

# TILLÄMPNINGEN AV UNDANTAGSBESTÄMMELSEN I FÖRHÅLLANDE TILL ELEVER MED ADHD – EN INTERVJUSTUDIE MED SVENSKLÄRARE I ÅRSKURS 4–6

Avancerad nivå  
Pedagogiskt arbete

Helli Bragstad Daniela  
Rydjer Monica

2020-LÄR4-6-A10



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Grundlärarprogrammet med inriktning årskurs 4–6, HT 2016

**Svensk titel:** Tillämpning av undantagsbestämmelsen i förhållande till elever med ADHD – en intervjustudie med svensklärare i årskurs 4-6

**Engelsk titel:** The application of exception paragraph in relation to students with ADHD – an interview study with teachers in Swedish in grade 4-6

**Utgivningsår:** 2020

**Författare:** Helli Bragstad Daniela och Rydjer Monica

**Handledare:** Hellén Anna

**Examinator:** Adriansson Lillemor

**Nyckelord:** ADHD, undantagsbestämmelsen, pysparagrafen, pys, bedömning, funktionsvariation

---

### **Sammanfattning**

Syftet med denna studie är att studera svensklärares tankar kring att tillämpa undantagsbestämmelsen. Frågeställningarna berör svårigheter med att tolka och tillämpa undantagsbestämmelsen kopplat till elever med diagnosen ADHD, samt vad konsekvenserna kan innebära för eleven vid felaktigt användande av undantagsbestämmelsen. För att ta reda på detta genomfördes sex kvalitativa semistrukturerade intervjuer med svensklärare som alla har erfarenhet av att "sätta" betyg i ämnet.

Det empiriska materialet har sedan kategoriserats och analyserats utifrån Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv; det kritiska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet samt dilemmaperspektivet.

Resultatet påvisar upplevda kunskapsluckor om undantagsbestämmelsen som bland annat beskrivs som diffus och svårtolkad. Tillämpningen visade sig vara bristfällig och emellanåt direkt felaktig. Däremot var det tydligt, hos samtliga respondenter, att de hade elevens bästa som målsättning.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2 SYFTE</b> .....	<b>1</b>
2.1 Frågeställningar .....	2
<b>3 BAKGRUND</b> .....	<b>2</b>
3.1 Undantagsbestämmelsen i Skollagen .....	2
3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd .....	3
3.3 Bedömning och betygsättning .....	3
<b>4 TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>4</b>
4.1 Specialpedagogiska synpunkter rörande anpassningar .....	4
4.2 Svårigheter som diagnosen ADHD kan medföra för elever inom svenskämnet .....	5
<b>5 TEORI</b> .....	<b>5</b>
5.1 Specialpedagogiska perspektivet .....	5
5.1.1 Kompensatoriska perspektivet .....	6
5.1.2 Kritiska perspektivet .....	6
5.1.3 Dilemmaperspektivet .....	6
<b>6 METOD</b> .....	<b>7</b>
6.1 Kvalitativ metod .....	7
6.2 Urval .....	7
6.3 Genomförande .....	7
6.4 Bearbetning och analys av data .....	8
6.5 Forskningsetiska aspekter .....	8
<b>7 RESULTAT</b> .....	<b>8</b>
7.1 Det kompensatoriska perspektivet – Oförenligt med ADHD? .....	8
7.2 Det kritiska perspektivet – Är pysa detsamma som att misslyckas? .....	9
7.3 Dilemmaperspektivet – Kategorisera eller inte? .....	10
<b>8 DISKUSSION</b> .....	<b>11</b>
<b>9 SLUTSATS</b> .....	<b>13</b>

# 1 INLEDNING

Det finns pedagogisk relevans att undersöka kunskaperna om och tillämpningen av undantagsbestämmelsen i förhållande till elever med Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). ADHD hör till den mest vanligt förekommande neuropsykiatriska funktionsvariation med en utbredning på 5,3 % över världen (Czamara et al., 2013). I Sverige beräknas motsvarande siffra vara 3–7 % av barn och ungdomar i skolåldern (Anderberg, Dahlberg & Hellberg 2018). Undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen, är lagstadgad sedan 2010 och möjliggör för lärare att bortse från enstaka kunskapskrav i betygsriterierna om det finns särskilda skäl till detta och kan därmed komma att bli aktuell för elever med ADHD (SFS 2011:876).

ADHD är en tillsynes komplex diagnos, som kan ge varierande typer av svårigheter. Detta medför att det för lärare kan bli svårtolkat vilka av dessa svårigheter som är till följd av ADHD och vad som snarare beror på icke utvecklade kunskaper. Dock påvisar flertalet tidigare studier, exempelvis de som är genomförda med fokus på uppvisade svårigheter i skrivprocessen för elever med diagnosen ADHD, att dessa elever har större svårigheter med bland annat att producera kvalitativa texter. På grund av diagnosens komplexitet, jämfört med många andra diagnoser, utgör detta ett viktigt och intressant område att forska vidare på.

Vår erfarenhet, efter tidigare samtal med kollegor och andra professioner i skolan, är att undantagsbestämmelsen tolkas på olika sätt. Därmed tillämpas den i olika utsträckning beroende på vem som tolkar den. Det är, enligt vår mening, av yttersta vikt att diskutera hur undantagsbestämmelsen används. Detta för att en samstämmighet ska nås och för att undantagsbestämmelsen ska användas på ett korrekt sätt oavsett vilka svårigheter som föreligger. Trots att undantagsbestämmelsen varit aktuell i Skollagen sedan 2010 finns det ingen samstämmighet i hur lagen ska tolkas vilket medför att den fortfarande inte alltid används på ett korrekt sätt. De som får betala priset för detta är eleverna som, trots undantagsbestämmelsens syfte, inte får rättvisande betyg.

Ett viktigt påpekande är att denna studie berör elever där svårigheter orsakade av ADHD kommer till uttryck på ett sådant sätt att det utgör ett direkt hinder att uppnå specifika kunskapskrav, även efter att extra anpassningar och särskilt stöd har upprättats som en del av undervisningen. Vi vill därför poängtera att svårigheter vid diagnosen ADHD inte per automatik innebär hinder att uppnå kunskapskraven och att undantagsbestämmelsen inte alltid måste tillämpas för att uppnå godkända betyg för dessa elever. Kort sagt, denna studie handlar inte om alla elever med ADHD utan om de elever som till följd av diagnosen ADHD har särskilda svårigheter att tillgodogöra sig aktuella kunskaper och färdigheter.

Då ADHD är en vanligt förekommande funktionsvariation som, enligt tidigare forskning, kan medföra svårigheter att uppnå kunskapskraven inom svenskämnet är det viktigt att lärarna har denna kunskap med sig. Lärare som undervisar i svenskämnet kommer, med tanke på utbredningen, att stöta på elever med ADHD och därav ses en relevans att undersöka kunskaperna om undantagsbestämmelsen ur perspektivet ADHD och användandet av denna bland legitimerade svensklärare.

## 2 SYFTE

Syftet är att undersöka lärares reflektioner kring att tillämpa undantagsbestämmelsen i svenskämnet i relation till elever med diagnosen ADHD.

## 2.1 Frågeställningar

- Hur ser lärare på sin kompetens att tillämpa undantagsbestämmelsen i samband med ADHD?
- Vilka utmaningar ser lärare med att tillämpa undantagsbestämmelsen i samband med ADHD?
- Vilka specialpedagogiska perspektiv kan urskiljas i lärarnas resonemang?

## 3 BAKGRUND

I denna del belyses undantagsbestämmelsen i Skollagen, extra anpassningar och särskilt stöd samt bedömning och betygssättning. Nedan kommer vi att benämna användandet av undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen, som “att pysa”.

### 3.1 Undantagsbestämmelsen i Skollagen

Syftet med undantagsbestämmelsen är att skapa lika förutsättningar för elever som har en funktionsnedsättning och som annars inte haft möjlighet att nå ett visst betyg (Skolverket 2019).

Undantagsbestämmelsen beskrivs i 10 kap. 21 § Skollagen (SFS 2011:876).

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 § bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.

(SFS 2011:876)

Om en elev trots extra anpassningar och särskilt stöd inte når kunskapskraven vid betygssättning kan lärare vid särskilda skäl bortse från enstaka delar av kunskapskraven (SFS 2011:876). Ett kunskapskrav innefattar hela den text där de kunskapskvaliteter som eleven ska ha nått för respektive betyg i ämnet beskrivs av Skolverket (2019). Vad som kan anses vara enstaka delar av kunskapskraven för ett visst betyg går inte att generalisera. Det får enskild lärare själv bedöma utifrån sin kännedom om elevens funktionsnedsättning, oberoende av diagnos, och kunskapskraven. I Skollagen framgår att svårigheten ska utgöra ett direkt hinder, vilket innebär att det är omöjligt för eleven att nå kunskapskravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning det särskilda stödet ges. Läraren kan i bedömningen behöva samråda med andra lärare, rådfråga elevhälsan, rektor eller annan specialist för att bedöma om det är på grund av funktionsnedsättningen eller bristande kunskaper som eleven inte når enstaka delar av kunskapskraven.

En elev kan nå alla betygsstegen även om man har använt undantagsbestämmelsen. Undantagsbestämmelsen går dock inte att använda om elevens svårigheter kunde ha avhjälpats genom särskilt stöd. Om eleven då med hjälp av särskilt stöd når upp till, som lägst, E-nivå kan bestämmelsen inte längre användas för att bortse från dessa enstaka delar av kunskapskraven för de högre betygsstegen. Om läraren har tagit hänsyn till undantagsbestämmelsen ska detta inte framgå i betygsdokumentet (Skolverket 2019).

## 3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

Tidigare placerades de elever som av olika anledningar inte kunde tillgodogöra sig undervisningen, i ordinarie undervisningsform, i det som då benämndes som hjälpklass eller observationsklass. Det innebar att elever i behov av särskilt stöd hänvisades till en klass utanför det ordinarie klassrummet tillsammans med andra elever med likartade, eller ibland mycket olika, svårigheter. Idag ser vi elever i behov av särskilt stöd eller med funktionsvariationer som elever med samma grundläggande behov som alla barn (Brodin & Lindstrand 2010). Behovet av särskilt stöd kräver alltså ingen, eller följs inte självklart av en, diagnos. Dessa elever är i olika delar av sin uppväxt och skolgång i behov av ytterligare stöd. De elever som av olika anledningar har svårigheter att nå kunskapskraven ska av skolan ges extra anpassningar och vid behov särskilt stöd, så långt det är möjligt inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket 2014).

Innan skolan gör extra anpassningar eller utformar särskilt stöd ska organisationen runt eleven ses över. Vilka pedagogiska metoder som används, resursfördelning och hur lärmiljön ser ut kring den aktuella eleven är delar som ska undersökas innan individuella stödinsatser utarbetas. Organisatoriska förändringar i skolmiljön kan vara tillräckliga för att skapa fullgoda förutsättningar för en gynnsam utveckling. Bedömningen av ett eventuellt behov av extra anpassningar eller särskilt stöd görs utifrån elevens utsikter att nå Läroplanens kunskapskrav. Viktiga aktörer för att skapa en gynnsam lärmiljö och stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål är skolans Elevhälsa. I skolan ska finnas personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. De ska stödja lärarna i detta arbete och medverka i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder i lärmiljöerna i skolan (Skolverket 2014).

I de situationer där organisatoriska förändringar inte är tillräckliga ska skolan se över behovet av extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar är stödinsatser som lärare eller övrig skolpersonal kan genomföra inom ramen för ordinarie undervisning. För denna typ av anpassning behöver inget formellt beslut fattas. Elevhälsan bör involveras i ett tidigt stadium i arbetet med extra anpassningar för att på så sätt kunna sätta in adekvata stödinsatser tidigt. Stöd i form av extra anpassningar ska skyndsamt utformas om en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot att nå kunskapskraven. Om dessa insatser efter en tid anses vara otillräckliga för att eleven ska nå dessa mål ska de extra anpassningarna ytterligare intensifieras och anpassas efter elevens behov. Om stödinsatserna trots detta bedöms otillräckliga ska en anmälan av elevens eventuella behov av särskilt stöd anmälas till rektor (Skolverket 2014).

Det finns situationer där särskilt stöd behöver sättas in omgående utan att föregås av extra anpassningar. Till skillnad från extra anpassningar handlar särskilt stöd om insatser av mer omfattande karaktär, som normalt inte är möjligt att genomföra inom den ordinarie undervisningen. Det är insatsernas omfattning eller varaktighet, eller båda, som avgör om stödet är extra anpassningar eller särskilt stöd. Särskilt stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram och beslutas av rektor (Skolverket 2014).

## 3.3 Bedömning och betygsättning

Betyg fyller flera viktiga funktioner i utbildningssystemet. Betyg syftar till att ge information, motivation, kontroll och urval. Information om elevens kunskapsutveckling i förhållande till de kunskapsmål som ska uppnås och motivation till eleverna för att vilja utveckla dessa kunskaper. Ytterligare syfte med betyg är att på central nivå utvärdera skolans verksamhet samt att betygen används i urval för att söka högre studier och arbete (Eklöf 2011). Mot denna

bakgrund påvisas att betyg har en viktig roll för elevers framtid och att bedömningen därmed bör ge likvärdiga möjligheter för eleverna att visa sina kunskaper. Vidare har betyg effekter på den enskilda elevens självkänsla och ett icke godkänt betyg kan ses som ett personligt nederlag för berörda elever (Andersson 2002; Klapp 2014).

## **4 TIDIGARE FORSKNING**

### **4.1 Specialpedagogiska synpunkter rörande anpassningar**

Forskning kring didaktik påtalar självbedömning som ett led i att se sin egen utveckling. När elever bedömer sitt eget arbete ges de möjligheten att se sina egna svårigheter. När de uppmärksammar sina svårigheter kan de själva eller med stöd av lärare hitta vägar för att överbrygga dessa svårigheter vilket gör att behovet av stöd inom aktuellt område kan minska eller upphöra i och med en vidare förståelse av bakomliggande problematik (Thompson, Wehmeyer & Hughes 2010).

Vikten av att bedömning ska upplevas förståbar och vara en transparent process lyfter också Noëlle (2016). Noëlle påtalar också vikten av ett samspel mellan elev, lärare och föräldrar. Å ena sidan ska bedömning vara en standardiserad process, å andra sidan ska processen samtidigt vara flexibel och anpassas efter den enskilda elevens behov och kunskapsutveckling. En kontextuell approach är därför nödvändig där bedömning inte endast fokuserar på eleven utan också på klassrumsmiljön och lärarens bemötande. Bedömning ska vara målorienterad och framåtsyftande för elevens kunskapsinhämtning och fokus ska ligga på dennes styrkor. Problematiken kring rättvis, korrekt och meningsfull betygssättning av elever med svårigheter som inkluderats i den ordinarie undervisningen lyfts också av Guskey och Jung (2009). Här påtalas problematiken kring betygssättning i de fall där eleven visat tydliga framsteg men trots detta inte nått hela vägen upp till godkända betyg. Att sätta ett icke godkänt betyg på en elev som har visat progression, stort engagemang och en vilja att uppnå målen upplevs orättvist, samtidigt som det upplevs olämpligt att godkänna på dessa grunder.

Som tidigare nämnts i studierna av Noëlle (2016) och Guskey och Jung (2009) påtalas aspekten rättvisa även i en studie av Munk, Bursuck och Olson (1999) där forskarna undersökte huruvida studenter tyckte att betygsanpassningar var rättvist eller ej. En enkätundersökning och intervjuer genomfördes med studenter, med och utan inlärningssvårigheter, för att finna svar. Resultatet av dessa undersökningar visar att en stor del av deltagarna ansåg att betygssystemet borde vara det samma för alla, oavsett svårigheter eller ej. Vidare hade de tankar om att betygsanpassningarna belönade de studenter som tog enkla vägar och sänkte motivationen för de högrepresterande. Samtidigt ansåg en del av deltagarna att anpassningar i betygssystemet borde göras för att påvisa studenters ansträngning för att nå målen och förbättring gentemot tidigare resultat. De ansåg att det var mest rättvist då alla har olika förutsättningar och därför borde bedömas utifrån detta i betygprocessen.

En annan studie undersökte effekterna av negativa betyg i årskurs 6 och hur dessa påverkar elevernas kunskapsinhämtning och betyg i årskurs 7 (Klapp 2014). Resultatet påvisar att ett lågt betyg i årskurs 6 påverkar elevens självförtroende negativt vilket i sin tur kan leda till stress och ytliga lärandestrategier. Detta kan vidare leda till en negativ attityd till skolan vilket kan påverka senare prestationer, mätt i betyg. Att betygen för elever med inlärningssvårigheter, som inkluderats i ordinarie undervisning ofta är låga eller inte godkända påtalar också Munk och Bursuck (2001). Detta har föranlett diskussioner kring anpassning av betyg för dessa elever. I denna studie fick föräldrar, både till elever i ordinarie undervisning och i specialundervisning, utifrån tio utvalda syften med betyg gradera vad de

anser är viktigast och huruvida de anser att betygen möter dessa syften. Resultatet påvisade skillnader mellan föräldrar till elever utan svårigheter och föräldrar till elever med svårigheter i hur de ansåg att betygen mötte dessa syften.

## 4.2 Svårigheter som diagnosen ADHD kan medföra för elever inom svenskämnet

En av de vanligt förekommande svårigheterna, för dessa elever, är att skriva texter med koherens och ofta uppvisas en väsentligt sämre innehållsmässig kvalitet i dessa elevers texter (Resta & Eliot 1994; Rodríguez, Grünke, González-Castro, García & Álvarez-Garcías, 2015; Rodríguez, Torrance, Betts, Cerezo & García 2017). Vidare uppvisar dessa elever sällan benägenhet att planera och revidera sina texter (Casas, Ferrer & Fortea 2013). Detta är en svårighet som återstår även då eleverna får guidning i vilka felaktigheter de förväntas revidera och tid avsatt till detta. Studier påvisar att elever med ADHD inte uppvisar en lägre nivå av deklarativa kunskaper kring vad en text förväntas innehålla men trots detta har dessa elevers texter ett mindre kvalitativt innehåll och otydligare struktur (Re & Cornoldi 2010; Zajic et al., 2016).

Elever med ADHD producerar kortare texter än kontrollgrupper, de använder färre antal ord, meningar och bindeord. Såväl större andel grammatiska fel, stav- och syftningsfel som mindre kvalitativ användning av interpunktion, styckeindelning och tempus är återkommande i dessa elevers texter (Casas, Ferrer & Fortea 2013; Re, Pedron & Cornoldi 2007). Vidare använder de fler upprepningar och har en mindre ordvariation. Även vid användandet av stödstrukturer i form av skrivschema och bilder producerar elever med ADHD mindre kvalitativa texter (Re & Cornoldi 2010; Re, Caeran & Cornoldi 2008). En annan svårighet för elever med ADHD inom svenskämnet är läsning och stavning (Czamara et al., 2013). Enligt studier påvisar 25 % av elever med ADHD dyslektiska svårigheter.

Vidare är ordavkodning läsförståelse och återberättande av en läst text en del av svårigheterna som ofta uppstår för elever med ADHD (Miller et al., 2012). Dessa elever har svårare att uppfatta vilka delar i texten som är centrala och vilka delar som är av mindre relevans. För läsförståelse krävs även andra förmågor såsom att analysera, uppmärksamma detaljer, göra inferenser och resonera kring det lästa. Dessa förmågor är, bland flera andra, delar av de svårigheter som elever med ADHD ofta upplever och som därmed påverkar förmågan till läsförståelse (Samuelsson, Lundberg & Herkner 2004).

## 5 TEORI

### 5.1 Specialpedagogiska perspektivet

Den svenska skolans ideal är "en skola för alla", en skola där alla deltar på lika villkor. Den svenska skolan har historiskt sett gjort tydliga uttalanden för en demokratisk skola där alla ska delta på lika villkor men trots detta finns särskilda undervisningsgrupper och särskolor (O'Brien 2007). Enligt Skolverket (2014) ska alla få utvecklas och inhämta kunskaper efter egen förmåga och utifrån individuella undervisningsmetoder. Ett steg för att nå detta ideal är att sluta benämna normalitet och avvikelser (Emanuelsson 2003 se Brodin & Lindstrand 2010). Nilholm (2005) anser att inom idealet "En skola för alla" ses elever med funktionsvariationer och elever med särskilda behov som elever *i* behov av särskilt stöd, inte elever *med* behov av särskilt stöd. Funktionsvariationer bör istället lyftas som något positivt och värnas som en resurs i skolans värld.

Aktuell skolforskning påvisar förekomsten av olika perspektiv på hur svårigheter i skolan betraktas (Lindqvist & Rodell 2015). Ofta benämns dessa efter Nilholms (2005) terminologi,



då utifrån tre perspektiv, det kompensatoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet. Dessa tre perspektiv påtalar olika syn på elever med funktionsvariation.

### **5.1.1 Kompensatoriska perspektivet**

Nilholm (2005) menar att det kompensatoriska perspektivet fokuserar på att styra elevens beteende snarare än att hitta lösningar på svårigheterna i den omgivande miljön. Inom det kompensatoriska perspektivet ses specialpedagogik som insatser riktade mot den enskilda eleven och ska erbjuda resurser eller andra lösningar som ska svara mot elevens behov (Thompson, Wehmeyer & Hughes 2010). I ett kompensatoriskt perspektiv kategoriseras och särskiljs eleverna utifrån vad som ses som idéer om normalitet. När specialpedagogiska lösningar används, ofta segregerat från resten av klassen, påvisas en bristande förmåga hos den individuella eleven att tillgodogöra sig undervisningen. Detta påvisar samtidigt att eleven har särskilda behov som andra inte har. Eleven distanseras och exkluderas därmed från ordinarie undervisning och därmed också möjligheter till en rättvis bedömning.

### **5.1.2 Kritiska perspektivet**

Det kritiska perspektivet bygger på kritik mot grundläggande antaganden som görs inom det tidigare nämnda kompensatoriska perspektivet. Det är i detta perspektiv inte eleven som har svårigheter utan problemen uppstår i mötet med en lärandemiljö som ställer andra krav än den enskilda eleven kan hantera (Nilholm 2005). Utifrån det kritiska perspektivet bör man som lärare besitta tillräckliga kunskaper för att undervisa alla elever utifrån individuella behov och det kräver kunskaper om skiftande metoder och tekniker för lärande (Thompson, Wehmeyer & Hughes 2010; O'Brien 2007). Eleverna och deras individuella behov är då utgångspunkten för verksamheten och lärarna måste därför anpassa sig och genomföra undervisningen efter dessa behov. Ett relationellt synsätt gynnar på så sätt alla elever. Att läraren har en relation till varje enskild elev, har kunskap om deras styrkor och svagheter och vetskap om elevens begränsningar, är en förutsättning för läraren i arbetet och bedömningen av varje elevs kunskaper (Woods & Griffin 2013). På detta sätt kan läraren anpassa undervisningen och bedömningsmöjligheterna för att passa varje enskild elevs behov. I detta perspektiv ses specialpedagogik i grunden som ett misslyckande från skolans sida (Nilholm 2005). Man menar att benämningen "special" i specialpedagogik indikerar att dessa elevers undervisning avviker från det "normala" och att specialpedagogiken då per definition motarbetar skolans strävan mot "en skola för alla". Detta perspektiv har i sin tur kritiserats då det anses komma med enkla lösningar på komplexa problem.

### **5.1.3 Dilemmaperspektivet**

Det tredje perspektivet som Nilholm (2005) benämner är dilemmaperspektivet. Detta perspektiv påtalar det problematiska i att hitta idealiska lösningar på skolvärldens komplexa problem. Dilemmaperspektivet ska inte reduceras till en kompromiss mellan de kompensatoriska och kritiska perspektiven. De båda senare perspektiven försöker lösa problemet med individuella brister eller specialpedagogik. Dilemmaperspektivet i sin tur tar sin utgångspunkt i att hantera individers olikhet. Samtidigt som alla elever ska bemötas utifrån sin olikhet, ska de även alla erhålla gemensamma erfarenheter och kunskaper. Eleverna ska bemötas som individer, samtidigt sker kategoriseringar, både administrativt och inom den praktiska verksamheten. Nilholm (2005) påtalar att vikten av att identifiera elevernas enskilda behov kan hindras av att inte kategorisera. Han menar därför att det bör finnas en medvetenhet om de motsättningar som kan uppstå så att dessa kan hanteras.

Det finns ett grundläggande dilemma som har att göra med huruvida utbildningssystemet relaterar till elever som individer eller utifrån deras egenskap av medlemmar i olika

kategorier, utöver kategorin "elev". Utbildningssystemet vill å ena sidan urskilja vissa grupper som har behov av, och därmed ska tillgodogöras, extra stöd. Å andra sidan anses det eftersträvansvärt att möta elever som individer, samtidigt som de heller inte individuellt ska kategoriseras. Vidare vill vi att alla ska bedömas utifrån sina förutsättningar och inte i förhållande till andra, samtidigt är denna typ av jämförelser en grundläggande del av vår kultur och därmed bedömningsgrunderna (Nilholm 2005).

## **6 METOD**

### **6.1 Kvalitativ metod**

Undantagsbestämmelsen skulle, på grund av ämnets komplexitet, kunna studeras på olika sätt. Syftet med att välja kvalitativ metod var att fånga olika uppfattningar och tolkningar kring detta ämne.

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer med fem frågor som utgångspunkt för att sedan kunna ställa följdfrågor utefter respondenternas svar då denna metod enligt Kvale och Brinkmann (2009) anses mest lämplig i förhållande till denna typ av undersökning. Denna typ av intervju karakteriseras av en mellanmänsklig situation, den är varken ett öppet vardagsamtal och heller inget slutet frågeformulär och ger därför en bild av den intervjuades egen bild av kontexten. Det var ingen given kunskap som förmedlades utan kunskapen skapades mellan oss som intervjuade och respondenten. Likaså så gav denna intervjumetod beskrivningar av specifika situationer och handlingssekvenser och inte allmänna åsikter av respondenterna. Vi utgick intervjuaren inte från färdiga kategorier eller tolkningsscheman utan var öppensinnade och lyhörda. Under dessa kvalitativa intervjuer uppmanades respondenterna att ge så tydliga beskrivningar som möjligt av sina tankar kring det aktuella ämnet. Vi belyser den kvalitativa mångfalden snarare än att hitta en fast kategorisering. En viktig del i våra intervjuer är att sätta förkunskaper åt sidan och söka efter ny kunskap i kommunikationen med lärarna.

### **6.2 Urval**

Då huvudsyftet med studien är att undersöka lärares tankar kring att tillämpa undantagsbestämmelsen i svenskämnet har vi valt att endast intervjua legitimerade svensklärare som har erfarenhet av att sätta betyg i ämnet. Denna metod för urval var ändamålsstyrd då vi strategiskt valt ut undersökningsdeltagare som var relevanta för de forskningsfrågor vi formulerat. Detta sätt att göra ett urval gör att resultatet inte kan generaliseras på en population utan på den valda kategorin som undersökts, vilket var vårt syfte med urvalet och studien. I studien ingår sex svensklärare som varit yrkesverksamma som lärare mellan 15–35 år och samtliga undervisar i årskurs 4–6. Respondenterna är hemmahörande i tre olika kommuner i Västsverige. Genom detta kriteriestyrda urval valde vi att intervjua yrkesverksamma lärare från tre olika kommuner och med olika antal års erfarenhet av undervisning och betygssättning. På så vis önskade vi kunna spegla en eventuell variation mellan svaren beroende på skillnader i dessa aspekter.

### **6.3 Genomförande**

Vi började med att formulera intervjufrågor vilket resulterade i fem frågor, se bilaga 1, som alla ämnar ge mer information. Efter att intervjufrågorna formulerats skickades ett missivbrev, se bilaga 2, via mejl till 56 rektorer på lika många skolor i fem kommuner i Västsverige. Detta resulterade i kontakt med sex lärare som hade möjlighet att träffas för en intervju.

De respondenter som önskade få tillgång till intervjufrågorna innan intervjutillfället fick dessa via mejl. Samtliga intervjuer är genomförda på respektive respondents arbetsplats, detta för att underlätta deras deltagande i studien. Vid intervjutillfället användes de förberedda intervjufrågorna som grund. Vi ansåg det värdefullt att närvara båda två vid samtliga intervjuer, detta för att vi båda skulle kunna ställa följdfrågor utefter respondenternas svar och ges samma utgångspunkt att tolka dessa. Vi valde att spela in intervjuerna via applikationen *Audio recorder* för att kunna göra en detaljerad analys och inte missa viktiga uttryck från respondenterna. Ljudfilen transkriberades sedan till text för att underlätta arbetet med analysen.

## 6.4 Bearbetning och analys av data

Vid bearbetning och analys av data arbetade vi utifrån *grounded theory*. Det är ett angreppssätt där man utifrån insamlad data grundar sin teori (Bryman 2018). Längs hela vägen fanns ett nära samband mellan datainsamling, analys och den resulterande teorin. Enligt Bryman är kodning i *grounded theory* en av de viktigaste processerna och innebär att man sorterar delar ur transkriberingen utefter olika begrepp som verkar kunna vara av teoretisk vikt. I dataanalysen användes öppen kodning, vilket innebär att kodningen har inneburit en process då transkriberingen initialt färgkodades och utefter vår tolkning formades olika passande begrepp. Denna kodning inleddes direkt efter första intervjutillfället och fortsatte fortlöpande tills dess att intervjuerna var genomförda. Därefter studerades de initiala begreppen för att sedan grupperas och omformuleras utefter Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv; Det kritiska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet som vi under dataanalysen valde att använda som teoretiskt ramverk i analysen.

## 6.5 Forskningsetiska aspekter

Genom hela forskningsprocessen är det av yttersta vikt att beakta de forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2017). Vid förfrågan om deltagande vid intervju informerades alla eventuella respondenter om samtycke, hantering av personuppgifter och respondenternas intervju svar. Respondenterna informerades även om att de när som helst, utan någon förklaring, hade rätt att avbryta sitt deltagande i studien. Samtycket gavs av varje enskild lärare som deltog i studien. Konfidentialitetskravet har tagits i noga beaktande, alla uppgifter kring respondenterna har hanterats med konfidentialitet och förvarats så att ingen obehörig kunnat ta del av dessa. Respondenternas personliga data, såsom namn, arbetsplats eller annat som eventuellt skulle kunna avslöja identitet hos respondent har aidentifierats och ersatts med fiktiva namn. Nyttjandekravet har beaktats på så sätt att de uppgifterna vi samlat in från/om respondenterna endast används till den aktuella forskningens ändamål.

# 7 RESULTAT

## 7.1 Det kompensatoriska perspektivet - Oförenligt med ADHD?

Utifrån det kompensatoriska perspektivet är undantagsbestämmelsen ett viktigt verktyg vid betygssättning för att varje individ ska ges möjlighet att uppnå godkända betyg trots bestående, irreparabla svårigheter. I det kompensatoriska perspektivet förväntas skolan kompensera, pysa, för elevernas svårigheter då dessa inte ses som något som kan avhjälpas genom anpassningar i undervisningen. Därav är det av vikt att lärarna besitter kunskaper om användandet av undantagsbestämmelsen. Flertalet respondenter upplever sig besitta bristfälliga kunskaper om undantagsbestämmelsen. De ger uttryck för att känna osäkerhet för hur undantagsbestämmelsen ska användas samt kring vilka delar av betygskriterierna och hur stor del av dessa som får pysas. Vidare påtalar flera av respondenterna att de använder

undantagsbestämmelsen allt för sällan för att känna sig tillräckligt väl insatta och menar att man som lärare sätter sig in i användandet av den först vid betygssättning. I dataanalysen framkommer det att respondenterna ser diagnosen ADHD utifrån ett kritiskt perspektiv. Detta blir tydligt då respondenterna undviker att använda sig av undantagsbestämmelsen i samband med svårigheter till följd av ADHD. De få exempel som togs upp, då det kompensatoriska perspektivet framträder och respondenterna använt sig av undantagsbestämmelsen i svenskämnet, berörde endast elever med svårigheter i form av dyslexi. De aktuella eleverna hade då främst svårigheter med stavning.

Jag har aldrig pyst i svenska men jag funderar på att pysa en elev på grund av dyslexi och det är endast på grund av stavning i så fall. Det är en stark elev och hen är värd ett högre betyg. Språkreglerna och så vidare klarar hen klockrent. (Olivia)

Vi har använt den och då var det en elev som hade dyslexi och då var det framförallt stavningen. Eleven hade vid andra tillfällen visat att med hjälp av andra ordprediktion/rättstavningsprogram klara stavningen och kunde då ge eleven ett E. (Sandra)

Respondenterna ser diagnosen dyslexi, till skillnad från ADHD, utifrån Nilholms kompensatoriska perspektiv. Detta innebär att svårigheterna vid dyslexi anses vara individrelaterade och ses som en svårighet som inte går att avhjälpa oavsett anpassningar i undervisningen och som därmed behöver kompenseras för, alltså pysas.

## **7.2 Det kritiska perspektivet - Är pysa detsamma som att misslyckas?**

Flertalet lärare ser diagnosen ADHD utifrån ett kritiskt perspektiv. Utifrån det kritiska perspektivet menar man att det är skolan som har misslyckats med att anpassa undervisningen utifrån individens behov, om läraren blir tvungen att pysa.

Har eleven fått förutsättningarna så att hen kan lyckas så bör inte du som lärare hamna i en situation där pysparagrafen kommer på tal. (Sandra)

Sandra som har varit yrkesverksam svensklärare i 15 år hävdade bestämt, likt Nilholms kritiska perspektiv, att det är ett misslyckande av läraren om hen inte har lyckats att ge eleven de förutsättningar som krävs för att eleven ska nå kunskapsmålen. Hon påtalade vidare att "det är ett misslyckande även för eleven då läraren tvingas pysa". För att inte, som hon uttryckte det, "hamna i pysparagrafen" menade hon att fokus alltid ska ligga på att avhjälpa elevens svårigheter med hjälp av anpassningar. Fokus ska inte ligga på vilka kunskapskrav man eventuellt kan bortse från. Att pysa såg hon som en sista utväg som inte gynnar eleven.

Lärarna Linda och Hanna, som varit yrkesverksamma svensklärare i 15 respektive 35 år, berättar båda två att de aldrig har pyst någon elev på grund av svårigheter till följd av diagnosen ADHD. De menar båda, likt Sandra, att de inte ser några svårigheter i att göra anpassningar som hjälper dessa elever att nå kunskapsmålen. Alla elever klarar att nå kunskapsmålen så länge man ger dem rätt förutsättningar men som Hanna tillägger, "det krävs en massa extra anpassningar".

Man pyser för att eleven ska få godkänt. (Linda)

Pys är en sista utväg och det förutsätter att du har anpassat undervisningen tidigare. (Olivia)

Olivia, som varit yrkesverksam svensklärare i 16 år, påtalade likt Linda och Sandra att undantagsbestämmelsen används som “en sista utväg” då extra anpassningar inte räckt hela vägen för att uppnå E-nivå, alltså lägsta godkända betyg. I detta fall i meningen att eleven har fått så mycket anpassningar och trots det inte nått målet. De “pyser” då endast för att aktuell elev ska komma upp till godkänd nivå istället för att pysa den aktuella delen genom alla betygsstegen.

### **7.3 Dilemmaperspektivet - Kategorisera eller inte?**

Under intervjuerna framkom svårigheter som respondenterna ser som vanligt förekommande vid diagnosen ADHD. Hanna påtalade till exempel att förmågan att analysera inte borde vara avgörande för att få godkända betyg, då detta kan vara en svårighet för elever med ADHD. Andra svårigheter som togs upp av bland annat Elin och Malin var förmågan att skriva texter med huvudsak fungerande struktur, kunna uttrycka sina åsikter och att föra resonemang.

På gruppnivå ser respondenterna ADHD utifrån ett kompensatoriskt perspektiv, att delar av svårigheterna kan vara bestående, oavsett anpassningar. När de benämner ADHD på individnivå ses det däremot utifrån ett kritiskt perspektiv. Elevens svårigheter ses då som något som ska kunna avhjälpas med hjälp av anpassningar och därmed inte som bestående svårigheter som inte kan kringgås.

Jättesvårt. Man måste ju inte ha en diagnos. Om jag ser att någon har en svårighet, hur ska jag kunna veta att den är bestående. Har du en diagnos har du ju det utrett att du har en bestående svårighet. (Olivia)

Citatet visar utifrån Nilholms dilemmaperspektiv, att respondenterna å ena sidan inte vill kategorisera elever utifrån specifika funktionsvariationer, å andra sidan noteras att de ser att elever med ADHD kan ha svårigheter som kan innebära att dessa elever inte har förmåga att nå alla delar av kunskapskraven. Dock ses detta sällan eller aldrig som en anledning att pysa ett betygs-kriterium.

Under intervjuerna lyftes exempel på tydliga och mindre tydliga funktionsvariationer och hur detta påverkar lärarnas syn på undantagsbestämmelsen. Ett exempel, som ses ur ett kompensatoriskt perspektiv, var om en elev har förlamade ben och är rullstolsburen, då är det uppenbart att eleven inte kan delta i alla delar av till exempel idrottsundervisningen och därmed inte har möjlighet att uppfylla alla delar av betygs-kriterierna inom detta ämne och det ses. Det ses i detta exempel, ur ett kompensatoriskt perspektiv, som självklart att specifika delar ska pysas. Det blir här tydligt vad följderna kan bli av att inte kategorisera elever utifrån individuella förutsättningar. Eleven hade utan denna kategorisering inte getts möjlighet att uppnå godkända betyg trots sina ofrånkomliga svårigheter - ett dilemmaperspektiv.

När respondenter sedan lyfter exempel kring elever med diagnosen ADHD ses detta ur ett kritiskt perspektiv och inte lika självklart att pysa. Diskussionen om “orättvisa” kommer då upp, då svårigheterna som ADHD kan orsaka inte ses som lika självklart bestående och som ett likvärdigt hinder för att nå kunskapskraven. Respondenterna anser att dessa svårigheter ska kunna avhjälpas med extra anpassningar i undervisningen så till den grad att aktuell elev når upp till som lägst E-nivå vid bedömning. Även detta sett ur dilemmaperspektivet lyfter frågeställningen kring huruvida kategoriseringens varande, eller icke varande, hjälper eller stjälper aktuella elever.

## 8 DISKUSSION

Undantagsbestämmelsen kom till för att säkerställa att elever med funktionsvariationer inte skulle riskera att "hamna i icke godkända betyg" för delar av betygskriterierna som de på grund av funktionsvariationer inte har möjligheten att påverka (Skolverket 2019). Under intervjuerna framkom från flera av respondenterna att de använder undantagsbestämmelsen allt för sällan för att känna sig tillräckligt insatta och menar att man som lärare sätter sig in i användandet av den först vid betygssättning om behov för det uppstår. Precis som Elin lyfte under intervjun menar vi att man som lärare, då anpassningar görs, bör vara insatt i användningen av undantagsbestämmelsen redan från början. Om man som lärare inte har med sig kunskaper om undantagsbestämmelsen och hur den ska användas, är risken att fokus läggs på individuella anpassningar för att eleven ska uppnå ett visst kunskapsmål som hen är oförmögen till. Som Noëlle (2016) påtalar ska bedömning vara en transparent, målorienterad och framåtsyftande process. Vi anser att det är anmärkningsvärt att lärare istället för att fokusera på undervisning som gynnar den aktuella elevens kunskapsinhämtning för resterande mål, fokuserar på kunskapsmässigt ogynnsamma anpassningar. Vi är medvetna om att detta, som flera av respondenterna påtalar, är ett svårt tolkningsarbete. Ett kunskapsmål får inte pysas innan man med säkerhet vet att det är en omöjlighet för den aktuella eleven att uppnå det. Detta kräver ett gediget arbete där man måste testa flera olika anpassningar. Även med undantagsbestämmelsen med i tanken, krävs att mycket tid och ansträngning läggs på dessa. Med undantagsbestämmelsen med sig i tanken kan man dock i ett tidigare skede inse att en anpassning är gagnlös.

Under intervjuerna framkom även att flera av respondenterna menar att undantagsbestämmelsen används som "en sista utväg" då extra anpassningar inte räckt hela vägen för att uppnå ett godkänt betyg. Extra anpassningar ska enligt 3 kap. 5 § av Skollagen (SFS 2018:1098) användas och vid behov intensifieras, dock utan att ta bort möjligheten till att pysa.

Risken som vi har uppmärksammat i studien i förhållande till studien av Guskey och Jung (2009) är att lärare, då de använder undantagsbestämmelsen som "en sista utväg", ger eleven godkänt betyg endast på grund av dennes ansträngning och inte uppvisade kunskaper. I studien av Guskey och Jung framkom, att sätta ett icke godkänt betyg på en elev som har visat progression, stort engagemang och en vilja att uppnå målen upplevs orättvist. Undantagsbestämmelsen ska inte användas för att eleven inte når godkänd nivå utan i de fall då läraren konstaterar att det för eleven är omöjligt att uppnå det aktuella kunskapskravet, oavsett omfattning av särskilt stöd.

Synen på orättvisa lyftes även i studien av Munk, Bursuck och Olson (1999). Denna studie påvisar en tvädelad syn på betygsanpassningar hos respondenterna, som i aktuell studie var studenter. Den ena delen av respondenterna ansåg att betygsanpassningar var orättvist då detta ansågs belöna de studenter som tog enkla vägar och sänkte motivationen för de högpresterande. Den andra delen av respondenterna ansåg att anpassningar i betygssystemet borde göras för att påvisa studenters ansträngning för att nå målen och förbättring gentemot tidigare resultat. De ansåg att det var mest rättvist då alla har olika förutsättningar och därför borde bedömas utifrån detta i betygprocessen.

Vi hävdar att lärare tror sig använda undantagsbestämmelsen på ett korrekt sätt när de vid betygssättningen, efter att anpassningar inte räckt, "puttar eleven över godkänt-kanten". De "pyser" då felaktigt och endast för att aktuell elev ska komma upp till godkänd nivå istället

för att bortse från, alltså pysa, den aktuella delen genom alla betygsstegen. Om den aktuella delen istället hade pysts korrekt hade eleven haft möjligheten att nå högre än E-nivå (om eleven i det aktuella fallet nått högre kunskapsnivåer inom övriga betygsriterier). Denna möjlighet tas då bort för att läraren inte är tillräckligt insatt i användandet av undantagsbestämmelsen. Utifrån ett kritiskt perspektiv ser vi att lärarna anser att skolan med hjälp av extra anpassningar ska kunna avhjälpa alla svårigheter, oavsett enskild individs oförmåga eller ej, så långt att alla elever når kunskapskraven. Hade det betraktats utifrån ett kompensatoriskt perspektiv hade det snarare blivit tydligt att det finns elever med särskilda behov som behöver tillgodoses, i förekommande fall omfattas av undantagsbestämmelsen, för att en rättvis bedömning ska kunna göras.

Här blir dilemmaperspektivet aktualiserat. Lärarna ska utifrån det kritiska perspektivet inte kategorisera elever utan göra individuella anpassningar, dock är risken att undvikandet av kategorisering kan medverka till att behov av stöd inte identifieras. Vi uppmärksammar vidare ett dilemma där lärare, enligt 3 kap. 5§ Skollagen (SFS 2018:1098), ska göra anpassningar för de elever som är i behov av dessa. Samtidigt är det lärarens jobb att tolka när en svårighet är så pass uttalad och dessutom bestående att den ska pysas och alltså inte går att avhjälpa med extra anpassningar.

Sandra påpekade att det är ett misslyckande för eleven då det, som hon säger, “inte är en lösning att pysa ett betygsriterium”. Att pysa ser hon som en sista utväg som inte gynnar eleven. Vi tolkar detta som att hon utifrån Nilholms kritiska perspektiv menar att det inte gynnar elevens kunskapsinhämtning inom aktuellt område. Vi menar dock att utifrån Nilholms kompensatoriska perspektiv bör undantagsbestämmelsen användas för att ge möjlighet att förbise områden som en kompensation för de delar eleven inte har förmåga att uppnå. Det ska inte ses som en “lösning” utan som det enda sättet för en elev med funktionsvariationer att få ett rättvist betyg även när vissa delar av kunskapskraven är ouppnåeliga till följd av elevens funktionsvariation. Som vi nämnt påvisar tidigare forskning att elevers självförtroende påverkas negativt av oväntat låga betyg (Klapp 2014). Användandet av undantagsbestämmelsen kan i förekommande fall minska denna stress hos elever och därmed minska risken för ytliga lärandestrategier. Detta kan bidra till elevers studiemotivation och till en mer positiv attityd till skolan och öka prestationer, mätt i betyg.

Undantagsbestämmelsen används olika beroende på funktionsvariation, då respondenterna ser dessa ur olika specialpedagogiska perspektiv. ADHD är ett exempel på en av de funktionsvariationer som ses ur ett kritiskt perspektiv och anses då inte innefattas av undantagsbestämmelsen. Dyslexi å andra sidan, är ett exempel på en av de funktionsvariationer som ses ur ett kompensatoriskt perspektiv och blir därmed en legitim anledning till att använda undantagsbestämmelsen. Frågan väcks utefter detta kring varför skillnader görs för olika typer av svårigheter. Vår tolkning av detta fenomen är att det sker omedvetet av lärare då de, enligt vår tolkning, har olika synsätt på de olika svårigheterna som dessa diagnoser kan ge upphov till. Samtidigt som det under intervjuerna framkommer svårigheter som lärarna ser som vanligt förekommande för elever med ADHD, som också till stor del överensstämmer med den tidigare forskningen inom detta område, framkommer det också att dessa svårigheter ur ett kritiskt perspektiv ses som något som skolan ska lyckas avhjälpa. Det blir sällan eller aldrig en anledning till att pysa ett betygsriterium.

I de fall som respondenterna beskriver då de mött elever med dyslexi beskrivs symtomen som mer konkreta och allmängiltiga och ses mer självklart som ihållande över tid. Symtom på ADHD varierar mer mellan olika individer och visar sig i mer komplexa uttryck, vilket gör att

ADHD av respondenterna tolkas svårare att avgöra huruvida svårigheterna är övergående på grund av omognad, endast uppstår vid enskilda tillfällen, eller om dessa är bestående. Detta tolkar vi som anledningar till att dyslexi oftare ses ur ett kompensatoriskt perspektiv av respondenterna och ADHD ur ett kritiskt perspektiv.

Vid diagnosen dyslexi kan anpassningar i form av rättstavningsprogram eller andra ordprediktion avhjälpa de svårigheter som finns med stavning, därmed elimineras den anledningen till att pysa den delen av kunskapskravet i betyget. Här ges anpassningar utifrån det kompensatoriska perspektivet i form av rättstavningsprogram som kompenserar för elevens svårighet, vilket i sin tur borde göra att undantagsbestämmelsen inte behöver användas i dessa fall. Trots detta menar flera av respondenterna att de då pysar kunskapskravet stavning.

I resultatet jämfördes kategoriseringarna “rullstolsburen” och “elev med ADHD”, respondenterna såg då inte några hinder med att kategorisera och pysa en rullstolsburen elev i idrottsundervisningen. Däremot upplevdes respondenterna ovilliga att kategorisera elever med diagnosen ADHD då de anser att dessa svårigheter ska kunna avhjälpas med extra anpassningar i undervisningen så till den grad att aktuell elev når upp till som lägst E-nivå vid bedömning. Här framgår ett uppenbart dilemmaperspektiv då lärare å ena sidan inte bör kategorisera elever och å andra sidan behöver kategorisera elever för att möjliggöra användandet av undantagsbestämmelsen.

## **9 SLUTSATS**

Trots att svårigheter finns för elever med ADHD att uppnå betygskriterierna påvisar resultatet av denna studie att det sällan blir aktuellt att använda undantagsbestämmelsen. Att pysa ett betygskriterium vid diagnosen ADHD uppfattas av lärare som mindre accepterat än att göra detsamma vid diagnosen dyslexi. Detta leder till att elever med ADHD förväntas lära sig att hantera sina svårigheter medan vid diagnosen dyslexi läggs istället fokus på resterande delar av kunskapskraven. Detta innebär att dessa elever ges större chans att öka sina betyg inom svenskämnet medan elever med ADHD kämpar med sina svårigheter genomgående under hela sin skoltid och ändå endast uppnår godkänd nivå. Dels upplevs undantagsbestämmelsen som en självklar del av bedömning då vissa funktionsvariationer uppenbart utgör ett hinder, samtidigt väcks tanken hos lärare om en orättvisa då andra funktionsvariationer inte utgör ett lika tydligt hinder. Påverkar dessa tankar att olika funktionsvariationer ses ur olika perspektiv, eller påverkar perspektiven på vilket sätt vi ser olika funktionsvariationer?



## REFERENSER

- Anderberg, M., Dahlberg, M. & Hellberg, K. (2018). Ökad förekomst av ADHD-diagnos bland ungdomar med alkohol- och narkotikaproblem. *Socialmedicinskt Tidskrift*, 1, ss. 71–85.
- Andersson, H. (2002). Betygen i backspegeln - beskrivning och reflektioner. I Henriksson, T. (red.) *Att bedöma eller döma - Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. 2., uppl., Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3., uppl., Stockholm: Liber
- Casas, A M., Ferrer, M S. & Fortea, I B. (2013). Written composition performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Applied Psycholinguistics*. 34, ss. 443–460.
- Czamara, D. et al., (2013). Children with ADHD symptoms have a higher risk for reading, spelling and math difficulties in the GINIplus and LISApplus cohort studies. *PLoS One*. 8(5), ss. 1–7.
- Eklöf, H. (2011). Betygen i den svenska skolan. I Hult, A. & Olofsson, A. (red.) *Utvärdering och bedömning i skolan: För vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur
- Guskey, T. & Jung, L A. (2009). Grading and reporting in a standards-based environment: implications for students with special needs. *Theory into Practice*. 48(1), ss 53-62.
- Klapp, A. (2014). Betygen i grundskolan: relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 19(4–5), ss 367–385.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2., uppl., Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar: att organisera särskilda insatser*. Stockholm: Gothia Fortbildning
- Miller, A C. et al., (2012) Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *J Abnorm Child Psychol*. 41, ss 473-483.
- Munk, D. & Bursuck, W. (2001). What report card grades should and do communicate: perceptions of parents of secondary students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*. 22(5), ss 280-287.
- Munk, D., Bursuck, W. & Olson, M. (1999). The fairness of report card grading adaptations: what do students with and without learning disabilities think? *Remedial and Special Education*. 20(2), ss 84–105.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 10(2), ss 124–138.

Noëlle, P. (2006). Towards needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice. *Educational & Child Psychology*. 23(3), ss 12-24.

O'Brien L M. (2007). A School for Everyone? :The swedish school system's struggles to reconcile societal goals with school and classroom practices. *Childhood Education*. 83(6), ss 374-379.

Re, A M. & Cornoldi, C. (2010). ADHD expressive writing difficulties of ADHD children: when good declarative knowledge is not sufficient. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), ss. 315-323.

Re, A M., Caeran, M. & Cornoldi, C. (2008). Improving expressive writing skills of children rated for ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), ss. 535–544.

Re, A M., Pedron, M. & Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), ss. 244- 255.

Resta, S P. & Eliot, J. (1994). Written expression in boys with attention deficit order. *Perceptual and Motor Skills*, 79, ss. 1131–1138.

Rodríguez, C., Torrance, M., Betts, L., Cerezo, R. & García, T. (2007). Effects of ADHD on writing composition product and process in school-age students. *Journals of Attention Disorders*, ss.1-11.

Rodríguez, C., Grünke, M., González-Castro, P., García, T. & Álvarez-García, D. (2015). How do students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders and writing learning disabilities differ from their nonlabeled peers in the ability to compose texts? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), ss. 157-175.

Samuelsson, S., Lundberg, I. & Herkner, B. (2004) ADHD and reading disability in male adults: is there a connection? *Journal of Learning Disabilities*. 37(2), ss. 155-168.

SFS 2011:876. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) [2020-03-25]

SFS 2018:1098. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) [2020-03-25]

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299> [2020-03-25]

Skolverket (2020). *Sätta betyg i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan> [2020-03-25]

Skolverket (2019). *Undantagsbestämmelsen vid betygsättning*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/undantagsbestammelsen-vid-betygssattning> [2020-03-25]

Thompson, J R., Wehmeyer M L. & Hughes C. (2010). Mind the gap!: Implications of a person-environment fit model of intellectual disability for students, educators, and schools. *Exceptionality*. 18, ss 168–181.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2020-03-26]

Woods K. & Griffin, P. (2013). Judgement-based performance measures of literacy for students with additional needs: seeing students through the eyes of experienced special education teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 20(3), ss 325–348.

Zajic, M C. et al., (2016). Attention and written expression in school-aged, high-functioning children with autism spectrum disorders. *Autism*, 22(3), ss. 245–258.

## **BILAGOR**

### **Bilaga 1**

Erfarenhet/antal år i yrket:

Intervjufrågor kring bedömning

- Kan du beskriva hur du tänker kring och tillämpar undantagsbestämmelsen när du bedömer elever med ADHD eller svårigheter som kan likställas med ADHD?
- Ser du som lärare något dilemma/svårighet i hur du ska använda undantagsbestämmelsen vid betygssättning?
- Vem kan du rådgöra med/få stöd av vid betygssättning och användning av undantagsbestämmelsen?
- Kan du ge något konkret exempel då du använt dig av undantagsbestämmelsen? Vad avgjorde beslutet? Hur tänkte du? Diskuterade du detta med någon kollega?
- Anser du att det finns något/några betygskriterier som du som lärare ser som vanligt förekommande att bortse ifrån vid betygssättning av elever med ADHD (eller svårigheter som kan likställas med ADHD) och i så fall vilket/vilka?

### **Bilaga 2**

Missivbrev

2020-01-29

Hej,

Vi heter Monica Rydjer och Daniela Helli Bragstad och studerar vår åttonde och sista termin till grundskollärare vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, på Högskolan i Borås. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas.

Vi har valt att fokusera på bedömning av elever med funktionsvariationer. Vi kommer att intervjua yrkesverksamma, legitimerade svensklärare som har erfarenhet av att sätta betyg i ämnet svenska i åk 4–6 och deras tankar kring eventuella svårigheter med betygssättning av elever med funktionsvariationer.

Vi önskar därför att du som rektor på skolan hjälper oss att möjliggöra denna studie genom att framföra denna fråga till svensklärare på din enhet som har satt betyg i svenskämnet. Läraren som kan tänka sig att hjälpa till med denna studie kan vid önskemål få frågorna via mail före intervjutillfället, för att ges en möjlighet att på förhand få en uppfattning om intervjuens innehåll. Tillfrågad lärare får då också möjlighet att ge förslag på mötestid för intervju. Vi räknar med att intervjun tar max 30 minuter och vi kommer givetvis ut till aktuell skola för att genomföra denna intervju. För att underlätta arbetet med resultatredovisningen kommer intervjun att spelas in på en ljudupptagning. Denna kommer att behandlas med största varsamhet så att inga obehöriga kan ta del av den

Det är viktigt att de som deltar i denna studie vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.

- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

Vi vore mycket tacksamma om ni kan tänka er att ställa upp på denna studie. Intervjun behöver vara genomförd senast den 21/2, vi har möjlighet att ses måndag, onsdag eller torsdag under v 6 alternativt under valfri dag under v 8. Vänligen kontakta oss så snart som möjligt då vi har flera intervjuer att planera, dock senast den 7/2 på e-post eller mobiltelefon.

Tack på förhand för er medverkan!

*Monica Rydjer och Daniela Helli Bragstad*



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)