



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Särskilt begåvade elever - ett snabbare spår genom skoltiden

En kvalitativ intervjustudie med åtta elever som accelererat i form av
uppflyttning under grundskoletiden.

Annelie Norrman och Jaana
Nyman
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Jaana Nyman SPP610, Annelie Norrman SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Yvonne Karlsson
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Marianne Dovemark

Nyckelord: Nyckelord: särskilt begåvade, acceleration, berikning, coachning, elevers upplevelse

Abstract

Specialpedagogiska insatser ska stödja elever i svårigheter och utveckla skolan till en plats där alla elever blir sedda och bemötta utifrån sina behov. Särskilt begåvade elever upplever att de får arbeta i en för långsam arbetstakt och behöver vänta in sina klasskamrater då de skulle kunna få arbeta snabbare och nå längre kunskapsmässigt (Kullander, 2014). Acceleration innebär att eleven går fortare fram i undervisningen. Det kan innebära att eleven hoppar över moment eller flyttar upp en eller flera årskurser helt eller partiellt.

Studiens syfte är att undersöka hur några särskilt begåvade elever upplever acceleration i form av en uppflyttning i en eller flera årskurser. Studien ska belysa förändringar för eleverna beträffande lust, motivation och anpassningar i skolarbetet efter en uppflyttning. De teoretiska perspektiven som ligger till grund för studien är ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv samt ett barnperspektiv. Barnperspektivet blir att fånga barns röster, studera vad de säger, göra en tolkning och diskutera de praktiska konsekvenserna för barnens liv. Inom livsvärldsfenomenologin finns ett intresse av att studera hur människor upplever sin livsvärld. Studiens metod är en kvalitativ intervjuundersökning som ger direkt tillgång till andra människors liv och världar.

Studiens resultat visar att en snabbare väg genom skolsystemet hjälper de särskilt begåvade eleverna på flera centrala punkter och förändrar deras skolvardag. I resultatet framgår det att dessa elever inte kan lämnas att arbeta ensamma utan behöver stöd av pedagoger och en levande dialog kring kunskapsnivå och utveckling. Betydelsen av hur de som elever blir sedda och förstadda går som en röd tråd genom intervjuerna. Respondenterna ångrar sig inte eller vill inte ha sin resa ogjord. I intervjuerna går det att utläsa att de önskar mer av anpassningar, stöd, acceleration och en frihet från att mäta kunskap i klasser. Att se dem för de individer de är med den begåvningen de har. Att få accelerera är endast en början ett steg på en resa genom skolsystemet. Eleven måste mötas av berikning och få stöd i form av coachning för att utvecklas och finna mening i skolarbetet. Kunskapsbidraget kan användas vid diskussion om accelerationens för och nackdelar samt för att väga in elevaspekter i valet av framkomlig väg i skolsystemet.

Förord

Det har under rådande läge i världen denna vinter och vår med en pågående pandemi varit en annorlunda tid. Det har således påverkat vårt arbete med denna studie och uppsatsskrivande. Vi har inte kunnat mötas fysiskt och vi har inte kunnat möta våra respondenter. Det mänskliga mötet med dialog där mimik och uttryck är naturligt har saknats i detta arbete. I samband med tillkomsten av denna uppsats strålar två studenter samman som inte tidigare mötts och som bor långt från varandra. Det blir således både en skrivprocess och en lära känna process under arbetets gång. Vi har i processen arbetat på var sitt håll och hållit tät kontakt via telefon samt dator. Vi har delat upp arbetet så till vida att vi har genomfört fyra intervjuer var som vi transkriberat enskilt och analyserat. Vidare ansvarar vi i bakgrunden för var sin del, Jaana om särskild begåvning och Annelie om acceleration. Övriga delar har vi delvis delat upp men skrivit i samråd efter genomläsning och gemensamma diskussioner.

Vi vill rikta ett stort tack till våra unga respondenter som så gärna velat delta och dela med sig av sina erfarenheter. Utan er hade det inte varit möjligt att genomföra denna studie. Tack till vårdnadshavarna för ert förtroende och för ert engagemang för att frågeställningarna i studien skulle belysas.

Tack till familj, vänner samt kollegor som uppmuntrat och stöttat oss på olika sätt under tillkomsten av denna uppsats.

Till sist vill vi tacka vår handledare Yvonne Karlsson som gett oss värdefulla råd och stöd i skrivprocessen.

Annelie & Jaana
maj 2021

Innehåll

Förord	3
1 Inledning	7
2 Syfte och forskningsfrågor	8
3 Bakgrund	8
3.1 Definition av särskilt begåvade elever	8
3.2 IQ och begåvning	8
3.3 Särskilt begåvade elever i skolan	9
3.4 Acceleration	10
3.6 Berikning	11
3.7 Elevers syn på acceleration, coachning och berikning	12
4 Tidigare forskning	12
4.1 Accelerationens för och nackdelar	12
4.2 Berikning och coachning	13
4.3 Påverkansfaktorer	14
5 Teoretiska utgångspunkter	15
5.1 Livsvärldsfenomenologiskt perspektiv	15
5.2 Barnperspektiv	15
6 Metod	16
6.1 Val av metod	16
6.2 Den livsvärldsfenomenologiska tolkningen	17
6.3 Urval och avgränsningar	18
6.4 Genomförande av intervjuer	19
6.5 Bearbetning och analys	20
6.6 Validitet	20
6.7 Reliabilitet	21
6.8 Generaliserbarhet	21
6.9 Etik	21
7 Resultat	21
7.1 Elevernas beskrivningar av sina upplevelser av uppflyttningen	22
7.1.1 Måendet	22
7.1.2 Bemötande	23
7.1.3 Kamratrelationer	23
7.1.4 Lärandet	24
7.1.5 Avundsjuka	25
7.1.6 Förlora kontakten med tidigare klasskamrater	26
7.1.7 Mognad	26
7.1.8 Förväntningar	27

7.1.9 Snabb inlärningstakt	28
7.2 Elevernas beskrivningar av sin lust och motivation för skolarbetet efter uppflyttningen	29
7.2.1 Utmaningar	29
7.2.2 Fördjupning	29
7.2.3 Stimulans	30
7.2.4 Meningsfullhet	30
7.2.5 Arbetsglädje	31
7.3 Elevernas beskrivningar av hur undervisningen anpassas efter uppflyttningen	31
7.3.1 Val	32
7.3.2 Dialog	32
7.3.3 Eget material	33
7.3.4 Stöd av speciallärare	34
7.4 Sammanfattning av resultatet	34
8 Diskussion	36
8.1 Diskussion av resultatet	36
8.1.1 Måendet och arbetsglädjen	36
8.1.2 Lust och motivation	37
8.1.3 Den snabba inläringen och arbetstakten	37
8.1.4 Anpassningar	38
8.2 Metoddiskussion	40
8.3 Studiens kunskapsbidrag	41
8.4 Förslag till vidare forskning	42
Referenser	43
Bilagor	46

1 Inledning

Liljedahl (2017) lyfter i sin bok fram att elever med högst begåvningsnivå mår sämst i skolan i Sverige och lär sig minst. I hennes förord skriver professor Roland S Persson, som är forskare och visar på att så många som 92 procent av numera vuxna särskilt begåvade har vantrivts så pass mycket att de beskriver sin skoltid som "ett helvete". Liljedahl anser att pedagoger allt för sällan känner till vilka dessa elever är på grund av bristande kunskap och därför går dessa elever miste om den ledning och stimulans de skulle behöva få i undervisningen. Eleven orkar inte upprätthålla intresse och motivation för skolarbetet och ger upp vilket Liljedahl menar är en stor förlust som är förödande för dessa elever.

Nilholm (2007) menar att i Sverige har det inom specialpedagogiken mest fokuserats på elever som har svårigheter med att nå målen och anpassat stöd för dem. Ahlberg (2017) lyfter fram att specialpedagogiken har ett uppdrag med att bidra till ökad jämlikhet, social rättvisa och lika värde för alla elever. Särskilt begåvade elever har även de behov av anpassningar men de behöver ske i en annan form. Liljedahl (2017) menar att en särskilt begåvad elev kan bli understimulerad om den inte får en anpassad undervisning. Eleven visar då inget intresse för undervisningen då den upplevs meningslös då eleven redan kan innehållet. Eleven kan bete sig stökigt i klassrummet och eventuellt hamna i ett utanförskap och eleven kan förlora lusten att vara i skolan. Reis och McCoach (2000) beskriver att det är därför av stor vikt att skolan tidigt upptäcker, identifierar och säkerställer att dessa elever får rätt ledning och stimulans i undervisningen.

Skolinspektionen (2016) menar att elever inte erbjuds tillräckliga utmaningar och stimulans i undervisningen. Enligt skolinspektionen bör fokus i skolans arbete kring undervisningen breddas. Både utmaningar och rätt stöd behöver finnas med så att eleven kan utvecklas så långt möjligt. Då acceleration i form av uppflyttning i en eller flera årskurser är en framkomlig väg som innebär ett snabbare spår genom skolsystemet är det intressant att studera. Lagen (2014:458) 3 kap. 3§ talar om att elever som lätt når de kunskapskrav som ska nås i skolan ska ges ledning och stimulans för att utifrån egna förutsättningar kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

I rollerna som pedagog respektive specialpedagog har vi erfarenhet av elever som upplevs som intelligenta men som undervisningen inte lyckas fånga eller motivera. De underpresterar ofta och ett flertal stannar hemma helt från skolan. Som specialpedagog har Annelie intresserat sig för dessa elever och undersökt hur de kan kartläggas samt hur undervisningen bör anpassas. Jaana har inte samma erfarenhet som klasslärare men blev intresserad av ämnet. Ett intresse väcktes att studera hur de strategier som rekommenderas för de särskilt begåvade eleverna upplevs i praktiken. Vi anser att det är viktigt då vi upplever att kunskapen om dessa elever samt strategierna för att möta dem saknas på många skolor. Specialpedagoger bör besitta en gedigen kunskap om hur dessa elevers skolgång påverkas och hur eleverna själva benämner sina behov och upplevelser. Därför är denna studie betydelsefull för att undersöka elevperspektivet av acceleration för särskilt begåvade barn. Hur upplever eleven att en uppflyttning i en eller flera årskurser har påverkat den enskildes skolsituation. Den kunskap som studien ger ska användas då diskussioner sker kring elevers behov av att få accelerera i en snabbare takt genom skolsystemet.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur några elever med särskild begåvning upplever acceleration i form av uppflyttning i en eller flera årskurser under sin tid i grundskolan eller gymnasiet. Studien ska belysa förändringar för eleverna beträffande lust, motivation och anpassningar i skolarbetet efter en uppflyttning.

Frågeställningar

Hur beskriver eleverna sin upplevelse av uppflyttningen?

Hur beskriver eleverna sin lust och motivation för skolarbetet efter uppflyttningen?

Hur beskriver eleverna att undervisningen anpassas efter uppflyttningen?

3 Bakgrund

I följande avsnitt definieras begreppet särskilt begåvade elever för att vidare gå in på IQ och begåvning samt dess betydelse. Vidare beskrivs en handlingsplan till skolan om en lärare anar att särskild begåvning föreligger hos elev. Avslutningsvis redogörs forskningsbaserade undervisningsstrategier acceleration, coachning och berikning samt elevers syn på acceleration, coachning och berikning.

3.1 Definition av särskilt begåvade elever

Persson beskriver (2015) att under 1990-talet infördes begreppet särskilt begåvad eller särbegåvad. Detta var ett nytt uttryck i det svenska språket som avsåg att beskriva skillnaden mellan elever med inlärningssvårigheter och den grupp elever som snarast har problem med att de inte får lära sig i tillräckligt högt tempo som dessa elever behöver i den svenska skolan. Dock finns det ingen enhetlig accepterad definition av särskild begåvning. Den definition som har använts i Sverige under de senaste årtiondena infördes av Persson (2015) som beskriver att den elev som både i skolan och utanför uppvisar en exceptionell förmåga inom flera områden vid flera tillfällen är särskilt begåvad. Vidare beskriver Persson att dessa elever förvånar många vuxna då dom är väldigt insiktsfulla och har en förmåga att förstå som är bättre än de vuxna har. Pettersson (2017) menar att det finns elever som inte visar sin förmåga alls eller döljer det för att bättre passa in i sin omgivning. Eleven kan även dölja hela sin personlighet genom att, sluta sig, bli orolig, stoppa sin nyfikenhet och tystna. Även stökigt beteende och ointresse för skolarbete kan förekomma vilket bottnar i att eleven inte får den stimulans den behöver. De särskilt begåvade eleverna kan vara både högpresterande och lågpresterande. De upptäcks inte alltid så lätt men de har förmågor inom ett eller flera områden som är väsentligt högre än vad som är typiskt för åldersgruppen.

3.2 IQ och begåvning

Intelligens är ett begrepp som uppmärksammas i samband med elever som har en särskild begåvning, det är en förmåga som påverkas både av biologiska faktorer men också av miljöfaktorer som stimulans, skolgång och socioekonomiska faktorer (Skolverket, 2020). Det finns forskare som anser att särskilt begåvning kan bara människor med högt IQ besitta men det finns även forskare som menar att det är mer än hög IQ. Därför är begåvningsforskningen uppdelad i två riktningar (Liljedahl, 2017).

När elever med särskild begåvning uppmärksammas i skolan handlar det oftast om särskild begåvning inom språk eller matematik. Detta kan utvecklas vidare till ett specifikt område inom exempelvis naturkunskap eller samhällskunskap. Särskild begåvning finns även inom områden såsom idrott, musik, konst eller ledarskap (Pettersson, 2017). Idag vet vi att hög intelligens inte medför hög begåvning per automatik. Intelligensnivån är inte ett statistiskt värde utan det är utvecklingsbart (Ziegler & Wikén Bonde, 2010). Persson (2015) beskriver att 15-20% av eleverna i svensk skola behöver troligen mer stimulans än den medelmåttiga eleven. Det finns en indelning där högpresterande utgör 15% och de särskilt begåvade 5% av elevunderlaget. Skillnaden mellan de särskilt begåvade och de högpresterande kan särskiljas av hur de är i sin personlighet, hur de betar sig och vad de är kapabla att göra. De särskilt begåvade eleverna är mer individuella, perfektionistiska, har ett större behov av logik, föredrar vuxnas sällskap och vill lära sig men tycker nödvändigtvis inte om skolan. De högpresterande eleverna klarar enklare av en relativt fattig pedagogisk miljö. De är oftast intresserade av undervisningens innehåll, lär genom att ta efter, svarar på ställda frågor, lär med lätthet, trivs i skolan samt är nöjda med sina prestationer och klasskamrater. Liljedahl (2017) skriver att det finns också elever med *dubbelriktad begåvningsproblematik* vilket innebär att eleven både är särskilt begåvad och har en neuropsykiatrisk diagnos.

Liljedahl (2017) beskriver att särskilt begåvade elevers kognition är mer abstrakt och komplex och att elevens intelligens kanske inte upptäcks före de genomgår en utredning hos en psykolog. Personer med högt IQ har fler och mer komplexa egenskaper och deras tankegångar, humor och problemlösningsförmåga kan upplevas avancerad. Inom vetenskapen diskuteras det kring var gränserna för måttlig särbegåvning samt hög särbegåvning går. Liljedahl anger att måttlig särbegåvning börjar vid ett IQ på 115-120 och det är denna elevgrupp som klarar sig bäst i skolan. Två till fem procent av jordens befolkning anses ha en hög särbegåvning med IQ 130. Dessa elevers tänkande är så annorlunda att det är svårare att anpassa sig till ordinarie undervisning. Elever med IQ högre än 140 behöver extrema anpassningar i sin undervisning.

Silverman (2016) har utformat en lista till föräldrar med de egenskaper som är vanliga hos särskilt begåvade barn för att lättare kunna ringa in dessa barn. Listan innehåller 26 punkter, där vissa punkter är starkare tecken på särskild begåvning än andra. Här ges några exempel: Barnet kan resonera bra, har lätt att lära, har ett omfattande ordförråd, har utmärkt minne, har god koncentrationsförmåga vid intresse, perfektionist, uthållig i sina intressen, föredrar äldre kamrater och vuxna, lär sig läsa tidigt eller läser mycket, tycker det är väsentligt med ärlighet och rättvisa samt ifrågasätter ofta auktoriteter.

3.3 Särskilt begåvade elever i skolan

Om pedagogisk personal misstänker att en elev är särskilt begåvad bör i första hand en pedagogisk kartläggning ske som bör ha fokus på elevens aktuella kunskapsnivå, skolsituationen i sin helhet och hur undervisningen kan anpassas till elevens behov. Kunskapsnivån fastställs för att undvika att ge eleven uppgifter som eleven redan behärskar. Efter den pedagogiska kartläggningen följer ofta ett åtgärdsprogram. Det är av vikt att en enskild pedagog får stöd med struktur och organisation av elevens undervisning (Pettersson, 2017). Det väsentliga vid undervisning av särskilt begåvade elever är att de erbjuds ett annat innehåll i arbetsmaterialet och en snabbare studietakt eller en annan studieform där eleven får välja en mer utmanande undervisning i det ämne där eleven har sin begåvning. I vissa fall behöver skolan erbjuda individuellt stöd till dessa elever. Detta kan ske genom att eleven får träffa en mentor några gånger i veckan. Mentorskap som stöd ses av många forskare som den mest betydelsefulla åtgärd för särskilt begåvade elever (Silverman, 2016).

Liljedahl (2017) hänvisar till att det finns rekommenderade strategier för hur undervisning med särskilt begåvade elever ska genomföras. Det är acceleration, coachning och berikning som är baserade på internationell forskning och innebörden av dessa strategier kommer redovisas i kapitlen som följer.

3.4 Acceleration

Acceleration som ett begrepp nämns första gången 1949 av amerikanen S.L. Pressey (Persson, 1997). Definitionen var att eleven gick igenom utbildningen snabbare eller vid yngre ålder än vad som är vanligt. Inom pedagogiken för de särskilt begåvade har sjutton olika aspekter av acceleration använts, här ges några exempel; årskurseliminering, ämnesvis acceleration, läroplanskomprimering, tidig skolstart och möjligheten att kunna ta sin examen tidigare än vad som är normalt för åldern (Persson, 1997). Specialpedagogiska insatser ska stödja elever i svårigheter och utveckla skolan till en plats där alla elever blir sedda och bemötta utifrån sina behov. Särskilt begåvade elever upplever att de får arbeta i en för långsam arbetstakt och behöver vänta in sina klasskamrater då de skulle kunna få arbeta snabbare och nå längre kunskapsmässigt (Kullander, 2014). I skollagen står det att det är kunskaperna som styr om om grundskolan kan anses som fullgjord och skolplikten kan upphöra innan vårterminen i årskurs nio om eleven uppnår kunskapskraven för årskurs nio (2010:800) kap 7, 14§.

Acceleration innebär att eleven går fortare fram i undervisningen. Eleven kan hoppa över moment eller flytta upp en eller flera årskurser helt eller partiellt. *Partiell uppflyttning* innebär att eleven läser enskilda ämnen i högre årskurser men har kvar sin tillhörighet i klassen. *Acceleration i grupp* där särskilt begåvade elever med liknande intressen eller en spetskompetens kan mötas oavsett ålder och arbeta med teman är en form. *Ämnesvis acceleration* innebär att eleven får andra och mer avancerade uppgifter då det finns ett särskilt behov av stimulans. *Läroplanskomprimering* innebär att eleven slipper repetera moment och att inledningar och förberedande moment kan plockas bort (Liljedahl, 2017). Enligt Skolverket (2021) ska elever kunna läsa in grundskolan på kortare tid än nio år och ska acceleration ske krävs det att lärare från olika stadier eller skolformer samarbetar kring eleven och den struktur som finns i skolans styrdokument uppmuntrar till sådant samarbete. Elevens framtidskridande arbete ska ses i relation till det centrala innehållet i kurs- och ämnesplanerna inte årskurser. Vikten av att undvika upprepningar av innehåll i undervisningen betonas för att de särskilt begåvade inte ska tappa motivationen för skolarbetet. Persson (2015) menar att dessa elever behöver en stimulans på en mer avancerade kunskapsnivå så de inte tappar lusten att lära som ofta karaktäriserar dessa elever. Liljedahl (2017) påtalar också att acceleration kan innebära svårigheter för eleven i det sociala samspelet då ålderskillnaden kan vara ett hinder både fysiskt och känslomässigt. Eleven kan uppleva skolan som stressande då fokus ligger på studier och eleven kan snabbt komma ikapp och vara i behov av ännu en acceleration.

Acceleration handlar om att få känna sig inkluderad att känna delaktighet och det är bara möjligt med andra särskilt begåvade och högpresterande som liknar dem själva och som de kan identifiera sig med. Elever ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål och för att möjliggöra detta krävs att pedagoger visar att de accepterar dem och förstår dem samt att kamraterna även tolererar dem (Persson, 2015). Särskilt begåvade elever kan uppleva att andra elever tycker att de pratar konstigt då de har ett avancerat språk. De känner sig ensamma och utanför, då de inte vill delta i lekar och samtal och vissa upplever även mobbning (Kullander, 2014). Liljedahl (2017) menar att elever som är särskilt begåvade

behöver undervisning med innehåll som är anpassat för elevens förståelsenivå och inlärningstakt. Eleven måste få möjlighet att accelerera för att få känna sig inkluderad. Detta kan ske delvis eller helt men elevens behov ska vara det som styr framför organisationen i skolan med klasser och årskurser. Liljedahl påtalar att den intellektuella och kognitiva nivån hos en elev kan inte mätas i faktakunskaper och färdigheter utan måste uppmärksammas på annat sätt.

3.5 Coaching

Liljedahl (2017) anser att för att eleven ska må bra och utveckla sina kunskaper i skolan krävs en coach. Coachen bör säkerställa att såväl acceleration som berikning tillgodoses inom ramen för skolans styrdokument. Coachen ska kunna skolsystemet, ha specialkunskaper och vara spindeln i nätet. Denna person bör vara intresserad av eleven och ska kunna utmana samt hjälpa eleven till att söka nya vägar, för att överkomma hinder och stärka självförtroendet. Denna person för elevens talan och håller kontakt med alla instanser. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2021) beskriver vikten av att eleven har en nära och tillitsfull relation till en vuxen, som ska agera mentor samt coacha eleven. Vidare menar myndigheten att stöd med studieteknik är av stor vikt för dessa elever då de sällan utvecklat det i yngre åldrar då de klarat sig väl utan ansträngningar. Då de möter svårigheter och utmaningar står de utan verktyg vilket kan leda till att eleven underpresterar. Persson (1997) lyfter fram att eleven i coachningen behöver undervisning i kritiskt tänkande, strategier för problemlösning och träning i social kompetens.

Liljedahl (2017) menar att skolan har ett ansvar att föra en dialog med föräldrar vid coaching av elev. Viktigt att skolan lyssnar in föräldrars kunskap och erfarenhet. Vidare är det av vikt att skolan har diskuterat igenom hur stöd och stimulans ska ges samt hur samarbete över årskurser ska fungera. Skolan behöver se över hur kulturen och den kollegiala samverkan fungerar kring de särskilt begåvade eleverna för det kommer avgöra hur väl skolan lyckas. En kartläggning av elevens kunskaper och förståelse bör ske men Liljedahl påtalar även vikten av att kartlägga stresstålighet, förmåga att prestera på tid, inlärningssvårigheter, hemspråk och sociokulturell tillhörighet. Den totala bilden ska leda fram till en ökad förståelse för elevens behov och att rätt stöd sätts in.

3.6 Berikning

Berikning hör nära samman med acceleration då den bidrar till att ge djup och bredd i innehållet i läroplanen. Bredd innebär en möjlighet till tillämpning av kunskaper och färdigheter och eleven får lära sig mer än sina klasskamrater om ett ämnesområdet och får på så sätt ett djup. Berikningen kräver god planering av pedagoger som kan stimulera och eleven behöver stöd hela tiden i arbetsprocessen (Persson, 1997). Särskilt begåvade elever behöver få engagera sig i riktiga uppgifter som skapar meningsfullhet i deras arbete. Deras kunskapsörst och intressen bör vara det som styr och att arbeta med flera kunskapskrav och ämnesövergripande arbeten gärna i form av projekt och det ska finnas en mottagare eller en publik så att det känns att begåvningen är till nytta för både omvärlden samt dem själva (Liljedahl, 2017). Det är av vikt att elever får lära sig att skapa egen och ny kunskap så de inte bara blir passiva konsumenterna av kunskap (Persson, 1997). Skolverket (2021) skriver om berikning som ska utgå från det centrala innehållet och utöka det för att kunna berika utifrån elevens behov. Eleven ska få bredda och fördjupa sina kunskaper, vilket kan innebära fördjupningsuppgifter eller att eleven får arbeta inom helt andra områden.

3.7 Elevers syn på acceleration, coachning och berikning

Särskilt begåvade elever har tillfrågats av Liljedahl (2017) om hur de önskar att undervisningen skulle kunna se ut för att passa för dem. De lyfter fram aspekter som att arbeta med *varför frågan*, varför uppgiften ska lösas innan arbetet med *hur frågan*, hur angreppssättet ska vara. De vill göra arbetsuppgifter som inte bara är skoluppgifter utan upplevs mer på riktigt då de inte motiveras av att arbeta för betyg. De vill få möjlighet till handledning och de vill kunna använda sådant underlag de arbetar med i hemmet även i skolan och att det ska kunna vara underlag för bedömning.

De uppskattar inspirerande föreläsningar och att få möjlighet till fördjupning eller att få gå vidare i sin egen takt. Ett system där två pedagoger finns i klassrummet samtidigt och en av dem finns tillgänglig för behov vid fördjupning framhålls som värdefullt. Något som uppskattas är att eleven hemma kan förbereda sig genom att titta på inspelade presentationer av pedagogen. Eleverna nämner att pedagoger som har humor och är karismatiska i sitt sätt att vara är en framgångsfaktor i arbetet med dessa elever. Eleverna betonar vikten av att de får använda sin kreativitet och sina intressen och att de kan få redovisa utifrån olika aspekter och lösningar. Arbetar skolan på detta sätt menar Liljedahl att undervisningen blir differentierad utifrån intressen och behov samt att slutresultatet kan bli till underlag för givande diskussioner och lärandetillfälle som kan skapa nya möjligheter och projekt. Elever som får sina behov tillgodosedda och får arbeta utifrån sin egen förmåga och får djupet, bredden, höjden och meningsfullheten trivs bättre i skolan (Liljedahl, 2017). En viss social utsatthet finns för de särskilt begåvade eleverna och de önskar en större acceptans av såväl kamrater som av pedagoger. Eleverna beskriver vikten av pedagogens roll för att de ska utveckla en positiv identitet och sin kompetens (Persson, 2015).

4 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer tidigare forskning presenteras kring accelerationens för och nackdelar. Vidare presenteras forskning om berikning, coachning och påverkansfaktorer.

4.1 Accelerationens för och nackdelar

Studier påvisar att det finns ett starkt forskningsstöd till acceleration för särskilt begåvade elever. Det är både ekonomiskt försvarbart och effektivt att genomföra. De särskilt begåvade elevernas skicklighet syns och blir tydlig när eleverna får prestera på mer utmanande nivå med akademiska ämnen. När elever som har fått accelerera intervjuas i vuxen ålder är de flesta nöjda med sin skolgång och de upplever sig socialt accepterade i samhället samt är ambitiösa och ägnar sig åt akademiska utmaningar (Olthouse m.fl., 2015). Clynes (2016) har gjort en liknande longitudinell studie i USA under 45 år. I studien har han följt särskilt begåvade elever och deras utveckling över tid, då inom ämnena vetenskap, teknik samt matematik. De 5000 deltagarna kartlades och fick ett anpassat stöd individuellt för att utvecklas och kunna nå mål. Studien visar att de som fick möjlighet att accelerera genom uppflyttning i flera årskurser hade 60 % större chans att avancera akademiskt som vuxna. Deras snabba inlärningstakt och deras begåvning gör att de är en utmaning för pedagogerna då det gäller undervisning men de behöver bara få tidig tillgång till undervisning och material som är för äldre elever. Freeman (1999) menar att elever behöver pedagoger som hjälper dem, uppmuntrar och utmanar dem i undervisningen samt tillhandahåller utmanande material. Det

bör erbjudas möjligheter att studera på en högre nivå och ha tillgång till pedagoger som är specialister inom sitt område. Elever som uppmuntras och utmanas kan bli medvetna om strategier för hur de ska ta till sig kunskap och genom detta kan eleven få syn på sin potential. Elevers upplevelser av sina studier blir mer positiv ju högre upp i utbildningssystemet de kommer. Elever i grundskolan beskriver sin upplevda skoltid mer negativ än eleverna i gymnasiet, då den positiva känslan förstärks ytterligare när eleven börjar med studier på en högre nivå (Persson, 2010).

Detta belyser även Clynes (2016) som menar att acceleration gynnar elever på flera sätt såsom akademiskt, socialt och emotionellt. Detta instämmer Heinbokel (2002) i som menar att acceleration är bra för elever ur en social synvinkel då särskilt begåvade elever trivs mycket väl med äldre elever och vuxna. Även Gross (2006) har utfört forskning som visar på studier som beskriver konsekvenserna senare i livet för elever med eller utan acceleration. Han har undersökt särskilt begåvade ungdomars akademiska, känslomässiga och sociala utvecklingen. Studien visar att ungdomar som har fått accelerera med minst två år eller flera under grundskoletiden visar en högre tillfredsställelse senare i livet. De är tillfredsställda med sina yrkeskarriärer, sociala relationer och kärleksrelationer. Särskilt begåvade ungdomar som ej har fått möjlighet att accelerera eller som bara har fått accelerera en årskurs upplever inte samma tillfredsställelse i livet. De har inte fortsatt att studera i samma utsträckning på högre nivå och de har sämre sociala relationer.

Det framhålls inom forskningen att det finns flera faktorer att beakta innan beslut fattas om acceleration och Freeman (2005) menar att för att acceleration ska vara framgångsrikt bör hänsyn tas till barnets mognad och hur eleven stöttas känslomässigt. Hur organisationen kring elevens skolgång ser ut och om det finns andra elever på skolan som gör samma sak är viktiga aspekter att se över. Acceleration rekommenderas inte för elever som inte anses tillräckligt mogna i den sociala utvecklingen, utan en differentierad undervisning där särskild begåvning är naturligt. Sociala förväntningar i tonåren kan skapa problem då elevens kronologiska ålder glöms bort. Eleven kan känna sig bortvald i skolidrotten för att man inte har utvecklats lika mycket fysiskt som de äldre eleverna och inte klarar av att prestera på samma nivå. Detta drabbar pojkar i större utsträckning än flickor. Heinbokel (2002) menar att det kan vara till nackdel att vänta med att låta en elev att accelerera i årskurser då äldre elever inte är lika pigga på att hoppa över årskurser. De har anpassat sin arbetstakt och gör inte mer än nödvändigt beträffande skolarbetet. Om eleven har bra och nära vänner i klassen så vill de hellre stanna kvar hos dem. Många hade även hunnit skaffa sig tidskrävande hobbyer och då resonerade de att tid till sin hobby var viktigare än att hoppa över en årskurs och kanske behöva lägga mer tid på skolarbete.

Acceleration används inte i alla skolor då det ibland anses orättvis mot elever som inte får accelerera och pedagoger är även rädda för att det kan vara socialt skadligt för eleven att flyttas upp i årskurser då eleven kommer vara yngre än övriga elever. Pedagoger använder oftare berikning istället för acceleration (Olthouse m.fl., 2015). Det finns flera aspekter som oroar pedagoger vid acceleration som att elevens barndom går förlorad och att man missar undervisning som på sikt ger kunskapsluckor. Synen på särskilt begåvade elever som smarta leder till en uppfattning att de kan arbeta på egen hand och att de inte behöver så mycket hjälp som de faktiskt behöver. En kartläggning är viktig för att se behov, kunna ge rätt stöd och utveckla deras talanger (Clynes, 2016).

4.2 Berikning och coachning

Rådgivning genom coachning av någon professionell kan hjälpa särskilt begåvade elever till att bli välfungerande vuxna. De behöver bli förstådda och få uppmuntran att våga vara sig

själva och förstå samt acceptera sin begåvning. Rådgivningen kan hjälpa dem att hantera känslor av tristess eller ge dem verktyg för att hantera eventuella perfektionistiska drag (Freeman, 2005). Elevens måste få hjälp att bli medvetenhet om sin inläring och hur olika strategier kan användas samt hur inställningen till ett ämnen och nyfikenhet påverkar inläringssituationer. Pedagoger behöver visa på hur man planerar, gör val, strukturerar, reflekterar och utvärderar sitt arbete. Ett sådant medvetet arbete leder till att eleven utvecklar ett självförtroende och blir mer självständig i sitt arbete (Freeman, 1999).

Många gånger väljer lärare hellre berikning som undervisningsstrategi istället för acceleration (Olthouse m.fl., 2015). Berikning visar sig vara framgångsrikt och ökar framförallt motivationen hos elever och ett exempel är Morgan (2007) som beskriver en engelsk studie med 24 särskilt begåvade elever i åldern 5-7 år som fick ingå i en grupp där det fokus var på berikning. Studien visar att motivationen och störningar i elevernas beteende förändrades då de fick berikning i undervisningen och blev coachade av pedagogerna. Studiens syfte var att eleverna skulle utvecklas kreativt, socialt och emotionellt samt förmågan att arbeta som en del i en grupp. Aktiviteterna skilde sig från vanligt skolarbete och eleverna fick pröva att utforska och utreda samt uppmuntrades till att resonera med varandra och samarbeta. Studien visade sig gynna eleverna både socialt och akademiskt. Arbetet ansågs vara fantasifullt och utmanande samt att flera olika sätt att lära sig användes. Det visade sig att eleverna kunde tänka sig att lägga ned mycket arbete med aktiviteter som inte var direkt uppenbara och problemlösningar där de kunde tillämpa sina kunskaper och se sina egna styrkor. Freeman (1999) menar att pedagoger inte måste vara så kunniga för att ge stöd till särskilt begåvade elever men att det är önskvärt att de är intellektuellt nyfikna och angelägna om att hjälpa eleven. De kan fungera som guider och hjälpa eleven i sökandet efter information och det kan leda till ett gemensamt lärande.

4.3 Påverkansfaktorer

Begåvningsforskaren Stanleys studie visar att tidig kognitiv förmåga hos barn har ett tydlig samband med prestationer i vuxen ålder (Clynes, 2016). I fråga om särskilt begåvade elever spelar både miljö och genetik en roll. Genetiska faktorer betyder mer än de miljömässiga men naturligtvis så är båda viktiga (Shakeshaft m.fl., 2013). Persson (2010) gjorde en kvantitativ undersökning 2007 med 287 medlemmar ur svenska Mensagrupperna med 71 kvinnor och 216 män. Deltagarna bestod av personer med ett IQ högre än den 98:e percentilen. Studien undersökte begåvade individers upplevelse av en miljö där begåvning inte hade uppmärksammats eller erkänts varken av den egna familjen eller av skolan. Eleverna var inte nöjda med sin tid i skolan och en majoritet som ingick i studien fick utstå mobbning och förlöjligande under sin skoltid. Deras upplevelse var att det fanns lärare som hade valt att bestraffa dem samt att inte uppmärksamma dem om hemmet inte gjort det. Detta skedde på alla nivåer under skoltiden.

Olthouse m.fl., (2015) genomförde en studie för att bättre förstå lärare som arbetade på landsortsskolor och deras uppfattningar om begåvade elever. Studien visade att det har betydelse för eleven om man bor i stan eller på landsbygden. Elever på landsortsskolorna hade färre möjligheter till anpassad undervisning i form av acceleration eller berikning. Lärarna var mer benägna att styras av traditioner samt politiska beslut att man bortser från elevernas verkliga behov av inläring och deras upplevelse av tristess.

Den brittiska professorn Freeman (2005) lyfter fram möjligheter och svårigheter för de särskilt begåvade eleverna och menar att de har samma förutsättningar som andra elever att möta världen men på grund av deras begåvning kommer de möta speciella utmaningar i livet.

Pedagoger kan ha svårigheter att hitta lämplig utbildning för de särskilt begåvade eleverna, då de lär sig snabbare och med ett annat djup samt att deras intressen ofta styr deras motivation. Freeman (1999) menar att tristess blir ett problem för alla barn med ett nyfiket sinne i ett klassrum som upplevs tråkigt. För att lindra detta flyr elever till dagdrömmar eller att de medvetet stör ordningen som på sikt kan bli en dålig vana. Motivationen för lärande sänks och eleven kan upplevas som frånvarande. Monotonin gör att eleverna kan utveckla egna övningar eller spel i sina tankar för att sysselsätta sig.

5 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel redovisas de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studien. De teoretiska perspektiven har påverkat metodvalet samt tillvägagångssättet vid undersökningen och tolkningen av empirin. Först redogörs för det livsvärldsfenomenologiska perspektivet inom fenomenologin sedan för barnperspektivet samt barns perspektiv inom barndomssociologin.

5.1 Livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

Inom fenomenologisk forskning är det vanligt att forskare undersöker hur individer upplever och hanterar speciella händelser och situationer samt hur de agerar utifrån upplevelsen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Fenomenologi grundades av Edmund Husserl kring 1900-talet som en filosofi och utvecklades vidare av andra filosofer. Ämnet för fenomenologin var först medvetandet och upplevelsen men vidareutvecklades även till att även omfatta den mänskliga livsvärlden, människans kropp i en historisk kontext (Kvale & Brinkmann, 2014). Inom fenomenologin talas det om begreppet fenomen som något som visar sig och det behöver finnas en mottagare som den visar sig för (Bengtsson, 2005). Fenomenologin vill tydliggöra både det som framträder och på vilket sätt det framträder samt förstå den kvalitativa variationen i upplevelser och göra det som verkar osynligt att bli mer synligt (Kvale, 2008).

Livsvärlden är den konkreta verklighet vi dagligen möter och delar med andra. Vi kan inte skiljas från den och måste förhålla oss till den. Undersökning av andras livsvärldar är fullt möjligt men vi får inte glömma att vi också är en del av livsvärlden vilket påverkar vår tolkning (Bengtsson, 2005). Styrkan i vald ansats är att eleverna blir lyssnade på och att det är deras röster som blir hörda. Som intervjuare tas del av elevers berättelser om sin regionala livsvärld i skolan, vad de upplevt och deras nuvarande situation, men också hur deras horisonter förflyttats och hur de upplever sin levda värld. Bengtsson (2005) menar att livsvärlden kan både växa och krympa då det handlar om alla de olika regioner som människor rör sig mellan. I kvalitativ forskning finns en god möjlighet att få komma nära människors liv och deras världar med hjälp av intervjuer och få en chans att få veta vad de upplever.

5.2 Barnperspektiv

En del i barndomssociologin kännetecknas av att barndomen ska förstås som en social konstruktion och det finns ett värde i att studera barn och att barns sociala relationer samt

deras kulturer. Barn kan ses som aktiva individer som är med och skapar sitt sociala liv och forskningen är om barn men också för barn och tanken är att ge barn makt samt att forskningen kan påverka barns villkor i positiv riktning. Barn är inte bara individer på väg mot vuxenlivet utan de har ett egenvärde och som de individer de är, är det intressant att studera dem (Halldén, 2007).

Barnperspektivet används inom vetenskapen som ett metodologiskt begrepp och det handlar om vilken plats barn ges i samhället, vilka erfarenheter som barnen får och hur de uttrycker dem. Det blir det något annat än att bara återge barns perspektiv på olika fenomen som forskning historiskt har gjort, då barnperspektiv har byggts på material som inte lämnats av barn. Barns perspektiv innebär att barnen själva har lämnat sitt bidrag och barnperspektivet blir att fånga barns röster och tolka dem som ett uttryck för ett diskursivt sammanhang. Då barn studeras är det också av vikt att diskutera de praktiska konsekvenserna för barnens liv genom att inte bara lyssna och försöka förstå barns åsikter utan även studera i vilket socialt och kulturellt sammanhang de befinner sig (Halldén, 2003).

Detta beskriver även Pramling m.fl., (2011) som menar att barnperspektivet är att vuxna söker en förståelse av barns uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar. Barns perspektiv representerar barns uppfattningar, erfarenheter, och förståelse av sin livsvärld. Till skillnad från vid ett barnperspektiv ligger fokus här på barnet som subjekt i sin egen värld, på barnets egen fenomenologi. Vuxna försöker på detta sätt förstå via ett barnperspektiv, att göra barnfokuserade tolkningar av barns verkliga handlingar och uttalanden.

6 Metod

Dispositionen i detta kapitel kommer att redovisa val av metod, den livsvärldsfenomenologiska tolkningen samt urval och avgränsningar. För att vidare redogöra för genomförande av intervjuer, bearbetning av analys, validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och etik.

6.1 Val av metod

Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie med åtta respondenter. Metodens syfte har varit att ge kvalitativa beskrivningar på frågeställningarna. Kvale (2008) menar att den kvalitativa forskningsintervjun har unika möjligheter att träda in i och beskriva den levda vardagsvärlden. I syfte att komma nära deltagarnas egna upplevelser genomfördes semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer innebär att intervjuguiden innehåller en lista på olika teman och frågor som ska beröras under intervjun. De kan ställas i vilken ordning som helst beroende på hur intervjun utvecklas. Då respondentens uppfattningar och svar ges stort utrymme kan nya frågor och teman tas upp (Jacobsson & Skansholm, 2019). Forskningsintervjun är en mellanmännisklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse. Ett öppet fenomenologiskt förhållningssätt från intervjuaren ger en möjlighet att lära nytt av den intervjuade (Kvale, 2008). De semistrukturerade intervjuerna

ger utifrån elevens berättande ett omfattande svar (Stukát, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att en halvstrukturerad livsvärldsintervju försöker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningspersonerna eget perspektiv.

Intervjuns syfte är att finna beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen. Intervjun liknar ett vardagssamtal men som professionell intervju har den ett syfte och inbegriper en specifik teknik. Den utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som innehåller förslag till frågor.

6.2 Den livsvärldsfenomenologiska tolkningen

Inom livsvärldsfenomenologin finns ett intresse av att studera hur människor upplever sin livsvärld. Människor befinner sig i en rad olika sociala sammanhang under dagen och växlar mellan exempelvis skolan, familjen och fritiden. Kroppen och våra sinnen är det mest centrala när det gäller hur människan upplever sin livsvärld. Trots att vi skapar en egen bild av verkligheten har vi möjlighet att förstå andras livsvärld (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Bengtsson (2005) beskriver att i en kvalitativ intervju kan tre teman framträda. Den första är det människor berättar spontant när de inte hunnit reflektera över svaret, det andra är förståelsen av och om sig själv och den sista är människors uppfattningar. Bengtsson menar att det kan vara lätt att få fram människors uppfattningar men att det kräver betydligt mer för att få fram deras erfarenheter och det bör intervjuaren ta med i planeringen inför en intervju. Vidare beskriver Bengtsson att om empirisk livsvärldsforskning ska kunna ske så måste livsvärlden kunna göras till ett objekt som går att undersöka för livsvärldsfenomenologin får inte bara vara en filosofi. Det är ur människors liv och i deras verklighet som berättelserna skapas och det är den berättelsen som forskningen gör anspråk på att lyfta fram. Respondentens berättelse kan förstås genom att lyssna på vad personen säger och språket som används. Innehållet i berättelsen kan förstås och tolkas utan att det finns en tillgång till respondentens liv och en förståelse för deras livsvärldar kan skapas. Ahlberg (2009) belyser att styrkan i forskningen ligger i att analysen och tolkningen av barnens livsvärldar kan ge förslag till pedagogiska åtgärder och ett förändrat bemötande.

Bengtsson (2005) påtalar vikten av att forskaren är öppen för livsvärldens komplexitet och mångfalden som finns då det handlar om att människor är sammansatta av sina erfarenheter, personligheter och sitt känsloliv. Vidare hur människor upplever de regioner de vistas i vilken betydelse de har och hur de har ett sammanhang med varandra. Det är först när enskilda händelser sätts i sitt sammanhang som det finns en möjlighet att förstå människors sätt att vara och hur de agerar. Bengtsson menar att det empiriska materialet måste få framträda på sina egna villkor till den frågeställning som den vill ge svar på och kan inte styras av en princip när materialet bearbetas. Ahlberg (2009) menar att en livsvärldsansats innebär den som tolkar respondentens livsvärld gör det genom sin livsvärld. Forskarens förförståelse påverkar vilka slutsatser som dras från empirin och vaksamhet bör beaktas så att det finns stöd för dem.

6.3 Urval och avgränsningar

Urvalet är elever i grundskolans årskurs 1 till 9 samt gymnasiet åk 1-3. Respondenterna utgör ett litet urval av elever och urvalsmetoden är målstyrt bekvämlighetsurval.

Bekvämlighetsurval innebär att forskaren väljer respondenter som finns nära eller lättillgängliga (Jacobsson & Skansholm, 2019). I ett målstyrt urval väljs deltagare som är relevanta för studien (Bryman, 2016). Elever söktes därför via kontakter genom en förening för särskilt begåvade barn. Genom en förfrågan via mail till föreningens kontaktperson vidarebefordras ett anrop via deras facebookside. Intresserade föräldrar skickade mail till Annelie som tog kontakt via mail för att bekräfta att vi var intresserade av att intervjua deras barn. Sedan tog hon en ny kontakt via telefon för att informera om studien och att mer information skulle skickas brevlades. De intresserade eleverna fördelades mellan Annelie och Jaana som tog egna kontakter med familjerna. Fem av deltagarna ordnades på detta sätt från föreningen för särskilt begåvade barn och tre elever har ordnats via förfrågningar till olika skolor i vår närmiljö.

Ett informations och samtyckesbrev (bilaga 1) skickades hem till samtliga och ett skriftligt samtycke av såväl elever som föräldrar har återsänts före intervjun. En vidare kontakt togs via telefonsamtal eller sms. Således har studien engagerade elever och föräldrar som vill delta och förmedla sin berättelse. Respondenterna kommer från olika delar av landet. Åtta elever intervjuades för att nå en mättnad för en livsvärldsfenomenologisk kvalitativ intervjustudie. Jacobsson och Skansholm (2019) belyser att inom kvalitativ forskning talas det om mättnad, vilket innebär den punkt vid vilken ytterligare datainsamling inte tillför någon ny kunskap.

Respondenterna, studiens urval:

elev 1	pojke 8 år	uppflyttning en årskurs
elev 2	pojke 11 år	uppflyttning tre årskurser
elev 3	pojke 13 år	uppflyttning en årskurs
elev 4	pojke 12 år	uppflyttning tre årskurser
elev 5	flicka 10 år	uppflyttning en årskurs
elev 6	pojke 7 år	uppflyttning en årskurs
elev 7	pojke 17 år	uppflyttning en årskurs
elev 8	pojke 11 år	uppflyttning två årskurser

Tabell 1. Tabellen visar urvalet av respondenter.

Den första kolumnen visar numrering av de intervjuade eleverna, den andra kolumnen visar elevens ålder vid intervjutillfället och den tredje kolumnen visar hur många årskurser eleven blev uppflyttad. Med hänsyn till sekretess ges inte en utförligare beskrivning av urvalet detta för att skydda identiteten hos respondenterna.

6.4 Genomförande av intervjuer

Intervjuerna har på grund av rådande restriktioner vid en pågående pandemi, samt avståndet i landet inte kunnat genomföras vid ett personligt möte med samtliga respondenter. Fyra intervjuer var genomfördes där utgångspunkten var en gemensam frågeguide. Jaana har genomfört tre intervjuer via telefon och en vid ett personligt möte. Annelie har genomfört fyra intervjuer via Teams och Zoom som är digitala mötesplattformar. Samtliga intervjuer spelades in på diktafon. Intervjuerna kunde genomföras utan några avbrott eller störningsmoment.

Eftersom respondenterna är barn fick hänsyn tas till rekommenderade anvisningar om intervjuer med barn. Cederborg och Allmänna barnhuset (2010) har skrivit om vad som ska beaktas vid intervjuer med barn och menar att det är av vikt att barnet förstår hur intervjun ska gå till och att bygga upp ett förtroende mellan intervjuaren och barnet. Att informera om reglerna för intervjun och berätta för eleven att den har rätt att avbryta, be om förtydligande eller rätt att svara vet inte skapar ännu mer trygghet för barnet. Vidare ska intervjuaren ge barnet möjlighet att berätta utifrån sitt perspektiv så riktigt som möjligt. När klagörande frågor används ska intervjuaren ha som utgångsläge det tidigare sagda och använda frågor som ger mesta möjliga information med minsta möjliga påverkan. Intervjuaren ska lyssna mer än tala. Intervjuaren ska försöka vara så neutral som möjligt. Avslutningsvis ska intervjuaren fråga om barnet har några frågor eller vill berätta om något som inte framkommit i intervjun.

Intervjuaren försökte bygga upp ett förtroende mellan parterna inledningsvis då detta är betydelsefullt för att eleven ska känna sig fri till att tala obehindrat. Detta gjordes genom att presentera oss mer ingående samt att delge barnet att det fanns fler elever med samma erfarenheter. Syftet med studien berörs samt eleven informerades om etiska principer för intervjun, att den har rätt att avbryta och möjlighet till paus, att det var möjligt att be om förtydligande eller att avstå från att svara. I inledningsskedet på intervjuerna fanns några föräldrar i närheten och lämnade sedan rummet för att finnas i anslutning till elevens rum. Någon enstaka förälder ville fylla i något men då hänvisades de till syftet med intervjun. Några elever tog en kort paus, drack vatten eller liknande. Detta påverkade inte helheten i intervjusituationen.

Efter introduktionen tog vi ett steg tillbaka och lyssnade mer än talade, försökte vara så neutrala som möjligt. Tanken var att låta barnets berättelse från sin livsvärld få träda fram så mycket som möjligt med de associationer de gjorde till frågeställningarna. Under intervjun fick eleven möjlighet att berätta utifrån sitt perspektiv. Ibland behövdes förtydligande av frågorna för elevens skull. Kvale och Brinkmann (2014) menar också att intervjuare tänker på att ställa en fråga åt gången. Fördelaktigt för respondenterna var att de var i en välkänd hemmiljö eller i ett av fallen nära sitt hemklassrum med vuxna nära som kunde stötta med teknik och läsa av barnets behov av paus. I strävan att inte göra för långa intervjuer samt att vara så nära barnets berättelse som möjligt så hölls frågorna i frågeguiden och det ställdes inte allt för många följdfrågor. Alla trådar barnet pratade om följdes inte upp. Det som de tänkte på först eller lade mest tyngd vid var det som fick träda fram i deras berättelse. Avslutningsvis

ställdes frågan om barnet önskade berätta om något som inte framkommit i intervjun. Den effektiva intervjutiden låg på 30 minuter.

6.5 Bearbetning och analys

En livsvärldsansats är förenlig med ett flertal olika kvalitativa bearbetningsmetoder. Bearbetningen innebär en selektion där forskningsfrågan är en naturlig selektionsprincip. Den avgör vad som är relevant och väsentligt samt intressant att lyfta fram. Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på (Bengtsson, 2005).

Empirin har lyssnats igenom enskilt och transkriberas enskilt, fyra intervjuer var. Kvale (2008) menar att strukturera materialet i en text ger överblick och är i sig början till en analys. Vidare har empirin delats in i kategorier enskilt utifrån frågeställningarna i syftet. Inom kategorierna har mönster och avvikelser kunnat utläsas. I den gemensamma bearbetningen har samtliga resultat jämförts för att sammanställa kategorier till ett gemensamt resultat som styrks med elevcitat. Då exempel styrks med citat har jämförelser av utskrifter skett och styrkt med det som är mest talande. Analysen av resultatet har skett gemensamt och teman som framträtt har använts som underrubriker i resultatet. Jacobsson och Skansholm (2019) beskriver att när kategoriseringen är klar kan analysen göras i ytterligare ett steg, genom att undersöka om kategorierna kan grupperas i olika teman. Vi har i bearbetningen valt att ha med allt som respondenterna berör men vid val av citat har hänsyn tagits till etiska aspekter. Respondenterna ska vara trygga med att delar de anförtrott oss inte återges ordagrant om det kan påverka dem negativt. Ahlberg (2009) menar att vid tillämpning av livsvärldsfenomenologisk forskning ska särskild vikt läggas vid de etiska aspekterna eftersom materialet tenderar att belysa människors livsvärldar på ett nära sätt. Forskare kan behöva avstå från att redovisa material av etiska skäl.

6.6 Validitet

För att besvara forskningsfrågorna har en kvalitativ semistrukturerad intervju genomförts. Metodens syfte har varit att ge kvalitativa beskrivningar på frågeställningarna. Jacobsson och Skansholm (2019) skriver att i en kvalitativ studie måste validitet beaktas och säkerställas. Innan undersökningen genomförs, under datainsamlingen, den efterföljande bearbetning och under analys.

För att få ta del av deltagarnas egna upplevelser genomfördes semistrukturerade intervjuer för att besvara forskningsfrågorna. Dessa transkriberades och spelades in på diktafon under datainsamlingen. Kvale och Brinkmann (2014) nämner vikten av noggrann transkribering så att intervjun inte blir en fråga om tolkning. Då elevens livsvärld skulle utforskas anses undersökningsmetoden relevant. För att läsaren ska kunna bedöma studiens validitet har skrivprocessen beskrivits noggrant. Jacobsson och Skansholm (2019) skriver om vikten att möjliggöra för läsaren om att följa med och förstå vilka överväganden som tagits och varför.

Även när det gäller val av teoretiska och metodiska utgångspunkter, undersökningens genomförande och analys av resultaten.

6.7 Reliabilitet

Reliabilitet definieras som tillförlitlighet. För en hög reliabilitet bör därför både kvalitativa och kvantitativa studier innehålla så få mätfel som möjligt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Kvale och Brinkmann (2014) menar att det går att använda reliabilitet för att diskutera tillförlitligheten i en intervjustudie. Detta har beaktats och i studien har reliabilitet eftersträvat genom att försöka skapa en avslappnad atmosfär innan intervjun. Ledande frågor har undvikits och klargörande frågor av det barnet berättar om har ställts vid behov för att undvika missförstånd. Information samt småprat innan intervjun har uppfattats som avslappnade och trygghetsskapande. Detta för att säkerställa utförliga och tillförlitliga svar.

6.8 Generaliserbarhet

Jacobsson och Skansholm (2019) menar att forskningsresultaten ska vara generaliserbara och visa på mönster hos omvärlden så att den gemensamma förståelsen ökar. Det finns de som menar att generalisering inte är det primära i kvalitativ forskning och därför något som man kan bortse ifrån. För en god generaliserbarhet krävs att urvalet är tillräckligt stort. Studien innefattar åtta stycken elevintervjuer för att kunna nå en viss mättnad. Studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar då resultatet visar på endast några respondenters upplevelser.

6.9 Etik

Vid humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning bör följande etiska aspekter beaktas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna som tillfrågats är samtliga under 18 år och därför informerades såväl vårdnadshavare som elev om syftet med intervjun samt hur empirin skulle användas. Samtycke krävdes av såväl respondent som vårdnadshavare. Empirin bevarades hos oss och användes endast i studiesyfte. Det transkriberade materialet förvaras i datorer som tillhör oss och behandlas anonymt. Det finns inget intresse av att deltagarna ska kunna identifieras därför sparas inga persondata, så full konfidentialitet utlovas. Såväl respondent som vårdnadshavare har fått information om möjligheten att ändra sig och avbryta sin medverkan om så önskas. De kommer erbjudas att läsa den publicerade uppsatsen för att kunna ta del av resultaten och sammanfattningen. Studien består av intervjuer med barn och särskild hänsyn har tagits till den etiska aspekten. Detta genom att skydda alla medverkandes identiteter och genom att försäkra oss innan intervjun att eleven fortfarande ville delta. Samtliga var positivt inställda vid intervjutillfället.

7 Resultat

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur några elever med särskild begåvning upplever acceleration i form av uppflyttning i en eller flera årskurser under sin tid i grundskolan eller gymnasiet. Studien ska belysa förändringar för eleverna beträffande lust, motivation och

anpassningar i skolarbetet efter en uppflyttning. I studien har följande frågeställningar ställts. Elevernas beskrivningar av sina upplevelser av uppflyttningen, elevernas beskrivningar av sin lust och motivation för skolarbetet samt elevernas beskrivningar av hur undervisningen anpassas efter uppflyttningen. Samtliga frågeställningar besvaras i resultatet där varje enskild frågeställning redovisas separat med innehåll av olika teman som respondenterna lyft fram genom sina egna berättelser. Resultatet under varje tema styrks av ett eller två utvalda citat från transkriberingen av intervjuerna. Citaten får representera det flera har uttryckt från intervjuerna. En resultatsammanfattning av samtliga frågeställningar redogör för studiens totala resultat.

7.1 Elevernas beskrivningar av sina upplevelser av uppflyttningen

Empirin visar här på nio teman som presenteras i följande ordning. Fyra teman med fördelar av uppflyttning, dessa är: måendet, bemötandet, kamratrelationer och lärandet. Därefter följer fem negativa upplevelser av uppflyttning under följande teman: avundsjuka, förlora kontakten med tidigare klasskamrater, mognad, förväntningar och snabb inläringstakt.

7.1.1 Måendet

Ett flertal av eleverna i studien nämner att deras psykiska mående har förändrats i samband med uppflyttning. Många elever uttrycker exempelvis att det blir roligare, det finns en mening att gå till skolan och ett intresse för att kunna lära sig något där. Eleverna uttalar att deras mående förändras då de är sysselsatta med skolarbete som utmanar dem. Flera beskriver att den positiva effekten i måendet håller i sig över tid.

Exempel

Intervjuare: Hur trivdes du och hur mådde du i de här bytena blev det någon skillnad?

Elev 7: Jag blev lite av ett problembarn på höstterminen i åttan första halvan av åttan och detta var i samband med att jag hade sämre psykisk hälsa. Jag uppfattade inga utmaningar och då valde jag att inte lägga ner något arbete på det för det var bortkastad tid så jag försökte inte ens.

Intervjuare: Blev det skillnad sedan?

Elev 7: Jag fick inte betyg i några ämnen då tror jag inte jag var på E nivå tror jag och jag har alltid haft högre och jag har fortfarande högre i det mesta då i det jag försöker. När jag inte var stimulerad då hade inte min hjärna något att göra så jag var lite självdestruktiv verkade det som. Och sedan då jag började arbeta mådde jag bättre psykiskt men jag hade inte så mkt socialt umgänge då det var bara (namn på vuxen) då men jag mådde bättre mentalt jag hade något att göra för en gångs skull jämfört med innan sedan dess har det bara varit bättre.

I exemplet framträder att när eleven inte upplever att den får utmaningar i skolan tappar eleven motivationen för att arbeta och prestera. Skolresultat försämras och eleven tycks lägga sin tid och kraft på att göra annat som kan skapa problematiska situationer. När eleven får möta utmaningar och meningsfullt arbete kan det psykiska måendet förändras ganska

omgående. Elevens psykiska mående förbättras av sysselsättning med meningsfull inläring och det håller över tid.

7.1.2 Bemötande

Några elever beskriver bemötandet från pedagoger av vikt i sin upplevelse av uppflyttningen. Elever som känner sig nöjda med bemötandet har nämnt aspekter som att pedagoger noterar deras framsteg, lyssnar på dem, ger dem lite extra uppmärksamhet och att de vågar pröva nytt tillsammans med eleven. Känslan av att vuxna bryr sig om en som elev och försöker förstå en nämns som betydelsefullt.

Exempel

Intervjuare: Kände du att det blev någon skillnad för dig med det här med motivationen och lusten till skolan.

Elev 8: Asså det blev bättre när jag började i den nya skolan.

Intervjuare: Det blev bättre när du bytte överhuvudtaget? Så det var inte särskilt för att du flyttade upp i årskurserna?

Elev 8: Det var lite mer att lärare förstod mig och brydde sig om mig i vilket sätt hon gjorde det. Gjorde så att jag fick flytta upp två klasser, ja jo men om de istället liksom hade hjälpt mig med fördjupningar i matte och engelska än i kanske SO så hade jag fortfarande haft mer lust. Så själva klassbytet, utan självaste sättet dom förstod mig och så påverkade lusten mycket skulle jag säga.

Här uttrycker eleven vikten av att vuxna bryr sig om eleven och försöker att förstå dem. Det är betydelsefullt för eleven att blir sedd för den man är och hur den vuxne gör detta. Genom bemötandet kan pedagogen väcka lust hos eleven. Enbart fördjupningar i ämnet ger inte samma effekt och det är fördelaktigt att de kombineras.

7.1.3 Kamratrelationer

I intervjuerna berättade eleverna att en uppflyttning medför nya positiva kamratrelationer. Flera av respondenterna har beskrivit att de passar in mer med de äldre klasskamraterna då de upplevs mer på samma nivå i mognad eller mindre barnsliga. Respondenterna kan även uppleva att diskussionerna blir mer intressanta. Eleverna nämner också att de gärna pratar och diskuterar med vuxna hellre än kamrater i egen ålder.

Exempel

Intervjuare: Hur trivdes du i den nya klassen sen då?

Elev 3: Jag mådde långt mycket bättre, ofta har jag känt att antingen så pratar jag med personer som är äldre än mig själv eller med personer som är mycket yngre än mig själv. För att jag har alltid funnit det lite enklare att prata med äldre och mindre barnsliga. Det var speciellt viktigt då, men fortfarande lite nu. Att man kan hålla mycket mer intressanta diskussioner. Jag pratade mycket med vuxna när jag var 8 till 10 år, jag pratade mycket med personer som var 12 till 14 år. Det kändes som jag passade in mer i sexan. Det är det bästa jag kan säga och så har det känts hela tiden fram tills nu. Jag passade sämre in då än nu.

Här framkommer det att när eleven pratar med äldre elever får eleven ett annat utbyte i diskussionen som eleven inte får med jämnåriga. Eleven pratar om vikten av att möta personer på samma intellektuella nivå. Det är inte elevens ålder som är avgörande för vilka man trivs att umgås med eller bör arbeta med i skolan. Utan det avgörande är sammanhanget där eleven känner sig passa in för största möjliga stimulans intellektuellt.

Ett antal elever beskriver hur de vid uppflyttning behåller kontakten med någon eller några från den tidigare klassen. Relationerna består dessutom över tid och de skapar olika umgängeskretsar. Kamratrelationer som bildats tidigt redan i förskolan eller lågstadiet är betydelsefulla och flera vill träffas för att bevara den kontakten.

Exempel

Intervjuare: Vad är det för kamrater du umgås med nu är det gamla eller nya, vilka är det som är dina kamrater

Elev 7: Jag har två sociala umgängeskretsar ett i skolan och ett hemma där jag bor.

Intervjuare: Vilka umgås du mest med.

Elev 7: Umgås mest med de jag var vän med innan jag hoppade upp.

Exemplet visar på att denne eleven har lyckats behålla sin gamla vänkrets som han gått i skolan med i många år och som bor nära. Det visar att nära vänskap kan bestå även om man lämnar sin klass och skola. Eleven har också förmåga att knyta nya kontakter i ny åldersgrupp och utökar på så sätt sitt sociala kontaktnät samt kan växla mellan dem.

7.1.4 Lärandet

På frågan om lärandesituationen förändras då man blir uppflyttad svarade eleverna att de får positiva upplevelser av att de känner att de nu lär sig något nytt. De upplever att de är i en lärandemiljö där inläring sker flera gånger om dagen och under hela skolveckan. Lärandet skapar en meningsfullhet åt elevernas vardag och en förklaring till varför de ska spendera så mycket tid i skolan.

Exempel

Intervjuare: Vad tänker du var det bästa med att bli uppflyttad?

Elev 5: Jag fick ju äntligen lära mig något!

Jag minns att terminen innan lärde jag mig en ny sak i skolan på lektionstid. Det ska man inte behöva.

Intervjuare: Nä.

Elev 5: Det var en sån chock att man äntligen fick lära sig någonting och att läraren var villig att kämpa för att man skulle få utmaning och så.

Intervjuare: Hm. Vad menar du att läraren gjorde för att du skulle få utmaning?

Elev 5: Dom vågade testa sig fram. Vissa bara här har du en uppgift är den för svår lös den är den för lätt lös den liksom. De orkade liksom inte. De nya lärarna iallafall den som var min klasslärare. Hon vågade liksom ta för svårt det var en nyhet för mig. Det var väldigt bra när man kom.

Intervjuare: Det förstår jag.

Detta kan förstås som att eleven upplever något helt nytt vid uppflyttningen. Skoldagen innehåller helt plötsligt lärandesituationer som utmanar och inläring sker. Detta är något nytt och förvånar eleven. Likaså uppskattar eleven att pedagogerna vågar höja nivån och pröva sig fram tillsammans med eleven. Detta gör att övergången blir en aha- upplevelse för eleven och skapar en positiv början på relationen med pedagogerna.

Det fanns även några elever som redan tidigt i sin skolgång beskrev att skolan var tråkig. Att det var kul att träffa kamraterna men att eleven inte känner sig utmanad med skolarbetet för att eleven redan kunde det som läraren undervisade om till klassen.

Exempel

Intervjuare: Vad var det bästa med att hoppa över en klass?

Elev 1: Typ, jag tyckte det var tråkigt med skolan innan för att det var så lätt.

Intervjuare: Okej

Elev 1: Det blev svårare

Utifrån exemplet framkommer det att eleven anser att skolan var tråkig för att det var för lätt innan uppflyttningen. Elevens kunskapsörst för att lära sig nytt blir inte tillfredsställd. Efter uppflyttningen känner eleven sig nöjd för skolan utmanar mer och är svårare.

7.1.5 Avundsjuka

En majoritet av eleverna beskriver oron som skapas av att bli ifrågasatt av vissa klasskamrater med frågor om uppflyttningen. Varför uppflyttning har skett och hur elever kunnat hoppa över årskurser. Det visar på vikten av att lärarna har en viktig roll i att förbereda och förklara för klassen vad det handlar om. Flera av de intervjuade eleverna har uttryckt att de själva fått stå till svars för sin uppflyttning och känt att frågorna blivit jobbiga för dem.

Exempel

Intervjuare: så det blev skillnad för dig i din motivation och lust till skolarbetet?

Elev 3: Det skulle jag absolut kunna säga, jag måste faktiskt tänka på en grej, det var det att jag kom på det nu en sak som du sa om din förra fråga, en annan fråga.

Intervjuare: Visst gå tillbaka

Elev 3: Om det var något dåligt med det och jag kommer ihåg det nu i efterhand att det fanns personer som var avundsjuka på att jag fick hoppa över en klass. Men förutom det så var det inte mycket och man kunde väldigt enkelt liksom förstå det var inte vidare som antingen var de inte fokuserade

eller inte var bra på skolan generellt. Det var ingen större förlust av moral om man kan säga så.

Intervjuare: Var det kompisar från den gamla klassen då eller?

Elev 3: Kompisar, utan bara generellt personer använde det som för att få personer emot dej, få det att se ut som att du tyckte att du var bättre än alla andra. Det ä det enda negativa.

Exemplet visar på att det förekommer personer som är avundsjuka för att respondenten fick hoppa över en klass. Dessa elever tycker att det är mer spännande att skapa intriger på skolan än att ägna sig åt skolarbete enligt respondenten. I en skola är det synbart för alla elever om någon byter klass och exemplet visar att några elever kan använda situationen till för att utsätta den som har blivit uppflyttad för trakasserier eller mobbning, detta har respondenten upplevt som en negativ aspekt av sin uppflyttning.

7.1.6 Förlora kontakten med tidigare klasskamrater

Ett flertal elever beskriver att det var känslomässigt tråkigt att inte få vara med klasskamrater som eleverna hade gått med sedan sexårsgruppen eller att inte få gå ut högstadiet med sina vänner som man i tankarna hade planerat. Förlusten av en trygghet gör att det blir tufft att lämna gemenskapen. Några nämner att schemalagda träffar skulle kunna vara ett alternativ för att få ses då och då för att upprätthålla en kontakt.

Exempel

Intervjuare: Fanns det något som var dåligt med att bli uppflyttad?

Elev 2: Ja, vänner som man inte kunde träffa lika ofta. Ja, man tappade kontakt med sina vänner och nu har jag typ inga vänner i min ålder, förutom typ min kusin och andra.

Här framkommer det att en uppflyttning kan resultera i att man förlorar kontakten med tidigare klasskamrater och att det kan vara svårt att behålla vänskapen med jämnåriga då det inte finns ett naturligt sammanhang och klasstillhörighet med jämnåriga. Respondenten bekräftar att detta är en dålig konsekvens av uppflyttning.

7.1.7 Mognad

Ett par elever beskriver problematiken runt den fysiska mognaden, skillnaden är inte så uppenbar om man går upp en klass men acceleration av flera klasser under mellan eller högstadieåren då kroppen inte är lika utvecklad hos yngre elever upplevs som ett hinder i de praktiska ämnena.

Exempel

Intervjuare: Hur upplevde du materialet i början, var det på lagom nivå eller var det för svårt eller för lätt?

Elev 4: Nej det var faktiskt, faktiskt de var dom praktiska ämnena där jag hade, där var jag fortfarande är på en lägre nivå och fortfarande är, men det är ju för att min kropp inte är lika utvecklad som deras och jag känner att det är liksom dom praktiska ämnena som drar mig tillbaka där.

Intervjuare: Som idrott?

Elev 4: Ja, idrott, hemkunskap.

Intervjuare: Ja men vad är jobbigast med idrotten typ? Är det att du inte kan få samma resultat eller är lika snabb liksom?

Elev 4: Nej men det är inte jättejobbigt jag har egentligen accepterat det som fakta att jag är sämre på idrott än dom andra. Det har jag bara accepterat jag är inte jätteintresserad av det ändå. Att röra på sig det är jag inte jättebra på.

I exemplet framträder att en uppflyttning kan innebära att eleven inte är lika fysiskt utvecklad som sina klasskamrater och det medför att eleven inte kan prestera på samma nivå som klasskamraterna främst i de praktiska ämnena. Respondenten upplever det inte som allt för besvärande, utan kan acceptera kroppens biologiska utveckling. Exemplet visar dock att detta är besvärligt då det påverkar eleven betygsmässigt.

Några elever nämner den kroppsliga utvecklingen, att eleven inte riktigt vuxit i sin kropp för åldern och att det kan vara utmärkande. Det är känslan av att passa in bland övriga socialt som påverkas. Detta påtalas ju äldre eleven är och det finns vissa milstolpar då ungdomar får göra olika saker, såsom mopedkörkort, körkort, åldersgränser för aktiviteter och att elever i dessa sammanhang upplever att de är yngre än sina klasskamrater.

Exempel

Intervjuare: Är det negativt då att vara yngre?

Elev 7: Inte riktigt för det, i ettan var det lite halvt negativt för då hade inte jag växt klart än. Sedan i början av sommarlovet, lite sen vårtermin i ettan hade jag växt klart typ. Då märktes det inte om jag inte berättade för någon och folk verkade inte bry sig innan eller efter om de fick reda på det.

Intervjuare: Ja

Elev 7: Jo det finns en sak som är negativ att jag inte är 18 år nu när alla andra är det. Jag kommer inte kunna vara med på krogen och liknande, det är det egentligen.

Utifrån exemplet framkommer det att det kan finnas svårigheter med kroppslig mognad längre upp i åren då vissa åldrar är avgörande för att kunna delta i sociala aktiviteter. Eleven beskriver också utvecklingen från en yngre till äldre tonåring som handlar om att växa i sin kropp och smälta in. Reflektionen kring mognad verkar ligga mer hos den enskilde än hos omgivningen. Här visar exemplet på att övriga elever inte är fixerade vid ålder, vilket gör att elevens ålder eller mognad inte blir utmärkande eller ifrågasatt.

7.1.8 Förväntningar

Några få elever uttrycker att det finns andra förväntningar på dem som särskilt begåvade elever än på andra elever. Att de har accelererat och förväntas ha intressen och mål för att de har kapaciteten då de arbetar snabbt, kan mycket och lär sig snabbt. Hög begåvning och snabb inlärningstakt kopplas automatiskt till yrken som förknippas med forskning.

Exempel

Intervjuare: Vad är det sämsta med att flytta upp?

Elev 5: Jag vill inte skryta och så men jag lär mig ju ganska snabbt. Så då tror många lärare och elever att man måste jobba med forskaryrken för att man kan mycket och lär sig snabbt, fast man inte alls tycker det är kul. Jag har väl minst lika mycket rätt att bestämma. Det tycker jag också är rätt så jobbigt.

Intervjuare: Då förstår jag.

Elev 5: Alla tror liksom att jag kommer arbeta med att forska och så, bara för att jag klarar det.

Intervjuare: Vad drömmer du om att göra när du blir stor?

Elev 5: Jag skulle gärna vilja bli filmskådespelare.

Intervjuare: Spännande du.

Elev 5: Ingen förstår att man vill det bara för att man kan lite mer än vissa andra.

Detta kan förstås som att eleven inte tycker sig bli sedd för den hon är och för sina egna intressen och framtidsvisioner. Eleven blir kategoriserad och ses endast i ljuset av sin begåvning och snabba arbetstakt som knyts till högre, avancerade studier och ett givet yrkesval. Förväntningarna från omgivningen stör eleven i dennes vardag och arbetssituation.

7.1.9 Snabb inlärningstakt

De flesta av eleverna talar om att det i början känns utmanande och att de får mycket nytt som stimulerar. Efter ett tag mattas det av något då de arbetar så snabbt att de kommer ofta förbi övriga klasskamrater även om de accelererat. Utmaningarna finns inte där hela tiden längre och kunskapstörsten finns hela tiden hos eleverna. Eleverna löser fortfarande uppgifter i en helt annan takt än övriga elever.

Exempel

Intervjuare: Hur mår du och trivdes när du flyttade upp?

Elev 5: Jag trivdes bra men det enda felet är att jag lär mig så snabbt så jag kan göra klart några veckor framåt på en dag om jag inte redan visste det. Även om jag har flyttat upp klasser man lär sig så snabbt. Man kan liksom inte mäta det i klasser.

Lär man sig något vill man lära mer och mer och snabbare det är ju det som varit det svåraste. Att jag löser så snabbt

Intervjuare: Så fast du går i den klassen du går i nu så tänker du att du jobbar ändå snabbare än de andra nu.

Elev 5: Ja.

I detta exempel resonerar eleven kring att den snabba inlärningstakten ses som en svårighet. Trots acceleration i form av uppflyttning lär eleven i en takt som är snabb och som föder ny kunskapstörst som ska tillgodoseas. Eleven visar insikt i att detta inte handlar om årskurser som ska genomgåas utan att kunskapen bör mätas på något annat sätt.

7.2 Elevernas beskrivningar av sin lust och motivation för skolarbetet efter uppflyttningen

Emperin visar här på fem teman som presenteras i följande ordning. Utmaningar, fördjupning, stimulans, meningsfullhet samt arbetsglädje.

7.2.1 Utmaningar

Eleverna är samstämmiga då de beskriver att motivation och lusten till skolarbetet ökade i takt med att uppgifterna blev svårare och mer utmanande. Eleverna beskriver besvikelse över tidigare skolgång på grund av understimulans som eleverna hanterat på olika vis. Utmaningar är genomgående det ordet alla nämner som förknippas med accelerationen. Utmaningar med uppgifter, material och arbets sätt.

Exempel

Intervjuare: Blev det någon skillnad för dig med din motivation och lust till skolarbetet när du blev uppflyttad?

Elev 2: Ja, jag tyckte det var roligare att gå i skolan, då ville jag jobba mer och ha roligt i skolan istället för att tycka allt var för lätt

Intervjuare: Upplevde du att uppgifterna eller böckerna var mer din nivå eller kändes de svåra i början?

Elev 2: Nä men jag tyckte att i början var det några ämnen som var lite lätta men sen i 6:an, 7:an och 8:an har det blivit mer utmanande, inte heller supersvårt men utmanande.

Här framkommer det att eleven tyckte att det blev roligare att gå till skolan efter uppflyttning för att motivationen och lusten ökade i takt med att uppgifterna blev mer utmanande. Det var fortfarande lite för lätt i början men desto högre eleven kom i klasserna blev det bättre och mer balanserad nivå med utmaningarna i samtliga ämnen. Eleven känner sig mer motiverad i 6:an till 8:an efter att eleven accelererat.

7.2.2 Fördjupning

Majoriteten av eleverna beskriver att när de har fått fördjupa sig i ämnen har lusten och motivationen till skolarbetet ökat. Elever talar om att det har blivit mer intressant och kul med skolarbetet då man har fått chansen att göra något lite extra. Vid svårare fördjupande uppgifter väcktes elevens intresse och motivation.

Exempel

Intervjuare: Hade du någon möjlighet att påverka skolarbetet, göra egna val eller fördjupa dig?

Elev 4: Som jag sa så har jag fördjupat mig i matten väldigt mycket och då är jag långt fram till och med den klassen som är högre än mig. Men i början fick jag alltid börja med en högre mattebok och matte är där jag är mest begåvad och det hjälpte jättemycket i massvis stimulering. Jag har inte behövt göra deras uppgifter, utan jag har fått egna som har varit svårare i matten.

I exemplet framträder att elevens fördjupning i ämnet matematik har medfört att eleven känner sig stimulerad samt att eleven även sluppit göra samma uppgifter som klassen utan har

fått egna svårare uppgifter. Eleven är medveten om sin begåvning och med rätt nivå på uppgifterna finner eleven stimulans i skolarbetet.

7.2.3 Stimulans

Många elever pratar om stimulans från olika aspekter. En aspekt är understimulans i skolan då man inte lär sig någonting nytt som även bidrar till vantrivsel. Den andra aspekten av stimulans upplevde eleverna då undervisningen gav dem stimulans. Detta skedde ofta i samband då eleven upplevde lära sig nya saker och ofta efter att eleven hade fått accelerera.

Exempel

Intervjuare: Vad var det bästa med att bli uppflyttad?

Elev 4: Det är definitivt det att man får mycket mer stimulation, för det är väldigt svårt läge i klassen om du redan kan allting. Du sitter och blir uttråkad och lyssnar inte och till slut tycker folk att du är super ointresserad, vilket är helt fel.

Exemplet visar på att eleven upplevt en stor förändring då uppflyttning skett eftersom eleven fått mer stimulans och slipper hamna i ett tillstånd som eleven upplever som svårt. Känslor av uttråkning hanteras genom att eleven slutar lyssna vilket misstolkas av andra som ointresse vilket tycks störa eleven då det inte stämmer.

7.2.4 Meningsfullhet

De flesta av eleverna framhåller vikten av att känna att vistelsen i skolan är meningsfull och innehåller aktiviteter och arbetsuppgifter som bidrar till inläring. De flesta beskriver hur de tidigare suttit av tid i skolan och väntat på att något ska hända som väcker lust och motivation. Vid uppflyttning har de funnit meningsfullheten de tidigare saknat och att det fylls på med arbetsuppgifter hela tiden som gör att de förstår varför de ska gå i skolan.

Exempel

Intervjuare: När du bytte och flyttade upp blev det någon skillnad med att känna lust och motivation?

Elev 5: Mest positivt man kände ju innan ja nu är det skola och vad ska jag göra där. I trean kunde jag göra klart uppgifterna på en timme på måndagen och resten av veckan kunde jag spela tv spel det kan jag göra hemma,

Intervjuare: Hm.

Elev 5: Det kom bara nya saker på torsdagarna eller så, så då fattade jag inte grejen med att gå till skolan.

Intervjuare: Nej det förstår jag.

Elev 5: Man blev inte alls motiverad.

Intervjuare: Så den motivationen den ändrades då när du bytte?

Elev 5: Ja, det blev liksom åh en ny dag och det är alltid någonting nytt. Man lär sig varje dag.

Utifrån exemplet kan man förstå att eleven upplevt en stor förändring då uppflyttning skett och eleven fått innehållsrika skoldagar med anpassade uppgifter som skapar meningsfullhet. Eleven beskriver att det nu finns en förväntan att gå till skolan för där presenteras nya saker. Det ges en förståelse för varför eleven ska tillbringa tid i skolan och att skolan kan erbjuda eleven något.

7.2.5 Arbetsglädje

I intervjuerna berättar eleverna om att de får en annan arbetsglädje än de haft tidigare efter uppflyttningen. Flera har inte upplevt den alls tidigare och finner en ny känsla och kraft. Skolan erbjuder något som väcker intresse, nyfikenhet och arbetsglädje. Denna arbetsglädje ger kraft som genererar kunskapsinhämtande i skolan.

Exempel

Intervjuare: Sedan är jag intresserad av skillnaden för dig med motivation och lust. Du har ju beskrivit det lite grand men hur upplevde du att lusten och motivationen förändrades?

Elev 7: Först ökade den för jag tyckte det var intressant för jag tyckte det var kul att få chansen att göra något sånt här lite extra då väcktes det allmänt mer intresse och motivation som inte fanns innan som jag saknade och sen och när jag märkte att jag började må bättre av det så mentalt då fortsatte jag ännu mer med det för jag ville ju inte må dåligt det klart.

Intervjuare: Hm.

Elev 7: Nu när jag har fått uppleva så tydligt att arbeta gör mig glad har jag arbetat mer jämfört med innan jag fick reda på det liksom.

Intervjuare: Hm.

Elev 7: Det är lite av en livsläxa som jag kommer kunna ha med mig hela livet ut vad jag än arbetar med typ. Arbetslusten har ju gått upp allmänt sedan dess.

Här framkommer det att eleven upplevt en förändring i arbetsglädjen när möjligheten till acceleration har getts. Intresse och motivation leder till glädje samt lust. Denna arbetslust och glädje är också något som håller i sig över tid om man lär sig hur arbetet kan läggas upp för den enskilde. Intressant att notera för denna elev är att eleven talar om en livsläxa. Detta är en upptäckt som eleven kan ha med sig på sin fortsatta resa genom livet.

7.3 Elevernas beskrivningar av hur undervisningen anpassas efter uppflyttningen

Empirin visar här på fyra teman som redovisas i följande ordning: val, dialog, eget material samt stöd av speciallärare.

7.3.1 Val

Några elever beskriver att de har en viss valfrihet i skolarbetet som innebär att vuxna ger förslag som ger bredd och fördjupning i ämnet. Eleverna kan inom givna ramar få välja vad de önskar fördjupa sig i eller bredda sin kunskap då övriga klasskamrater arbetar med något

eleven redan behärskar. Detta skapar inspiration och motivation för eleven att arbeta vidare då valbarhet finns som alternativ.

Exempel

Intervjuare: Har du haft någon möjlighet själv att påverka skolarbetet, göra egna val om man vill fördjupa sig i någonting och så.

Elev 5: Ja just nu håller jag på och jobbar med kända personer på medeltiden. De andra jobbar med medeltiden då har jag fått en massa olika alternativ typ berömda Kristian II, Jeanne d'Arc, Leonardo da Vinci och en massa andra så, och det har gjort att jag har fått lite friare val än vissa andra.

Intervjuare: Har du föreslagit det själv eller har vuxna sagt det?

Elev 5: Vuxna det är oftast att vuxna liksom har berättat för mig men det händer att jag har föreslagit vissa saker dels som de kanske kan tipsa andra om men dels till mig själv som jag brukar använda. Det har hänt att de gått igenom så det verkligen händer.

Intervjuare: Så om du kommer med förslag så kan du få fördjupa dig i det?

Elev 5: Ja ibland.

Exemplet visar att eleven kan arbeta med samma tidsperiod som sina klasskamrater men får fördjupa sig genom att göra val inom givna ramar. Det är pedagogerna som förekommer och planerar för eleven. Eleven beskriver också att hon kan ge egna förslag på val som mottas väl av pedagogerna.

7.3.2 Dialog

Flera elever nämner vikten av att ha en dialog med en eller flera pedagoger för att hitta den rätta nivån. Att pedagoger behöver vara modiga och våga pröva sig fram. Eleverna betonar vikten av att inte lämnas ensamma med ett material utan att dialogen är levande om vad som fungerar.

Exempel

Intervjuare: Hur upplevde du de nya skoluppgifterna som du fick, nya skolböcker och så som du fick i årskurs 4 . Hur blev det för dig?

Elev 8: Asså jag skulle nog vilja säga att det blev lite svårare fast jag kunde egentligen det mesta så jag skulle säga att det endast blev lite svårare.

Intervjuare: Så du kände egentligen att du kunde redan på den nivån också? Kände du i årskurs 4 att du kom ikapp snabbt?

Elev 8: Ja jag skulle säga ganska snabbt. Jag fick egna uppgifter svårare uppgifter i matte och engelska vilket jag är bäst på.

Intervjuare: Fick du jobba med lite eget där menar du? Kunde du komma med egna förslag på vad du ville jobba med?

Elev 8: Egentligen asså jag kom inte med förslagen utan dom frågade mig. Var det lätt vilken nivå låg detta på och då säger jag vilken nivå det ligger på och vilken nivå jag egentligen vill ligga på, så försökte de hitta uppgifter på den nivån se vilka uppgifter jag ville jobba med.

Utifrån exemplet framträder det att en ständigt pågående dialog med pedagoger hjälper eleven att finna rätt nivå. Pedagogernas lyhördhet för vad eleven önskar vara på för nivå tas här tillvara och arbetet innehåller framåtsyftande mål. Eleven får hjälp att formulera sig genom förslag och genom att få ta ställning till uppgifter på olika nivåer.

7.3.3 Eget material

En majoritet av eleverna nämner att de arbetar snabbt och blir klara fort. De har då tillgång till anpassat material som de kan arbeta vidare med som eleverna benämner som extrauppgifter. De får accelerera inom ämnet ofta med stöd av något läromedel för högre årskurs eller årskurser.

Exempel

Intervjuare: Har du upplevt att hon som fröken har gjort något särskilt för dig?

Elev 6: Hon gör likadant för mig som för alla andra men jag blir ju klar mycket snabbare oftast.

Intervjuare: Hm.

Elev 6: Det finns alltid något extra man kan göra om man är klar.

Intervjuare: Ja. Är det bara till dig eller är det extra till alla andra barnen också?

Elev 6: Det är extra till alla.

Intervjuare: Till alla så. Så du har inget extra som du kan arbeta med om du blir färdig?

Elev 6: Jo jag har en matteuppgiftsbok.

Intervjuare: Som är din.

Elev 6: Ja den är bara min. Den är bra att jobba med om jag är klar.

Intervjuare: Ja just det. Vad tycker du om så då att ha lite extrauppgifter är det bra.

Elev 6: Ja.

Intervjuare: Finns det i något annat ämne också än bara i matematiken som du har extrauppgifter?

Elev 6: Det är i alla ämnen förutom i simningen och gympa och det.

Detta kan förstås som att eleven arbetar snabbt i flera ämnen. Eleven har fått anpassning i form av extrauppgifter i de flesta teoretiska ämnena då eleven blivit färdig. I detta exemplet nämns anpassning i form av en bok som är anpassad just för denna eleven och som ses som något eget som inte alla andra har.

7.3.4 Stöd av speciallärare

Ett par elever beskriver att de har viss hjälp och stöd i skolarbetet av en speciallärare som har gett stöd och handledning i ett eller flera ämnen. Tillfällena som eleven har fått stöd och hjälp av specialläraren som kunnat stötta på den nivå eleven befinner sig upplevs som värdefull. Vid dessa tillfällen har eleven fått stöd i ämnen där eleven har sin särbevägning. Vid

acceleration har hjälpen bestått av att jobba ikapp i ämnen eleven inte haft tidigare. Önskan om mer tid hos specialläraren finns för ökad stimulans i skolan.

Exempel

Intervjuare: Minns du hur läraren gjorde för att skolarbetet skulle fungera för dig?

Elev 2: Jo jag hade en extra lärare som jag jobbade matte med så i matten hade jag sexans bok i femman, i sexan, sjuans och åttans men vi jobbade med lite högre saker. Jag hade en egen lärare på mattelektionerna. Specialläraren kunde berätta hur jag sen kunde räkna nästa kapitel.

Intervjuare: Hade du någon möjlighet att påverka skolarbetet? Typ säga det här kan jag, jag vill hoppa över det eller fick du göra det än då?

Elev 2: Jag fick göra det ändå

Intervjuare: Fick du göra egna val i något ämne? Fördjupa dig eller skriva om intresseområde?

Elev 2: Nej det fick jag heller inte göra. Var man klar så fick man extrauppgifter bara

Intervjuare: Extra uppgifterna hur upplevde du dem?

Elev 2: Dom var fortfarande lätta

Intervjuare: När du tänker tillbaka finns det något du hade velat ändra på från den tiden?

Elev 2: Typ om jag hade fått svårare extrauppgifter det hade varit roligare. En sak jag hade ändrat på att jag fick mer tid i veckan med extraläraren.

I exemplet framträder att eleven har fått anpassning i form av en speciallärare under matematiklektionen. Eleven fick jobba med svårare uppgifter samt matematikböcker för högre årskurser vilket har gjort att eleven har kunnat arbeta i sin egen takt. Specialläraren har förklarat och coachat så att eleven har kunnat arbeta självständigt. Eleven önskar dock mer tid med specialläraren samt svårare extrauppgifter.

7.4 Sammanfattning av resultatet

Respondenterna är samstämmiga i att skolan efter uppflyttningen har fått en mening, att arbetsglädje och lust har påverkats positivt. De känner motivation för skolarbetet och att de lär sig något. Respondenterna menar att accelerationen bidrar till en aha-upplevelse av miljö, läromedel, arbetssätt och möjligheter. De beskriver att när de får möta utmaningar och meningsfullhet kan deras psykiska mående förändras ganska omgående. Effekten består även över tid och deras upplevelser av accelerationen har varit positiv.

Ytterligare tema som återkommer är att respondenterna är samstämmiga i att de trots accelerationen upplever att de har en så snabb arbetstakt samt att de lär sig så snabbt. Samtliga redogör för behovet av att få extra material, material för fördjupning, få göra egna val och att få bredda sina kunskaper.

Respondenterna beskriver samstämmigt att före accelerationen har de haft ett dåligt mående till följd av inaktivitet, brist på arbetsuppgifter, brist på dialog, upplevelse av att de varit annorlunda, känt sig missförstådda och de varit understimulerade. Respondenterna är samstämmiga i att en undervisning utan utmaningar, stimulans och anpassningar på lämplig nivå gör att de tappar motivationen att prestera vilket kan leda till passivitet eller att eleven ägnar tid åt annat som skapar problem.

Respondenterna är samstämmiga i vikten av att vuxna bemöter dem på ett nyfiket sätt och vill veta vad de tycker och behöver. Eleverna nämnde särskilt önskemål som att pedagoger bemödar sig att utmana, våga pröva, lägga sig lite över elevens förmåga och gör det i dialog med eleven. Respondenterna beskriver att man vill bli sedd för den man är och bli lyssnad på. De betonar att sättet som de blir bemötta och förstådda på är avgörande. Respondenterna beskriver att accelerationen och den snabba inlärningstakten gör att omgivningen uttrycker förväntningar inför framtiden. Denna begåvning de har förväntas användas till högre studier och yrken inom forskning. Eleven blir kategoriserad och inte sedd för den man är med de drömmar om framtiden som de har.

Respondenterna har olika upplevelser av kamratrelationer. Det finns de som klarar att behålla tidigare relationer men lika många nämner att de förlorar tidigare vänner. Samtliga har dock lyckats skapa nya kamratrelationer. Vidare upplever de flesta att umgänget med äldre elever berikar dem. De känner att de hamnar på en mer jämbördig nivå i samtalen. Respondenterna har olika upplevelser av relationer och utsatthet på skolan. En uppflyttning kan resultera i att man förlorar kontakten med tidigare klasskamrater och att det kan vara svårt att behålla vänskapen med jämnåriga. I samband med uppflyttning förekommer det även personer som är avundsjuka på att respondenten fått accelerera. De kan utsättas för trakasserier eller mobbning. En uppflyttning kan innebära att eleven inte är lika utvecklad fysiskt som sina klasskamrater och det medför att eleven inte kan prestera på samma nivå som klasskamraterna främst i de praktiska ämnena. Den fysiska mognaden samt ålder kan högre upp i åldrar utgöra ett hinder för socialt umgänge med klasskamrater då det finns åldersgränser för vissa aktiviteter.

Resultaten som presenterats utgör denna studies empiri. I följande avsnitt kommer empirin att analyseras och tolkas, samt studeras i ljuset av tidigare forskning och litteratur.

8 Diskussion

I denna del diskuteras centrala delar ur resultatet i studien därefter följer metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag samt förslag till vidare forskning.

8.1 Diskussion av resultatet

I resultatet har frågeställningarna besvarats och i följande diskussion lyfts de mest centrala resultaten fram. Resultatens rubriker är måendet och arbetsglädjen, lust och motivation, den snabba inlärningen och arbetstakten samt anpassningar. Dessa rubriker är utformade utifrån det centrala innehållet i resultatsammanställningen.

8.1.1 Måendet och arbetsglädjen

Ingen elev i studien har ångrat sin uppflyttning eller beskrivit den som en besvärlig process. Eleverna berättar att fördelarna överväger samt vinsten i deras mående och lust att vara i skolan överskuggar de nackdelar som finns. Eleverna nämner att deras psykiska mående har förändrats i samband med uppflyttning. Många elever uttrycker exempelvis att det blir roligare, det finns en mening att gå till skolan och ett intresse för att kunna lära sig något där. Eleverna uttrycker att deras mående förändras då de är sysselsatta med skolarbete som utmanar dem. Flera beskriver att den positiva effekten i måendet håller i sig över tid. Freeman (1999) belyser vikten av att elever uppmuntras och utmanas för att bli medvetna om strategier för hur de ska ta till sig kunskap och genom detta kan eleven få syn på sin potential. I intervjuerna framhåller eleverna att lusten och lärandesituationen förändras då man blir uppflyttad. De nämner att de får positiva upplevelser av att de känner att de nu lär sig något nytt och att det sker vid flera tillfällen under dagen eller veckan. De flesta av eleverna framhåller vikten av att känna att vistelsen i skolan är meningsfull och innehåller aktiviteter och arbetsuppgifter som bidrar till inlärning.

Eleverna berättar att de får en annan arbetsglädje än de haft tidigare efter uppflyttningen. Skolan erbjuder något som väcker intresse, nyfikenhet och arbetsglädje. De flesta beskriver hur de tidigare suttit av tid i skolan och väntat på att något ska hända som väcker lust och motivation. Vid uppflyttning har de funnit meningsfullheten de tidigare saknat och att det fylls på med arbetsuppgifter hela tiden som gör att de förstår varför man ska gå i skolan. Liljedahl (2017) menar att elever med högst begåvningsnivå mår sämst i skolan och det har sin grund i att skolan allt för sällan känner till vilka dessa elever är på grund av bristande kunskap och därför går dessa elever miste om den ledning och stimulans de skulle behöva. Någon elev i studien nämner vinsten med arbetsglädje och vad den gör för måendet. Det blir som en modell för livet för hur vardagen ska formas. Hur aktiv eleven ska vara, vilken aktivitetsnivå eleven bör hålla för att må bra. Här behöver eleverna få möjlighet till att hitta denna arbetsglädje och få utvecklas till den personlighet de egentligen är med hjälp av vuxna. Pedagoger måste se bortom det uppenbara som syns i klassrummet och se de bakomliggande faktorerna, vilket kan vara nog så svårt. Freeman (1999) menar att tristess blir ett problem för alla barn med ett nyfiket sinne i ett klassrum som upplevs tråkigt. För att lindra detta flyr elever till

dagdrömmar eller att de medvetet stör ordningen som på sikt kan bli en dålig vana. Motivationen för lärande sänks och eleven kan upplevas som frånvarande.

8.1.2 Lust och motivation

Studiens resultat visar att övergångarna inte verkar vålla svåra problem. Ganska omgående vänder en negativ skolgång till något bättre när eleverna får utmaning, svårare uppgifter och de finner lusten. Eleverna uttrycker tydligt sin förtjusning i intervjuerna som att de äntligen får lära sig något, att de upptäcker vad lust och nyfikenhet till skolan innebär. Att både miljö och innehåll väcker något till liv hos dem. Lusten fortsätter sedan att öka i takt med att uppgifterna blev svårare och mer utmanande. Eleverna beskriver besvikelse över tidigare skolgång på grund av understimulans som eleverna hanterat på olika vis. Liljedahl (2017) menar att en särskilt begåvad elev kan bli understimulerad om den inte får en anpassad undervisning. Eleven visar då inget intresse för undervisningen då den upplevs meningslös då eleven redan kan innehåll. Eleven kan bete sig stökigt i klassrummet och eventuellt hamna i ett utanförskap och eleven kan förlora lusten att vara i skolan. Reis och McCoach (2000) beskriver att är därför av stor vikt att skolan tidigt upptäcker, identifierar och säkerställer att dessa elever får rätt ledning och stimulans i undervisningen.

Eleverna berättar att stimulans sker då de får lära sig nya saker. De framhåller även sättet de får lära sig på, materialet, nya böcker och att nivån är högre. Vikten av stimulans talar även Persson (2015) om då han beskriver att 15-20% av elevunderlaget i svensk skola behöver troligen mer stimulans än den medelmåttiga eleven. I resultatet blir det tydligt att fördjupning ökar lusten och motivationen till skolarbetet. Eleverna beskriver att det har blivit mer intressant med skolarbetet då chansen ges att göra något extra och det upplevs som kul. Vid svårare fördjupande uppgifter väcks intresse och motivation hos eleven. Liljedahl (2017) menar att särskilt begåvade elever behöver få engagera sig i riktiga uppgifter som skapar meningsfullhet i deras arbete. Deras kunskapsörst och intressen bör vara det som styr. Kunskapsörsten beskriver flera elever som att när man lär sig vill man sedan bara lära sig mer och mer. Ett flertal av eleverna nämner att de arbetar snabbt och blir klara fort. De har då tillgång till anpassat material som de kan arbeta vidare med. De får accelerera inom ämnet ofta med stöd av något läromedel för högre årskurs eller årskurser.

8.1.3 Den snabba inläringen och arbetstakten

Eleverna talar positivt om den första tiden efter uppflyttningen. Accelerationen bidrar i inledningsskedet till ett stort lyft för eleverna och de möts av stimulans, utmaningar, andra svårighetsgrader och ett ökat intresse. Eleven möter nya arbetssätt och material som stimulerar. Efter ett tag mattas det av något då de arbetar så snabbt att de kommer ofta förbi övriga klasskamrater även om de har accelererat. Utmaningarna kommer inte lika ofta efter ett tag och kunskapsörsten finns hela tiden hos eleverna. Eleverna löser fortfarande uppgifter i en helt annan takt än övriga elever. Liljedahl (2017) menar att eleven kan uppleva skolan som stressande då fokus ligger på studier och eleven kan snabbt komma ikapp och vara i behov av ännu en acceleration.

Genom hela studien är det påtagligt att eleverna har en hög begåvning och snabb inläringstakt som inte till fullo tillgodoses där de befinner sig. Behovet av att accelerera

ytterligare både inom uppflyttning samt i fråga om kunskapsnivå känns relevant i intervjuerna. Elever beskriver att deras kunskapsörst och snabba inläring inte går att mäta i klasser. Clynes (2016) beskriver att deras snabba inläringstakt och deras begåvning gör att de är en utmaning för pedagogerna då det gäller undervisning men de behöver bara få tidig tillgång till undervisning och material som är för äldre elever. Freeman (2005) instämmer i detta och menar att pedagoger kan ha svårigheter att hitta lämplig utbildning för de särskilt begåvade eleverna, då de lär sig snabbare och med ett annat djup samt att deras intressen ofta styr deras motivation.

Studien visar att accelerationen i sig inte löser elevens behov om inte en ständig berikning sker samt att eleven coachas. En särskilt begåvad elev måste ständigt mötas i dialog, ges stöd och handledning och aldrig lämnas ensam att utforska sin studieväg. Att få accelerera är endast en början ett steg på en resa genom skolsystemet. Det måste finnas en plan, nyfikna pedagoger som vågar och vill försöka.

8.1.4 Anpassningar

I studien framkommer det att det görs få anpassningar för de elever som har accelererat. I resultatet kan utläsas ett visst mått av berikning, coaching och särskilt stöd. Resultatet är värt att notera då Freeman (1999) menar att elever behöver pedagoger som hjälper dem, uppmuntrar och utmanar dem i undervisningen samt tillhandahåller utmanande material. Det bör erbjudas möjligheter att studera på en högre nivå och ha tillgång till pedagoger som är specialister inom sitt område. Detta belyser även Clynes (2016) påtalar vikten av stöd för dessa elever och menar att synen på särskild begåvade elever som smarta leder till en uppfattning att de kan arbeta på egen hand och att de inte behöver så mycket hjälp som de faktiskt behöver. En kartläggning är viktig för att se behov, kunna ge rätt stöd och utveckla deras talanger. I studien kan vi utläsa att eleverna ofta lämnas ensamma på individnivå att arbeta självständigt med sina anpassade uppgifter eller böcker då de kommit längre än övriga i klassen.

Inom berikning nämner eleverna att de får extrauppgifter, eget material ofta i form av någon bok från de högre årskurserna samt att de kan göra val inom ett givet område. Detta kan kopplas till Silverman (2016) som menar att det väsentliga vid undervisning av särskilt begåvade elever är att de erbjuds ett annat innehåll i arbetsmaterialet, en snabbare studietakt eller en annan studieform där eleven får välja en mer utmanande undervisning i det ämne där eleven har sin begåvning. Endast någon elev beskriver möjligheten till både bredd och djup inom ett ämnesområde och får på så vis fördjupa sig och göra vissa egna val inom styrt område. Detta enda exempel stämmer väl med Skolverket (2021) som skriver om berikning som ska utgå från det centrala innehållet och utöka det för att kunna berika utifrån elevens behov. Eleven ska få bredda och fördjupa sina kunskaper, vilket kan innebära fördjupningsuppgifter eller att eleven får arbeta inom helt andra områden.

Det förvånade oss att ingen elev nämnde några exempel på kreativa lösningar såsom projektarbeten eller att få arbeta med sina intresseområden som man arbetar med hemma. Inga elever nämner egna intressens påverkan i skolarbetet eller att egna förslag framhålls något nämnvärt. Liljedahl (2017) framhåller att de vill göra arbetsuppgifter som inte bara är skoluppgifter utan upplevs mer på riktigt då de inte motiveras av att arbeta för betyg. Pedagogerna tenderar att hålla sig inom anpassningar som är inom berikning och då först när

eleven gjort det övriga klassen gör. Först då får eleven bredda eller fördjupa sig alternativt accelerera i en bok för högre årskurser. Detta kan kopplas till Olthouse m.fl. (2015) belyser att pedagoger använder oftare berikning istället för acceleration.

Inom coachning nämner eleverna behovet av att ha en dialog med en eller flera pedagoger för att hitta den rätta nivån. Att pedagogerna lyssnar in, anpassar och utmanar och följer upp inför en ny nivå. Vidare betonar eleverna vikten av att inte lämnas ensamma med ett material utan att dialogen är levande om vad som fungerar och inte. Detta kan kopplas till Silverman (2016) som menar att i vissa fall behöver skolan erbjuda individuellt stöd till dessa elever. Detta kan ske genom att eleven får träffa en mentor några gånger i veckan. Mentorskap som stöd ses av många forskare som den mest betydelsefulla åtgärd för särskilt begåvade elever.

I resultatet visar det sig även att det är av stor vikt hur pedagoger bemöter eleven vid en uppflyttning. Elever som känner sig nöjda med bemötandet har nämnt aspekter som att pedagoger noterar deras framsteg, lyssnar på dem, ger dem lite extra uppmärksamhet och att de vågar pröva nytt tillsammans med eleven. Betydelsen av hur de som elever blir sedda och förstådda går som en röd tråd genom intervjuerna. Liljedahl (2017) lyfter fram vad särskilt begåvade elever önskar av lärarna och de nämner att pedagoger som har humor och är karismatiska i sitt sätt att vara är en framgångsfaktor. Eleverna har överseende med pedagogerna om de visar nyfikenhet, intresse och en vilja att möta och förstå. Då gör det inget om anpassningarna inte alltid blir så bra men eleverna uttrycker att man blir sedd och uppmuntrad. Detta kan kopplas till Freeman (1999) menar att pedagoger inte måste vara så kunniga för att ge stöd till särskilt begåvade elever men att det är önskvärt att de är intellektuellt nyfikna och angelägna om att hjälpa eleven. De kan fungera som guider och hjälpa eleven i sökandet efter information och det kan leda till ett gemensamt lärande. Känslan av att vuxna bryr sig om en som elev och försöker förstå en nämns som betydelsefullt. Persson (2015) beskriver vikten av pedagogens roll för att eleverna ska utveckla en positiv identitet och sin kompetens. Det är viktigt att få både acceptans och förståelse från pedagogerna (Persson, 2015).

I resultatet framgår att endast några få elever får viss hjälp och stöd i skolarbetet av speciallärare. De elever som har fått särskilt stöd har varit nöjda. Vikten av att få ett särskilt stöd framhålls av Freeman (1999) som menar att eleven måste få hjälp att bli medvetenhet om sin inläring och hur olika strategier kan användas samt hur inställningen till ett ämnen och nyfikenhet påverkar inläringssituationer. Pedagoger behöver visa på hur man planerar, gör val, strukturerar, reflekterar och utvärderar sitt arbete. Ett sådant medvetet arbete leder till att eleven utvecklar ett självförtroende och blir mer självständig i sitt arbete.

Sammanfattningsvis visar studien att en snabbare väg genom skolsystemet hjälper de särskilt begåvade eleverna på flera viktiga punkter och förändrar deras skolvardag. Studien visar också på att det finns flera utvecklingsområden där kunskap behöver utvecklas för att ytterligare kunna möta elevernas behov. Ingen av de intervjuade eleverna ångrar sig eller vill ha sin resa ogjord. Däremot kan det avläsas att de önskar mer av anpassningar, stöd att få accelerera och en annan syn på hur inläring och kunskap mäts. De vill bli sedda för de individer de är med den begåvningen de har och få möjlighet att utvecklas i den riktning de önskar.

8.2 Metoddiskussion

Studiens syfte var att undersöka elevperspektivet av acceleration för särskilt begåvade elever och som metod valdes en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie. De semistrukturerade intervjuerna gav utifrån elevens berättande ett omfattande svar (Stukát, 2011). De bidrog till att komma nära deltagarnas egna upplevelser och beskrivning av den levda vardagsvärlden (Kvale, 2008).

Inför intervjuerna kontaktades föräldrarna och det uppstod ibland intressanta samtal utifrån ett föräldraperspektiv, det blev tydligt att det var av betydelse både för föräldrarna och för respondenterna att eleverna fick berätta om sin skolsituation samt upplevelserna vid deras acceleration. Eleverna samt deras föräldrar ansåg det angeläget att medverka då de upplever att det behövs mer kunskap om särskilt begåvade elever i skolorna. Intervjun utfördes efter godkänt missivbrev enligt informations och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Studien bestod av intervjuer med barn och därför har hänsyn tagits till den etiska aspekten genom att inte beskriva urvalet allt för tydligt för att skydda deras identitet.

Erfarenheten blev att de äldre eleverna kunde formulera längre och mer detaljerade svar än de yngre eleverna kunde. Utifrån en livsvärlds fenomenologisk ansats blev intervjuerna enklare att göra med äldre elever då de kunde prata mer obehindrat om sina erfarenheter. En äldre elev kunde också blicka tillbaka, relatera och jämföra bakåt i tiden. För att få fatt i yngre elevers tankar fick intervjuaren ställa fler korta frågor, ställa fler följdfrågor och hjälpa till att förtydliga frågan. Kvale och Brinkman (2014) menar att för en god intervju krävs en skicklighet av en erfaren utövare. Det var en fördel att intervjuaren hade många års erfarenhet av samtal med elever i pedagogisk verksamhet.

Situationen med en pågående pandemi ledde till en mer omfattande användning av tekniska hjälpmedel för att utföra intervjuer och detta gäller även då respondenter har funnits i närmiljön. Detta kan ha påverkat empirin positivt eftersom respondenterna tycktes vara vana med att kommunicera digitalt samt att de kunde befinna sig i sin trygga hemmiljö med en förälder i närheten. Reflektionen har blivit att det var positivt för eleverna då det blev bekvämt ur elevperspektiv men till intervjuarens nackdel som gick miste om mimiken och kroppsspråket som är en stor del av kommunikation.

Att använda den livsvärlds fenomenologiska tolkningen gjorde att det empiriska materialet kunde förstås i sitt sammanhang. Resultatet hade inte framkommit lika tydligt vid en strukturerad intervju. Respondenternas berättelser och upplevelser kunde förstås genom den beskrivande berättelsen samt deras språkliga uttryck. Det livsvärlds fenomenologiska perspektivet har i processen hjälpt till i analysen och tolkningen och som Bengtsson (2005) beskriver att i en kvalitativ intervju kan tre teman framträda. Den första är det människor berättar spontant när de inte hunnit reflektera över svaret, det andra är förståelsen av och om sig själv och den sista är människors uppfattningar. Resultatet har blivit att barnens livsvärldar har trätt fram på ett tydligt sätt då deras spontana svar har beaktats av oss och redovisas direkt från transkriberingen. Flera svar har kommit fram som visar att eleverna har en förståelse av

och om sig själva vilket också redovisas. För att verkligen lyfta fram barnens röster valdes många citat ut för att tydliggöra deras livsvärld.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studiens kunskapsbidrag är att visa på hur åtta elever med särskild begåvning upplever acceleration i form av uppflyttning i en eller flera årskurser under sin tid i grundskolan eller gymnasiet. Studien kan ses som ett bidrag till att göra elevers röster hörda ur ett barnperspektiv. Barnens upplevda livsvärld har fått komma till uttryck muntligt i berättande form. Resultatet är samstämmigt och stämmer väl med forskningen. Dessa elever behöver få accelerera i någon form, få möjlighet att utforska material och undervisning för äldre elever och få möjlighet till berikning. Resultatet visar på en samstämmighet kring accelerationens fördelar men beskriver även dess brister och svårigheter. Studien visar tydligt att dessa elever inte kan lämnas att arbeta ensamma utan behöver stöd av pedagoger och en levande dialog kring kunskapsnivå och utveckling.

Ett resultat som förvånar är elevers uttryck kring förväntningar som skapas för att eleven har en särskild begåvning. Detta har inte lika tydligt framgått i litteratur eller forskning som studerats som när eleverna uttrycker det och det blir ett viktigt kunskapsbidrag.

Accelerationen i form av uppflyttning och den snabba inläringstakten gör att omgivningen uttrycker förväntningar inför framtiden. Begåvningen ses som en given väg till högre studier och yrken inom forskning. Eleven blir kategoriserad och inte sedd för den man är med sina egna drömmar. Dessa elever har precis som alla andra barn tankar om olika yrken och låter inte sin särskilda begåvning styra sina drömmar. De kommer i framtiden att återfinnas inom alla samhällsklasser och yrkesgrupper vilket är en viktig lärdom av studien.

Ytterligare ett kunskapsbidrag som framkommit som tangerats i forskning och litteratur men här kompletteras ytterligare är elevers egna resonemang kring att kunskap inte kan mätas i klasser utan att det handlar om andra aspekter av att kunna identifiera hur inläring sker och kunskap omsätts. Resonemang förs av elever kring att den snabba inläringstakten ses som en svårighet. Trots acceleration i form av uppflyttning lär elever i en takt som är snabb och som föder ny kunskapsörst som ska tillgodoses. Elever visar insikt i att detta inte handlar om årskurser som ska genomgåas utan att kunskapen bör mätas på något annat sätt. Det visar på en djupare förståelse, ett metakognitivt tänkande som kan tas tillvara i utformandet av undervisningen och skolgången för särskilt begåvade elever.

Studiens kunskapsbidrag kan användas vid diskussion om acceleration samt för att väga in elevaspekter i valet av framkomlig väg i skolsystemet. Studien visar att en snabbare väg genom skolsystemet hjälper de särskilt begåvade eleverna på flera viktiga punkter och förändrar deras skolvardag. Studien visar också på att det finns flera utvecklingsområden på såväl organisations, grupp och individnivå där kunskap och strukturer behöver utvecklas. De tre nivåerna individ, grupp och organisation arbetar specialpedagoger dagligen inom och rör sig mellan dem. Studiens bidrag ger ur ett specialpedagogiskt perspektiv en god grund för att föra resonemang och se bakom elevers mående och prestation i skolan. Målet med denna

studie är att sprida kunskap och väcka nyfikenhet för ytterligare kunskapsinhämtande. I mötet med en elev som inte presterar ska det kartläggas varför och här kan studiens bidrag ge ytterligare en dimension.

8.4 Förslag till vidare forskning

Utifrån denna studies resultat har det framkommit att flera områden skulle kunna studeras vidare och särskilt intressant skulle det vara att göra djupintervjuer med elever som är något äldre och som har perspektiv och kan beskriva hela sin resa genom skolsystemet samt konsekvenserna av accelerationen. Detta för att ytterligare se på möjligheterna hur skolsystemet kan möta dessa elevers behov. Studien väcker vidare frågor om kunskapsnivån om acceleration i svensk skola och hur de som lyckas möta sina elever gör samt att visa på goda exempel. Även här skulle djupintervjuer kunna vara intressant för att utveckla kunskapen till gagn för dessa elever.

Referenser

Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning*. Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2017). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber AB.

Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund*. Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund : Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.

Cederborg, A., & Allmänna barnhuset. (2010). *Att intervjua barn : Vägledning för socialsekreterare* (Stiftelsen Allmänna barnhuset, 2010:4).

Clynes, T. (2016). How to raise a genius: lessons from a 45-year study of super-smart children. *Nature*, 537(7619), 152-155.

[How to raise a genius: lessons from a 45-year study of super-smart children : Nature News & Comment \(gu.se\)](#)

Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of biological education*, 33(4), 185-190.

[Teaching gifted pupils: Journal of Biological Education: Vol 33, No 4 \(gu.se\)](#)
[Teaching gifted pupils: Journal of Biological Education: Vol 33, No 4 \(gu.se\)](#)

Freeman, J. (2005). Counselling the Gifted and Talented. *Gifted Education International*, 19(3), 245-252.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.1177/026142940501900307>

Gross, M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.4219/jeg-2006-247>

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.

[Visar Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp \(lnu.se\)](#)

Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson.

Heinbokel, A. (2002). Acceleration: Still an Option for the Gifted. *Gifted EducatioInternational*, 16(2), 170-78.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/026142940201600211>

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande*. Studentlitteratur.

- Kullander, A. (2014) Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift* 2/2014.
https://www.anitakullander.se/media/smt_7_kliniska_erfarenheter_wisc-testning_sarbegavad_sarskild_begavning_kullander.pdf
- Kvale, S. (2008). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever*. Gothia Fortbildning.
- Morgan, A. (2007). Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. *British Journal of Special Education*, 34(3), 144-153. [Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven \(gu.se\)](#)
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Olthouse, J., Wallace, B., & Shaughnessy, M. (2015). Improving rural teachers' attitudes towards acceleration. *Gifted Education International*, 31(2), 154-161.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/0261429413507177#>
- Persson, R. (1997). Annorlunda land: särbegåvningsens psykologi. Almqvist & Wiksell.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:35614/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, R. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.
<https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/665265990?pq-origsite=primo>
- Persson, R. (2015). Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan.
<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersson, E. (2017). *Särskild begåvning*. Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv*. Liber.
- Reis, S., & McCoach, D. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *The Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/001698620004400302>
- Shakeshaft, Nicholas G., Trzaskowski, Maciej, McMillan, Andrew, Rimfeld, Kaili, Krapohl, Eva, Haworth, Claire M. A., . . . Plomin, Robert. (2013). Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16. *PLoS ONE*, 8(12), E80341.
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0080341>
- Silverman, L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur & kultur.

Skolinspektionen. (2016). *Tematisk analys Utmaningar i undervisningen -Många elever behöver mer stimulans och utmaningar*. Kvalitetsrapport.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/utmaningar-i-undervisningen/analys-utmaningar-i-undervisningen.pdf>

Skolverket. (2020). *Variation i perception och kognitiv förmåga*.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/129_Uppmarksamhet_samspel_kommunikation/del03/3.%20Variation%20i%20perception%20och%20kognitiv%20f%C3%B6rm%C3%A5ga.pdf

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2021, 4 april). *Elever med särskild begåvning och NPF*.
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/sarskild-begavning/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

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

SFS 2014:458. Lag om ändring i Skollagen.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_2055885-sfs-2014_458-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800

Skolverket. (2021, 3 mars). *Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. (Reviderad utgåva ed.).

Ziegler, A., & Wikén Bonde, I. (2010). *Högt begåvade barn*. Norstedt.

Bilagor

Missivbrev

Skövde och Stenungsund 210120

Hej!

Vi skriver till er då ni visat intresse för att delta i vår studie. Vi heter Annelie Norrman och Jaana Nyman. Vi studerar på specialpedagogprogrammet vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.

Under vårterminen 2021 kommer vi göra ett examensarbete i form av en studie om särskilt begåvade elever som fått accelerera i form av uppflyttning i årskurs eller årskurser. Frågorna kommer handla om elevens upplevelse av uppflyttningen och förändringar som skedde i skolsituationen. Intervjuerna kommer genomföras genom personligt möte eller via digitalt möte på datorn med någon av oss. Intervjun kommer pågå under ca: 45 minuter. Vi kommer spela in intervjuerna.

Intervjuerna kommer analyseras och utgöra grunden för vårt resultat. Alla uppgifter kommer att behandlas enligt God Forskningssed, rekommendationer från Vetenskapsrådet (2017). Deltagandet är frivilligt och medverkan kan avbrytas när som helst om man önskar det. Intervjuerna är i studiesyfte och kommer att resultera i en magisteruppsats där alla identiteter är avidentifierade. Inga namn, orter eller skolor kommer nämnas.

Vänligen fyll i bifogad lapp och posta i svarskuvertet snarast tack.

Har ni ytterligare frågor är det bara att kontakta oss. Vi tackar på förhand för att du vill medverka i vår studie.

Med vänlig hälsning från

Annelie Norrman & Jaana Nyman

073-4041971 073-1565975

Härmed lämnar jag mitt godkännande till medverkan i studien

Elev _____

Vårdnadshavare _____

Vårdnadshavare _____

Ort _____ Datum _____

Kontaktuppgifter

Tel _____

Mail _____

Övrigt ni vill meddela _____

Intervjuguide

Inledande frågor om ålder, klass, när uppflyttning skedde.

- Frågade någon vad du tänkte om detta att byta klass?

Kan du berätta om tiden när du blev uppflyttad och hur det gick till?

- Vad var det bästa med att bli uppflyttad?
- Vad var det sämsta med att bli uppflyttad?
- Berätta om hur du trivdes och mådde i din nya klass?
- Vilka kamrater var du med efter att du bytt klass?

Berätta om det blev någon skillnad för dig med din motivation och lust till skolarbetet?

- Hur upplevde du de nya skoluppgifterna/ de nya skolböckerna?
- Fanns det nya möjligheter för dig att utvecklas som du fick pröva?
- Fanns det andra arbetssätt som gjorde skolarbetet mer lustfyllt?

Berätta om hur lärare gjorde för att skolarbetet skulle fungera för dig?

- Hade du någon att prata med som gav stöd, uppmuntran och utmanade dig?
- Hade du någon möjlighet att påverka skolarbetet, göra egna val eller fördjupa dig?

När du tänker tillbaka finns det något du skulle velat ändra på?

- Finns det något mer du vill berätta.