska perspektiv, har således följande frågeställningar formulerats:

- *Hur upplevs tolkningsutrymmet som undantagsbestämmelsen erbjuder?*
- *Hur upplevs tillämpningen av undantagsbestämmelsen fungera i praktiken?*
- *Hur upplevs undantagsbestämmelsen förhålla sig till målet om en likvärdig skola?*
- *Utifrån lärares, specialpedagogers och skolledares – inom den specifika enheten i gymnasieskolan – upplevelser och erfarenheter, vad villkorar tillämpning av undantagsbestämmelsen?*

## Litteraturgenomgång

I det följande presenteras vad vi anser vara relevanta undersökningar och studier vilka kan bidra med att belysa och möjliggöra en diskussion kring föreliggande studies resultat. Följande redogörelse fokuserar på att beskriva det moderna skolsystemets karaktär samt relationen mellan betygsättning, likvärdighet och undantagsbestämmelsen. Denna överblick gör inte anspråk på att vara en komplett återgivning av forskning som har bedrivits på området utan är ett urval av det som, utifrån syfte och frågeställningar, framstår som relevant för uppsatsen.

### **Från en centraliserad till en decentraliserad skola**

I flera avseenden har det moderna skolsystemet gamla traditioner som gör sig gällande än i dag. Delar av strukturen, såsom att eleverna börjar vid en viss ålder och avslutar utbildningen ett fastställt antal år efter har varit sig lik sedan folkskolan inrättades 1842. Men synen på inkludering har inte alltid varit den samma (Skolverket 2005). En avgörande brytpunkt i den skola vars ambition och ansvar är att inkludera alla elever går att härleda till 1948 då det tidigare parallellskolesystemet, med realskolor och folkskolor, successivt började nedmonteras. Tanken var att det skulle bli en nioårig enhetsskola där samtliga elever, oavsett social och ekonomisk bakgrund, skulle gå i en och samma skolverksamhet. Det som nu började betonas var skolans betydelse för att kompensera ojämlika sociala och ekonomiska förhållanden i hemmet men även att elever i behov av särskilt stöd skulle ingå i samma verksamhet och inom ramen för den sammanhållna klassens ram erbjudas individualisering av undervisningen. Politiskt rådde det en enighet om att skolans verksamhet skulle inkludera alla och syfta till ökad demokrati, delaktighet och jämlikhet och genom lagar, förordning och tolkningsföreskrifter samt omfattande och detaljrika läroplaner sökte man förverkliga denna vision (Liljequist 1999).

Den ideologiska högern riktade angrepp mot socialdemokratins kollektiva tänkande och menade att den hierarkiska styrningen av skolan som staten utövade hotade individens frihet och förtog känslan av personligt ansvar. Därtill kunde flertalet av de politiker som varit med att formulera läroplanerna vittna om att utvecklingen på skolområdet inte gick som förväntat; att det fanns en diskrepans mellan det skrivna ordet och den praktiska verksamheten. Flera av 1970-talets stora utredningar kring skolan belyste den centralistiska styrmodellens begränsningar och påvisade att den förvisso fungerade bra vid den organisatoriska uppbyggnaden av skolan men desto sämre som instrument för att styra eller påverka det inre arbetet. Följden blev att den nya läroplanen, Lgr 80, föreskrev ökad lokal frihet genom att förflytta ansvaret från statlig till kommunal nivå, och större betoning av skolans pedagogiska mål (Liljequist 1999).

Rörelsen från en centralistisk detaljstyrd skola till en decentraliserad mål- och resultatstyrd skola cementerades ytterligare i och med den läroplan som kom 1994, och vidareutvecklades senare i Lgr 11 och Gy 11. Statens roll är nu att ange mål och riktlinjer som är nationellt giltiga medan huvudmännen ska svara för att verksamheten genomförs inom dessa ramar och riktlinjer. Sammantaget kan man därmed se att dagens skolsystem avser att ge en likvärdig utbildning vilket ska uppnås genom en mer centralt fastställd läroplan, samtidigt som det inom dessa centrala åtgärder finns en stor frihet på lokal nivå vad avser måltolkning. Det förväntas att lokala arbetsplaner skall upprättas och lärarlagen ges ett stort ansvar vad gäller undervisning och elevvård. Ett decentraliserat skolsystem innebär således att ett stort ansvar för att förverkliga tanken om likvärdig utbildning läggs på skolledning, lärarlag och den enskilda läraren (Colnerud & Granström 2002). Detta problematiseras av Mats Ekholm med flera, som menar att resultatet av målstyrning blir beroende av den tradition – det vill säga de lokalt utformade tanke-, tolknings- och handlingsmönster – som finns på skolan. Då traditionen ofta är betingad av 'verklighetens villkor' snarare än anpassad till centrala direktiv blir konsekvensen av det decentraliserade skolsystemet att variationer, som inte alltid överensstämmer med den ursprungliga intentionen, kan uppstå på lokal nivå (2000:39,147f).

### **Betygens funktioner och bristande likvärdighet i skolan**

Betygen fyller flera viktiga funktioner i utbildningssystemet. Delvis syftar de till att mäta enskilda elevers kunskaper i förhållande till de nationellt uppsatta kunskapskraven, och är en slags indikator och avstämning till huvudmän, riksdag och regering om de insatser som riktas till skolan styr skolan i en önskvärd riktning. De ska också främja elevers motivation och ge

elever och föräldrar information om kunskaper och färdigheter samt verka som ett urvalsinstrument för högre studier (Riksrevisionen 2011). Därtill får betygen också betydelse genom att de sorterar och rangordnar elever för olika levnadsbanor (Carlgren 2002). Därmed är det av största vikt att betygen genomförs på ett likvärdigt och korrekt sätt, eftersom de enligt Helena Korp (2006) samtidigt bygger på den ideologiska idén om att alla elever ska ha likvärdiga chanser i utbildningssystemet.

Tidigare forskning visar att det förekommer brister i lärares bedömning och betygsättning i förhållande till likvärdighet. Enligt Alli Klapp Lekholm (2010) finns tydliga tendenser och en stor mängd forskning som visar att betyg sätts i förhållande till både elevers kunskaper och deras personliga egenskaper, vilket strider mot riktlinjerna för betygsättning (Skolinspektionen 2011).<sup>2</sup> Att ta hänsyn till andra faktorer än just elevens kunskapsnivå beror på att i den pedagogiska verksamheten som lärare är en del av, uppstår en motsättning för lärare i att både motivera eleven till fortsatt lärande, samtidigt som läraren förväntas utgå ifrån och förhålla sig till de externa objektiva bedömningsmodeller som styrdokumentet utgör. Då lärarens profession bygger på en subjektivitet, intention och flexibilitet uppstår ett moraliskt dilemma i att samtidigt genomföra objektiva, sakliga och jämförbara bedömningar. Det kan således uppstå en kompensatorisk bedömningspraktik, där lärarna med utgångspunkt i att elevens motivation och intresse för lärande, trots elevens sämre ämneskunskaper, uppmuntrar och kompenserar eleven med sin betygsättning (Klapp Lekholm 2010). Lärares interna värderingar och förhållningsätt tycks således inte vara kongruenta med de externa krav på objektivitet som åligger lärare när det gäller betygsättning.

Detta kan härledas till att den kunskaps- och målstyrda skolan har medfört att läraruppdraget har vidgats och förändrats, genom att det ställs högre krav på att läraren både ska utforma och realisera arbetet i skolan. Ingrid Carlgren och Ferenca Marton (2002) menar att det vidgade uppdraget och dess upplösning av stödstrukturer, i form av en yttre auktoritet, gjort att lärarna nu i högre utsträckning är hänvisade till det kollegiala samtalet och den inre auktoritet som grundas i den professionella tolkningsbasen – istället för att vända sig uppåt eller utåt när de ställs inför problem tvingas lärarna att lita till sitt eget kunnande och omdöme. Gunnel Colnerud och Kjell Granström (2002) menar att denna individuella autonomi, som ger lärarna och lärarlaget mandat att göra professionella bedömningar om hur elevers kunskapsbehov ska tillgodoses och bedömas, tillsammans med frånvaron av en etablerad och vedertagen yrkesetik riskerar att leda till en godtycklighet i förhållande till eleverna.

Skolinspektionen (2014b), Riksrevisionen (2011), Viveca Lindberg (2002) och Ekholm med flera (2000) har identifierat behov och förslag på förbättringsområden som rör skolornas arbete med bedömning och betygsättning för att undvika den så kallade betygsinflationen som har uppstått i och med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som introducerades 1994. Det finns behov för vidare utbildning och fortutbildning, då lärare upplever att de saknar en förtrogenhet i de regler och riktlinjer som styr bedömning och betygsättning, vilket härleds till att flera lärare upplever att de fick bristfälliga kunskaper om vilka principer som gäller under lärarutbildningen (Lindberg 2002). Skolledare måste därmed ta ett större ansvar för att utreda vilka kunskapsbehov som finns bland lärarna samt ge dem möjligheter till handledning, eftersom skolledaren har pedagogiskt inflytande framförallt genom att förse ansvariga lärare med förutsättningar för den pedagogiska processen (Skolinspektionen 2011). Däruti kompliceras visserligen skolledarens ledarskap och ansvar då skolan alltmer befolkas av specialister såsom specialpedagoger och skolpsykologer som gör insatser som faller utanför skolledarens kunskapsområde (Ekholm m.fl. 2000). Då skolledare överlag saknar kunskaper om bedömningsfrågor och betygsättning och tenderar att överlåta dessa frågor till lärarna, måste skolledaren se till att förskaffa sig kunskaper, eftersom det är

---

<sup>2</sup> Detta är även något som framkommer i Helena Korps studie (2010).

viktigt att samtliga ansvarsnivåer reflekterar och tar ansvar för att se till att likvärdigheten uppnås (Skolinspektionen 2014a;Riksrevisionen 2011). Därtill krävs rutiner och fungerande strukturer för att lärare ska få återkoppling från kollegor och arbetsledning och därigenom utmanas i sin bedömning och betygsättning, vilket tycks vara bristfälligt i skolan (Skolinspektionen 2011;2014a;Ekholm m.fl. 2000). Detta kan delvis härledas till att det förefaller sig vara en känslig uppgift för skolledaren att gå in lärarens undervisnings- och bedömningspraktik, då det upplevs inkräkta på lärarens professionella område (Ekholm m.fl. 2000).

Då brist på tid och resurser för professionella samtal mellan lärare och mellan skolor och tid för att ta till vara på Skolverkets stödmaterial, är något som utgör en problematik i grundskolan (Riksrevisionen 2011), kan det också tänkas vara en anledning till varför det saknas ett systematiskt arbete kring bedömning och betygsättning även i gymnasieskolan. Även faktorer såsom tid, resurser och uppdelningen av elever i förhållande till ingångsbetyg och social och språklig bakgrund har betydelse för arbetet (Korp 2006).

Riksrevisionen (2011) konstaterar också att staten bör ta ett större ansvar, eftersom Skolverkets metoder för att styra skolorna mot en likvärdig skola, genom olika former av stöd, hittills inte har varit tillräckligt omfattande eller djupgående och inte nått fram till lärare i tillräcklig utsträckning.

### **Elever i behov av särskilt stöd**

En likvärdig utbildning förutsätter särskilt stöd till de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Detta finns reglerat i lagstiftning och förordning, som dikterar att elever som behöver särskilt stöd har en ovillkorlig rätt att få det (Skolverket 1998). Som tidigare nämnts bär det moderna skolväsendet gamla traditioner som än idag präglar dess verksamhet, vilket gör sig gällande även i synen på elever i behov av särskilt stöd. Elevers prestationer bedöms i form av betyg vilka utgår från någon form av tänkt normalprestation, vilket gör att det för många elever inte fungerar som det är tänkt och formulerat. Kompensationen kan te sig både orealistisk och stigmatiserande, då den inte ska syfta till att eleven ska uppnå en normalitet, utan det är institutionen som ska kunna möta pluralism och heterogenitet (Haug 1998). Skolverket (2005) menar att de elever som av skilda anledningar inte når målen för utbildningen bedöms utifrån denna tänkta normalitet och i den mån stöd ges, är syftet med stödet kompensatoriskt och relaterat till ett uppnående av denna normalitet. Peder Haug menar ”alternativet till kompensation som princip för social rättvisa är det demokratiska deltagarperspektivet (1998:19)

Haug menar även att det förekommer ”en grundläggande motsättning mellan de generella formuleringarna i läroplanen och det sätt på vilket specialundervisningen är organiserad i enlighet med skollagen”(1998:28). Vidare uttrycker han att intresset för denna grupp av barn verkar vara stort, och på senare år har ökat i takt med det ökade behovet på området, men att problematiken framförallt ligger i de rådande delade meningarna om vilka åtgärder och metoder som är det bästa (ib.). Därtill finns inga klara angivelser för hur det särskilda stödet ska utformas. Kommunerna har ansvar för att utforma insatserna, vilket ger ett stort utrymme för lokala initiativ och bedömningar (Skolverket 1998).

Ingemar Emanuelsson (2000) anser att styrdokumentens riktlinjer om att skolan ska möta elevers förutsättningar ter sig absurt då det ur ett bedömningsperspektiv snarare blir ett sätt att dölja den faktiska utslagningen när elever inte har samma förutsättningar och möjligheter att klara utbildningen. Utifrån hans erfarenhet av specialpedagogisk undervisning anser han att den nu tillämpade betygsättningen snarast motverkar möjligheter till utveckling av skolan och de nu rådande kollektiva kompetensmålen, och att det är ”ytterst angeläget med snara förändringar”(2000:38). Vidare menar Emanuelsson att talet om en ”godkändgräns” för med sig att det idag inte är normalt att bli godkänd, utan att det istället endast är de som



bedöms normala som kan bli de godkända, vilket han starkt ifrågasätter och anser att det i en likvärdig skola bör vara normalt att få vara godkänd, för alla, i dessa avseenden (2000). Liknande resonemang är något som även Roger Fjellström konstaterar i sin diskussion om betygsättningens etik (2000). Han diskuterar läraren som moraliskt subjekt och frågar sig om lärare inte, i situationer då de är medvetna om starkt negativa psykiska konsekvenser för en elev på grund av viss betygsättning, borde väga in sådana följder i sin betygsättning. Detta med tanke på att skolan faktiskt är en viktig tillväxtzon som är skapad för barnens likväl som samhällets bästa, varför tillämpning av betygsinstrumentet som i ett konkret fall gör att en elev riskerar att slås ut, inte är en lyckad användning och därmed inte bör få genomföras (2000). Därtill bör lärare kunna ta hänsyn till att elever är olika och utvecklas olika, och därigenom individualisera betygsättningen för att undvika de konsekvenser som drabbar elever med sämre förutsättningar då det är förenligt med styrdokumentens krav på saklighet och rättvisa (ib.).

### **Undantagsbestämmelsen**

Undantagsbestämmelsen kom ursprungligen till i samband med förändringen från en detaljstyrd till en mål- och resultatstyrd skola, för att möjliggöra att alla elever ska kunna få ett godkänt resultat i grundskolan och därmed gå vidare till högre studier (Skolverket 2012). På så sätt ska bestämmelsen verka för ambitionen om en likvärdig skola. Bestämmelsen har flyttats från förordning till lag, och regleras idag i skollagen medan den tidigare reglerades i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) tillika gymnasieförordningen (SFS 1992:394), vilket i praktiken innebär att bestämmelsen har fått en ökad ställning sedan dess utformning. Undantagsbestämmelsen lyder idag enligt Skollagen (2010:800) 15 kap. 26§:

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

Skolverket (2014) lyfter fram att bestämmelsen är riktad mot elever där funktionsnedsättning förefaller vara ett direkt hinder för att nå specifika kunskapskrav, och tydliggör att det inte rör elever som innehar bristfälliga kunskaper i allmänhet. Vad som innefattas i ”funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden” som kan ge underlag för tillämpning av undantagsbestämmelsen ger Skolverket (2014) exemplen Aspergers syndrom, grav synskada, rörelsehinder och språkstörning. Undantagsbestämmelsen får vidare endast tillämpas om det finns ”särskilda skäl som inte är av tillfällig natur”, men det förekommer inte någon entydig definition av exakt vad som inbegrips i detta mer än ”att det ska vara omöjligt för eleven att nå kunskapskravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning det särskilda stödet ges”(Skolverket 2014). Tillämpningen kräver med andra ord inte att eleven är diagnostiserad av någon specialist eller att elever över huvud taget ska ha en diagnos. Det finns heller ingen specifikation gällande vad som avses med ”enstaka delar”, utan det är en bedömningsfråga som utefter enskilt fall får göras lokalt utifrån de aktuella förutsättningarna, ämnet och kännedom om den berörde eleven (Skolverket 2012).

I och med det tolkningsutrymme som undantagsbestämmelsen erbjuder, vilket kommer sig av ”att funktionsnedsättningar kan se så olika ut [att det inte går] att exakt definiera i vilka fall bestämmelsen är lämplig att använda”(Skolverket 2014), finns en svårighet i att alla gånger avgöra bestämmelsens tillämpningsbarhet, varför det måste föras diskussioner och avgöras på lokal nivå. Problematiken kan även tänkas bli svårare i och med att det på senare tid har vuxit fram nya stora kategorier av funktionshämningar såsom DAMP, MBD, ADHD, dyslexi och så vidare, vilka skiljer sig från de klassiska kategorierna blindhet, dövhet, fysiska

funktionshinder och psykiskt utvecklingsstörning genom att de kan vara svårare att definiera (Haug 1998). Det är den enskilda läraren som i slutändan sätter betyg, men Skolverket (2014) rekommenderar att läraren rådfrågar en specialist eller andra berörda för att samråda inför sin bedömning om undantagsbestämmelsens tillämpningsbarhet, eftersom det krävs en stor professionell kompetens av läraren för att kunna bedöma om det beror på funktionsnedsättning eller bristande kunskaper. Enligt Skolverket (2012) finns stöd för lärarna att hämta hos till exempel läkare, specialpedagoger eller psykologer.

I Skolverkets skrivningar och i det stödmaterial som Skolverket formulerat för undantagsbestämmelsen är det tydligt att bestämmelsen inte är tillämpningsbar om en elevs svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd. Det är skolans skyldighet att genom hela skoltiden tillgodose elevens behov med alternativa lösningar för att främja deras lärande, och att i alla situationer utnyttja möjligheterna i de hjälpmedel som förekommer (2014;2012). Eleven ska alltså under inga omständigheter gå miste om undervisning, utan i de fall läraren bedömer att undantagsbestämmelsen är tillämpningsbar är det först vid betygsättning som undantagen av kunskapskraven blir aktuella. Undantagsbestämmelsen ger alltså inga möjligheter för lärare att rent allmänt bortse från mål och betygskriterier eller göra någon ”snällare bedömning”(Skolverket 2012).

Eftersom undantagsbestämmelsen endast syftar till det direkta sambandet mellan ett funktionshinder och de uppsatta kunskapskraven och därmed inte har något med ”svaga” eller ”starka” elever att göra, kan tillämpning av bestämmelsen gälla såväl elever som ligger på gränsen till att få ett betyg som för de högre betygen. Tillfälliga svårigheter som beror på exempelvis sociala omständigheter såsom att eleven kommer ifrån ett annat land eller att svårigheterna orsakas av exempelvis familjeförhållanden, är inte underlag för en tillämpning av undantagsbestämmelsen. Då bestämmelsen enbart ska tillämpas vid direkta och bestående hinder för att nå vissa kunskapskrav ska det inte framgå att läraren har tagit hänsyn till undantagsbestämmelsen i sin bedömning (Skolverket 2014;2012).

Vidare kan konstateras, efter mailkontakt med Skolverket, att det inte förs någon statistik om hur ofta undantagsbestämmelsen tillämpas eller har genomförts någon större utvärdering av undantagsbestämmelsens tillämpning i skolan. Det finns heller inte någon specifikt ansvarig för undantagsbestämmelsen på Skolverket, utan vid frågor och information gällande undantagsbestämmelse, hänvisas man till Skolverkets upplysningstjänst.

Skolinspektionen (2009) konstaterar att skolornas personal känner en stor osäkerhet inför hur undantagsbestämmelsen ska tillämpas, och att de uppvisar en varierad grad av kännedom om undantagsbestämmelsen vid bedömning och betygsättning. Exempel som uppdagas är att personalen inte känner till att undantagsbestämmelsen ska tillämpas på samtliga betygsnivåer, att personal sällan diskuterar betygsättning och att personalen saknar nödvändiga kunskaper om funktionsnedsättnings betydelse för inläring samt att skolornas samverkan med vårdnadshavare kan förstärkas för att skolan ska kunna tillvarata de erfarenheter och synpunkter som vårdnadshavarna består.

## Teoretiska ansatser och perspektiv

Som utgångspunkt för föreliggande studie har ramfaktorteorin, eller snarare ett ”ramfaktorteoretiskt tänkande”, valts. Ramfaktorteorin utformades ursprungligen av Urban Dahllöf (1967), och utvecklades och utvidgades kort därefter av Ulf P. Lundgren (1972;1979). Trots att ramfaktorteorin otvivelaktigt uppfyller flera av de kriterier som ställs på en teori, är många av de grundläggande begreppen och relationen mellan de olika komponenterna alltför generella för att användas som en regelrätt pedagogisk teori

(Gustafsson 1994). Detta är något som Dahllöf själv konstaterat,<sup>3</sup> och de som arbetat med honom har också generellt valt att benämna tankekonstruktionen för modell eller teoriansats, eller på något vis markerat att begreppet teori avviker från den allmänna definitionen (ib.).

Med den ramfaktorteoretiska ansatsen kan pedagogiska processer analyseras utifrån de givna ramar som står till förfogande, men det går inte att förutse exakt vilka processer och följande resultat som specifika ramar kommer ge upphov till. För en sådan undersökning är modellen alltför allmän och verkligheten alltför komplex, då variationen i hur aktörerna uppfattar och utnyttjar ramarna i de pedagogiska processerna är stor. Däremot kan enligt Christina Gustafsson (1994) en vetenskap om en viss konstellation av ramar i stor utsträckning bidra till att uppskatta vilka processer som inte är möjliga inom de givna ramarna. Styrkan hos de ramfaktorteoretiska studierna och ansatserna är att visa ”hur samhälleliga och organisatoriska förhållanden inverkar på utbildning och undervisning”(Lindblad, Linde & Naeslund 1999:104) medan svagheten samtidigt ligger i att inte kunna förstå betydelsebärande nyanser och konsekvenser av det praktiska, av lärarnas bedömningar (ib.). Lundgren uttryckte själv att en teori om läroplaner måste sammanfogas med andra för ämnet aktuella samhällsvetenskapliga teorier för att fokusera studiet och kunna förklara med ingående delar (Lundahl 2006). För att kunna fånga även den inre verksamheten och de förutsättningarna som ges och tas av skolans pedagoger, kan det ramfaktorbaserade läroplansteoretiska perspektivet knytas till ett mer organisationsteoretiskt perspektiv som fokuserar skolorganisationens inre logik. Dessa båda perspektiv kan så att säga befrukta varandra och ta vid där det andra är otillräckligt i förhållande till det aktuella studiet och vice versa (Abrahamsson, Berg & Vallin 1999).

Genom att i föreliggande studie använda ramfaktorteorin, vilken bidrar med analytisk förståelse för hur yttre ramfaktorer ger utrymme för möjliggörande eller omöjliggörande av olika undervisningsprocesser och i och med det även för olika resultat, som en grundläggande modell för studien, men därtill knyta an till Gunnar Bergs frirumsmodell (1999), som anlägger ett organisationsperspektiv, menar vi att det går att fokusera lärare som aktörer och bidragande till vilka processer och resultat som sker inom de givna ramarna. Bergs teoribildning bidrar följaktligen till att belysa hur skolans kultur, organisationens mottaglighet samt lärares, och andra verksammas inom skolan, aktörsberedskap påverkar vilka möjligheter yttre styrstruktur har att omsättas i praktiken (Berg 1999). Tanken är att försöka problematisera förhållandet mellan den utifrån styrda och reglerade institutionen skola och de verkande aktörerna inom den, som transformerar och praktiserar de uppställda ramarna och reglerna (Lindblad, Linde & Naeslund 1999).

### **Ramfaktorteorin**

Ramfaktorteorin utformades ursprungligen av Dahllöf i det numera klassiska arbetet *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (1967), med syfte att försöka förklara samband mellan vad han kom att kalla *ramar* för undervisningen inom institutionen skola, och dess resultat (Linde, Lindblad & Naeslund 1999). Med begreppet ram syftades till allt som begränsar undervisningen i praktiken, vilket innefattar både fysiska gränser såsom fastställda mål, elevkaraktäristika, elevsammansättning i fråga gällande studieförutsättningar etcetera, likväl som tidsmässiga gränser (Lundgren 1983). Med hjälp av det ramfaktorteoretiska tänkandet undersökte och påvisade Dahllöf hur ramar, eller praktiska förhållanden, fungerar begränsande och styr undervisningens praktik (Linde, Lindblad & Naeslund 1999). Dahllöfs analys visade att undervisningsprocessen formas av ramarna vilket ger upphov till ett visst

---

<sup>3</sup> Se Dahllöfs artikel ”Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet – en tillbakablick”(1999) som problematiserar den ursprungliga modellen, samt Brodys och Lindblads artikel i samma publikation ”På återbesök i ramfaktorteorin – temaintroduktion”, som diskuterar Dahllöfs förhållande till teoribildningen.

resultat, men ramarna är därmed inte orsak till en viss verkan, en viss process eller ett visst resultat, utan de ger utrymme för möjliggörande eller omöjliggörande av olika undervisningsprocesser och i och med det även för olika resultat (Lundgren 1999).

Med Lundgrens inslag utvecklades ramfaktorteori till en mer övergripande forskningsinriktning under rubriken »läroplansteori» (Broady & Lindblad 1999), och det är först och främst den versionen av ramfaktorteori som kommer att fungera som teoretisk ram för denna studie. Lundgren utvecklade Dahllöfs form av ramfaktorteori genom att till de fysiska och tidsmässiga ramarna även låta ramarna omfattas av mål och formella regler. Med hjälp av läroplansteori kan således det så kallade *formuleringsfältet*, där staten genom den utbildningspolitik som drivs om hur skolan ska styras kopplas samman med *transformeringsfältet*, det beslutsområde där läroplaner och andra styrdokument tolkas av aktörerna, lärarna (Abrahamsson, Berg & Vallin 1999). På så vis sammanfogas makro- och mikroperspektivet på institutionen skola och dess verksamhet, och utan ambitionen att försöka blottlägga några bakomliggande faktiska strukturer, kan villkor för verksamheten och tillämpningen av det specifika pedagogiska vetandet studeras (Lundahl 2006).

Utifrån detta vidgade perspektiv kan man därför tydligare använda ramfaktorteori som modell för att studera vilka konsekvenser politiska beslut om utbildning och undervisning får i skolverksamheten (Linde, Lindblad & Naeslund 1999), och med utgångspunkt i föreliggande teoretiska ramverk visade Lundgren bland annat hur beslut på makronivå kan få oönskade konsekvenser på mikronivå. I och med utvecklingen av ramfaktorteori kan den således delvis sägas ha blivit mer ifrågasättande och kritisk än förklarande (Lundahl 2006). Vad Lundgrens utveckling av ramfaktorteori framförallt bidragit med är att belysa att det existerar en skillnad mellan ramfaktorteori och lärares praktiska förnuft (Linde, Lindblad & Naeslund 1999). Trots utvecklingen är ramverket dock fortfarande relativt abstrakt och behöver således stöd från andra teorier för att förklara processer och praktiska verksamheters innehåll och tillämpning av läroplaner. Något som även Lundgren själv uttrycker (Lundahl 2006).

Det ramfaktorteoretiska tänkandet har stött på en del kritik, och inte minst kan det invändas mot de många år som gått sedan dess introduktion och genomslag. Liksom Sverker Lindblad, Göran Linde och Lars Naeslund (1999) skriver har såväl det politiska, som det ekonomiska och sociala läget som skolan och samhället befinner sig i förändrats vilket inte minst innebär att de reformer som genomförs idag har en annan karaktär än reformerna på 1960-talet. Ändå hävdar de, och vi likväl, att modellen såsom tankeverktyg fortfarande är aktuell för övergripande teoretiska diskussioner och förklaringar av relationerna mellan institution, regler och normer (ib.). Även Donald Broady, som riktat stark kritik mot tillämpningen av ramfaktorteori, skriver tillsammans med Lindblad att de centrala problemen som ramfaktorteori försökte sig på att förklara i allra högsta grad fortfarande kvarstår, och dessutom kanske idag är än mer angeläget än någonsin, varför »rambegreppet är ett brukbart verktyg när vi försöker förstå undervisningens skilda förutsättningar på olika håll i det allt mindre enhetliga svenska skolväsendet»(1999:4).

### **Frirum, skolkultur, aktörsberedskap**

Berg (1999) intresserar sig för det handlingsutrymme, så kallade frirum, som han menar finns mellan de yttre och inre gränser som formellt och informellt styr skolans verksamhet. För att blottlägga dessa styrstrukturer och bidra till en vidare förståelse av skolans inre verksamhet är det därmed relevant att sammanföra ramfaktorteoretiska perspektiv med organisatoriska och institutionella.

Institution kan i detta sammanhang ses som de yttre gränser som formellt reglerar skolans verksamhet, exempelvis styrdokument, vilket kan relateras till Lundgrens förståelse av yttre ramfaktorer, medan de inre markeras av skolans interna kulturer och dess

organisation. Uttalade mål, verksamhetsplaner och den administrativa apparaten inom en enskild skola bidrar till hur skolan som organisation är beskaffad men därtill tillkommer också den specifika skolkultur som uppstår inom dessa ramar. Enligt Berg (1999) är skolkulturen väsentlig för hur skolans verksamhet är beskaffad och hur de yttre ramfaktorerna tillämpas i praktiken. Det handlar då om informella styrsystem som utgörs av regler, vanor, invanda beteenden och förhållningssätt vilka – medvetet och/eller omedvetet – reglerar, styr och eventuellt begränsar skolpersonals arbetsförhållanden i såväl snäv som vid mening.

För att kunna analysera den särpräglade kultur som uppstår inom dagens svenska skola kategoriserar Berg dess specifika inre styrstruktur som reglerad/decentraliserad. Med detta avses att politiska beslut, formulerade i styrinstrument såsom regel-, ram-, resultat och målstyrning, reglerar skolans verksamhet och bidrar tillsammans med läroplaner och andra officiella styrdokument till att markera skolverksamhetens yttre gränser och vilka Berg benämner som en styrning *av* skolan (1999:13). Berg hävdar dock att det finns andra mekanismer som avsevärt medverkar till hur skolverksamheten i realiteten styrs. Till följd av decentraliseringen av skolan där kommunerna och den enskilda skolan givits större autonomi i förhållande till styrning av sin egen verksamhet menar Berg att det är relevant att också tala om en styrning *i* skolan (1999:18). Automin gentemot de yttre gränserna möjliggör för lärare och övrig skolpersonal att bedriva sin verksamhet på olika sätt och på så vis anpassa den efter de specifika och lokala behov som finns inom den. Den mångtydiga styrningen av skolan ger upphov till ett sådant handlingsutrymme. Då dagens skola styrs genom mål- och resultatstyrning menar Berg att den, för att kunna fungera vägledande för aktörerna i organisationen, måste bli föremål för någon form av tolkning på olika nivåer i organisationen. Det som alltså framhålls som specifikt för den reglerade/decentraliserade organisationen är att den möjliggör ett handlingsutrymme för aktörernas egna och relativt sett självständiga handlingar. Förvisso regleras verksamhetens gränser ytterst av uppdragsgivarens avsikter med den men inom den, och på lokal nivå, är den specifika autonomin, tolkningsutrymmet och därmed också handlingsutrymmet avgörande för hur denna yttre styrning omsätts i praktiken (Berg 1999).

Det innebär att när oklara statliga reformintentioner ska omsättas i praktiken eller implementeras överförs mångtydigheten till lokal nivå, det vill säga kommunerna, enskilda skolor/rektorsområden, skolledare och skolans övriga personal, vilket ställer höga krav på deras beredskap att kunna tolka och behandla dessa på ett giltigt vis. Enligt Berg (1999) handlar det om en aktörsberedskap, vilken innefattar aktörernas kunskap, färdigheter och förhållningssätt gentemot reformens innehåll, men även om den mottaglighet som finns i de organisatoriska strukturerna där den yttre styrningen ska omsättas i praktiken. Därtill tillkommer att lärare, skolledare med flera inte motsätter sig de värdebaser, i form av det som reformen i grunden företräder. Om de statliga intentionerna ska kunna påverka skolans praktik är det därför betydande att såväl aktörsberedskapen som skolans organisation är mottaglig för dess innehåll. Därför menar Berg att det kan betraktas som grundläggande att ”det ägnas ansträngningar åt att försöka förändra förekommande aktörsberedskaper i en riktning som svarar mot innehållet i den aktuella utbildningsreformen”, då det annars råder en risk att dessa inte omsätts i praktiken i enlighet med de teoretiska intentionerna (1999:40). Bergs frirumsmodell kan således belysa hur skolans kultur, organisationens mottaglighet samt lärares aktörsberedskap påverkar vilka möjligheter yttre styrstruktur har att omsättas i praktiken.

## Metod

### Kvalitativa intervjuer

Utifrån vårt syfte lämpade sig en kvalitativ undersökning väl. Metoden valdes då den möjliggör ett synliggörande av deltagarnas attityder, tankar och åsikter om hur de yttre ramfaktorerna, såsom styrdokument i allmänhet och undantagsbestämmelsen i synnerhet, styr deras undervisning och praktik samt vilket utrymme de upplever att de har i förhållande till tolkning och möjligheter inom dessa ramar. Syftet överensstämmer således med den kvalitativa forskningens ambition om att synliggöra och klargöra innebörd och mening (Widerberg 2005). Eftersom vår intention var att undersöka subjektiva föreställningar och upplevelser, föreföll djupgående samtal vara det bästa tillvägagångssättet, vilket innebar att intervjupersonerna deltog som respondenter i vår undersökning (Esaiasson 2007).

### Urval

Vi valde ett strategiskt urval eftersom metoden lämpar sig i kvalitativa undersökningar, då man till skillnad från det representativa urval som används vid kvantitativa undersökningar här syftar till att ”urvalet skall vara heterogent inom en given ram [...]”(Trost 2010:137). Vi eftersökte således intervjupersoner som var så olika varandra som möjligt inom de för urvalet givna begränsningarna, för att på så vis kunna förskaffa en så bred bild och fånga upp så många uppfattningar som möjligt (ib.).

I fråga om urvalet valde vi att fokusera tre skilda perspektiv, nämligen lärare, specialpedagoger och skolledare. Lärares perspektiv föreföll självklart med tanke på deras ensamrätt och befogenhet att sätta betyg. Då specialpedagoger ofta intar, genom sin expertis och kunskap om elever i behov av särskilt stöd och funktionshinder, en rådgivande roll för läraren, var deras erfarenheter och upplevelser således även av intresse. Enligt Skolverket (2014) ”bör läraren samråda med rektorn om bestämmelsen ska tillämpas”, och då de dessutom innehar det yttersta ansvaret för att betygsättningen tillämpas på ett likvärdigt och korrekt sätt (Skolinspektionen 2014a), föreföll också skolledares perspektiv, med vilket vi här syftar till rektorer och utvecklingsledare, relevanta för undersökningen.

Skolinspektionen (2009) konstaterar att grundskolans personal känner en stor osäkerhet kring tillämpningen av undantagsbestämmelsen och att de uppvisar en varierad grad av kännedom om undantagsbestämmelsen vid bedömning och betygssättning, vilket motiverade vårt val att undersöka om det finns liknande tendenser inom gymnasieskolans verksamhet. Vi valde också att rikta undersökningen mot de enheter som ofta möter elever i behov av särskilt stöd, eftersom de som arbetar med den elevgruppen rimligtvis borde ha större kunskaper och erfarenheter än personal på övriga skolor. Vi valde därmed strategiskt ett kritiskt fall som för teorin föll inom ”gynnsamma omständigheter”, där logiken följer ”om de teoretiska föreställningarna inte får stöd här får de sannolikt inte stöd någon annanstans heller” (Esaiasson m.fl. 2007:183). Till det valde vi även att avgränsa urvalet av lärarrespondenter till lärare inom humanistiska ämnen för att på så vis fokusera den del av undantagsbestämmelsen som rör de mindre synliga funktionsnedsättningarna och som därmed torde vara svårare att definiera och klargöra. Detta medförde en begränsning i det strategiska valet av ett kritiskt fall inom gynnsamma omständigheter, eftersom de omöjliggjorde att resultatet rimligen kunde tänkas gälla för lärare som inte undervisar i humanistiska ämnen av andra delar av gymnasieskolans verksamhet, då lärarna i vår undersökning enbart undervisar i humanistiska ämnen. Därmed ska lärarrespondenterna i vår undersökning betraktas som lärare som inom gynnsamma omständigheter undervisar i humanistiska ämnen.

För att få kontakt med relevanta respondenter använde vi oss av nyckelpersoner i de olika enheterna, samt utnyttjade en så kallad snöbollseffekt där nyckelpersonerna, och vi själva vid möten och samtal med intervjupersonerna och skolorna, förmedlade vidare kontakter och på så vis utökade underlaget (Esaïasson m.fl. 2007). Däruti sökte vi största möjliga variation av respondenter med tanke på erfarenheter och bakgrund i arbete med undantagsbestämmelsen inom den givna ramen för urvalet.

Med utgångspunkt i det Trost skriver om att få intervjuer vanligen är att föredra då materialet vid många intervjuer kan bli ohanterligt och det kan vara svårt ”att få en överblick och samtidigt se alla viktiga detaljer som förenar eller som skiljer”(2010:143), begränsade vi antalet intervjuer till tolv respondenter, varav sex lärare, tre specialpedagoger och tre skolledare. Detta var en mängd där vi ansåg att variationen fortfarande var så pass stor att vi kunde dra slutsatser angående vissa regelbundenheter och mönster utifrån samtliga perspektiv och skilda enheter, men utan att materialet blev så stort att vi riskerade att inte kunna fördjupa oss i det. Samtliga respondenter har genomgått en lärarutbildning och merparten av dem har också en längre erfarenhet av läraryrket, minst tio år, och har arbetat inom gymnasieskolans verksamhet under större delen av sin läraryrkesverksamhet. Huvudparten har också arbetat inom de specifika enheterna under en längre tid, vilket motiverade för att urvalet kunde betraktas som framgångsrikt utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

### **Tillvägagångssätt**

Intervjuerna genomfördes med utgångspunkt i en tematisk intervjuguide där frågorna hade en öppen karaktär och var tematiskt ordnade utefter de ämnesområden som var tänkta att behandlas under varje intervju.<sup>4</sup> I stället för att strikt utgå ifrån frågeställningarna, arbetade vi fram den tematiska ordningen för intervjuguiden i relation till teori, tidigare forskning och egna erfarenheter. Detta för att en tematisk uppdelning föreföll mer logisk då delar av frågeställningarna annars tenderade att flyta in i varandra, vilket i förlängningen skulle innebära att materialet blev svårare att överblicka (Kvale & Brinkmann 2009). Eftersom frågorna var av öppen karaktär och utan svarsalternativ, och kom att variera utefter situationen och utvecklingen av de olika samtalen, genomfördes intervjuerna således med en låg grad av standardisering (Trost 2010). Detta innebar att även ordningsföljden på frågorna varierades utifrån omständigheterna under intervjutillfällena, och på så sätt skapades möjligheter för att utveckla sammanhang som var oförutsedda med hjälp av specifika följdfrågor, vilket bidrog till att intervjuerna var så kallade halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann 2009). För att helt kunna rikta fokus till respondenten, och på så vis undvika att störa intervjusituationen, hade vi som intention att spela in samtliga intervjuer. Detta sattes också till verket med respondenternas godkännande, men en av intervjuerna avbröts under samtalet då respondenten i fråga under samtalets gång kände sig obekvämt med inspelningsaspekten. I detta fall fördes anteckningar i så stor utsträckning det var möjligt under intervjuens gång, och därefter skrevs direkt en sammanfattning för att på så vis fånga upp så stora delar som möjligt av samtalet då intrycken fortfarande var så aktuella som möjligt.

Vad gäller analysarbetet och tolkning av materialet valde vi att framförallt tillämpa den typ av intervjuanalys som fokuserar meningskodning, vilken, enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann, gör det möjligt att ”organisera intervjutexter [och] koncentrera meningen i former som kan presenteras på ett relativt litet utrymme”(2009:217). Detta innebar att vi, efter att ha gjort oss förtrogna med det transkriberade intervjumaterialet, kodade det. Meningskodningen skedde mer specifikt genom att vi kopplade framträdande textfragment till ett eller flera nyckelord, vilka, då de kategoriserades under skilda rubriceringar, i sin tur strukturerade

---

<sup>4</sup> För intervjuguiden, se Bilagor.

materialet (ib.). Vi transkriberade således samtliga intervjuer i sin helhet, då det å ena sidan var en förutsättning för att kunna tillämpa meningskodning, och å andra sidan gav oss en helhetsbild som var grundläggande för det efterkommande analysarbetet. Däremot uteslöts onödiga fraser och upprepningar vid transkriberingen som inte betraktades ha betydelse för innehållet i respondenternas utsagor. Detta genomfördes med stor noggrannhet för att inte inverka på och styra materialet och för att vi skulle få en enklare överblick inför analysarbetet, vilket i efterhand betraktades som en nödvändighet då materialet hade en så stor omfattning.

För att söka de centrala poängerna i respondenternas resonemang och utläggningar och på så vis kunna besvara våra frågeställningar, tillämpade vi en form av tematisering, vilken utgick ifrån de teman som utformades i intervjuguiden. Det innebar att vi i analysarbetet anammade ett abduktivt förhållningssätt, vilket är ett mellanting mellan ett induktivt och ett deduktivt förhållningssätt. Ett induktivt förhållningssätt skapar ett öppet förhållningssätt till det empiriska materialet, genom att det är det empiriska materialet som ligger till grund för analysen. Ett deduktivt förhållningssätt utgår istället ifrån teorin som ligger till grund för det som sedan studeras. Vårt val att använda en abduktiv strategi medförde därigenom en slags process, där analysarbetet växelvis fokuserades på det empiriska materialet och teorin som förklaringsmekanismer (Trost 2010).

### **Tillförlitlighet och generaliseringsanspråk**

För att kunna påvisa resultaten som trovärdiga och tillförlitliga har vi eftersträvat att genomgående tydligt, noggrant och ärligt redogöra för materialet. Vi har även, såsom Kvale och Brinkmann (2009) påpekar, anammat ett reflexivt förhållningssätt genom att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera varje steg i arbetets process så att läsaren ges goda möjligheter att bedöma arbetet. Med avsikten att studien undersöker det som den avser att undersöka, och därmed uppnår en god validitet, utformades intervjuguiden med grund i syftet och frågeställningarna (Esaiasson 2007). Däremot är inte intervjuguidens rubriceringar desamma som frågeställningarna, eftersom det skulle medföra en ologisk ordningsföljd och uppdelning.

För att stärka validiteten genomfördes en testintervju i syfte att motverka graden av intervjuareffekter såsom ledande frågor, som, enligt Kvale och Brinkmann (2009), kan ha en oavsiktlig inverkan på intervjupersonernas svar, samt frågor av känslig karaktär. Testintervjun medförde att somliga frågor formulerades om, men i stort sett ansåg vi att intervjuguiden fungerade väl. För att så långt som möjligt undvika intervjuareffekter avstod vi ifrån att lyfta fram vår egen eller någon teoretisk definition av undantagsbestämmelsen under intervjutillfällena. För att stärka sanningsenligheten i materialet eftersträvade vi också att ständigt upprepa vår tolkning och förståelse av respondenternas svar. Därutöver erbjöds samtliga respondenter att ta del av det transkriberade materialet innan det behandlades, för att motverka felaktiga tolkningar. Ingen av respondenterna visade dock något intresse för detta.

Till detta valde vi efter överläggning att två av oss medverkade vid varje intervju, då det bidrog till fler perspektiv, större insyn och tolkningsmöjligheter av samtalet och därtill möjliggjorde en ökad närvaro för intervjuaren vid intervjutillfället, samtidigt som respondenten sannolikt inte kände sig pressad på samma sätt som om alla tre av oss skulle deltagit. Dessutom fördes minnesanteckningar både under och efter intervjuerna, där både reflektioner och möjliga analysråd, som annars skulle ha kunnat vara svåra att komma ihåg vid själva analysarbetet, skrevs ned, vilket ytterligare stärker trovärdigheten och tillförlitligheten till det empiriska materialet (Widerberg 2002).

Med utgångspunkt i att resultaten vid kvalitativa studier inte kan generaliseras på ett liknande vis som vid kvantitativa studier, var generaliseringsambitionerna här inte primära. Enligt Kvale och Brinkmann kan dock en analytisk generalisering uppnås i en kvalitativ undersökning genom att ”en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en studie kan ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation”(2009:282). En analytisk



generalisering bygger på att forskaren tydligt klargör argument med specifika stödjande belägg som utgår ifrån en teoretisk ansats (ib.), vilket gick i enlighet med vår ambition. Genom att vi samlade in vårt material utefter ett strategiskt urval, som dessutom valdes inom ett område som befinner sig inom så kallade “gynnsamma omständigheter” och som innefattar flera olika perspektiv, samt konsekvent studerade materialet utifrån regelbundenheter och mönster med nära koppling till teori och tidigare forskning, vill vi mena att resultatet trots det begränsade antalet analysenheter kan gälla för fler situationer än just dessa, och överlåter härefter till läsaren att bedöma riktigheten i generaliseringsanspråket.

### **Etiska överväganden**

Vi utgick ifrån Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Det innebar att vi informerade respondenterna både i ett informationsbrev och inledningsvis vid varje intervjutillfälle om undersökningens syfte samt vilka villkor som gällde för deras deltagande, för att på så vis säkerställa ett samtycke för deras medverkan. Informationen tillhandahöll respondenterna möjligheten att avbryta intervjun och ta del av det transkriberade materialet innan analysprocessen, samt att deras medverkan skedde anonymt och att de kunde kontakta oss om de hade frågor och synpunkter även efter intervjutillfället.<sup>5</sup> Vi avsåg också att vara väldigt tydliga med arbetets syfte och respondenternas medverkan för att undvika risker i fråga om känslighet.

---

<sup>5</sup> På liknande vis diskuterar Kvale & Brinkmann (2009) fyra principer för etiska riktlinjer såsom informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

## Resultat och analys

Respondenterna behandlas med sekretess. För att ändå få dem att framstå som verkliga personer i analysen hänvisar vi till dem med fingerade namn, vilka skall förstås oberoende av kön, ålder och etnicitet:

1. *Alde, lärare*
2. *Billie, lärare*
3. *Charlie, lärare*
4. *Dominique, lärare*
5. *Eli, lärare*
6. *Farah, lärare*
7. *Gabriele, specialpedagog*
8. *Hadi, specialpedagog*
9. *Iben, specialpedagog*
10. *Jamie, skolledare*
11. *Kim, skolledare*
12. *Love, skolledare*

I det följande kommer vi att redogöra för de, av respondenterna, uppfattningar och resonemang angående undantagsbestämmelsen som framkommit under intervjuerna. Eftersom vi valt en abduktiv strategi kommer resultat, analys och tolkning presenteras integrerat. I det slutliga diskussionsavsnittet sammanfattas och diskuteras sedan resultaten tydligare i relation till våra frågeställningar.

Rubrikerna i detta avsnitt utgör de analysteman som i enlighet med Kvaless och Brinkmanns (2009) riktlinjer för kodning och kategorisering vuxit fram ur bearbetningen av det empiriska materialet genom samspel mellan empiri, teori och tidigare forskning. Detta tillsammans med den öppna karaktären på intervjuerna som bidrog till att vissa ursprungliga intervjuteman sammanföll, gör att resultatredovisningen skiljer sig en del från både ordningen på de ursprungliga frågeställningarna samt frågorna i intervjuguiden. Då vissa teman mer direkt knyter an till de teoridrivna frågeställningarna medan andra starkare kan sammankopplas med det empiriska materialet, skiljer sig graden av ett deduktivt- och ett induktivt förhållningssätt emellanåt mellan de olika temana.

I materialet fann vi det tydligt att kunskap om och samarbete kring undantagsbestämmelsen i stor utsträckning ligger till grund för hur tolkning och tillämpning av densamma fungerar, vilket i sin tur påverkar hur förhållningssättet mellan undantagsbestämmelsen och en likvärdig skola ser ut. Utifrån detta kommer resultaten i det följande att presenteras i tre olika delar.

På grund av att en av de intervjuade lärarna valde att avbryta inspelningen<sup>6</sup> hänvisas i resultatet inte till lärare ”Farah” med citat, utan dennes utsagor framkommer enbart i mer övergripande och generella resonemang. I vissa fall hänvisar respondenterna i sina berättelser till Pysparagrafen eller ”pys”, vilket är en vedertagen benämning av undantagsbestämmelsen i vardagligt tal.

---

<sup>6</sup> Detta sannolikt på grund av att respondenten blev obekvämd av att spelas in. Intervjun fortlöpte dock därefter som planerat.

## Del 1

### **Kunskap om undantagsbestämmelsen**

Av materialet framkommer att respondenterna dels har varierad kunskap om undantagsbestämmelsen, och dels uttrycker skillnader för hur de har tillskansat sig denna kunskap. Ingen av respondenterna, med undantag för en specialpedagog, anger att de har fått kunskap eller kännedom om undantagsbestämmelsen genom utbildning, fortbildning eller extern handledning. Flertalet av respondenterna uppger att de, på eget initiativ, har tagit del av information om undantagsbestämmelsen via Skolverkets hemsida.

Så jag bestämde mig för att kolla upp lite själv på Skolverket, och tyckte det var, såsom jag förstod det är det helt och hållet upp till ämnesläraren själv att förhålla sig till det som stod där. (Charlie, lärare)

Via skolverket. Jag har sökt upp det själv på skolverkets hemsida. (Iben, specialpedagog)

Via skolverkets hemsida. (Kim, skolledare)

Ett skäl till detta uppges vara en självidentifierad kunskapsbrist som de söker åtgärda. Det finns de, främst specialpedagoger, som upplever att Skolverket erbjuder stöd och därmed frekvent kontaktar såväl dem som Specialpedagogiska skolmyndigheten för vägledning:

[...] och jag ringde till Specialpedagogiska Skolmyndigheten och verkligen checkade av, att jag har tolkat det rätt. (Gabriele, specialpedagog)

[...] så jag ringde faktiskt till specialpedagogiska myndigheten, och pratade med någon, och jag sa ”jag vill veta vad det här är”. (Charlie, lärare)

Men däremot har jag pratat med Skolverket och har bra kontakt med dem. (Iben, specialpedagog)

Dock ger flertalet uttryck för att de upplever Skolverkets information som bristfällig och svårtolkad:

Så läste jag ganska mycket på Skolverkets hemsida, kring den och vad som gäller. Hur mycket man kan bortse ifrån och allt det där, och försökte få någon slags klarhet i det på egen hand, men jag blev nog inte så mycket klokare. (Alde, lärare)

Det är inte mycket till hjälp som man kan få ifrån skolverket i den där. Nu var det ett tag sedan jag kollade i och för sig. (Charlie, lärare)

Detta kan relateras till Riksrevisionens (2011) konstaterande om att lärare upplever att Skolverkets information inte fungerar som tillräckligt stöd i deras betygssättande praktik. Liksom Berg (1999) lyfter fram är skolpersonalens aktörsberedskap, vari kunskap ingår, betydande för hur yttre styrning såsom reformer och förändringsarbete, omsätts i praktiken. En löslig styrstruktur som inte får tillräckligt genomslag på lokal nivå, bidrar till att de berörda aktörerna i högre utsträckning är hänvisade till den egna professionella tolkningsbasen för att omsätta de yttre styrintentionerna i praktiken. Att respondenterna uppger att de inte erhållit kunskap om undantagsbestämmelsen via utbildning eller extern handledning, och därtill i vissa fall upplever det stöd som ges av Skolverket som bristfälligt, indikerar på att överföringen av kunskap mellan formuleringsfältet och realiseringsfältet brister.

Detta kan ses som intressant i relation till att de undersökta enheterna har som främsta syfte att möta och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och fungera som ett komplement till den ordinarie skolverksamheten, vilket torde innebära att mottagligheten i den organisatoriska strukturen, och aktörsberedskapen, här är högre i förhållande till andra verksamheter. Att det föreligger bättre förutsättningar för specialundervisning och för att hantera elever i behov av särskilt stöd inom dessa enheters ramar återkommer i samtliga respondenters utsagor:

Nu har ju vi ganska stora möjligheter här [...] Och om det fortfarande inte riktigt går, så har det nog inte riktigt med resurserna att göra. Jag tror att den där frågan är säkert mer relevant på andra gymnasieskolor, där man har jättestora grupper, jättemycket undervisning, och jättelite tid hos elevhälsa och sådana saker. (Billie, lärare)

Jag har ju tid i min tjänst för den typen av meck, och det har ju inte de flesta lärare. (Charlie, lärare)

Man ska få samma hjälp. Men du har inte samma lärartäthet, inte samma tillgång till specialpedagoger, och du har inte det synsättet. Det grundläggande synsättet på samma sätt. Som vi har här. Så de får nog inte samma hjälp, nej. (Jamie, skolledare)

Några av respondenterna uttrycker dock en misstanke om att kunskap om undantagsbestämmelsen troligtvis varierar mellan olika aktörer inom enheten, vilket kan relateras till Lindbergs (2002) fastställande om att lärare upplever sig sakna en förtrogenhet med de regler och riktlinjer som styr bedömning och betygssättning. Lindberg menar vidare att detta möjligtvis kan härledas till att flera lärare upplever att de fick bristfälliga kunskaper om vilka principer som gäller under utbildningen. Flertalet respondenter lyfter istället fram den kollegiala samverkan på skolan samt yrkeserfarenhet som betydande för deras kunskaper om undantagsbestämmelsen:

[...] de hade jobbat där längre än mig så de hade ju mer erfarenhet också. Så de hade väl stött på det här några gånger redan. (Billie, lärare)

Jag har ganska goda erfarenheter. Och kunskaper om den. Eftersom jag har jobbat med den under längre tid och med flera elever. (Kim, skolledare)

[...] den informationen jag har den har jag ju fått när jag har pratat med kollegor. (Charlie, lärare)

I brist på yttre styrning och vägledning verkar aktörerna i stor utsträckning förlita sig på sin egen och kollegors erfarenhet och kunskap, vilket i sin tur kan bidra till att variationer på lokal nivå lättare uppstår. Detta är i enlighet med Carlgren och Marton (2002) som påvisar att det vidgade uppdraget och dess upplösning av stödstrukturer, gjort att lärare nu i högre utsträckning är hänvisade till det kollegiala samtalet och den inre auktoritet som grundas i den professionella tolkningsbasen.

Av flertalet lärare såväl som skolledare framgår att specialpedagogen ofta betraktas som en nyckelperson i förmedlandet av kunskap om undantagsbestämmelsen:

Och den dåvarande specialpedagogen som jag jobbade med då, när jag hade min lärartjänst, beskrev för mig hur jag skulle tänka och hur jag skulle arbeta. (Kim, skolledare)

Då var specialpedagogerna som var införstådda med detta [...] det var så jag fick höra talas om detta pys. (Charlie, lärare)

[...] då var det en väldigt duktig specialpedagog med mycket stor erfarenhet, och därigenom hade vi väldigt mycket diskussioner kring det. För att jag skulle kunna ha lite på fötterna. (Love, skolledare)

Från specialpedagogens håll då. (Alde, lärare)

Men därigenom använder jag ju mycket specialpedagogen då. För hon har ju kunskapen kring den elevgruppen, men det är väl ganska ofta. Det skulle jag säga. (Jamie, skolledare)

I och med att man tydligt skiljer mellan den vanliga skolan för de flesta elever och specialundervisningen, och då det därigenom finns en särskild utbildning för specialpedagoger som endast i liten utsträckning har betraktats i sammanhang med den allmänna lärarutbildningen (Haug 1998), förefaller specialpedagogens framträdande roll inte märklig. Däremot kan det faktum att läraren som ensam innehar uppdraget och därmed även ansvaret för betygsättning (Klapp Lekholm 2010), knappt får med sig någon specialpedagogisk kompetens, ifrågasättas. Detta leder till att det läggs ytterst stor vikt vid det kollegiala samarbetet och aktualiserar i relation till Bergs frirumsmodell (1999) frågan om huruvida den organisatoriska strukturen, och därmed också den specifika skolkulturen – den *inre* styrningen – möjliggör eller omöjliggör en implementering av undantagsbestämmelsen på lokal nivå.<sup>7</sup>

### **Kollegialt samtal och samarbete**

Flertalet respondenter uppger att det frekvent förekommer samtal och samarbete kring undantagsbestämmelsen och ser dessa som ett stöd och en given del i bedömningsarbetet:

Det är ett levande material så man diskuterar det ofta. I arbetslag till exempel, jag är ju ämnesansvarig då på den här skolan sedan många år tillbaka, och då dyker det upp någon gång då och då. (Dominique, lärare)

Det hjälper ju alltid att prata. Att bolla det liksom. (Billie, lärare)

Mest är det ju att man pratar med sina ämneskollegor ”hur tänker du och hur tolkar du det här”. (Charlie, lärare)

Ja, vi tar ju ofta upp det i samband med en elev eller så. Så brukar det ju komma upp det här att man kan känna det här att det inte finns något tydligt regelverk. Om man ska kalla det så, det kanske är svårt att ha det, men man tänker liksom, är det riktigt okej då, och hur mycket kan man bortse ifrån, är det bara den här pyttegrejen, eller var går gränsen. Det pratar vi om. Att man känner den osäkerheten. Det gör vi ju. (Alde, lärare)

Andra respondenter ger däremot uttryck för att det inte förekommer samtal:

Det är så självklart så vi pratar inte om det. (Hadi, specialpedagog)

[...] vi har inte riktigt kommit igång med snacket än. (Eli, lärare)

Nej, det är ingen som pratar om sånt i skolan. Det har blivit ganska pedagogiskt fattigt i skolan. (Iben, specialpedagog)

Vad som utifrån materialet förefaller vara intressant i förhållande till huruvida det förekommer samarbete eller inte är den relation som finns mellan skolans aktörer i allmänhet och specialpedagog och lärare i synnerhet. Specialpedagogen upplevs, som nämnts, inneha en nyckelroll vad gäller kunskapsförmedlingen och tycks, för vissa lärare, även inneha en stöttande funktion i samtal och samarbete. Detta gäller dock inte för alla, och det är inte alltid att samtal och samarbete uppstår:

---

<sup>7</sup> Detta kan relateras till Ekholm med fleras mening om att skolkulturen utgör den tolkningsbas mot vilken skolans aktörer skapar mening, värderar, bedömer och drar slutsatser om det egna arbetet (2000).

Som jag ser det så kan lärarna det här mycket bättre än vad jag kan. De står ju inför detta. För mig är det bara en teoretisk diskussion som jag kan bidra med [...] det är så sällan lärare frågar mig. Om man vill gå den vägen så går man direkt till rektorn. I enstaka fall blir vi inkallade för att vi ska bli medbedömare. Men det är ju så att våra rektorer är så rutinerade att vi sällan behöver göra det. (Hadi, specialpedagog)

Det som tycks ha relevans är således vem som slutligen innehar tolkningsföreträde och i vilken mån specialpedagogen är involverad i betygssättningsprocessen. I respondenternas utsagor framkommer olika uppfattningar om hur samarbetet bör se ut och vad det ska syfta till. Även om lärare betraktar specialpedagoger och skolledare som ett stöd tycks det finnas en otydlighet kring vilka roller och befogenheter de respektive aktörerna innehar i samarbetet. Främst lärare tycks uppleva detta som problematiskt:

Jag har jobbat med specialpedagoger som är väldigt påtryckande och nästan beordrar ämneslärarna att tillämpa undantagsbestämmelsen när du sätter betyg. [...] jag hade ju gärna sett att man har ett samtal kring det, och vilka saker och kriterier kan vi bortse från här och varför, snarare än att den eleven ska ha betyg. Men ja, det är ju trots allt jag som sätter och skriver under betyget. (Alde, lärare)

De gånger som Pys-paragrafen ska användas har jag ofta hamnat i en ställning, där jag inte har hållit med specialpedagogen [...]. Det känns som att specialpedagogerna upplever att det är de som äger frågan. Men jag har ofta hamnat i konflikt med att någon specialpedagog har tyckt att jag är lite extra krånglig, så har jag upplevt det i alla fall. (Charlie, lärare)

Nu känner jag att jag får mer ut av att diskutera med mina andra kollegor. Men generellt så tänker jag absolut att specialpedagog har kunskap och kan komma med inputs som är värdefull [...] men det är ju väldigt mycket upp till läraren. Att ta ställning själv liksom. (Billie, lärare)

Jag skulle bli helt vansinnig om en rektor kom liksom och ponerade på någonting eller föreslog någonting. Det känner jag, det är absolut ett no no på det. Att försöka lägga sig i. Jag har aldrig känt att någon rektor har, genom åren, på något vis försökt påverka min betygsättning, nej, men det är kanske för att jag är en sådan person också. (Dominique, lärare)

Detta kan relateras till vad Colnerud och Granström (2002) benämner som lärarnas individuella autonomi vilken bidrar till att lärarna i högre utsträckning är vana att självständigt hantera problematiska situationer. Men även till det faktum att lärarna i slutändan är de vilka sätter och ansvarar för betygen, varför de kan uppleva specialpedagogernas stora kompetens på området samt därmed uppfattningen om det egna tolkningsföreträdet som bekymmersamt.

Dessutom kan skolledarna inta en stöttande roll i samarbetet, men den skiljer sig något från specialpedagogernas:

Lärarna vill ju inte ta bort från kvalitetssäkringen vad gäller bedömning och betyg. Så det är just det här dilemmat, att man måste få ha ett bollplank kring det, som jag kan stå som pedagogisk person. Men inte som specialpedagog, det är väldigt stor skillnad [...] jag kan komma med ett gott råd, men jag försöker oftast bolla tillbaka. Du har ju svaret. För det har en lärare 99,5 av 100 gånger [...]. De behöver bara få en liten push i rätt riktning kanske, eller lite stöd. (Jamie, skolledare)

Ja, det ligger ju närmre utvecklingsledaren och specialpedagogen. Det är ett nära samarbete tycker jag [...]. Jag tycker att, jag kan ju vara rådgivande. När frågan ställs. Och sen är det klart att jag är ju ytterst ansvarig när, eh, att det görs på ett korrekt sätt. (Kim, skolledare)

Jag tycker vi har ett fungerande samarbete. Men sen kanske inte jag heller tar de tuffaste diskussionerna. Det gör min kollega, specialpedagogen. Jag är mer som spindeln i nätet, så jag går nog inte in i det. (Love, skolledare)

Vad vi kan se utifrån skolledarnas redogörelser tycks de överlåta en stor del av det betygsättande ansvaret till lärare och specialpedagoger och förlita sig på deras kompetens och erfarenhet. Detta kan relateras till såväl Skolinspektionens (2014a) och Riksrevisionens (2011) konstateranden om att skolledare tenderar att överlåta frågor om bedömning och betygssättning till lärarna, vilket delvis kan söka sin förklaring i Ekholm med fleras (2000) mening angående att skolledare tenderar att undvika att gå in i lärares praktiska arbete då det upplevs som känsligt i och med att lärarna betraktar det som sitt professionella område, varvid skolledare emellanåt tolererar situationer som står i motsats till de egna värderingarna. Att vidare de specialistkunskaper som krävs vid den här typen av bedömning i vissa fall ligger utanför skolledares kompetensområde komplicerar ytterligare ledarskapet och ansvarsfördelningen. Detta kan även tänkas förklara att skolledarna sällan diskuterar undantagsbestämmelsen på skolledningsnivå.

Variationen i uppfattningen om hur och om kollegiala samtal och samarbeten förs tycks skilja sig inte enbart mellan de respektive undersökta enheterna utan även inom dem. En orsak kan härledas till att det i hög grad är beroende av vilka enskilda aktörer som finns inom enheten samt deras inbördes relationer och personliga värderingar och vanor, vilket går att relateras till det som Berg (1999) benämner som skolkultur. Detta blottläggs inte minst genom att det är några respondenter som tidigare arbetat tillsammans inom en annan, men liknande, enhet som har påfallande lika förhållningssätt gentemot hur man bör och kan arbeta med undantagsbestämmelsen. De berörda respondenterna lyfter då det kollegiala samtalet och en samsyn i hur samarbetet ska se ut som betydande för deras kännedom och förståelse av undantagsbestämmelsen.

I de flesta fall då kollegiala samtal inte förs tycks detta bero på att dessa inte möjliggörs på en organisatorisk nivå, vilket kan bidra till att lokala variationer lättare uppstår. Liksom Korp (2006) framhåller har faktorer på skolövergripande nivå mycket konkreta konsekvenser för hur arbetet på skolan ter sig, och såsom Ekholm med flera konstaterar är det även skolledares uppgift att ”förse ansvariga lärare med förutsättningar för den pedagogiska processen”(2000:45). Om de organisatoriska ramarna underlättar eller försvårar samtal och samarbete mellan kollegor kan därför ha en avgörande betydelse för hur skolkulturen är beskaffad. Detta kan relateras till Bergs mening om att det krävs en mottaglighet inom verksamheten som är beroende av såväl den organisatoriska strukturen som aktörsberedskap, för att de statliga intentionerna ska kunna påverka skolans praktik. Möjliggörs inte denna beredskap på organisatorisk nivå kan det innebära att det saknas förutsättningar för att de yttre styrintentionerna ska omsättas i praktiken på ett önskvärt vis (1999).

I fråga om det förekommer ett systematiskt samarbete uppger nästan samtliga respondenter att det inte förekommer.

Men inte på något strukturerat sätt eller att vi har någon plan eller så. Det är mer att nu har vi ett fall som är så eller så, ska vi ta till det här liksom.” (Dominique, lärare)

Nej, ingen systematik. Inte i nånting. [...] Nej men organisationer bildas över tid och en rektor slutar och nästa kommer. Svårt med rutiner. Det är rörigt i skolan. Det är svårt att få någon kontinuitet. (Iben, specialpedagog)

Systematik? Nej, det tycker jag inte. (Kim, skolledare)

Men jag tycker inte att det finns rutiner kring det eller kring pys. (Charlie, lärare)

Två respondenter lyfter att det finns vissa rutiner vad gäller att lärarna vet med sig att de kan vända sig till både specialpedagog och skolledare om de upplever sig osäkra i sin bedömning. Flertalet respondenter ger dock uttryck för ett ökat behov av systematiskt samarbete kring undantagsbestämmelsen:

Man kan oftast inte sätta några tydliga ramar för sådana här saker, eftersom det skiljer så mycket fall till fall [...]. Så det hade nog varit ganska skönt att ha någon sorts gemensam policy då. Så att man åtminstone gör samma sak på skolan. [...] Åtminstone att man kunde sätta sig ner och diskutera den utan att det handlar om just ett specifikt fall. Just prata igenom beskrivningen, hur man ser på det. Att man gör det innan, utan att man gör det just i stunden. (Billie, lärare)

Vi har inget systematiserat samarbete, tyvärr. (Alde, lärare)

Vi hade säkert kunnat samlas mer kring den. Och prata om på vilket sätt vi tycker att vi mer systematiskt kan tillämpa den. [*Hade du upplevt det som ett stöd*] Ja. O ja. (Dominique, lärare)

Respondenterna efterfrågar således systematik kring arbetet med undantagsbestämmelsen, men påpekar samtidigt det problematiska med att varje enskilt elevfall är så specifikt att en enhetlig struktur kring hur man ska behandla det tycks omöjlig att konstruera, varvid samarbetet i stor utsträckning syns ske under informella samtal. Såväl lärare som specialpedagoger lyfter komplexiteten i att å ena sidan förhålla sig till ett diffust regelverk, å andra sidan avgöra dess tillämpningsbarhet i förhållande till varje enskilt elevfall. Dock tycks avsaknaden av ett institutionellt strukturerat ramverk, brister i den yttre styrningen, bidra till att aktörernas kunskap om undantagsbestämmelsen, och även hur de tolkar och tillämpar den, vara mer beroende av respondenternas egna initiativ samt möjlighet och benägenhet till kollegiala samtal än en allmänt, ovanifrån, formulerad riktlinje. Detta kan relateras till Ekholm med fleras konstaterande om att yttre styrning alltid är beroende av den gällande traditionen inom en skolverksamhet (2000:39).

## Del 2

### **Tolkning**

Liksom vid respondenternas konstateranden om det kollegiala samarbetet kring undantagsbestämmelsen, återkommer i flera respondenters resonemang angående tolkningen att det tycks utgöra en svårighet att bedöma bestämmelsens tillämpningsbarhet utan att relatera till specifika elevfall:

Och återigen, det är fall till fall. (Dominique, lärare)

Det tolkar jag som att man får titta på varje individ. Och se, vad är det vi kan plocka bort. Jag tror att det är viktigt, för man kan ju inte generellt säga att det är det och det. (Gabriele, specialpedagog)

Detta sammanfaller med Skolverkets (2014;2012) påpekande om att bedömningsfrågor som uppkommer i samband med undantagsbestämmelsen måste utgå från enskilda fall och i förhållande till de lokala förutsättningarna, då funktionsnedsättningar kan se så olika ut att det inte går att avgöra giltigheten på generell nivå. Den yttre styrningen, verkar således i de här fallen ha fått genomslag.



Merparten respondenter upplever att undantagsbestämmelsen erbjuder ett stort tolkningsutrymme, och att det däruti uppstår vissa svårigheter i avvägningen om dess tillämpningsbarhet.

Väldigt kluven till den överhuvudtaget. Väldigt ambivalent. Ja, det är svårt att veta när det går att tillämpa den. (Dominique, lärare)

Därtill ger flera av respondenterna uttryck för att tolkningsutrymmet bör begränsas:

Det finns ett stort tolkningsutrymme. Ett för stort, tycker jag. (Kim, skolledare)

Jag vet inte om själva bestämmelsen kan vara tydligare, kanske att det fanns någon kommentar eller några riktlinjer, exemplifieringar eller någonting. (Billie, lärare)

Det är att den är otydlig. Det borde finnas ett mycket starkare stöd där för ämnesläraren, även kanske för specialpedagogen som uttrycker vad som går att hoppas över och vad som inte går att hoppa över. Kanske förslag på hur man kan jobba. (Charlie, lärare)

Respondenterna tycks således uppleva att det förekommer bristfälligt stöd och central vägledning vilket frambringa osäkerhet i hur undantagsbestämmelsen ska tolkas, något som Riksrevisionen (2011) också konstaterar i fråga om att Skolverkets stöd varken tycks vara tillräckligt omfattande eller djupgående samt att det inte nått fram till lärare i tillräcklig utsträckning. Då även Skolinspektionens (2009) granskning visar att grundskolornas personal upplever en stor osäkerhet inför hur undantagsbestämmelsen ska tillämpas, tyder respondenternas utsagor på att den yttre styrningen inte är tillräcklig och/eller att lärarna inte har fått tillräckliga förutsättningar på lokal nivå. Riksrevisionens (2011) konstaterande om att staten måste ta ett större ansvar, genom att styra och följa upp skolverksamheten, för att en likvärdig betygsättning ska uppnås, stärker detta antagande.

I tolkningsutrymmet som uppstår i samband med undantagsbestämmelsen, ger flertalet respondenter uttryck för att det specifikt är avvägningen om vad som är av tillfällig eller bestående natur inte alltid är enkelt att avgöra:

Nummer ett så gör man en bedömning från fall till fall, det behöver inte, vilket jag tycker är oerhört tydligt här, alltså inte vara en dokumenterad funktionsnedsättning. Det behöver alltså inte vara Asbergers, diagnos av den arten, dyslexi, dyskalkuli, ADD. Utan, det kan ju också i tolkningsutrymmet innefattas någon då som upplever någon slags akut stressituation, det finns elever som kanske inte klarar provsituation, så det finns en enorm mängd psykosociala faktorer på något sätt, som inte är, eller egentligen är. Ja, det är frågan om, är de eller inte så att säga va. (Dominique, lärare)

Depressioner är inte av övergående karaktär. Knarkande föräldrar... jag vet faktiskt inte. Vid diagnos tänker man ändå att de är inte övergående. Och där kan det vara bra med specialpedagogerna, eftersom de har större kunskaper än oss och säga tillsammans med elevvårdsteamet att det här är inte av övergående karaktär. (Charlie, lärare)

En av respondenterna uttrycker att inte ens en konstaterad diagnos kan bidra till att förenkla bedömningen:

Det är ju ofta en slump om vem som blir diagnostiserad eller inte. (Hadi, specialpedagog)

Konstaterandet om diagnostiseringens slumpmässighet kan liknas vid Haugs (1998) yttrande om att det kan vara problematiskt att helt förlita sig på att elevens behov och problem har diagnostiserats korrekt av sakkunniga, då de nya stora kategorierna av funktionshämningar

tycks vara svårare att definiera och fastställa. Diagnostisering och rekommenderad anpassning bör, utifrån det perspektivet, beaktas med viss reservation, särskilt då Haug vidare menar att det finns flera tendenser som pekar på att elever som inte har diagnostiserats har klarat sig bättre i skola och yrkesliv, eftersom de har undgått en diagnosstämpel. Merparten respondenter ger dock uttryck för att en diagnos bidrar till en enklare tolkning av undantagsbestämmelsens tillämpningsbarhet, men däremot tycks det vara beroende av vilken typ av diagnos det rör sig om:

Saker som inte går över och det är ju också svårt att veta. En depression till exempel, tror jag att jag inte skulle bedöma som ett tillfälle att tillämpa undantagsbestämmelsen. Men däremot en ADHD-diagnos eller Asperger-diagnos, dyslexi, dyskalkyli. (Alde, lärare)

De som har diagnoser är ju inget problem. Sen har vi ju många med psykiska besvär och en del lever med det hela livet. Inom manodepressivitet och så. [...] det kan ju gå över. Men det gör det inte för alla. Så just de eleverna är svåra. För det är inte lika självklart. (Love, skolledare)

Det råder således olika uppfattningar om huruvida en konstaterad depression utgör ett bestående hinder, vilket möjligtvis kan härledas till att lärare, under sin utbildning, tenderar att inte få ta del av de perspektiv som ingår i specialpedagogutbildningen (Haug 1998). Detta kan få konsekvenser då lärare mer och mer hänvisas till det kollegiala samtalet och sitt eget kunnande och omdöme (Carlgren & Marton 2002), och kan ge upphov till godtyckliga bedömningar, eftersom en etablerad och vedertagen yrkesetik lyser med sin frånvaro (Colnerud & Granström 2002). Flertalet respondenter ger också uttryck för att de känner en svårighet i att avgöra just vad som är ett bestående hinder:

Man rör ihop det och blandar ihop både och. Av tillfällig natur eller beständig natur [...]. Och det tror jag nog många lärare är lite osäkra på. (Gabriele, specialpedagog)

Jag skulle vilja påstå alltså att jag snarare inte kan identifiera det som inte är tillfälligt. (Dominique, lärare)

Även om en elev har läs- och skrivsvårigheter så är det ju inte alltid att det finns dokumenterat heller. Och då är det ju ens egen upplevelse av det. (Billie, lärare)

Då Skolverket (2012) menar att undantagsbestämmelsen är giltig även för elever som inte har blivit diagnostiserad av en sakkunnig, förefaller tolkningen av ett direkt hinder kräva mer kunskaper om funktionshinder och ett omfattande ansvar på den lokala nivån, eftersom den yttre styrningen erbjuder ett stort tolkningsutrymme.

Vad gäller respondenternas tolkning av hur mycket man som lärare kan bortse från i förhållande till de ”enstaka delar” som undantagsbestämmelsen öppnar för, tycks resonemangen återigen där sammankopplas med tanken om att man måste utgå från det specifika elevfallet och ämnet vid bedömningen. Också här tycks en osäkerhet uppstå för flera av respondenterna:

Ja, vad betyder ”enstaka”? [...]. Ett kanske två krav, men det är inte så jag alltid har tillämpat den. (Alde, lärare)

Man kan ju tycka liksom att vissa kunskapskrav är ju ändå ganska omfattande. Även om det bara är ett. [...] Även om det är små delar. Tre små delar tillsammans kanske är mycket ändå. [...] Finns det mål som man inte kan använda den till exempel? Men lite tydligare hade nog inte varit fel. (Billie, lärare)

Utsagorna tyder på att lärare i vissa fall, utifrån ett specifikt elevfall, står inför dilemmat att med hjälp av undantagsbestämmelsen bortse från omfattande och grundläggande mål, vilket

tycks utgöra en svårighet då läraren är medveten om att dess bedömning- och betygsättande praktik, vilket liksom Klapp Lekholm (2010) menar, kan få konsekvenser såväl för eleven, läraren själv och skolan. Även i förhållande till tolkningsutrymmet angående ”enstaka delar” tycks det således krävas mer kunskaper, ett starkt kollegialt samarbete och större ansvar på lokal nivå, då det stora tolkningsutrymme som den yttre styrningen erbjuder också här tycks utgöra en stor osäkerhet för lärarna. Detta överensstämmer med Skolinspektionens (2011;2014a) och Riksrevisionens (2011) konstateranden om att samtliga ansvarsnivåer måste reflektera och ta ansvar för att en likvärdig bedömning och betygsättande praktik ska kunna uppnås.

## **Tillämpning**

### *Förhållningssätt i tillämpning*

De delade upplevelsorna av svårigheter och osäkerhet kring tolkningen förefaller i sin tur även påverka respondenternas förhållningssätt till tillämpningen av bestämmelsen. Vissa lärare tycks hålla sig väldigt textnära medan andra klart uttrycker att det liksom Fjellströms (2002) resonemang om att det avsiktligt från skolledning och lärare krävs en hel del tolkning och utfyllnad för att myndigheters riktlinjer ska bli praktiskt tillämpbara, även i tillämpningen finns ett relativt stort spelrum åt läraren att röra sig inom:

Jag tror att jag höftar till en hel del. Någon annan lärare kanske är mycket mer noggrann. Och liksom följer exakt såhär och så. Vad vet jag. (Dominique, lärare)

Vissa lärare kanske är lite mer frikostiga eller vad man ska kalla det, kör på liksom, än vad andra är. (Billie, lärare)

Det är liksom lite upp till ämnesläraren hur petig man är. (Charlie, lärare)

Skiljelinjer i förhållningssätt mellan de betygsättande lärarna är även något som både specialpedagoger och skolledare har noterat och lyfter fram:

En del håller sig mycket mer till regler och såhär [...]. En del kanske tycker att man kan använda den till mer än det där som står. De vill vara generösare med den. (Gabriele, specialpedagog)

Du kan se skillnaderna även här. Därför vi har en tre-fyra lärare som, arbetar mycket mer instrumentellt med sitt ämne. (Jamie, skolledare)

Lärarna syns således uppfatta sin relation till skolans yttre ramar vida åtskilt. I enlighet med vad Carlgren och Marton (2002) uppmärksammar verkar en del lärare använda ramarna och arbeta förtroget med och inom dem eller till och med konstruera nya ramar för att förmå förverkliga sina egna syften, medan andra snarare verkar underordna sig ramarna mer eller mindre omedvetet. Utifrån ett ramfaktorteoretiskt tänkande är det ramarna som möjliggör eller begränsar vissa processer och resultat (Lundgren 1999), men liksom Gustafsson (1994) påpekar tycks variationen i hur aktörerna uppfattar och utnyttjar ramarna i de pedagogiska processerna vara minst lika avgörande för den praktiska tillämpningen som ramverkets ursprungliga utformning.

### *Skiljelinjer i tillämpningen*

Samtidigt som Skolverkets riktlinjer är menade att ges konkret utformning på lokal nivå, verkar det vida frirummet för tolkning i vissa fall förefalla gå utanför ramarna i större utsträckning än vad intentionen med skrivelsen är, och till det även gå stick i stäv med de

rekommendationer som ges i Skolverkets stödmaterial (2012). Bland annat framträder i materialet att flera av respondenterna uppfattar att det med hjälp av undantagsbestämmelsen är omöjligt eller i princip omöjligt att uppnå det högsta betyget:

Alltså jag skulle nog påstå att det är svårt att kvala in för ett A, med den pysparagrafen. För det är ju ändå ett kunskapskrav som jag måste helt bortse ifrån. Och då tycker jag liksom att då gör vi en kompromiss. Du klarar dig, men du får inte det högsta betyget. (Dominique, lärare)

Det är ingen större grej, men det är inte så att vi använder den till alla elever, men det är väldigt lätt för oss att kunna ge ett godkänt, men inte högre upp kan jag påstå. (Hadi, specialpedagog)

Och då fick han också godkänt. Men han får ett E, så jag håller ned betyget. (Dominique, lärare)

Detta trots att Skolverket (2012) tydligt uttrycker att undantagsbestämmelsen gäller för samtliga betygssteg. Därtill uttrycker flertalet respondenter att tillämpningen av bestämmelsen blir aktuell redan i undervisningsprocessen och därmed på sätt och vis fungerar som en utväg för att eleven inte ska få ett underkänt betyg, helt i motsättning till Skolverkets (2014) mening om att eleven under inga omständigheter ska gå miste om undervisning, utan att det först är vid betygssättning som undantag av kunskapskrav blir aktuella:

Jag tänker att det absolut kan vara så. Att det blir en utväg [...]. Mm, för läraren, faktiskt [...]. En utväg för att man inte har kunnat kartlägga, inte har tillräcklig kunskap om eleven. (Alde, lärare)

[...] tänker att det här kommer inte att gå vid betygssättningen. När halva terminen har gått, då tänker man att tur att det finns pys. (Charlie, lärare)

Ganska tidigt, ofta ganska tidigt. När eleverna ska prestera. Alltså, det är hela vägen. Men då är ju dem redan informerade om att de kommer att få ta hänsyn till vissa saker. (Gabriele, specialpedagog)

En av Skolledarna är dessutom av den uppfattningen att undantagsbestämmelsen används rent felaktigt om den inte tillämpas tidigt under kursens gång:

Mitt intryck är att den ofta tillämpas i slutet av betygssättning men jag anser att man ska tillämpa den under hela planeringen av elevers studiegång. [...]. Och jag tycker inte att man ska använda undantagsbestämmelsen i slutet av en betygssättning utan den ska finnas med tidigt under kursens gång. Det tycker jag är av största vikt, att den inte används som en utväg. I slutet. Då är det inte rätt hanterat. (Kim, skolledare)

Samtidigt som skiljelinjerna som påpekats skiljer sig avsevärt på vissa håll, och åtskilliga respondenter likväl uttrycker en praktisk tillämpning av undantagsbestämmelsen i enlighet med Skolverkets riktlinjer, indikerar ovanstående resonemang återigen att de statliga reformintentionerna reellt inte verkar ha lyckats inverka på skolans praktik fullt ut. Orsaker till detta kan rimligtvis härledas till samtliga nivåer inom skolverksamhetens system. Bland annat kan respondenternas skilda individuella värdebaser samt, som diskuterats tidigare, respondenternas utsagor om att skolans aktörer inte har fått tillräckligt med stöd och information i det stora tolkningsutrymmet, fungera som bidragande förklaringsmekanismer. Därtill kan de skilda förhållningssätten, med Bergs terminologi (1999), sökas i de specifika enheternas interna skolkultur och hur väl de explicita och implicita värdebaser som är etablerade där stämmer överens med de som ligger till grund för det nationella skolsystemets, samt huruvida det förekommer en aktörsberedskap och en mottaglighet för reformintentionerna inom verksamheten. Att skolkulturen påverkar effekterna av den yttre

styrningen är även något Ekholm med flera (2000) påpekar och något som flera respondenter själva också framhåller:

Det fanns en praxis då att det här pyser vi bort, det kan du hoppa över, men jag tyckte inte att jag kunde det. (Dominique, lärare)

Undantagsparagrafen kom från den ena arbetsgivaren, Skolverket, som har utformat de krav som jag förväntas förhålla mig till. Medan det andra benet är elevvårdsteamet, min chef, alla de som jag träffar dagligen och som på sätt och vis kräver att vi ska vara mer humanistiska, hjälpa till och var förstående, och det blir ett stigma om man inte får E. Detta tycker jag är ett dilemma. (Charlie, lärare)

Det finns ett ganska fritt tolkningsutrymme. Men när man sätter sig ner och går igenom kursen [...]. Då blir det lite snålare. För vi har kort tid [...]. Men ändå att jag känner att det finns en vilja till att förstå och ta den hänsyn som man faktiskt ska göra. (Love, skolledare)

Lärarna tycks således hamna i en position där den samhällsliga ideologin och den organisatoriska styrstrukturen begränsar utrymmet för den egna praktiken, vilket kan härledas till Carlgren och Martons resonemang (2002) om att lärare inte undkommer att förhålla sig till den situation som skolan befinner sig i och utgör och lika mycket är ett svar som ett förverkligande av den situationen.

Ytterligare orsaker kan härledas till de organisatoriska styrstrukturerna där, liksom framkom i Korps (2006) studie, faktorer på skolövergripande nivå såsom tid, resurser och andra organisatoriska ramar får tydliga konkreta konsekvenser i det praktiska arbetet. Det är även något som ett flertal respondenter lyfter fram, trots att de enheter som innefattas av föreliggande studie tillhör de som generellt har väsentligt mycket större resurser än i andra delar av skolverksamheten:

Hade vi haft tiden och forum för det hade vi kunnat jobba på ett mycket mer strukturerat sätt. (Alde, lärare)

Frågor om hur och hur ska vi hinna med det kommer upp. (Charlie, lärare)

Vi gör vissa anpassningar så att elever ska klara sig, men vi lyckas inte alltid. Men det finns inte mycket utrymme för allt detta stöd. (Iben, specialpedagog)

För det är kort om tid. (Hadi, specialpedagog)

Tid är ju naturligtvis en viktig [...]. Men sen är det också väldigt mycket en resursfråga. För att vi skulle kunna möta varje enskild elev i dina individuella behov, skulle vi behöva mer kompetent personal. (Jamie, skolledare)

### *Lärares dubbla roller*

Flertalet respondenter uttrycker resonemang angående att man hellre ”friar än fäller” eleverna:

Ja, alltså, man friar hellre än fäller. (Dominique, lärare)

Men det är ju ändå så att man är så välvillig som möjligt när det kommer till att sätta betyg [...]. Lärare är ofta mer pragmatiska när det kommer till riktlinjer och dekret och så va. (Eli, lärare)

Vi brukar skoja om det här på skolan att det som inte uttrycks är förbjudet, är tillåtet. Och det är lite grann så. (Hadi, specialpedagog)

Det vill man ju, man vill använda den så långt det går, om det behövs. (Gabriele, specialpedagog)

Det är ju bra i och för sig att fria än att fälla. (Charlie, lärare)

Samma utgångspunkt i lärarnas resonemang om gränsdragning för det lägsta betyget påvisar Lindberg (2002) i sina resultat för grundskolans lärare. Att betygssystemet förändrats till mål- och resultatstyrt med högre krav på godkända resultat för alla elever samtidigt som att fler elever som inte är motiverade för studier samt fler elever i behov av särskilt stöd nu går i gymnasieskolan, ställer nya krav på lärares och skolors individuella anpassningar (Skolverket 1998). Det innebär att lärares yrkespraktik och elevernas villkor i hög grad förändrats (Carlgren & Marton 2002), och att lärares medvetenhet om vilka konsekvenser ett underkänt betyg kan få för eleven medför att de lätt kan hamna i moraliska dilemman.

Med ambitionen att se till elevens bästa och inte hindra elever i sina strävanden förefaller tillämpningen av undantagsbestämmelsen emellanåt liksom både Klapp Lekholm (2010) och Korps (2010) undersökningar samt Skolinspektionens (2011) granskning påvisar, göra att betyg inte enbart sätts i förhållande till elevers kunskaper utan dessutom till deras attityder och personliga egenskaper. Det kan således uppstå en kompensatorisk bedömningspraktik av flera skilda anledningar, vilket flera av respondenterna uttryckligen menar att de tillämpar:

Det ger ju möjlighet för elever att kunna komma vidare, det är ju mycket det det handlar om. Att den inte ska stoppas i sitt liv för det är bara en liten grej som den inte kan klara av att fixa. Så det kan ju ge möjligheter att då komma ut i arbetslivet till exempel. (Billie, lärare)

Det är ju att på så sätt kan eleverna komma igenom gymnasiet och få ett betyg, och de kan bli godkända under dessa och dessa förutsättningar – att de då kan vara med i spelet. Att det räcker till för den yrkesroll som de är ute efter sedan. (Eli, lärare)

Spelberoende, droger, missbruk har varit en annan. Elever som kommer med ekonomiska, alltså har haft det väldigt torftigt. Och inte har haft någon förälder som läst någon bok över huvud taget Men då blir det ju svagare kunskaper. Så jag vill påstå, att det finns ändå en liknelse, mellan att tillämpa pysparagrafen, och att det innebär ett lägre betyg. Helt enkelt. Så det blir liksom en kompromiss man gör då. (Dominique, lärare)

Men det som väger in, också, det är exempelvis en elev som man ser, alltså historisk sett förstår att eleven försöker. Men kan inte lära sig. Det fastnar inte. Och det spelar in alltså, för det går inte att fejka ett försök så att säga. (Alde, lärare)

[...] och rent fysiskt sätt så finns det väldigt kort om tid kvar. Om man då kombinerar deras förmåga att arbeta, hur de lär sig och hur snabbt de lär sig, och engagemang och intresse. I kombination med om de har med sig någonting utifrån. Så kan jag också ge dem ett godkänt betyg, om jag ser, att i den här takten, och om jag kan se att hade du haft ytterligare så lång tid på dig, så hade du klarat det här. Alltså kan jag sätta betyget nu. (Billie, lärare)

Kan vi på ett första betyg sätta ett godkänt? Hitta ett godkänt som vi säger. För att uppmuntra att eleven läser vidare. (Hadi, specialpedagog)

Det är svårt för en människa som varit två år i Sverige, [...] att liksom kunna tävla med elever som har vuxit upp i den här västerländska kulturen som flödar över oss. (Eli, lärare)

Om du ser på förortsskolorna, i exempelvis Rinkeby, då är den här paragrafen högst levande. Det är geografiskt och det är socialt betingat. (Hadi, specialpedagog)

Kompensationen handlar således delvis om att hjälpa elever vidare till ett liv efter gymnasieskolan, delvis om att uppmuntra elever som befinner sig i en allmänt utmanande

situation och därtill även om kompensation för språkliga och kulturella färdigheter och/eller förmågor. Resonemangen är tydligt motstridiga Skolverkets stödmaterial och riktlinjer som konstaterar att svårigheter på grund av sociala omständigheter, familjeförhållanden eller annat ursprungsland inte innefattas av undantagsbestämmelsen, samt att bestämmelsen syftar till det direkta sambandet mellan ett funktionshinder och de uppsatta kunskapskraven varvid en elev med allmänna kunskapsbrister inte kan hjälpas till ett godkänt betyg (2012:47f).

Om respondenterna inte är fullt införstådda med Skolverkets intention med bestämmelsen eller om de är medvetna om motstridigheten men ändå tillämpar den utan explicit stöd från den yttre styrningen är inte självklart. Däremot kan respondenternas resonemang liknas vid de tendenser som Klapp Lekholm (2010) konstaterar om en betygsättningspraktik som ger uttryck för att kompensera elever med bristfälliga kunskaper, vilket beror av individuella värderingar och förhållningssätt som inte alla gånger är överensstämmande med betygsättningens externa krav på objektivitet. Det är intressant i förhållande till Haugs (1998) påpekande att detta fenomen är vanligare förekommande inom specialundervisningen som bygger på en kompensatorisk inställning och värdegrund, i större utsträckning än den vanliga skolan. Detta uttrycktes också bokstavligen under några av intervjuerna:

Vissa lärare tycker det är jobbigt att sätta betyg, så ibland kan de sätta snällbetyg.  
(Iben, specialpedagog)

Även om det inte fanns en pysparagraf så skulle den tillämpas. Vi är ändå människor som möter människor. (Hadi, specialpedagog)

Det framstår följaktligen som att läraryrkets säregenhet i den mening att det är en semi-profession som kräver lika delar professionell kompetens som etisk- och moralisk kompetens (Colnerud & Granström 2002), där vikten av de mänskliga relationerna är utgångspunkten, skapar ett grundläggande dilemma för både lärare och skolans övriga aktörer. Liksom Fjellström (2002) diskuterar lärare som moraliskt subjekt och ifrågasätter huruvida lärare som är medvetna om negativa psykiska konsekvenser av viss betygssättning för en elev och för samhället bör agera helt i enlighet med de explicita skrivelserna, verkar respondenterna som utifrån Skolverkets formuleringar tillämpar undantagsbestämmelsen alltför generöst, prioritera de värdebaser av mellanmänskliga relationer och de sociala sidorna i yrket till fördel för de professionella. Samtidigt ger andra respondenter uttryck för vikten av att hålla sig textnära just med hänvisning till att inte villkora trovärdigheten i professionen:

Många ämneslärare uppfattar jag, tycker det är svårt, eftersom det inte syns i betyget. Och det blir ju det sista man har kvar av sin trovärdighet. (Charlie, lärare)

Jag kan stå för det, att jag har bortsett från något kunskapskrav. Å andra sidan har jag aldrig behövt försvara det. Så jag vet ju inte hur jag skulle uppleva det. (Dominique, lärare)

Den vitt skilda tolkning och tillämpning som framkommer av respondenternas utsagor förefaller ha sin grund i åtskilliga faktorer på flera nivåer inom utbildningsväsendets inrättning. De yttre ramar som Skolverkets riktlinjer aktualiserar begränsar visserligen undervisningens möjliga processer och resultat, men aktörernas förhållningssätt till ramarna – vilka påverkas av dels det fria handlingsutrymmet och de mångtydiga verksamhetsmålen, dels den organisatoriska styrstrukturens inre ramverk samt läraryrkets semi-professionalitet (Berg 1999; Colnerud & Granström 2002) – verkar i slutändan ändå vara vad som i hög grad villkorar praktiken, och liksom Ekholm med flera (2000) konstaterar förefaller således verksamheten i skolan styras i minst lika hög grad av ”verklighetens villkor” som av de centrala yttre direktiven. Haug menar att det förekommer ”en grundläggande motsättning

mellan de generella formuleringarna i läroplanen och det sätt på vilket specialundervisningen är organiserad i enlighet med skollagen”(1998:28), och med tanke på de enheter som föreliggande undersökning fokuserat, kan tänkas att resultatet är extra tydligt här, men klart är den teoretiska intentionen i flera fall och av flera anledningar inte alltid verkar överensstämna med den praktiska verksamheten.

## Del 3

### **Undantagsbestämmelsen och en likvärdig skola**

En mängd perspektiv tycks utifrån respondenternas utsagor villkora en likvärdig bedömning och betygsättning. Flertalet av dem ger uttryck för att undantagsbestämmelsen skapar möjligheter för en likvärdig skola, genom att fler elever på så sätt kan klara av sin utbildning:

Om man tänker en skola för alla så är den till för att jämna ut så att de som behöver den ska lyftas upp lite. För att jämna ut orättvisorna. (Gabriele, specialpedagog)

Då är ju den en garant för en likvärdig skola. (Jamie, skolledare)

Att det gör det ju till en likvärdig skola, eftersom att alla våra ungdomar får lika möjligheter till att kunna bli klara med sitt gymnasium. (Love, skolledare)

Respondenterna framhäver därmed att undantagsbestämmelsen är ett viktigt verktyg för att uppnå en likvärdig skola, vilket kan liknas vid Korps (2006) resonemang om att betygen grundas i det ideologiska ställningstagandet om att elever ska ha likvärdiga möjligheter i utbildningssystemet. Undantagsbestämmelsen tycks därmed utgöra en kompensatorisk möjlighet för elever som har olikartade förutsättningar, och däruti olika möjligheter, vilket kan ses som ett sätt att ”dölja den faktiska och förutsägbara utslagningen” såsom Emanuelsson menar då den mål- och resultatstyrda skolan kräver att elever uppnår kriterierrelaterade kunskapsnivåer under samma tidperiod i samtliga ämnen (2002:29ff).

Samtidigt ger flera respondenter uttryck för att undantagsbestämmelsen, med tanke på det vida tolkningsutrymmet, i vissa fall och på olika sätt kan motverka en likvärdig skola:

Om alla använder paragrafen på samma sätt så hade det ju också varit mer likvärdigt. [...] Och där kan det nog se väldigt olika ut tror jag. (Billie, lärare)

Det kan bli en konflikt, den ena fick men den andra inte och så. Det skapar en del bekymmer. (Iben, specialpedagog)

Det förekommer en betygskorruption som urholkar betygen, och är det så att det kommer 5-6 elever från den här skolan med betyg som innehåller ett undantag, så är det lätt att hela skolan stämplas. Så det slår tillbaka på all verksamhet, att man är för slarvig med tillämpningen. (Hadi, specialpedagog)

Respondenterna tycks därmed anse att tolkningsutrymmet medför flera risker i fråga om rättsäkerhet. Detta kan liknas med de konstateranden om att lärare känner osäkerhet och förhåller sig olika till de bestämmelser och riktlinjer som angetts för bedömning och betygssättning, samt anknyta till diskussionen om bestående hinder och enstaka delar i tolkningsavsnittet. Den yttre styrningen som öppnar för det stora tolkningsutrymmet syns följaktligen få konsekvenser för en likvärdig bedömning och betygsättning.



Dessutom framhäver flera respondenter att undantagsbestämmelsen också kan motverka en likvärdig skola då betygen som är fastställda med hjälp av undantagsbestämmelsen, inte avspeglar elevernas faktiska kunskaper och färdigheter:

Men det är ju lite knepigt att elever kan få samma betyg när den ena kanske har klarat allting och den andra har, det finns någonting där som den inte har genomfört. (Billie, lärare)

Med tanke på att de elever som får betyg som är satta med hjälp av undantagsbestämmelsen, sedan har likvärdiga betyg och det kan vara ganska stora luckor eller saker man bortser ifrån, vilket jag kan tycka är problematiskt. (Alde, lärare)

När man bara utgår från individen och inte från en generell nivå det är då undantagsbestämmelsen blir aktuell. Det blir ett individuellt betyg, där eleven blir hela referensramen. Det blir på så sätt inte ett målrelaterat betyg. (Hadi, specialpedagog)

Respondenterna problematiserar följaktligen vad undantagsbestämmelsen kan medföra i förhållande till likvärdighet och hur den påverkar betygens giltighet. Detta kan möjligtvis härledas till de risker som Riksrevisionen (2011) framhäver gällande att den yttre styrningen inte får en korrekt avstämning och därmed inte förutsättningar att styra skolan i önskvärd riktning samt att urvalsinstrumentet för högre studier urholkas om betygen inte indikerar elevernas faktiska kunskaper och färdigheter. En felaktig tillämpning av undantagsbestämmelsen kan således generera en oförtjänt konkurrensfördel gentemot andra elever men även få till följd att den specifika eleven i samband med högre studier kan få svårigheter att möta de krav som ställs. Merparten respondenter lyfter också att deras tillämpning av undantagsbestämmelsen har skett med hänsyn till eller rent av har varit villkorat av huruvida eleven haft för avsikt att gå vidare ut i arbetslivet eller funderat över vidare studier, varvid det tycks vara lättare att godkänna den förra kategorin än den senare. Respondenterna anser däruti att det uppstår ett moraliskt dilemma för läraren då undantagsbestämmelsen används som ett kompensatoriskt verktyg i bedömningen:

Men en som inte kan bygga en bro kan ju inte göra det av vänlighetsskäl och sedan rasa ner när bron pajar. Det måste finnas förutsättningar för att göra vissa grejer, annars är det ju farligt för andra. (Eli, lärare)

Man gör eleverna en björntjänst ibland skulle jag vilja påstå, genom att man ger de ett betyg som de inte är behörig till [...]. Men å andra sidan så är det då elever som aldrig skulle kunna nå ett resultat, så kortsiktigt så blir de väldigt glada, men det blir en björntjänst på lång sikt. (Hadi, specialpedagog)

Då får ju vi vara väldigt seriösa och väldigt noggranna med att den här eleven ändå når upp till kraven. [...] Jag är nog mer tveksam idag än tidigare. (Jamie, skolledare)

På lång sikt tycks följaktligen respondenterna anse att undantagsbestämmelsen kan få förödande konsekvenser för både den enskilda individen och för rättssäkerheten och likvärdigheten i betygsättningen, vilket kan relateras till vad Ekholm med flera (2000) framhåller angående att alla skolor inte har samma förutsättningar att möta kravet på likvärdighet varför det är svårt att jämföra skolors resultat och varför lärarna kan känna stor osäkerhet i värderingen av det egna arbetet.

Utifrån utsagorna om förekomst av både möjligheter och dilemman med tillämpningen av undantagsbestämmelsen i förhållande till likvärdighet, har även frågan om huruvida betyget ska informera eller indikera om att det tagits hänsyn till vissa omständigheter eller förutsättningar uppkommit. Merparten respondenter anser generellt att tillämpning av undantagsbestämmelsen inte ska vara synligt i betyget:

Om vi gör ett bra jobb, då är vi hundra procent säkra, eller lika säkra som vilket betygssättande som helst. Det är ingen skillnad. [...] Och då kan jag tycka att det heller inte ska synas. (Jamie, skolledare)

Alltså det ska ju inte synas i betyget heller. (Gabriele, specialpedagog)

Jag tycker inte om att ha märkningar på betyget vare sig det är det eller frånvaro eller någonting sånt. (Love, skolledare)

Argumentet att inte redovisa undantag med en kompletterande anmärkning på grund av att betygssättningen alltid bör vara lika säker, kan möjligen härledas till att en markering indikerar att skolan inte har möjlighet att anpassa utbildningen efter elevens förutsättningar. Därtill lyfter flera respondenter fram att en markering som visar att eleven inte uppnår kunskapskraven riskerar att eleven stigmatiseras och får ett försämrat självförtroende. Samtidigt menar flera respondenter tvärtom att en märkning av något slag skulle vara fruktbar:

Det är helt okej att de får sina betyg tycker jag, men då göra en kommentar att betyget är satt under vissa förutsättningar. (Eli, lärare)

Det behöver inte stå exakt, men kanske någon liten fotnot. För det blir faktiskt lite konstigt när samma betyg kan vara fullständigt eller inte. (Billie, lärare)

Men att det står i betyg att man fick hjälp eller så, det kanske hjälper [...] så man är realistisk. (Iben, specialpedagog)

För elever har en förmåga att snabbt rationalisera, att snabbt känna sig förtjänta av ett betyg. De förknippar inte betyget i förhållande till insatsen. (Hadi, specialpedagog)

Har eleven fått ett snäll G, men sen kommer upp till gymnasiet så finns det ju inte en chans att eleven klarar av den nivån, och då måste man ju backa. Det kan ta tid. [...] Ja, det skulle underlätta mitt jobb litegrann. Förmodligen. (Dominique, lärare)

När man tar emot en elev med betygssättning som grundar sig på paragrafen och inte har kunskap av den. Eller att man inte överför den kunskapen skolor emellan. [...] Då tycker jag man spiller mycket tid. (Kim, skolledare)

Respondenterna ger följaktligen uttryck för att någon form av märkning i betyget dels skulle kunna medföra att eleven stärker sin självmedvetenhet, och dels skulle stärka likvärdigheten. Men även för att en markering skulle underlätta för lärarens bedömning och betygssättande praktik då bristen på dokumentation spiller mycket tid men också för att stärka rättssäkerheten. Det råder således olika uppfattningar om undantagsbestämmelsens förhållande till likvärdighet, vilket delvis kan härledas till Ekholm med fleras (2000) resonemang om skolors skilda förutsättningar och målen om en likvärdig utbildning. Undantagsbestämmelsen tycks betraktas som ett kompensatoriskt verktyg, men merparten lyfter även fram att det uppkommer en problematik som härleds till rättssäkerhetsfrågor såsom betygets giltighet och att läraren försätts i ett moraliskt dilemma då denne är medveten om att ens betygssättning får konsekvenser på flera nivåer.

# Avslutande diskussion

## Metoddiskussion

Valet av kvalitativa intervjuer som metodologiskt tillvägagångssätt visade sig fungera fruktbart i förhållande till syftet, och respondenterna visade överlag stor vilja att dela med sig av sina erfarenheter och upplevelser kring tillämpning av undantagsbestämmelsen. Vi anser därtill att antalet respondenter, det vill säga tolv stycken – varav sex lärare, tre specialpedagoger och tre skolledare – i stort sett gav den variation vi eftersträvade för att både kunna få en överblick och utröna regelbundenheter och mönster, samtidigt som materialets omfattning möjliggjorde att kunna se och analysera detaljer och mindre variationer mer djupgående. I en av enheterna fick vi inte möjlighet att intervjua någon skolledare, vilket var olyckligt, men såsom Jan Trost (2010) uttrycker det får forskaren ofta finna sig i den grupp respondenter som erbjuder sitt deltagande och därifrån hoppas på att variation ändå uppstår i urvalet, och det är vad vi härmed förlitar oss till. Med tanke på det stora antalet respondenter som förde med sig ett stort material – kanske rent utav för stort för omfånget av ett examensarbete – har motsättningar och dilemman mellan de enskilda respondenternas, samt mellan de olika grupperna av respondenter, inte kunnat redogöras för i resultatet i fullt så stor utsträckning som vore önskvärt. Detta förefaller olyckligt då respondenternas utsagor och därmed resultatet i sin helhet inte tillåts att tala för sig själva i den grad det hade varit möjligt. För att på bästa möjliga vis få lyfta fram det intressanta i materialet har vi, efter noga överläggning, valt att sammanföra resultat och analys i ett, samt lyfta fram mönster och regelbundenheter framför enstaka skiljelinjer och åsikter. Intervjuguiden fungerade väl och vi upplevde att vi fick svar på det vi avsett. Dock visade det sig att lärarnas ämneskombinationer samt respondenternas ålder och utbildningsår saknade relevans för undersökningen, varför dessa faktorer har uteslutits från resultatdelen.

Vi fick samtycke att spela in alla utom en intervju i sin helhet, och i detta fall fördes anteckningar flitigt under intervjutillfället och diskuterades och skrevs samman av oss snart därefter. Inspelningen avbröts på grund av att respondenten tycktes uppleva det obekvämt att bli inspelad. Vi anser dock inte att avbrottet påverkade respondenten eller intervjun i sin helhet på ett negativt vis. Inspelningarna och minnesanteckningarna bidrog till att analysarbetet inleddes under själva intervjuerna, då både intryck från omgivningen, verbala yttranden och icke-verbala kommunikation kunde registreras. Specifikt vid den intervjun där inspelningen avbröts, men i hög utsträckning även under resterande intervjuer, föreföll valet att låta två av oss delta som intervjuare fungera gynnsamt. Ingen av respondenterna uttryckte eller visade något obehag över det, samtidigt som det för oss möjliggjorde ökad närvaro och större möjlighet att tillsammans komma närmare materialet.

Samtliga intervjuer tog i stort sett liknande anspråk tidsmässigt, och vi kände aldrig att tiden begränsade detaljrikedomen i respondenternas utsagor eller att respondenterna av andra skäl kände sig pressade av situationen. I ett fall genomfördes intervjun genom telefon, vilket fungerade väl och spelades in liksom de andra intervjuerna, men den intervjun tog också kortare tid än resterande. Förlusten av att inte möta den respondenten personligen såsom de andra var ett känslomässigt intryck, nyanser i samtalen och icke-verbala kommunikation inte kunde noteras, vilket annars var något som gav en större förståelse för utsagorna och bidrog till nyanseringar i analysen samt stärkte tillförlitligheten i det transkriberade materialet.

Samtidigt som respondenterna gav sitt samtycke och inte visade några tecken på att känna sig pressade, kan inte möjligheten till att deras svar påverkades av formuleringar av intervjufrågor eller av oss som intervjupersoner negligeras. Oavsett har vi utifrån Kvaales och Brinkmanns riktlinjer gjort allt vi kan för att framställa empirin så trovärdigt och tillförlitligt

som möjligt och låter härmed läsaren bedöma arbetet.

Genom nyckelpersoner och snöbollseffekt fick vi möjlighet att intervjua lärare, specialpedagoger och skolledare i de enheter inom gymnasieskolan vars elevunderlag utgörs av elever i behov av särskilt stöd i nästintill den utsträckning vi önskade. I en av enheterna fick vi som nämnts dessvärre inte möjlighet att genomföra någon intervju med skolledare, men i övrigt vill vi mena att det strategiska urvalet utifrån gynnsamma omständigheter kan sägas vara uppnått. De tre skilda perspektiven anser vi bidrog till att resultatet av undersökningen kunde nyanseras och ge större förståelse för och tydligare svar på hur undantagsbestämmelsen faktiskt tillämpas i praktiken, och vad det framförallt är som villkorar detta. Även om generaliseringsmöjligheterna är begränsade på grund av dels det låga antalet respondenter samt den lokala platsen, dels att vi endast undersöker en specifik enhet inom gymnasieskolan, vill vi utan att göra alltför stora anspråk mena att de mönster och regelbundenheter som i samspråk med teori och tidigare forskning framkommit i denna studie ger en bild som kan gälla för fler situationer. Framförallt kan resultaten fungera som empiriskt material för fortsatt forskning att arbeta vidare ifrån, då det givetvis behövs mer studier på området för att kunna stärka de mönster som framkommer här och tydliggöra andra.

## Sammanfattande diskussion

Syftet med uppsatsarbetet var att undersöka lärares, specialpedagogers och skolledares erfarenheter och upplevelser av hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken. I det följande kommer vi att sammanfatta och diskutera våra resultat utifrån de ursprungliga frågeställningarna.

Den första frågan som vi ville ha svar på var hur tolkningsutrymmet som undantagsbestämmelsen erbjuder upplevs. Utifrån materialet kan det konstateras att undantagsbestämmelsen tolkas i förhållande till specifika elevfall, vilket pekar på att den yttre styrningen i det avseendet fått genomslag. Respondenterna upplever och betraktar tolkningsutrymmet som stort, i vissa fall för stort, och det tycks skapa osäkerhet och till viss del skilda tolkningar, mer specifikt gällande vad som kan betraktas som ett direkt och bestående hinder och hur omfattande "enstaka delar" ska tolkas.

Osäkerheten och svårigheterna kring tolkningen syns även påverka svaren kring den andra frågeställningen, det vill säga hur tillämpningen av undantagsbestämmelsen upplevs fungera i praktiken. Det framkommer stora skiljelinjer angående förhållningssättet till det yttre ramverk som bestämmelsen utgör, så till vida att en del respondenter håller sig väldigt textnära medan andra i hög grad utnyttjar det frirum som uppstår i förhållande till de yttre gränserna. De skilda förhållningssätten kan sägas dels bero på den reglerade/decentraliserade styrningens fria handlingsutrymme, dels på den organisatoriska styrstrukturen vilken förutsätter mottaglighet för reformintentionen, samt på lärarnas dubbla uppdrag i och med den semi-professionella rollen. Somliga lärare lägger tydligt större vikt vid de relationella aspekterna av yrket medan andra samtidigt hänvisar till yrkets professionalitet. Utifrån det tillämpar lärarna som aktörer sedan undantagsbestämmelsen mer eller mindre i enlighet med Skolverkets riktlinjer och stödmaterial, varvid en del tillvägagångssätt, medvetet eller omedvetet, helt motstrider den yttre styrningens intentioner. Exempelvis tas elevers personliga egenskaper och attityder samt sociala omständigheter hänsyn till.

Skiljelinjerna i tillämpningen leder in på den tredje frågeställningen om hur undantagsbestämmelsen upplevs förhålla sig till målet om en likvärdig skola. Det framgår visserligen utifrån respondenternas utsagor att bestämmelsen kan betraktas som ett kompensatoriskt verktyg och en garant för likvärdighet, då elever har olika möjligheter i den

mål- och resultatstyrda skolan. Däremot tycks undantagsbestämmelsen, för flera respondenter, bli problematisk när den tolkas och tillämpas på olika sätt samt får konsekvenser för både eleven och för den yttre styrningen då betygen inte avspeglar elevens faktiska kunskaper och färdigheter. Därtill råder det olika uppfattningar om undantagets synlighet i betyget, vilket relateras till konsekvenser för eleven och till skolans möjligheter att anpassa utbildningen för alla elever.

Angående den fjärde och sista frågeställningen, vad som, utifrån lärares, specialpedagogers och skolledares upplevelser och erfarenheter villkorar tillämpning av undantagsbestämmelsen, förefaller villkorandets kunna härledas till samtliga nivåer inom skolväsendet som institution. I materialet framkommer att respondenterna har varierad kunskap om undantagsbestämmelsen vilket å ena sidan kan relateras till brister i såväl lärarutbildning som Skolverkets stöd, å andra sidan att den organisatoriska styrstrukturen i skolan i vissa fall inte möjliggör för respondenterna att systematiskt tillägna sig den.

Faktorer på skolövergripande nivå tycks ha en direkt konsekvens för hur respondenterna förhåller sig till undantagsbestämmelsen. Det som framstår som problematiskt är att skolledaren i stor utsträckning överlämnar ansvaret för betygssättning och tolkning till lärare och specialpedagoger vilket ställer höga krav på dem att omsätta de yttre styrintentionerna i praktiken. Att den kollegiala samverkan framstår som betydande för respondenternas förhållningssätt samt tillämpning av undantagsbestämmelsen kan eventuellt förstås som ett sätt för dem att hantera detta ansvar. Vi menar dock att denna brist på reglering utgör grunden till att det uppkommer skiljelinjer i respondenternas tolkning och tillämpning av undantagsbestämmelsen då de i hög utsträckning tvingas förlita sig på sin egen och kollegors erfarenhet och kunskap som stöd i arbetsprocessen. Därtill tillkommer att det inte finns tydliga direktionsområden om vilka roller de respektive aktörerna innehar i processen, och vem i slutändan innehar tolkningsföreträde, vilken ytterligare komplicerar samverkan och därmed också resultatet av den.

Även skolans interna kultur och den verkliga praktikens värdebaser anser vi kan förklara den variation som går att identifiera i materialet. Lärarnas autonomi tillsammans med avsaknaden av en gemensam yrkesetik och förhållningssätt möjliggör ett handlingsutrymme för aktörernas egna och relativt sett självständiga handlingar. I materialet återfinns de lärare som använder undantagsbestämmelsen och arbetar förtroget, i enlighet med Skolverkets direktionsområde, med och inom den, men även de som tycks nyttja dess tolkningsutrymme för att hantera det moraliska dilemma som uppstår för lärare då de å ena sidan följer de riktlinjer som Skolverket anger, å andra sidan är medvetna om vilka konsekvenser ett underkänt betyg kan få för eleven.

\* \* \*

Utifrån ett ramfaktorteoretiskt tänkande kan vi se att undantagsbestämmelsen förvisso möjliggör en likvärdighet i betygssättningen men att variationen i hur aktörerna uppfattar och utnyttjar ramarna i de pedagogiska processerna leder till att resultatet inte fullt ut överensstämmer med ramverkets ursprungliga utformning.

Den osäkerhet och bristfälliga kunskaper som synliggörs i respondenternas utsagor kan, med tanke på att urvalet för föreliggande studie gjorts enligt principen för gynnsamma omständigheter, sägas stärka Skolinspektionens mening om att det råder en generell brist på kunskaper bland aktörerna inom skolan som tillämpar den, samt en generell brist i överföring av kunskaper om undantagsbestämmelsen från Skolverket. Detta eftersom de utvalda enheternas specifika natur torde innebära att mottagligheten i den organisatoriska strukturen, och aktörberedskapen, är högre än i andra verksamheter, vilket också flertalet av respondenterna i studien framhåller. Att Skolverkets stödmaterial och riktlinjer inte tycks ha nått ner på lokal

nivå i särskilt stor utsträckning, förefaller således problematiskt. Frågan som uppstår, med tanke på svårigheten i att svara för huruvida undantagsbestämmelsen överhuvudtaget bidrar till målet om en likvärdig skola, är – i enlighet med Emanuelssons diskussion om att formuleringar om anpassning till varje enskild elevs förutsättningar och liknande i styrdokument ”snarast kan ses som försök att dölja den faktiska utslagningen”(2002:31) – om de nationella skolmyndigheterna ens vill att samtliga skolans aktörer ska känna till undantagsbestämmelsens existens. Ifrågasättandet stärks ytterligare av frånvaron av information och undervisning på området inom lärarutbildningen.

Vid sidan av detta kan vi utifrån materialet även uttyda att lärarna i stor utsträckning tycks tillämpa en kompensatorisk betygssättningspraktik, vilket de även i flera fall visar medvetenhet om. Med tanke på Haugs bedömning att värdegrunden inom specialundervisningen ”bygger på en kompensatorisk inställning där effekt och prestationer dominerar tänkandet om rättvisa”(1998:28) är det möjligt att denna studies respondenter, med tanke på de specifika undersökta enheterna, tenderar att se till de relationella och etiska aspekterna vid betygssättningen i större utsträckning än lärare inom de flesta andra verksamheter. Att det vidare förefaller finnas en grundläggande motsättning mellan just de generella formuleringarna i läroplanen och skollagens mening om hur specialundervisningen ska vara organiserad (ib.), kan således stärka resultatets utfall.

I relation till den motsättning som finns inom lärarens semi-profession har vi i respondenternas utsagor även uppfattat tendenser som möjligtvis pekar mot att undantagsbestämmelsen i vissa fall används av de betygssättande lärarna som ett sätt att legitimera en kompensatorisk betygssättning. Vår känsla är att det förekommer tillfällen då lärare, med hänsyn till den moraliska dimension som läraryrket innefattar, nyttjar det tolkningsutrymme som undantagsbestämmelsen erbjuder för att kunna legitimera ett betyg som inte stämmer överens med elevens kunskapsnivå, och då väger in exempelvis personliga egenskaper i bedömningen.

Med det sagt förefaller den yttre styrningens intentioner, de yttre ramarna, utifrån flera aspekter och i flera fall inte vara helt förenliga med den praktiska verksamheten ute på skolorna. För att nå målet om en likvärdig skola behöver dessa skiljelinjer klargöras och utvärderas, något som konstaterats tidigare men dessvärre fortfarande inte satts i verket. Under föreliggande studies gång uppmärksammades att de deltagande respondenterna, enbart genom att frågor angående undantagsbestämmelsen lyftes, upplevde en positiv känsla i att få fundera och reflektera över hur de förhåller sig till denna i den betygssättande praktiken. Detta var även något som ett flertal av respondenterna själva uttryckte sin uppskattning inför, och flera av dem visade därigenom stor tacksamhet över att ha fått delta i undersökningen. I samband med studiens här ovan framförda resultat, tyder detta på att föreliggande studie i sig, och i synnerhet aktualiserandet av det aktuella forskningsområdet, är av betydelse för lärarprofessionen som helhet. Därmed ser vi också en stor relevans i att resultaten här används som empiriskt material i vidare forskning.

## Vidare forskning

Genom föreliggande studie har behovet av uppföljning och utvärdering av skolsystemets yttre styrintentioner påvisats. Det framkommer med klarhet att det decentraliserade skolsystemet innehåller brister vilka inte minst yttrar sig i den konstaterade diskrepansen mellan den statliga styrintentionen om en likvärdig utbildning för alla och variationen i dess resultat. Då det dessutom framkommit att skolans aktörer känner stor osäkerhet inför tillämpningen av undantagsbestämmelsen, leder det oss till slutsatsen att det krävs vidare forskning som än mer fokuserar kring hur undantagsbestämmelsen fungerar i praktiken och där erfarenhet och

upplevelser av undantagsbestämmelsen kan diskuteras utifrån fler variabler, exempelvis hur det ser ut i andra verksamheter eller om det förekommer skillnader mellan skolor belägna i storstad respektive landsbygd. Detta för att ytterligare klargöra huruvida det råder en variation i tolkning och tillämpning samt på en mer generell nivå kunna diskutera vilka faktorer som villkorar hur reglerande dokument omformuleras på lokal nivå, och med det bidra med kunskap som kan stärka kompetensen hos lärarna och därmed bidra till en mer likvärdig betygsättning och skola. Däruti har vi dessutom uppmärksammat en viss tendens, utifrån vårt material, om att undantagsbestämmelsen möjligen tycks användas för att legitimera så kallade snällbetyg, men vi avstår från att dra vidare slutsatser och spekulationer, och ser istället relevansen för vidare forskning på området.

Därtill framstår en mer djupgående diskussion om vad resultatet får för faktiska konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd som viktig att utveckla. Då skolans uppdrag är att se till att alla elever ska ha likvärdiga möjligheter för att klara av sin utbildning, i relation till de resultat som framkommit med denna uppsats, förefaller det ytterst relevant att vidare utvärdera hur den decentraliserade skolans styrning fungerar i praktiken.

# Referenslista

- Abrahamsson, B., Berg, G., & Wallin, E. (1999). Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en institutionsteori om skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 145–161. Issn: 1401–6788
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. (2. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Björkander, T., & Sjunnesson, P. (2009). *Att ta det säkra före det osäkra. Angående undantagsbestämmelsen i betygssättningen på Skånes förstärkta gymnasieprogram* (Examensarbete). Malmö: Lärarutbildningen, Skolutveckling och ledarskap, Malmö högskola. Tillgänglig:  
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/9402/Att%20ta%20det%20s%E4kra%20f%F6re%20det%20os%E4kraMAH.pdf?sequence=1>
- Broady, D., & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin – temaintroduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 1–4. Issn: 1401-6788
- Carlgren, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. (Ny utg.). Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (2002). *Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar*. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 27–38). Stockholm: Statens skolverk.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (Ny, rev. och uppd. utg.). Stockholm: HLS förlag.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet – En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 5–29. Issn: 1401-6788
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd och ändå godkänd. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (S. 27–38). Stockholm: Statens skolverk.
- Ehrnberg, M. (2014). "Man kan ju inte pysa allt". *Fem svensklärares erfarenheter av bedömning och betygssättning av gymnasielärare med hörselnedsättningar* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35557/1/gupea\\_2077\\_35557\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35557/1/gupea_2077_35557_1.pdf) (Hämtad 2014–01–04)



- Esaiasson, P., Gillijam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fjellström, R. (2002). Betygsättandets etik. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (S. 77–90). Stockholm: Statens skolverk.
- Gustafsson, C. (1994). Antalet utvärderingsmodeller är oändligt... I C. Gustafsson, S. Selander & U. Dahllöf (Red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande: pedagogiska perspektiv: en vänbok till Urban Dahllöf* (s. 13–41). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen. I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 129–142). Lund: Studentlitteratur AB.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Lund: Lunds universitet.
- Korp, H. (2010). Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 143–160). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liljequist, K. E. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen - konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 39–56). Stockholm: Statens skolverk.
- Lindell, J., & Svanberg, K. (2013). *Undantagsbestämmelsen. Kunskaper, attityder och tillämpning i grundskolans högstadium* (Examensarbete). Malmö: Lärande och samhälle, Skolutveckling, Malmö Högskola. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16029/Uppsats%20Undantagsbestämmelsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93–110. Issn: 1401–6788
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.

- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. (3. uppl.) Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-42. Issn: 1401-6788
- Lövdinger, P. (2012). *Det osynliga dilemma – att se det som inte alltid syns. Elever med funktionsnedsättning och undantagsbestämmelsen. En kvalitativ undersökning med lärare för elever i år 8–9* (Examensarbete). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31409/1/gupea\\_2077\\_31409\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31409/1/gupea_2077_31409_1.pdf)
- Riksrevisionen. (2011). *Lika betyg, lika kunskap?: en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan*. Stockholm: Riksrevisionen.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2009). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2010). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2011). *Betyg i gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2014a). *PM: Förstärkt tillsyn av skolors arbete med bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2014b). *Uppenbar risk för felaktiga betyg: En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Skolverkets frågor och svar rörande kursplaner och betyg som utgår från tidigare bestämmelser*. Hämtad 2014-01-04, från

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.175527!/Menu/article/attachment/KoB\\_FAQ\\_tidigare\\_bestammelser.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.175527!/Menu/article/attachment/KoB_FAQ_tidigare_bestammelser.pdf)

Skolverket. (2014). *Undantagsbestämmelsen*. Hämtad 2014-12-15, från <http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-ombetyg/undantagsbestammelsen-1.173619>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wistrand-Athanasidou, E., & Gullnered, A. (2010). *Undantagsbestämmelsen i praktiken: en omöjlig möjlighet*. (Examensarbete). Kalmar/Växjö: Specialpedagogutbildningen, Linnéuniversitetet. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:327969/FULLTEXT01.pdf>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2014-12-15, från <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1340207445825/God+forskningssed+2011.1.pdf>

# Bilagor

## Intervjuguide – lärare

Informera om vad uppsatsen kommer att handla om, att intervjun beräknas ta högst en timme, att respondenten och intervjumaterialet kommer att behandlas med sekretess, lämna kontaktuppgifter och uppmärksamma respondenterna på att de när som helst kan höra av sig med frågor eller andra tankar om intervjusamtalet, och fråga om det går bra att spela in samtalet

### UPPTAKT

- När tog du lärarexamen/hur många år har du varit verksam som lärare?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Vilka ämnen undervisar du i? Behörighet?

### KUNSKAP/ERFARENHET OM UNDANTAGSBESTÄMMELEN

- Vilka erfarenheter har du av undantagsbestämmelsen?  
(själv, kollegor, samtal)
- Hur har du fått dina kunskaper om undantagsbestämmelsen?  
(Specialpedagog, rektor, kollegor, skolverket, fortbildning, lärarutbildning, extern handledning, egen research)
- Hur ser ditt samtal om undantagsbestämmelsen ut med dina kollegor? Hur upplever du att samtalet om undantagsbestämmelsen ser ut på skolan?

### TILLÄMPNING AV UNDANTAGSBESTÄMMELEN

- Upplever du att ni i kollegiet har en systematik kring användningen av undantagsbestämmelsen? Har du en systematik? Hur ser den ut?
- Utifrån dina erfarenheter. Kan du beskriva något/några tillfällen där du har använt/funderat på att använda undantagsbestämmelsen? Vad bidrog till ditt beslut? Upplevelse?

### TOLKNING AV UNDANTAGSBESTÄMMELEN

“26 § Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.”

- Hur ser du på det tolkningsutrymme som undantagsbestämmelsen erbjuder?  
... med tanke på “särskilda skäl”? ... funktionsnedsättning och “andra liknande personliga förhållanden”?  
... utgör “direkt hinder”?  
... “enstaka delar” av kunskapskraven?
- Utifrån detta, upplever du att det finns några fall som är särskilt givna respektive särskilt svårtolkade?
- Resonerar du olika beroende på om en elev har blivit diagnostiserad eller inte?

- Har du upplevt att undantagsbestämmelsen inte går att tillämpa trots att du bedömer att eleven har svårigheter att nå kunskapskraven?
- Förekommer någon typ av samarbete i kollegiet kring tolkningen av undantagsbestämmelsen? förekommer det några skilda uppfattningar? I så fall, fråga om vilken/vilka delar?

### **EN SKOLA FÖR ALLA I FÖRHÅLLANDE TILL UNDANTAGSBESTÄMMELSEN**

- Vilka möjligheter anser du att undantagsbestämmelsen ger?
- Hur ser du på undantagsbestämmelsen i relation till en likvärdig skola?  
... Hinder/dilemman?

### **HANDLINGSUTRYMME/RAMFAKTORER**

- Vad anser du har störst påverkan i din tillämpning av undantagsbestämmelsen?  
... Ekonomi/Resurser/Tid?  
... Kunskap/Brist på kunskap?  
... Organisatorisk struktur? (I din skola/skolan som institution)  
... Förväntningar från andra på vad skolan skall vara? (föräldrar/elever/skolledning / ”bild” av skolan)

## Intervjuguide – specialpedagog

Informera om vad uppsatsen kommer att handla om, att intervjun beräknas ta högst en timme, att respondenten och intervjumaterialet kommer att behandlas med sekretess, lämna kontaktuppgifter och uppmärksamma respondenterna på att de när som helst kan höra av sig med frågor eller andra tankar om intervjusamtalet, och fråga om det går bra att spela in samtalet

### UPPTAKT

- När tog du examen/hur många år har du varit verksam som specialpedagog?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?

### KUNSKAP/ERFARENHET/TILLÄMPNING ANGÅENDE UNDANTAGSBESTÄMMELSEN

- Vilka erfarenheter har du av att använda undantagsbestämmelsen?
- Hur har du fått dina kunskaper om undantagsbestämmelsen?  
(rektor, kollegor, skolverket, fortbildning, utbildning, extern handledning, egen research)
- Hur ser ditt samtal om undantagsbestämmelsen ut med dina kollegor? Hur upplever du att samtalet om undantagsbestämmelsen ser ut på skolan?
- Upplever du att ni i kollegiet har en systematik kring användningen av undantagsbestämmelsen? Hur ser den ut?
- Vilken är specialpedagogens uppgift i detta arbete, enligt dig?

### TOLKNING AV UNDANTAGSBESTÄMMELSEN

“26 § Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.”

- Hur ser du på det tolkningsutrymme som undantagsbestämmelsen erbjuder?  
... med tanke på “särskilda skäl”? ...funktionsnedsättning och “andra liknande personliga förhållanden”?  
... utgör “direkt hinder”?  
... “enstaka delar” av kunskapskraven?
- Utifrån detta, upplever du att det finns några fall som är särskilt givna respektive särskilt svårtolkade?
- Resonerar du olika beroende på om en elev har blivit diagnostiserad eller inte?
- Har du upplevt att undantagsbestämmelsen inte går att tillämpa trots att du bedömer att eleven har svårigheter att nå kunskapskraven?
- I det kollegiala samarbetet kring tolkningen av undantagsbestämmelsen, förekommer det några skilda uppfattningar? I så fall, fråga om vilken/vilka delar?

### EN SKOLA FÖR ALLA I FÖRHÅLLANDE TILL UNDANTAGSBESTÄMMELSEN

- Vilka möjligheter anser du att undantagsbestämmelsen ger?

- Hur ser du på undantagsbestämmelsen i relation till en likvärdig skola?  
... Hinder/dilemman?

### **HANDLINGSUTRYMME/RAMFAKTORER**

- Vad anser du har störst påverkan i din tillämpning av undantagsbestämmelsen?

...Ekonomi/Resurser/Tid?

...Kunskap/Brist på kunskap?

...Organisatorisk struktur? (I din skola/skolan som institution)

...Förväntningar från andra på vad skolan skall vara? (föräldrar/elever/skolledning / "bild" av skolan)

## **Intervjuguide – rektor/utbildningsledare**

Informera om vad uppsatsen kommer att handla om, att intervjun beräknas ta högst en timme, att respondenten och intervjumaterialet kommer att behandlas med sekretess, lämna kontaktuppgifter och uppmärksamma respondenterna på att de när som helst kan höra av sig med frågor eller andra tankar om intervjusamtalet, och fråga om det går bra att spela in samtalet.

### **UPPTAKT**

- Hur ser din bakgrund till din nuvarande tjänst ut? Utbildning etc.?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?

### **KUNSKAP/ERFARENHET/TILLÄMPNING ANGÅENDE UNDANTAGSBESTÄMMELEN**

- Vilka erfarenheter/ kunskaper har du av undantagsbestämmelsen?  
(egna erfarenheter, kollegor, samtal)
- Hur upplever du att samtalet om undantagsbestämmelsen ser ut mellan huvudman, rektorer, och inom skolledningen.
- Hur upplever du att samtalet om undantagsbestämmelsen ser ut på skolan?
- Upplever du att det finns en systematik kring användningen av undantagsbestämmelsen? Hur ser den ut? Vad har du för insyn i det arbetet?
- Vilken är rektorns/skolledningens uppgift i detta arbete, enligt dig? Ser du några begränsningar/hinder för detta arbete - *För dig*, - *För lärarna*?

### **TOLKNING AV UNDANTAGSBESTÄMMELEN**

“26 § Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.”

- Hur ser det kollegiala samarbetet kring tolkningen av undantagsbestämmelsen ut?
- Upplever du förekommer det några skilda uppfattningar kring tolkningen av undantagsbestämmelsen? I så fall, i fråga om vilken/vilka delar? Hur hanterar du som rektor/ni i skolledningen sådana eventuella skillnader?

### **EN SKOLA FÖR ALLA I FÖRHÅLLANDE TILL UNDANTAGSBESTÄMMELEN**

- Vilka möjligheter anser du att undantagsbestämmelsen ger?
- Hur ser du på undantagsbestämmelsen i relation till en likvärdig skola?

... Hinder/dilemma



Hej,

Vi är tre lärarstudenter från Göteborgs Universitet som skriver vårt examensarbete inom disciplinen Pedagogik och Utbildningsvetenskap. Anledningen till att vi kontaktar dig är att vi är intresserade av att undersöka hur undantagsbestämmelsen, den s.k. pysparagrafen, tillämpas i praktiken och därför söker såväl lärare, specialpedagoger och skolledare som är villiga att delta i en intervjustudie.

Tidigare forskning visar att det tolkningsutrymme som undantagsbestämmelsen erbjuder kan medföra svårigheter i den praktiska tillämpningen av den. Vi anser därför att det finns ett behov av att undersöka vilka möjligheter den erbjuder men även vad som kan tänkas vara problematiskt. Eftersom enheter såsom xxx dagligen möter elever i behov av särskilt stöd, har vi valt att fokusera vår studie till detta område.

Vi önskar i första hand att få kontakt med betygssättande lärare i humanistiska ämnen, gärna i svenska, då vi är intresserade av hur undantagsbestämmelsen kan tillämpas inom dessa ämnen. Då tillämpningen av undantagsbestämmelsen även inkluderar specialpedagoger och skolledare önskar vi därtill intervjua dessa yrkeskategorier.

Vi garanterar skolans och de enskilda deltagarnas anonymitet eftersom dessa inte kommer att namnges och då inte heller kan identifieras.

Vänliga hälsningar,

Erika Ståhl  
0701-xx xx xx  
[erika@gu.se](mailto:erika@gu.se)

Linnéa Bengtsson  
0702-xx xx xx  
[linnea@gu.se](mailto:linnea@gu.se)

Catrine Andersson  
0703-xx xx xx  
[catrine@gu.se](mailto:catrine@gu.se)