



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Hur ska det gå? Hen är ju 3 år yngre.

Särskilt begåvade elevers och en specialpedagogs upplevelser av acceleration ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

Namn Lena Stoll Carmryd  
Program Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2023  
Handledare: Marianne Beyer Molander  
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká  
Uppsats, Examinator: Girma Berhanu

---

Nyckelord: Särskild begåvning, Särbegåvad, Acceleration, Specialpedagog,

## Abstract

Den här uppsatsen handlar om de elever och studenter som ligger runt de 15 % som är över normalfördelningskurvan begåvningsmässig, elever och studenter som jag benämner särskilt begåvade. De är elever som har rätt till specialpedagogisk hjälp enligt Skollag och styrdokument men inte alltid får det. På grund av detta blir en del av dem vad man kallar hemmasittare.

Genom en livsvärldsfenomenologisk ansats undersökte jag medelst intervjuer hur fyra respondenter upplever sin skolgång före och efter acceleration. Jag ville ta del av de studerandes berättelser och deras syn på hur skolan och i synnerhet specialpedagogen hade varit delaktig i att hjälpa dem att fungera i skolan.

Jag ville även undersöka hur en specialpedagog själv upplevde att hen varit delaktig i att hjälpa särskilt begåvade elever att fungera i skolan. Jag ville ta reda på vad som var positiva och negativa effekter som de studerande upplevt av acceleration och ifall de fått hjälp av en specialpedagog dessutom ville jag ha med hur en specialpedagog såg på accelerationens roll.

Resultaten som analyserats enligt livsvärldsfenomenologi och Skaalviks motivationsteorier visar att vid acceleration ökar respondenternas motivation inom många av områdena. När man ser med livsvärldsfenomenologiska glasögon så fram kommer en essens som tyder på att respondenterna har en negativ syn på den svenska grundskolan. Vad det beror på framkommer inte i mina resultat.

Mina resultat stämmer överens med vad den forskning som finns visar gällande acceleration.

## Förord

Det här är en uppsats på 15 poäng på specialpedagogprogrammet på Göteborgs universitet. Den handlar om de elever som är särskilt begåvade. De elever som inte får specialpedagogens stöd som de har rätt till.

Jag vill tacka mina respondenter som har ställt upp på intervjuerna, utan er hade det här inte varit möjligt!

Jag vill tacka min handledare Marianne Molander Beyer som tålmodigt har väglett mig genom hela uppsatsen. Stöttat och pushat mig att komma vidare. Utan hennes hjälp hade den här uppsatsen blivit en röra. Jag vill även tacka de av mina kurskamrater som varit med i vår Messengergrupp där jag kunna ställa korkade frågor och fått svar, där man kunnat delge sin frustration och stötta varandra.

Till sist vill jag tacka min underbara familj som har stått ut med mig under tiden jag skrivit den här uppsatsen. Mina underbara barn som faller under begreppet särskilt begåvade och därmed har varit en stor inspiration till att jag skrivit den här uppsatsen. Det är för deras samt andra barn och ungdomar i samma sits som dem som jag skrivit den. Sedan så klart min underbara man, du har fått ta mycket under tiden jag skrivit. Du har stöttat mig genom att ibland säga att jag är en idiot när jag velat ge upp. Alltid uppmuntrat mig och stöttat mig. Utan dig, ingen uppsats.

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor.....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>10</b>
	<b>4.1 Motivationsforskning.....</b>	<b>10</b>
	4.1.1 Maslows behovspyramid.....	10
	4.1.2 Self-Determination Theory.....	11
	4.1.3 Skaalviks 8 olika teorier om motivation och lärande.....	11
	<b>4.2 Ytterligare perspektiv på särskild begåvning.....</b>	<b>12</b>
	<b>4.3 Differentiering.....</b>	<b>12</b>
	4.3.1 Endephols-Ulpe.....	12
	4.3.2 Elisabet Mellroth.....	13
	4.3.3 Maria Montessori.....	13
	<b>4.4 Effekter av acceleration.....</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>14</b>
	<b>5.1 Teori om tron på sin egen kapacitet.....</b>	<b>15</b>
	<b>5.2 Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper.....</b>	<b>15</b>
	<b>5.3 Teori om målorientering.....</b>	<b>16</b>
	<b>5.4 Teori om förväntningar och värden.....</b>	<b>16</b>
	<b>5.5 Teori om inre och yttre motivation.....</b>	<b>17</b>
	<b>5.6 Teori om attribution.....</b>	<b>17</b>
	<b>5.7 Teori om självkänsla.....</b>	<b>17</b>
	<b>5.8 Teori om sociala relationer.....</b>	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>Metodologi / metod.....</b>	<b>18</b>
	<b>6.1 Val av metod.....</b>	<b>18</b>
	6.1.1 Urval.....	18
	<b>6.2 Genomförande.....</b>	<b>20</b>
	6.2.1 Intervju med de studerande.....	20
	6.2.2 Intervju med specialpedagogen.....	20
	<b>6.3 Bearbetning och analys.....</b>	<b>20</b>
	6.3.1 Reliabilitet och validitet.....	20
	6.3.2 Generaliserbarhet.....	21
	6.3.3 Etiska värderingar.....	21
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>21</b>

<b>7.1</b>	<b>Respondenternas berättelser .....</b>	<b>22</b>
7.1.1	Hanna .....	22
7.1.2	Ruth .....	23
7.1.3	Esther .....	24
7.1.4	Daniel .....	25
7.1.5	Specialpedagogen Sara .....	26
7.1.6	Temam .....	27
<b>7.2</b>	<b>Resultaten utifrån analys enligt Skaalviks 8 motivationsteorier .....</b>	<b>29</b>
7.2.1	Teori om tron på sin egen kapacitet .....	30
7.2.2	Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper .....	30
7.2.3	Teori om målorientering.....	30
7.2.4	Teori om förväntningar och värden.....	30
7.2.5	Teori om inre och yttre motivation .....	30
7.2.6	Teori om attribution.....	30
7.2.7	Teori om självkänsla.....	31
7.2.8	Teori om sociala relationer. ....	31
7.2.9	Sammanfattning .....	31
<b>8</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>32</b>
<b>8.1</b>	<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>32</b>
8.1.1	Vad upplever eleverna varit positivt respektive negativt före och efter acceleration?.....	32
8.1.2	Hur upplever eleverna att specialpedagogen varit delaktig i elevernas möjlighet till acceleration?.....	32
8.1.3	Hur upplever specialpedagogen eleverna före och efter acceleration? .....	33
8.1.4	Sammanfattande resultat .....	33
<b>8.2</b>	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>35</b>
<b>8.3</b>	<b>Studiens kunskapsbidrag.....</b>	<b>35</b>
	<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>38</b>

Figur 1 Maslows behovspyramid	Sidan 11
Tabell 1 Kopia på Skaalviks tabell över teorier	Sidan 15
Tabell 2 kopia av skillnaden på två av Skaalviks teorier	Sidan 16
Tabell 3 Studiens respondenter	Sidan 19
Diagram 1 Diagram över antal årskursers acceleration	Sidan 27
Diagram 2 Respondenternas svar på om acceleration är positivt	Sidan 28
Diagram 3 Diagram över känslor som respondenter uttryckt under intervju	Sidan 29

# 1 Inledning

Läser man de läroplaner som finns från 1969 och framåt står det på olika sätt att alla elever har rätt till stimulans på sin nivå och att de ska få en undervisning efter behov och intresse. Erfarenheten visar dock att detta främst har inneburit att de elever som har behov av extra stöd har fått det medan de elever som behöver extra stimulans har glömts bort och fått klara sig själva. Även i Skollagen (SFS 2010:800) kapitel 3, §2 betonas att alla elever ska ha rätt till en stimulerande undervisning: ”Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.”

På sista tiden har detta blivit aktualiserat dels genom två olika rapporter från Skolverket ”Utmanande undervisning för högpresterande elever” (2018) samt ”Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling” (2022). Båda dessa rapporter lyfter upp strukturella brister i skolsystemet för dessa elever.

Detta ämnen har också aktualiserats genom reportage i tv och tidningar. I reportaget Forskaren vill se mer stöd till särbegåvade elever (2022) uttalar sig forskaren Elisabeth Mellroth, på Karlstads Universitet och specialist på undervisning för särskilt begåvade. Hon säger att det största problemet ligger i bristen på struktur för hur skolan ska bemöta elever med särskild begåvning. Rektorer och lärare har inte kunskapen som behövs. I en artikel med rubriken ”Lätt att elever i framkant hamnar i skymundan” (Wallström, 2022, 22 november) lyfter man hur de elever som ligger långt fram i undervisningen sällan får de utmaningar de skulle behöva. En konsekvens kan bli att de särskilt begåvade riskerar tappa motivationen, bli passiva och därmed misslyckas. Svensson (2023 27 augusti) skriver en debattartikel Göteborgsposten med titeln ”Skamligt att svensk skola håller tillbaka de duktigaste eleverna”. Denna tar upp hur författaren anser att Sverige går miste om stor potential när de särskilt begåvade eleverna i hennes mening går under av uttråkning och understimulans.

Eftersom jag i min omgivning har erfarenhet av särskilt begåvade som inte fått acceleration eller stimulans och då jag ska arbeta som specialpedagog är detta ett ämne med stor relevans för min yrkesroll. Därför vill jag undersöka detta ämne närmare i mitt examensarbete. I den här studien kommer jag att undersöka hur de elever som har fått acceleration dvs har flyttat upp en eller fler årskurser i skolan, upplever skillnaden före och efter både akademiskt och socioemotionellt.

Organisationen Mensa som har funnits sedan 1964 i Sverige och samlar personer som fått ett resultat som motsvarar de övre 2 % av befolkningen när det gäller IQ skriver följande om särskild begåvning:

”Särskild begåvning, eller särbegåvning, definieras på flera olika sätt i litteraturen. Vi ser de två begreppen som helt synonyma och använder primärt begreppet särskild begåvning i enlighet med Skolverkets stödmaterial”. Mensa Sverige (2023, 26 december)

Vissa definitioner är mer fantasirika än andra och syftar ibland till att ge en målande beskrivning snarare än att vara en exakt definition. Andra benämningar som förekommer är hög begåvning, extrem begåvning, etc.

Roland S Persson är professor i pedagogisk psykologi, på Jönköpings Universitet som gett oss det svenska begreppet särbegåvning. Han definierar begreppet enligt följande:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang

förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (*Annorlunda land – särbegåvnings psykologi*) 1997sid 25.

Det finns i dagsläget enligt mina efterforskningar inte mycket forskning i Sverige inom detta område. Forskning har gjorts beträffande särskilt begåvade och matematik, särskilt begåvade i förskolan och särskilt begåvade generellt. Till exempel publicerade Elisabeth Mellroth ”Differentierad undervisning som inkluderar elever med särskild begåvning” (2021).

Man har även börjat forska kring särskild begåvning och dyslexi. Den forskningen bedrivs av Tove Ekelund och påbörjades hösten 2023.

Med detta som utgångspunkt känns det mycket angeläget att få undersöka hur särskilt begåvade elever upplever acceleration både akademiskt och socioemotionellt samt skillnaden före och efter acceleration.

## **2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med studien är att utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv undersöka hur de elever som har fått acceleration under sin skolgång upplever skillnaden före och efter samt specialpedagogens roll i deras acceleration. Jag vill undersöka både några elevers och en specialpedagog upplevelser av acceleration.

- Vad upplever eleverna varit positivt respektive negativt före och efter acceleration?
- Hur upplever eleverna att specialpedagogen varit delaktig i elevernas möjlighet till acceleration?
- Hur upplever specialpedagogen de elever hon arbetat med före och efter acceleration?



### 3 Bakgrund

I Skollagen (SFS 2010:800) står det att läsa att alla elever har rätt till ledning och stimulans på sin kunskapsnivå. Detta innebär även de elever som ligger före i sin kunskap. Tittar man på de rapporter som finns från Skolinspektionen i ämnet är det något som sällan uppfylls.

Den första rapporten som Skolinspektionen (2018) publicerat beträffande särskilt begåvade elever är från december 2018 och har titeln ”Utmanande undervisning för högpresterande elever”.

I rapporten har man granskat 23 gymnasieskolor med naturvetenskapligt program. Viktiga iakttagelser var:

- Det saknas anpassade utmaningar för högpresterande elever i flera skolor
- Undervisningen i matematik behöver utvecklas
- Högpresterande elever ges inte tillräcklig återkoppling och tydliga instruktioner
- Inte bara tempohöjning för att lyckas med en utmanande undervisning
- Samverkan kring högpresterande elever prioriteras sällan
- De högpresterande eleverna ges inte tillräckliga förutsättningar att hantera prestationsrelaterad stress
- Det är fler flickor än pojkar som uppger att de saknar utmaningar i undervisningen.

Skolinspektionen (2022) publicerade i november 2022 ytterligare en rapport ”Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling” som visade att 24 av 29 granskade skolor behövde utveckla sitt arbete kring särskilt begåvade elever. Granskningens viktigaste iakttagelser var:

Sammantaget visar granskningen att det finns behov av att utveckla undervisningen så att den bättre möter elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling. I detta ligger även att förbättra lärarnas förutsättningar att bedriva en sådan undervisning. Skolinspektionen bedömer att 24 av 29 besökta skolor behöver utveckla sitt arbete inom en eller flera delar av det granskade området. I de flesta fall relaterar utvecklingsområdena till rektors arbete och skolans övergripande organisation. Om det saknas ett gemensamt skolövergripande arbete för att möta även dessa elevers behov finns det risk att eleverna utelämnas till enskilda lärares kompetens och engagemang (Skolinspektionen 2022 sid 4).

Utifrån dessa rapporters budskap finns stor relevans att göra den här studien.

### Begrepp

**Acceleration:** Skolverket har två definitioner som innebär att elever undervisas genom läromedel eller uppgifter som tillhör en högre årskurs eller sammanhang eller att man att man hoppar över skolår.

Det är den senare definitionen som jag kommer att studera. (Skolverket 2023).

**Särskild Begåvning:** Den har särskild begåvning som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (Persson 1997)

**Differentiering:** Är ett begrepp som innebär att elever får undervisning på en djupare eller högre nivå medan de går kvar i sin årskurs. Det här en åtgärd som Skolverket rekommenderar i sitt material Inspiration och stöd i arbetet kring särskilt begåvade elever.

**Essensen:** Essensen definieras som ” det oföränderliga i fenomenet, det som gör saken till det den är, sakens väsen” Den omfattar ett fåtal av upplevelsens alla beståndsdelar. En kärna som fenomenet inte kan mistas utan att upphöra som just denna upplevelse. (Szkarski 2019)

## 4 Tidigare forskning

Som tidigare nämnts finns enligt mina efterforskningar relativt lite forskning om just acceleration. Mina sökningar efter relevant forskning är gjorda i databaserna Education research complete, Applied Social Sciences Index and Abstracts och scopus. De sökord jag har använt är ”gifted”, ”gifted education”, ”acceleration” samt kombinationen ”gifted education and acceleration”. Jag har även gjort motsvarande sökningar på svenska begrepp i samma databaser. Jag har valt att ha med även forskning kring motivation då detta är grundläggande för alla elever och studerande. Motivation och förståelse för varför vissa uppgifter ska utföras är något som ofta nämns när man läser om särskilt begåvade elever i den litteratur som finns.

Det finns en del forskning publicerad utomlands och den forskning kring acceleration som jag har hittat är från USA och Nederländerna. Forskningen om differentiering är publicerad i Tyskland och Sverige. Motivationsforskningen är mer global.

### 4.1 Motivationsforskning

Motivationsforskningen har funnits i många år. Människan har alltid haft ett stort intresse för vad som motiverar personer. Här nedan följer några olika forskares syn på motivation.

#### 4.1.1 Maslows behovspyramid

En forskare inom motivationsteori är Abraham H Maslow. Maslow studerade psykologi vid University of Wisconsin där han avlade doktorsexamen 1934. I början av 1960-talet myntade han tillsammans med Carl Rogers begreppet humanistisk psykologi. Maslows teorier och modeller, framför allt hans behovspyramid, har haft stor betydelse. Behovspyramiden innebär att behoven på en lägre nivå måste vara tillfredsställda innan högre mål blir viktiga för individen. När vi rör oss mellan stadierna handlar det inte enbart om att klättra uppåt i pyramiden, utan att en person kan förflytta sig fritt mellan nivåerna eller stanna kvar på någon av dem. Hans forskning har tillämpats bland annat av Försvarsmakten.

Maslows teori kring behovspyramiden har dock fått kritik eftersom den inte kan verifieras empiriskt. Detta till trots har Maslows teori haft stora influenser på forskning om motivation.

År 1943 publicerade Maslow artikeln “A Theory of Human Motivation”. I artikeln introducerades och redogjordes behovspyramiden som förklarar vad som motiverar. Maslow delar i sin modell in de mänskliga behoven och placerar dem på en skala. Som framgår av figur ett utgörs pyramidens bas av de mest grundläggande behoven som sömn och föda. De översta stegen består av tillhörighets- och statusbehov medan mellanskiktet utgörs av behov av mer social karaktär som familj, vänner och relationer. Maslow (2017) .

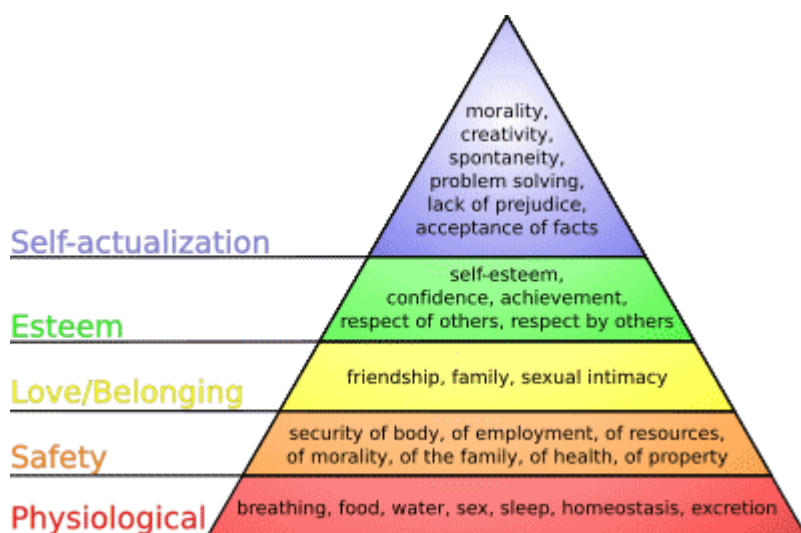


Fig 1. Maslows behovspyramid. Här är den engelska versionen. Pyramiden bygger på att människan har basbehov som måste uppfyllas (physiological) innan man kan gå vidare. Där efter kan man vandra mellan de olika nivåerna.

#### 4.1.2 Self-Determination Theory

Psykologerna Deci och Ryan utvecklade på 1980 talet forskningen kring Self-Determination Theory (SDT) eller medbestämmandeteorin (MBT).

Inom motivationsforskning har det sedan länge varit viktigt att göra en teoretisk åtskillnad mellan så kallad inre och yttre motivation. År 1985 i boken *Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior* författad av de bägge amerikanska psykologerna Deci och Ryan behandlas yttre och inre motivation. Enligt Deci och Ryan (2018) uppstår den autonoma yttre motivationen när en elev har tagit till sig samhällets och skolans budskap om ”värde i sig” av att arbeta i skolan. Att sträva efter ett A för att man har förstått värdet av den kunskap som man förvärvat eller det praktiska värdet ett A kan innebära beskriver de som autonom yttre motivation. Begreppet inre motivation är när någon gör något för dess egen skull för att personen uppfattar det som intressant och tillfredsställande i sig, till skillnad från yttre motivation som följaktligen handlar om vad en person gör för att uppnå ett faktiskt, yttre mål. Enligt MBT styrs människor till olika grader av olika motiv.

Författarna lade fram tre huvudsakliga behov som styrs av inre motiv. Deci och Ryan (2018) menar att det finns tre behov som motiverar jaget att inleda de göranden och låtanden som är viktiga för en persons psykologiska hälsa och välbefinnande:

- 1: kompetens (att behärska sitt liv),
- 2: självbestämmande (någon form av kontroll över sitt liv)
- 3: tillhörighet (någon form av social meningsfullhet, känsla av tillhörighet i en grupp).

Deci och Ryan (2018) menar att det bästa lärresultatet uppstår när det finns inre motivation.

#### 4.1.3 Skaalviks åtta olika teorier om motivation och lärande

Skaalvik (2018) nämner åtta olika teorier i sin bok *Motivation och lärande* (2018). De utgår alla från teorin att när eleverna är motiverade för skolarbetet finns förutsättningar för optimalt lärande och utveckling. Detta anses vara skolan och lärarnas uppgift. För att kunna motivera eleverna behöver lärarna och skolan kunna skapa förutsättningar. Med rätt kunskap om motivation är det lättare för lärare att skapa förutsättningar. Skaalvik i sin bok *Motivation och lärande* (2018) menar att motivation har indirekt betydelse för lärandet. Han lyfter också att motiverade elever är mer engagerade och uthålliga när det kommer till svårare uppgifter. De

utvecklar även arbetsstrategier som är positiva. Som ett exempel nämns att fråga om hjälp när man behöver. Skaalvik (2018) nämner yttre och inre motivation där han är enig med Deci och Ryan i synen på motivation.

## 4.2 Ytterligare perspektiv på särskild begåvning

Tirri, och Nokelainen har tillsammans forskat på hur särskilt begåvade elever ser på framtiden.

Tirri & Nokelainen publicerade 2006 sin rapport *Gifted students and the future* där de kom fram till följande resultat/slutsats. Det finländska utbildningssystemet hade visat sig vara effektivt med stora studentprestationer i jämförande internationella studier. Den officiella utbildningspolitiken i Finland förespråkar ökade studier i vetenskap, matematik och datorkunskaper. De såg att en del av Finlands styrka låg i att stödja akademiska och kreativa talanger fanns i de begåvade programmen och specialskolorna. I tidigare studier har finländska studerande visat sig vara optimistiska och realistiska om sin framtid. De särskilt begåvade eleverna var dock ofta mycket känsliga för moraliska och andliga frågor. Författarna menar att kunskapen från denna studie kan hjälpa lärare och föräldrar att få en djupare medvetenhet om de särskilt begåvade elevernas behov och intressen. Det är viktigt att känna till elevernas intressen och behov för att förutsäga deras förväntningar och planera interventionsstrategier vid behov. Tirri & Nokelainen (2006) understryker att de frågor som ställts av särskilt begåvade elever bör beaktas i läroplanen och eventuella farhågor hos eleverna inför framtiden bör också tas hänsyn till i undervisningen. Det framgår att särskilt begåvade elever känner behov av att få arbeta med moraliska, andliga och religiösa frågor. Bra och meningsfull utbildning för särskilt begåvade elever bör ta upp sådana frågor.

## 4.3 Differentiering

Två viktiga forskare som ägnat sig åt differentiering är Martina Endepohls-Ulpe och Elisabeth Mellroth. Även Maria Montessori ser differentiering som viktig. Differentiering är ofta den åtgärd som görs för särskilt begåvade elever.

### 4.3.1 Endepohls-Ulpe

Martina Endepohls-Ulpe är en tysk forskare. Hennes arbetsområden är utvecklingspsykologi, pedagogisk psykologi, diagnostik, klinisk psykologi och socialpsykologi.

Hennes forskning fokuserar på särbegåvning, flickor och kvinnor inom STEM (Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) är en paraplyterm som används för att gruppera ihop de distinkta men relaterade tekniska disciplinerna), teknikutbildning och könsskillnader i utbildningssystemet.

Endepohls-Ulpe studerade lärares förväntningar på olika insatser för särbegåvade elever. Hon kom fram till att mer undervisning behövs i Tyskland på lärarutbildningen.

Endepohls-Ulpe, (2017) publicerade artikeln "Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation – Consequences of Measures to Promote Gifted Students Anticipated by German Secondary School Teachers". Endepohls-Ulpe hade studerat konsekvenserna för elever såväl som lärare i det tyska gymnasiet (årskurs 4-studenten) samt realschule (årskurs 4–9) där lärarna har tittat på åtgärder för att främja särskilt begåvade elever. Endepohls-Ulpe har tittat på acceleration, fördjupning, intern differentiering och tidig början på universitet. Hennes resultat visar på viktiga skillnader med avseende på bedömda resultat mellan fyra specificerade åtgärder. Särskilt för åtgärden tidig placering vid universitet befarades negativa konsekvenser för studenter som för stor arbetsbörda, social marginalisering och brist på fritid. Intern differentiering vilket innebär att man ger elever svårare och djupare uppgifter men de går kvar i sin klass var metoden med de mest positiva förväntade resultaten för studenter, men starka negativa

konsekvenser i form av överbelastning av arbetet och organisatoriska problem för lärare förväntades.

Endepohls-Ulpe framhåller att för att motverka lärares – mestadels icke-realistiska – farhågor och deras möjliga negativa konsekvenser för främjandet av särskilt begåvade studenter, verkar det nödvändigt att ge lärare med saklig information om konsekvenserna av olika åtgärder för utbildning av särskilt begåvade studenter. Dessutom bör metoder för intern differentiering ges i lärarutbildningen för gymnasielärare vid universitet samt i avancerad lärarutbildning enligt Endepohls-Ulpe.

#### **4.3.2 Elisabet Mellroth**

En av de främsta i Sverige inom forskningen kring särskild begåvning och matematik är Elisabet Mellroth. Hon är doktor i pedagogiskt arbete. I sitt doktorandarbete fokuserade hon på lärarrollen och hur läraren kan stödja de matematiskt begåvade eleverna i det inkluderande mångfaldiga klassrummet. I hennes forskning är den erfarna läraren en viktig aspekt. Mellroth disputerade 2018 på avhandlingen *Harnessing teachers' perspectives: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom*. Mellroth publicerades med artikeln "Teachers' Views on Teaching Highly Able Pupils in a Heterogeneous Mathematics Classroom" i tidningen *Scandinavian journal of education*. I denna artikel framhåller Mellroth att man i Sverige har varit bra på att hjälpa de som överlag inte når kunskapsmålen men inte lika bra på att lyfta dem som enkelt når målen. Vidare lyfter forskaren att differentiering är ett sätt att hjälpa de här eleverna. För att kunna uppfylla behoven hos elever som behöver differentiering krävs större kunskaper hos lärare, specialpedagoger och rektorer. Även om dessa forskare främst forskar inom differentiering när det gäller matematik är det bra inom alla ämnesområden.

#### **4.3.3 Maria Montessori**

En lite udda "forskare" som jag har valt att ha med är Maria Montessori, en italiensk läkare, forskare och pedagog samt grundare av montessoripedagogiken. Hennes forskning gjordes på barn med någon form av funktionsnedsättning. Hon observerade barnen för att sedan ge dem olika uppgifter. Med hjälp av självkorrigerande material utvecklades barnen. Pedagogiken bygger på att barn är motiverade i sig själva och ger man dem material vid rätt tidpunkt utvecklas de optimalt.

Maria Montessori arbetade efter tankesättet att inläring, som anpassas efter barns utvecklingsstadium går lättare. När man tar till vara elevernas spontana lust för arbete genom att låta dess eget intresse vara motiv nog för att söka kunskap har elever väldigt ofta en avundsvärd förmåga att koncentrera sig på en intressant uppgift.

Maria var en förespråkare för frihet att välja aktivitet och möjlighet att arbeta ostört i egen takt. Marias förespråkande av att välja aktivitet samt få möjlighet att arbeta ostört går ihop med forskning kring differentiering.

#### **4.4 Effekter av acceleration**

Två amerikanska forskare Horne, och Dupuy, publicerade år 1981 "In favor of acceleration of gifted students" där de gick igenom tidigare forskning kring fördjupningsprogram och acceleration. Mycket av forskningen som Horne, och Dupuy, har gått igenom är äldre från 1970-talet och någon är till och med från 1947. Forskningen Horne och Dupuy har undersökt sträcker sig från 1947 till 1980. Deras resultat/slutsatser efter att ha studerat denna forskning är att de särskilt begåvade som velat ha och fått acceleration lyckas bra och ibland tom bättre i livet är de särskilt begåvade som velat ha men inte fått acceleration.

Shepard, S, med flera (2009) har gjort en studie där man undersökt hur studenter som tidigt börjat college har klarat sig. Främst har man tittat på deras självförtroende före och efter deras första termin. Resultatet antydde att generellt sett såg man positiva resultat. Milt ökat självförtroende när det gällde utseende, lycka samt tillfredsställelse. Över lag tyder resultatet på att akademisk acceleration för särskilt begåvade inte hänger ihop med minskat självförtroende utan snarare tvärtom.

2012 presenterade Hoogeveen, med flera en rapport vid namn "Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands" där de tittade på skillnaden på det socioemotionella egenskaperna hos särskilt begåvade som har fått acceleration och de som inte fått det utifrån miljöfaktorperspektivet. Deras resultat visar att det inte är stor skillnad i de socioemotionella egenskaperna hos dem som fått acceleration och dem som inte fått det. De få skillnader som fanns var till fördel för dem som fått acceleration. De fann inte heller några negativa effekter av att få drastisk acceleration dvs flera årskurser. De långsiktiga effekterna påvisade mestadels positiva effekter. Deras slutsats var att acceleration inte skadar särskilt begåvade, inte ens flera årskursers acceleration. Tvärtom tyder data på att de elever som fått acceleration är mer socialt kompetenta.

För att sammanfatta forskningen, som sträcker sig över mer än 60 år, om effekter av acceleration kan konstateras att ovan nämnda fyra forskare är överens om att det är positivt att få acceleration när den studerande vill ha det.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

Min studie har sin grund i en kvalitativ undersökningsmetod med en fenomenologisk ansats. Det innebär ett fördjupat intresse för att förstå ett fenomen med utgångspunkt i enskilda intervjudeltagares upplevelser Ödman (2016). Klingberg och Hallberg (2021) beskriver fenomenologin som en vetenskapsfilosofi med historiska rötter långt tillbaka. Definitionen av fenomenologi kan variera beroende på vilken vetenskapsfilosofi man utgår från. Den moderna fenomenologins grundare anses vara filosofen Edmund Husserl Bengtsson (2005). I sin inriktning fokuserar han på att finna den absoluta sanningen genom att beskriva innebörd och mönster i upplevelser. Man behöver alltid ha i beaktande att individen påverkas av sin livsvärld och vad den har erfart i den. Detta är en viktig aspekt i sökandet efter säker kunskap. I min studie utgår jag från denna filosofi och analyserar även efter den enligt Giorgis analysmetod som beskrivs av Andrzej Szklarski i Fejes och Thornbergs bok Handbok i kvalitativ analys (2019).

Jag har valt en kvalitativ fenomenologisk studie då jag avser undersöka elevers upplevelser av acceleration och hur mycket specialpedagogen har tagit del i det. Begreppet fenomenologi betyder "det som visar sig" och Bengtsson (2005) beskriver att metoden avser förstå någons upplevelse av någonting. Bengtsson (2005) menar att det inte finns en absolut sanning inom fenomenologin utan det vi upplever bara blir synbart i relationen mellan fenomenet och subjektet alltså det vi får syn på i den relationen är "det som visar sig" Om man omsätter detta till min studier menar jag att eleverna är subjekt och acceleration är fenomenet som de erfar och upplever utifrån sin unika livsvärld och fånga essensen. Målet med att göra en studie med fenomenologisk metod är enligt hur Bengtsson (2005) beskriver det att synliggöra en persons upplevelse av något utifrån dennes specifika levda värld och erfarenhet. Genom detta sammankopplas fenomenologin med livsvärldsperspektivet som har individens existens i centrum. Jag har valt att analysera enligt Giorgis analysmetod då jag vill få tag i essensen i respondenternas livsvärld. Det som man inte kan ta bort för att då slutar det vara det fenomen som det är.

Eftersom jag har särskilt begåvade elever i min närhet har jag redan en förförståelse för fenomenet jag ska studera utifrån min livsvärld. Min förförståelse har betydelse för hur jag tolkar subjektets/respondentens upplevelse av acceleration. Bengtsson (2005).

Utöver att belysa resultatet utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv så kommer jag att belysa mina resultat utifrån Skaalviks (2018) motivationsteorier samt Decis och Ryans (2018) teorier om inre och yttre motivation. Nedan redovisas Skaalviks teorier i formen av en tabell för att sedan förklaras närmare.

<b>Teorier om motivation</b>	<b>Frågor som elever ställer sig, explicit eller implicit</b>
Teori om tron på sin egen kapacitet	Kan jag klara av den här uppgiften?
Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper	Är jag lika bra som de andra?
Teori om målorientering	Varför arbetar jag med dessa uppgifter?
Teori om förväntningar och värden	Vilket värde har den här aktiviteten för mig?
Teori om inre och yttre motivation	Vill jag göra den här uppgiften?
Teori om attribution	Varför klarade jag (inte) den här uppgiften?
Teori om självkänsla	Kan jag klara det som förväntas av mig?
Teori om sociala relationer	Värdesätter läraren och de andra eleverna mig?

*Tabell 1 Kopia på Skaalviks tabell (2018 sid 12) över teorier och vad teorin handlar om mer konkret hos elever.*

### **5.1 Teori om tron på sin egen kapacitet**

Skaalvik förklarar den här teorin som elevens tro på om hen klarar uppgiften eller inte. Han använder olika exempel bland annat ett inom ämnet idrott. På en idrottslektion ligger ribban på 140 cm. Elevernas tro på att klara eller inte klara höjden är exempel på tron på sin egen förmåga. Skaalvik har även ett exempel från en matematiklektion som väger att eleverna får ett antal räkneuppgifter som ska klaras av på en viss tid. En del elever förväntar sig att klara uppgifterna och en del tvivlar på om de kommer att klara dem. Här menar Skaalvik att det framgår att tron på sin egen kapacitet inte handlar om hur bra eleverna känner sig vare sig generellt eller inom ett särskilt område, utan om de tror att de kan klara av den specifika uppgiften. Elevernas tro på sin egen kapacitet i skolan har stor betydelse för motivationen när det gäller skolarbetet. Forskningen visar att ju större tro eleverna har på sin egen kapacitet desto större engagemang och uthållighet. Den uppvisar också samband mellan tron på sin egen kapacitet och ämneskunskapsmässiga prestationer samt att elevernas tro på sin kapacitet kan förutsäga elevernas prestationer bättre än intelligenstester.

### **5.2 Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper**

Här lyfter Skaalvik (2018) att elevens värderingar av sina egna ämneskunskaper är de områdesspecifika tolkningarna av hur bra de är, vilken förmåga och vilka förutsättningar de har i olika skolämnen samt hur bra resultat de har uppnått. Den här värderingen är flerdimensionell. Med det menar Skaalvik (2018) att en elev kan anse sig vara bra på matematik, mindre bra på slöjd och genomsnittlig i SO-ämnena. Han lyfter att forskningen visar att det finns en

ganska liten korrelation mellan den enskilda elevens självvärdering i de olika skolämnena, medan det däremot finns ett mycket starkare samband mellan prestationsnivåer i olika skolämnena.

Att värdera sina egna ämneskunskaper och tro på sin egen kapacitet är två besläktade teorier. Likheterna i de båda teorierna är att det handlar om kompetensbedömningar som eleven gör av sig själv och den utvecklas genom erfarenheter. Båda har dessutom betydelse för elevernas motivation och beteende. Skaalvik (2018) lyfter dock några skillnader som redovisas i tabellen nedan.

<b>Värderingar av egna ämneskunskaper</b>	<b>Tron på sin egen kapacitet</b>
En allmän känsla av att vara duktig	Förväntningar om att klara av bestämda uppgifter
Fokus på nutid	Fokus på framtid
De viktigaste källorna är social jämförelse och andras bedömning	Den viktigaste källan är äkta bemästringserfarenheter
Områdesspecifik	Problem- och situationsspecifik
Relativt stabil, förändras gradvis	Ändras snabbare efter nya erfarenheter

*Tabell 2 kopierad från Skaalvik (2018 sid 26). Skillnader på två av Skaalviks teorier. Teori om tron på sin egen kapacitet och Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper*

### 5.3 Teori om målorientering

Det är här eleverna ställer sig frågan varför arbetar jag med dessa uppgifter? Målorienteringsteorin eller achievement goal theory utgår från att alla elever har olika orsaker till att arbeta eller inte med de olika skolämnena samt att anstränga sig lite eller mycket. Dessa två orsaker får stora konsekvenser för hur eleverna beter sig i undervisningen. Forskningen kring målorienteringsteorin skiljer på två huvudtyper av orsaker till att eleverna anstränger sig lite eller mycket. Huvudtyperna är: Uppgiftsorienterade och ego-orienterade. För de elever som faller inom uppgiftsorienterade står uppgiften och det som eleven ska lära sig i fokus och de arbetar för att lära sig vilket innebär att de vill förstå och klara uppgiften. De elever som har ego-orienterade (eller prestationsorienterade) orsaker sätter sig själva i fokus för uppmärksamheten och anstränger sig för att uppfattas på ett positivt sätt av andra. Ibland beskrivs skillnaden mellan dessa två som skillnaden på att vilja utveckla sin kompetens och vilja visa sin kompetens. Den uppgiftsorienterade eleven ser ansträngning som positivt och naturligt för att utvecklas, misstag är en del av läroprocessen och något som hjälper eleven att göra det bättre nästa gång. Den ego-orienterade eleven ser prestationer som ett resultat av hans förmåga och känslan av kompetens är beroende på prestation jämfört med andra.

### 5.4 Teori om förväntningar och värden

När det gäller teori om förväntningar och värde lyfter Skaalvik (2018) i sin bok den forskning som Eccles och Wigfield (Skaalvik 2018) har gjort kring värdeperspektiv. Den forskningen utgår från att när eleven har ett motiverat beteende sett till insats, uthållighet och val av aktivitet är det ett resultat av både elevens förväntningar på att lyckas samt värdet som skolämnet har för dem. De båda forskarna har fyra huvudsakliga typer av värden som ett skolämne och arbetet med detta, kan ha för eleverna,

- Inre värde
- Nyttovärde
- Personligt värde
- Kostnad



Inre värde även kallat intressevärde är den tillfredsställelse som en viss aktivitet kan innebära. Om eleven upplever ett inre värde i skolarbetet blir det en stark drivkraft för eleven. I och med detta minskar behovet av incitament och yttre stimulering men även behovet av kontroll och övervakning.

Nyttovärde innebär att eleven ser att det de arbetar med i skolan kan komma till nytta i framtiden.

Personligt värde handlar enligt Wigfield och Eccels (Skaalvik 2018) om självbild och identitet. När en aktivitet bekräftar en själv som person känns den viktig. Har en elev en självbild om att vara bra på matematik eller språk kommer dessa att aktiviteter kännas viktiga.

Kostnad syftar på vad det kostar att utföra en viss aktivitet. En kostnad kan vara att läxorna går ut över tid med vänner.

## 5.5 Teori om inre och yttre motivation

Skaalvik (2018) lyfter här den forskning som Deci och Ryan (1985) har gjort i medbestämmandeteorin (Self-determination theory) och benämner den som den mest inflytelserika teorin om inre motivation. I medbestämmandeteorin fokuserar man förutom på hur motiverade eleverna är även på vilken sorts motivation det handlar om. I det fallet blir skillnaden mellan yttre och inre motivation viktig. Inre motiverat beteende är det som uppstår när ett lärostoff känns intressant och arbetet är tillfredsställande och roligt. I detta sammanhang ligger glädjen och tillfredsställelsen i aktiviteten inte i yttre beröm eller belöningar.

## 5.6 Teori om attribution

Attribution handlar om hur man förklarar orsakerna till olika händelser. Attribution ger svar på många olika "varför". Olika exempel på "varför"-frågor: "Varför kan jag aldrig lösa matte-talen?" "Varför fick jag beröm av min lärare?" "Varför får jag inte vara med när de andra i klassen spelar basketboll?"

En del av "varför"-frågorna handlar om sociala relationer medan andra handlar om hur bra man löser olika uppgifter. Eleven ställer sig efter en utförd uppgift olika "varför"-frågor. Svaren på dem kallas attributioner. Dessa kan delas upp i tre olika dimensioner:

- Inre eller yttre faktorer (internalitet)
- Kontrollbarhet
- Stabilitet

Inre eller yttre faktorer innebär att elever kan förklara resultatet med något som beror på eleven själv (internt) eller att det beror på någon annan (externt). Interna faktorer anses vara ansträngning, strategi, förmåga eller arbetsform. Externa faktorer anses vara uppgifternas svårighetsgrad, lärarens undervisning och störande faktorer. I begreppet kontrollerbarhet ligger att orsaken till resultatet är något eleven kan kontrollera. Vilken strategi och hur mycket ansträngning eleven använder. Det sista begreppet är stabilitet. Här menar Skaalvik (2018) att det visar om orsaken till ett resultat är tidsmässigt stabil eller om det kan förändras. Elever brukar anse att förmågor är stabila men ansträngningar och strategier är föränderliga.

## 5.7 Teori om självkänsla

Här lyfter Skaalvik (2018) Rosenberg (1979) (Skaalvik 2018) som använder termen *self-esteem*. Rosenberg (1979) (Skaalvik 2018) förklarar sitt begrepp genom att förklara vad det inte betyder. Det betyder inte att man ska känna sig överlägsen, fullkomlig eller vara skrytsam. Det innebär inte heller att man ska tro att man är bättre än andra. Vidare menar Skaalvik (2018) att självkänsla snarare handlar om att man accepterar sig själv som man är och vågar se sina starka och svaga sidor samt att man därmed trivs med sig själv. Det hindrar dock inte

att man vill bli bättre. Skaalvik (2018) lyfter här även faktorer som kan skada elevens självkänsla. Att inte accepteras av sin omgivning, eller om man känner att man har svårt att uppnå de förväntningar och normer som finns i den miljö man befinner sig i.

## 5.8 Teori om sociala relationer

Här menar Skaalvik (2018) att skolan och klassrummet är två sociala arenor som eleverna behöver förhålla sig till. De behöver även förhålla sig till sina klasskamrater och lärare. I sin teori skiljer Skaalvik (2018) på relationen till klasskamrater och relationen till lärare. Det finns dock en gemensam nämnare. Den är att båda relationerna har en yttre och inre dimension. Den yttre dimensionen handlar om hur eleven blir bemött och hur hen tilltalas samt omtalas av lärare och klasskamrater.

Viktiga aspekter hos den yttre dimensionen är:

- Om eleverna bemöts med respekt, vänlighet och förståelse av andra på skolan
- Om de blir inkluderade och får delta i både skolarbete och socialt med andra elever.

Den inre dimensionen handlar om hur eleverna *upplever* de sociala relationerna.

Skaalvik nämner tre olika aspekter:

- Om eleverna upplever att de är respekterade, accepterade, inkluderade och omtyckta
- Om de upplever att de får den kunskapsmässiga hjälp och det stöd som de behöver
- Om de känner trygghet, tillit, vänlighet, vänskap och tillhörighet.

Här lyfter Skaalvik (2018) betydelsen av att eleven har stöttande lärare. När det gäller relationen till klasskamrater visar Skaalvik (2018) på att attityder och press från klasskamrater har betydelse för elevens motivation gällande skolarbetet. Elevens önskan att bli accepterad av klasskamrater kan få olika konsekvenser för deras motivation gällande skolarbetet.

# 6 Metodologi / metod

Min studie utgår från en kvalitativ fenomenologisk forskningsansats där jag har den fenomenologiska vetenskapsfilosofin som grund. När det kommer till bearbetning och analys tar jag även stöd Giorgis analysmetod för att tolka min data. Szklarski (2019) lyfter metoder för att tolka resultat med hjälp av fenomenologi. Klingberg och Hallberg (2021) lyfter även några konkreta metoder för att åstadkomma detta. Utifrån detta anser jag valt en relevant metod för min valda forskningsansats.

## 6.1 Val av metod

För att samla in mina data använde jag mig av intervjuer för att få djupare svar. Såväl Bryman (2018) som Jacobsson och Skansholm (2019) menar att det inte är helt enkelt att avgöra hur många intervjuer som är lämpliga. Dessa forskare nämner att en "mättnad" behöver uppnås. I denna studie ville jag ta del av deltagarnas beskrivningar av sina erfarenheter. Förhoppningen var att intervjuerna skulle ge mig en möjlighet att få del av deras erfarenheter på en djupare nivå. Jacobsson och Skansholm (2019) anser att det är positivt för studien med ett färre antal deltagare. Då jag hade en tidsbegränsning att ta hänsyn till finns ett behov av att begränsa antalet intervjuer.

### 6.1.1 Urval

Kriterierna för att en elev ska kunna vara med i studien var att den är mellan 15 och 20 år samt fått acceleration i form av uppflyttning en eller flera årskurser. Klingberg och Hallberg (2021) anser att det skapar kvalitet och stabilitet i resultaten med ett urval som är brett, tillräckligt varierat samt även lämpligt utifrån kunskap och erfarenhet av det som undersöks.

Information om aktuell studie, tillsammans med en förfrågan om deltagande, har skickats ut till två olika Facebook grupper där det bevisligen fanns elever samt vårdnadshavare till elever som anses särskilt begåvade. Detta innebar att jag använde mig av ett bekvämlighetsurval vilket betyder att deltagare som är inom inkluderingskriterierna tillfrågas (Klingberg och Hallberg 2021). Utifrån förfrågningarna i grupperna fick jag positiv respons från fyra elever som var villiga att delta i intervjuerna. Min önskan var att få minst sex elever som ville ingå i studien men tyvärr visade sig detta omöjligt och jag blev tvungen att nöja mig med att intervjua fyra elever som hade fått acceleration med ett eller flera år från skolår 3 och framåt samt i en ålder 15–20 år. Vissa elever var antingen för unga eller för gamla för min studie vilket bidrog till svårigheten att hitta respondenter. Mina gränser för ålder valdes utifrån att när en person är över 15 så behövs inte vårdnadshavares medgivande. Den övre åldersgränsen är satt för att tiden i skolan ska vara i relativ närhet.

Genom en så kallad snöbollseffekt fick jag tips om en specialpedagog som arbetat med acceleration och vederbörande visade sig villig att ingå i studien. Vårdnadshavare till barn som antingen var för unga eller gamla för att vara med i min forskning hade tips på specialpedagoger som hjälpt dem.

Nedan visas en tabell över studiens respondenter, de fyra studerande samt specialpedagogen. Namnen är fingerade. Elev 2 (Ruth) har en AST diagnos vilket innebär en autismdiagnos. Elev 3 (Esther) har både en EDS (Ehler-danlos. Ehlers-Danlos syndrom (EDS) utgörs av en grupp ärftliga åkommor med olika typer av bindvävsförändringar. Dessa påverkar leder, huden, blodkärlen och inre organ. Ett vanligt symptom är överrörlighet i leder med smärta som följd) och en dyslexidiagnos.

Elev 1 (Hanna)	Flicka	15 år	Första året på gymnasiet	1 årskurs acceleration	
Elev 2 (Ruth)	Flicka	19 år	Tredje året Mastersprogrammet + påbörjat byggnadsingenjörsprogram på distans	5 årskurser acceleration	AST diagnos
Elev 3 (Esther)	Flicka	17 år	Första året på universitet	2 årskurser acceleration	EDS och dyslexi diagnoser
Elev 4 (Daniel)	Pojke	16 år	Termin ett på kandidatprogrammet i matematik	3 årskursers acceleration	
Specialpedagog (Sara)	Kvinna	45 år	Jobbar på ett högskolestadium	10 års erfarenhet	Har inget samband med de studerande som jag intervjuade.

Tabell 3. Tabell över respondenternas namn, kön, ålder, vad informanten gör vid intervjutillfället, hur många årskurser den studerande har accelererat, specialpedagogens erfarenheter samt övrig viktig information om informanten.

## **6.2 Genomförande**

Det var viktigt för mig att deltagarna kände sig trygga och därför lät jag i största möjliga mån deltagarna bestämma om intervjun skulle göras på plats eller via någon plattform. Samtliga fem deltagare valde Zoom. Respondenterna fick inte veta frågorna i förväg då jag ville få deras spontana svar och inte inövade. För att kunna vara närvarande som möjligt under intervjuerna valde jag att spela in dem via inspelningsverktyget i Zoom.

### **6.2.1 Intervju med de studerande**

Intervjuerna förbereddes genom utarbetande av en intervjuguide som granskades av min handledare. Intervjuguiden (bilaga 1) hade sin bas i råden som Bryman (2018) presenterade som av betydande värde. För att se om jag behövde göra justeringar i intervjuguiden genomfördes en pilotintervju. Efter den gjordes smärre justeringar i intervjuguiden. Jacobsson och Skansholm (2019) menar att detta är betydelsefullt. Bryman (2018) trycker på vikten av god förberedelse. Detta innebar att jag behövde ha en god planering och förberedelse inför intervjuerna. Intervjuguiden utformades på det sätt att frågorna fördelades i olika teman. Jag vinnlade mig att ha flexibilitet i frågorna och intervjun som helhet. Efter varje intervju tog jag mig tid för reflektion där jag antecknade mina tankar vilket var en bra grund inför min analys. Intervjuerna med eleverna tog mellan 25 och 40 minuter.

### **6.2.2 Intervju med specialpedagogen**

Min intervjuguide till specialpedagogen (bilaga 2) bygger på den som användes till eleverna. Min handledare granskade även intervjuguiden som jag använde till specialpedagogen. Den intervju som gjordes med specialpedagogen tog 50 minuter. Även i min intervju med specialpedagogen vinnlade jag mig att ha flexibilitet i frågorna och intervjun som helhet. Även efter den här intervjun tog jag mig tid för reflektion där jag antecknade min tankar vilket var en bra grund inför min analys.

## **6.3 Bearbetning och analys**

Vid analysen använde jag mig av en fenomenologisk analys enligt Giorgi (Szklarski 2019). Min insamlade data/information från intervjuerna transkriberades allt eftersom de genomfördes. Därefter bearbetade jag informationen med hjälp av en tematisk analys. Enligt Klingberg och Hallberg (2021) är det inte ovanligt att röra sig från helhet till delar i kvalitativa studier vilket är det tillvägagångssätt som användes i den tematiska analysen. Eftersom jag förflyttade mig mellan delar och helhet ansåg jag att den var lämplig som analysmetod. Eftersom jag har särskilt begåvade elever i min bekantskapskrets som fått acceleration har jag en viss förståelse som kan färga mina tolkningar.

### **6.3.1 Reliabilitet och validitet**

Eftersom jag har gjort en kvalitativ studie som kontextbunden vilket är svårt att göra om, gör det att reliabiliteten blir mindre (Jacobsson & Skansholm, 2019). För att höja reliabiliteten då var det stor vikt att min insamlade data är av hög reliabilitet. För att höja den var det av stor

vikt att mina förberedelser var noggranna. Jag kom där med att behöva vara tydliga i min intervjufrågor, avsätta tillräckligt med tid samt att få respondenten att känna förtroende för mig när jag genomförde intervjuerna då det ökade chansen till att ge svar som var mer sanningsenliga.

Jacobsson och Skansholm (2019) skriver att i en kvalitativ studie måste validiteten säkerställas och beaktas under hela processen. Vidare skriver de att det handlar om vad som mäts, att det är relevant för att besvara mina forskningsfrågor. Det ska också vara rätt undersökningsmetod vid rätt tillfälle. Jag ville undersöka elevers och en specialpedagogs livsvärld och för att göra det måste jag tillfråga personen om den. Sedan analyserades svaren med rätt vald metod. Utifrån att jag valt livsvärldsfenomenologi i min metod och analys anser jag att min undersökning har validitet.

### **6.3.2 Generaliserbarhet**

Då jag genomförde en kvalitativ studie var det inte möjligt att dra generaliserande slutsatser. I analysen kommer jag försöka finna likheter kring elevernas upplevelser för att här se om det kan ge en viss generaliserbarhet (Jacobsson & Skansholm, (2019).

### **6.3.3 Etiska värderingar**

När man gör en undersökning kommer det alltid etiska överväganden. Jag har utgått från Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. I mitt informationsbrev som skickades ut tog jag hänsyn till informationskravet genom att studiens syfte presenterades, påminde deltagarna om frivilligheten att delta samt att de kunde avsluta sitt deltagande i studien om de så önskade. Detta gör att samtyckeskravet lyfts upp. Enligt Bryman (2018) kan tillvägagångssättet skapa en osäkerhet som kan leda till att deltagarna avstår från deltagande. Jag tror att den förberedande informationen var viktig för att skapa trygghet och förutsägbarhet hos deltagarna. Eftersom jag har yngre deltagare i min studie var konfidentialitetskravet av extra vikt för mig att ta hänsyn till. Deltagarnas namn har anonymiserats genom att ersättas med fiktiva namn. Detta var en av punkterna som även ingick i Brymans (2018) beskrivning av informationskydd. Jag var tydlig med att den information jag fick till mig i mina intervjuer enbart kom att användas i studien, det är ingen information som kom att nyttjas på annat håll. Detta faller inom ramen för nyttjandekravet. Då mina studerande respondenter var över 15 år behövdes inget medgivande från vårdnadshavare.

Eftersom inspelning skedde behövde jag både muntligt och skriftligt informera om vilka etiska överväganden som gällde, vilket också gjordes. Alla intervjuer inleddes med att jag informerade om vad som gällde. (Vetenskapsrådet, 2011).

## **7 Resultat**

Resultatet i denna studie bygger på intervjuer med fyra studerande och en specialpedagog. Resultatet är uppdelat i två delar, en deskriptiv fallbeskrivning av de studerandes och specialpedagogens berättelser med en sammanfattande tolkning av essensen enligt Georgi (Szklarski 2019), samt en redovisning av de teman som skapats efter intervjuerna som analyseras enligt motivationsteorierna

## 7.1 Respondenternas berättelser

Först i mitt resultat kommer elevernas berättelse, skrivna utifrån min tolkning av transkriptionen.

### 7.1.1 Hanna

Hanna berättade i sin att hon har hoppat över årskurs åtta. Hon går nu ettan på gymnasiet och tycker att det fungerar bra. Hanna själv säger att redan i årskurs ett märkte hon att skolan var lättare för henne än för hennes jämnåriga. *”Ja, jag vet inte om jag fattade att jag var smartare än den andra men jag kommer ihåg att jag tyckte det vi gjorde var löjligt”*.

För Hanna har studierna alltid varit enkla innan hon fick acceleration. Under grundskolan bytte hon skola två gånger. Första gången var när hon skulle börja femman och då kände hon att skolan förstod lite mer att hon hade lätt för sig. På den skolan fick Hanna en anpassning som innebär att hon skulle läsa matematik med de som var ett år äldre. Enligt Hanna var det mest på pappret för hon fick inte den anpassningen. Till hon skulle börja sjuan bytte hon skola igen och då blev det lite roligare i skolan. Hon hade möjlighet att fördjupa sig i sina uppgifter. På den här skolan fick hon även sin acceleration vilket innebar att hon hoppade över årskurs åtta. Hon hade bra betyg i sjuan men fick lite sämre i nian men eftersom hon hade hoppat över ett helt år tyckte hon att det var ok. Nu när hon har börjat på gymnasiet blir det lite svårare för henne eftersom det är på en högre nivå. Det blir inte mycket att fördjupa sig.

Hanna har alltid älskat skolan men har upplevt att lärare inte har förstått eller sett henne. Någon lärare hade en bror som var särbegåvad. Den läraren såg och förstod Hanna.

Socialt har det fungerat innan accelerationen, även om hon alltid tyckt att de andra varit barnsliga. Hon säger att alla alltid har tyckt att hon varit smart och att en del har uppfattat henne som en översittare. *”Jag har inte haft så himla mycket gemensamt med jättemånga, eller man har ju gemensamt på andra sätt, men alltså att verkligen har något gemensamt är svårt liksom när hjärnan fungerar på ett helt annat sätt”*

Efter accelerationen tycker hon att det fungerar bättre men hennes egna tankar kring det är att folk har vuxit upp och mognat. Hon trivs bättre med sina nuvarande klasskompisar.

När hon berättar om vilka som varit delaktiga i att hon fått acceleration nämns inte specialpedagogen. När jag frågade henne om detta sa hon: *”Nej, jag kan inte komma ihåg att någon varit involverad alls.”* Det är Hannas mamma som har pushat på skolorna för att hon ska få det hon har behövt. Hon berättade att inför uppflytten till årskurs nio var hon tvungen att göra ett intelligestest för att hon skulle få uppflytten. Något som hon tyckte var väldigt synd.

Hanna berättade också att det är mycket missförstånd hela tiden med lärare. Framst på högstadiet. När hon försökte ställa fördjupande frågor trodde lärarna att hon försökte provocera dem. Detta bidrog till att Hanna till viss del har tappat motivationen till skolan. Som att skolan inte är anpassad efter henne.

Hon säger att accelerationen har löst en del av hennes problem eftersom hon blev klar med grundskolan fortare och det var bra. Problemet med att lärare inte förstår finns dock kvar på gymnasiet. *”Att bara för att jag hoppat upp så även fast jag nu går med de som är ett år äldre så är de ju fortfarande inte på min nivå liksom”*

Hade Hanna fått välja själv hade hon fått sin acceleration tidigare. Kanske gjort hoppet från förskoleklass till årskurs tre.

### 7.1.2 Ruth

Ruth berättar att hon fick sin acceleration inför årskurs sex och då fick hon vad som ofta benämns som radikal acceleration eftersom hon fick börja i årskurs nio. På gymnasiet gick hon bara 1,5 år innan hon tog studenten. Sedan började hon på högskolan där hon nu läser tredje året på mastersprogrammet. Hon säger att hon även har påbörjat ytterligare en utbildning på distans.

Hon menar att redan när hon började i förskoleklass upptäckte hon att skolan inte var vad hon trott. *”Från början såg jag väldigt mycket fram emot att komma dit och lära mig och så. Men sen så började det, det var liksom inte det jag tänkte mig. Det var inget nytt”*.

Hon kände att det de lärde ut var för lätt. Ruth berättar att hon inte tyckte hon lärde sig någonting eller någon gång lärde hon sig något om fåglar som hon inte visste. I årskurs tre fick hon en anpassning där hon fick den matematikbok som årskurs fyra använde. När hon sedan bytte skola inför årskurs fyra berättade familjen för skolan att hon redan gjort den matematikbok som man använde i årskurs fyra. Då fick hon en annan matematikbok för årskurs fyra.

I årskurs fem började det bli mycket frånvaro för Ruth. Hon fick sedan igenom att vara i skolan halvdagar. En anpassning som gjorts då var att den tid Ruth var i skolan satt hon själv i ett grupprum utan lärare eller klasskompisar. På måndagen fick hon uppgifter för hela veckan men de var hon klar med redan innan hon gick hem på måndagen. Tisdag till fredag satt hon själv och gjorde ingenting. Efter ett tag blev Ruth sjukskriven på heltid från skolan. Skolan ville att hon skulle lämna in en del uppgifter, vilket hon gjorde. Men skolan återkopplade inte på de uppgifter hon lämnade in. Inför att Ruth skulle börjat årskurs sex bytte hon skola. Den nya skolan flyttade snabbt upp henne till årskurs nio.

När hon började i årskurs nio upplevde hon att det blev bättre eftersom det var på en högre nivå. Hon fick även göra uppgifter för att visa att hon hade kunskap om det som gjorts i lägre årskurser. Hon gillade även att hon kunde göra fördjupade arbeten och lägga det på en nivå som kändes rätt för henne. Ruth berättade även att en del av lärarna gav henne uppgifter som var på gymnasienivå även när hon inte bad om det. Hon säger även att när hon gick i årskurs nio fick hon sin AST diagnos vilket gjorde att hon blev inskriven i en SU-grupp (Särskild undervisning). Hon gick i vanlig klass men det var lättare att få anpassningar eftersom hon var inskriven i SU-gruppen.

När hon pratar om hur det var socialt blir hon väldigt allvarlig. Ruth säger att hon inte hade några kompisar. *”Ja för det mesta så var jag inte i klassen heller, när jag var i klassen så var det väldigt jobbigt, jag hade inget gemensamt med dem”*.

Efter sin acceleration blev det bättre. De flesta i klassen var fyra år äldre än Ruth och en del var ännu äldre eftersom den skolan hon gick på även tog emot de som kommit till Sverige senare men behövde gå i den årskursen på grund av språket. Hon berättar vidare att det fortfarande var svårt med det sociala eftersom hon utvecklat social ångest. Det var dock roligare att umgås med klassen och det kändes bättre. När Ruth börjar berätta om sin erfarenhet av högskolan säger hon att det är fortfarande svårt men har blivit lättare. Hon kan delta i diskussioner i klassen. När hon började på sin kandidatutbildning kunde hon umgås med de hon gjorde grupparbeten med. De satt tillsammans och gjorde sina individuella uppgifter och hon säger med glädje och stolthet att hon kunde gå och äta lunch tillsammans med gruppen och till och med gå hem till en i gruppen och studera där.

Ruth menar att hon aldrig upplevt att specialpedagogen varit delaktig i hennes acceleration. Det enda tillfället hon kan komma ihåg att den varit delaktig var innan hon bytte skola mellan årskurs fem och årskurs sex. Men det var för att den skolan hon gick på ville att hon skulle gå om årskurs fem. ”*Jag tror att alla på den här skolan var nog väldigt emot att jag skulle flytta upp för att de ville att jag skulle gå om femman*”

Vad Ruth medar är det hennes mamma som har kämpat för att Ruth skulle få rätt undervisning på rätt nivå. Ruth har också varit inskriven på BUP (Barn och ungdomspsykiatri) eftersom hon började få problem med maten och den sociala ångesten.

Hon säger att när hon skulle börja förskoleklass tog hennes mamma upp att hon trodde det skulle vara bra för Ruth att hoppa över förskoleklass och kanske även årskurs ett. Skolan sa att de inte kommer att flytta upp för att det inte är bra för det sociala. Ruth upplever att skolan kanske inte har sett många problem med det akademiska, däremot med det sociala kring en acceleration. Dock har Ruth själv upplevt att det sociala har blivit bättre. Dels för att hon har mått bättre, dels för att hon känt att hon haft mer gemensamt med dem som är äldre och det har varit lättare att umgås med dem. Hon tror själv att hennes sociala ångest kan ha kommit utifrån hur det var i skolan. Innan hon började skolan kommer hon ihåg att hon var ganska social, hon hade många vänner som hon umgicks med väldigt mycket men efter att hon börjat skolan blev det svårare.

*Jag hade många vänner som jag umgicks med väldigt mycket och sen hade jag efter att jag började skolan så började jag vara sämre och så började det bli svårare att umgås och sen så helt plötsligt hade jag inga vänner alls. Jag klarade knappt att prata med andra människor för att, alltså jag fick någon ångest så här att om jag öppnar munnen och försöker prata så kommer det inte ens ut något ljud ibland*

Ruth säger att hon tycker man ska prova att flytta upp elever och se om det blir bra. För oftast blir det bättre både akademiskt och socialt.

### 7.1.3 Esther

Esther talar om att hennes skolgång inte har följt mallen alls. Hennes mamma betalade 30,000 kr för att hon skulle få gå på en privat skola redan från förskoleklass. Det blev att hon gick höstterminen på en svensk privat skola, vårterminen och hela årskurs ett gick hon på den IB-skola som hennes mamma betalade för. Skolan var riktad till utländska medborgare som lever i Sverige (främst amerikaner i Sverige) Hon har alltid stuckit ut och blivit mobbad av både elever och lärare. Socialt har det varit samma före som efter accelerationen. Esther säger att hennes mamma har berättat för henne att hon alltid stuckit ut, hur hon läst för kompisarna på förskolan, byggt en tredimensionell spindel med ram runt eftersom hon var rädd för spindlar. ”*Mitt första egna minne är från ettan, jag sitter på min bänk och läser Mathilda, min specialbeställda stol som jag hade pga min EDS hade läraren tagit för den var så bekväm*”

Hon kommer inte ihåg att hon var annorlunda mot sina klasskamrater. Hon brydde sig inte mycket om de andra. Esther läste sina böcker och hennes mamma har berättat för henne att det var långt över den nivå de andra läste på.

Innan hon fick sin acceleration var skolan tråkig och även efter var skolan fortsatt tråkig men inte lika tråkig. Esther säger att hon hade kunnat hoppa fler steg men det svenska skolsystemet lät henne inte. Hade hon fått bestämma själv hade hon börjat ettan om inte tvåan direkt, efter det hoppa till fyran och läsa femman parallellt, läsa sexan för betyg och efter det läsa



sjuan där hon hade fått börja pröva ämnen för att få slutbetyg snabbare. Börja gymnasiet kanske när jämnåriga börjar sjuan. Om hon ska räkna år i grundskolan säger hon 5–6 år i stället för de 10 år som grundskolan är uppbyggd på. Hon har gjort grundskola och gymnasiet på totalt 11 år jämfört med 13 år som är normen. Esther berättar att hon har bytt skola många gånger. Det är olika anledningar som har gjort att hon bytt. Totalt har hon gått på sju olika skolor. Esther har även två omgångar som hemmasittare.

*”Ibland har skolbytet skett för att skolan inte kunde anpassa för min EDS och ibland för att skolan inte förstått hur snabbt jag velat gå fram. Båda sakerna har lett till att jag varit hemma mycket och för mitt mående har vi bytt skola”*

Esther menar att socialt har det varit bättre efter accelerationen. Hon har dock alltid sökt sig till de som är äldre. På gymnasiet hade hon fått fyra års acceleration men umgicks med de som gick i årskurserna över henne. Nu är hon 17 år och de hon umgås med på högskolan är mellan 23–25 år. Först nu upplever hon att det verkligen fungerar socialt. Akademiskt känner Esther att det skulle kunna vara lite mer utmanande. Vad det beror på vet hon inte men hon tror att det kan bero på att en del av det som hon läser nu har hon redan läst på sin fritid. Esther informerar om föreningen Intize. Intize erbjuder gratis mentorskap där studenter ideellt hjälper andra att utvecklas inom matematiken. Föreningens syfte är att inspirera till ett ökat intresse för, samt öka kunskaperna i, matematik och matematiskt tänkande. Enligt henne har den föreningen och matematik tillfällena med dem stor betydelse för henne. Samma som en viss lärare som hon hade vid sidan av skolan. Till viss del tror hon att utan Intize och privatläraren hade det nog blivit mycket jobbigare och risken finns att hon hade blivit mer hemmasittande och tappat inspirationen för skolan totalt. Vid sidan av skolan har Esther även gått olika sidokurser på sommaren och andra lov. Hon nämner att något som varit viktigt är de lärare som har sett henne och låtit henne få gå utanför hur skolans ska vara tex genom att låta henne få läsa en kurs i bioteknik på gymnasiet trots att hon på pappret inte läst allt som krävs men hon ändå har det som krävs tack vara privatlärare och sommarkurser. Esther säger att bra och motiverade lärare är viktigt men en bra rektor är ännu viktigare för annars kommer de bra lärarna att bränna ut sig.

Specialpedagogen nämner hon inte i positiva ordalag utan det är mest negativa saker som hon nämner. Det är sällan specialpedagogen som har hjälpt henne i skolan.

*”Svenska skolan är så stel! Tänk om jag hade kunnat få styra och få hjälp att lägga upp ett schema med det jag ska läsa och när jag läser det”*

#### **7.1.4 Daniel**

Daniel har gått 10 år i grundskola och gymnasiet. Han läser nu första terminen på universitet där han läser mot en kandidatexamen i matematik.

Daniel kommer inte ihåg när han upptäckte att skolan var lättare för honom än för hans jämnåriga.

*”Nej, så det var liksom ingenting så där tydligt att jag tänkte på det själv”*

Innan Daniel fick sin acceleration kändes skolan tråkig. Eftersom han fick sin acceleration i två steg säger han att det blev gradvis roligare och mer utmanande. Han berättar om ett tillfälle när det helt plötsligt blev utmanande att han nästan bröt ihop för att det var något han inte varit van vid.

Socialt tycker Daniel att det har fungerat innan accelerationen. Det är ingenting han har reflekterat över.

Efter accelerationen har det också fungerat bra trots att han varit tre år yngre än sina klasskamrater.

*”Vid ett tillfälle på gymnasiet så glömde en klasskamrat bort att jag var tre år yngre”*

Daniel säger att det hade kunnat bli lite dumt i samband med att han tog studenten men det har mer med svenska lagar och regler att göra och inte hans klass. I samband med studenten är det ju ofta olika firanden där det kan krävas att man är 18 år. Detta löste sig eftersom hans klass inte var bra på att organisera sådana saker.

Daniel själv såg inte studenten som stort. Det var en milstolpe på vägen till mer utbildning.

I Daniels fall har specialpedagogen varit delaktig i hans två första accelerationer. När det gällde den sista var det mer läraren som tryckte på. Han minns dock inte hur specialpedagogen var delaktig i accelerationen.

Daniel berättar att det varit en blandning av vilka som tyckte att han skulle accelerera. I något fall var det hans föräldrar som kom med idén först och i något fall var det skolan.

Han menar även att han tycker att det är viktigt med information och kunskap kring särskilt begåvade elever och deras behov. Kanske främst hos lärare för att det är de som ser eleverna först. Sedan behöver specialpedagogerna också kunskapen för att kunna hjälpa eleverna vidare.

Daniels tankar kring acceleration och om det är positivt eller negativt är ganska tydliga: Det finns inget negativt med acceleration om eleven själv vill.

### **7.1.5 Specialpedagogen Sara**

Sara talar om att hon har jobbat som specialpedagog i tio år. Innan hon utbildade sig till specialpedagog jobbade hon som lärare på en årskurs ett till sex skola. När hon var färdig specialpedagog fick hon tjänst på en årskurs ett till nio skola. Fram till för fem år sedan hade Sara ingen aning om vad särskild begåvning innebar. Hon berättar att det var höstterminen 2018 som hon fick ett mejl från en vårdnadshavare till en elev i årskurs sex. I mejlet beskrev vårdnadshavaren en elev som var uttråkad, inte ville gå till skolan och hemma visade på stora kunskaper inom svenska, biologi och flera ämnen.

Sara säger att hon valde att lyfta eleven på ett EHT (Elevhälsoteam vilket oftast består av specialpedagog, speciallärare, skolpsykolog, kurator och skolsköterska). De diskuterade eleven och till slut fick Sara uppdrag att prata mer med eleven och elevens lärare.

Hon uttrycker att innan den här eleven fick acceleration, visade inte eleven på stora akademiska kunskaper i skolan. Tvärtom. Det var en tyst elev som sällan svarade på frågor i klassen. Lämnade in arbeten som var helt ok men inte bland de bästa i klassen. Lärarna var väldigt skeptiska till att ens ge eleven svårare eller djupare uppgifter. Efter några möten med eleven, vårdnadshavare och berörda lärare fick eleven först interndifferentiering under oktober till december. När terminen startade i januari fick eleven på prov gå med årskurs sju. Efter det gick det fort och höstterminen 2019 började eleven i årskurs åtta.

*” Det var som en helt ny elev! Lärarna berättade att eleven svarade på frågor i klassen, en del av arbetena som kom in var väldigt bra och eleven visade på att hen kunde väldigt mycket”*

Sara berättar att eleven gick från hög frånvaro och ingen att umgås med på skoltid till en betydligt lägre frånvaro och ha 2–3 st i klassen som hen umgicks med på skoltid. Hon säger att hon inte vet hur det var privat men tror att eleven hade andra som hen umgicks med privat.

Efter den här första eleven har Sara varit mer uppmärksam på alla sina elever. Hon har börjat utbilda sig på sin fritid kring särskild begåvning och brukar fråga lärare som kommer till henne angående elever de är oroliga för om det kan vara att eleven inte får visa vad den verkligen kan. Hon lyfter även frågan när olika elever kommer upp på EHT.

Det har kommit upp två-tre elever till efter första eleven. Dessa har inte alla fått acceleration men de har fått antingen differentiering på olika sätt och någon har fått ett års acceleration.

Hon har inte haft kontakt med några utomstående föreningar eller liknande. Sara berättar dock att en elev som kom från en annan skola hade med sig ett WISC-test (Förkortningen står för “Wechsler Intelligence Scale for Children”, uppkallat efter den amerikanske psykologen David Wechsler Testet används för att undersöka barns intelligens). när hen kom. Detta för att eleven gick en årskurs över sina jämnåriga och förra skolan hade krävt testet för att eleven skulle få flytta upp. Nu var de rädda att det skulle bli nedflyttade om inte de visade upp WISC-testet.

### 7.1.6 Teman

Jag har valt följande fyra teman att analysera: Antal års acceleration, hur eleverna har upplevt skolan före och efter accelerationen samt vilka andra faktorer som de tror kan ha påverkat dem och deras skolgång i de fall det har varit något. Specialpedagogen är ett eget tema. Ibland blir ett tema nedbrutet till mindre teman inom det stora temat.

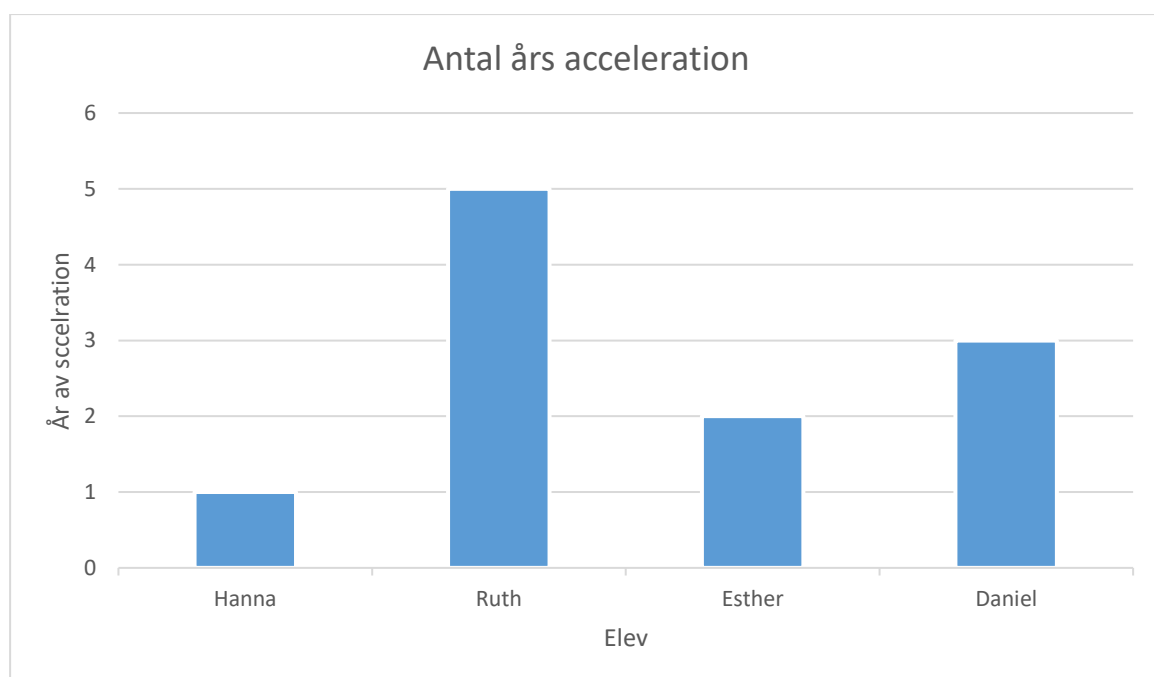


Diagram 1. Diagram över antal årskurser informanten har fått acceleration

### Hur har eleverna upplevt sin skolgång före accelerationen?

Akademiskt är elevernas upplevelse att skolan har varit tråkig, att den inte har utmanat dem och att de inte förstått syftet med varför de ska lära sig vissa saker. Antingen för att de redan kan det eller för att de upplever just den saken som tråkig.

Socialt har två av eleverna liknande upplevelser av utanförskap och mobbning. För de andra två är det inte lika tydligt. De har upplevelser av att vara annorlunda och inte tycka att klasskamrater förstår dem. Den regionala livsvärld de har är ganska mörk.

Beskrivningar som: Jag kände ingen gemenskap med klasskamraterna, de var inte på min nivå. Eller de grövre som: Jag blev intryckt i skåp, lärare tyckte jag var jobbig. Båda två är vanliga.

### Efter accelerationen

När man har med det akademiska att göra finns det många gemensamma teman. Eleverna upplever att skolan blev bättre, att det för någon till och med blev en utmaning helt plötsligt. Vad det berodde på visste inte eleven. Om det var att det var på rätt nivå eller om det var för att man inte hade studieteknik.

Socialt spretar det och det finns inget stort gemensamt. Någon har fortfarande blivit mobbad fast mer psykiskt än fysiskt. Några har som de beskriver det äntligen kommit rätt. Deras regionala livsvärld har blivit ljusare. För de som har hunnit till högskola/universitet är det en gemensam upplevelse att det har blivit lättare. I den tidigare forskning som jag har läst kommer detta också fram, att socialt har inte acceleration påverkat studenter negativt utan snarare positivt.

Något som framkommer i mina intervjuer är att eleverna gärna hade fått accelerationen tidigare eller i form av flera år.

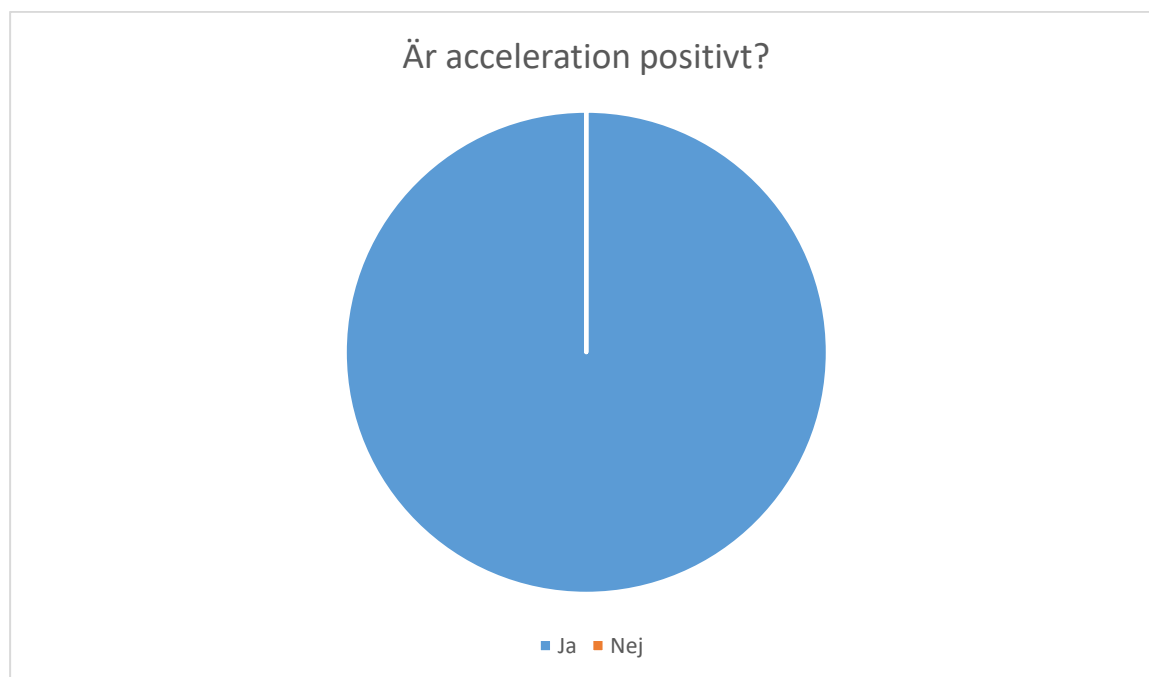


Diagram 2. Diagrammet visar om respondenterna upplever acceleration som något positivt

Hittills har jag redovisat mitt resultat efter de ord som eleverna har använt. Dock är det mycket mer att ta med i resultatet. Tonläge, kroppsspråk och vad deras ögon uttrycker. Det märks att det är fyra elever med liknande erfarenhet, dels genom de ord som de använder, dels det som de inte säger med ord. En känsla av uppgivenhet när de pratar om hur det har varit i skolan innan acceleration. Esther är den som är mest verbal med hur dåligt hon tycker att skolan har skött sin uppgift. Hon säger med ilska i rösten om hur en vuxen (hon kommer inte ihåg yrkesroll) hänvisade till Esther som "Guinea pig". Mycket av det som Esther uttrycker med det icke verbala är ilska och frustration.

Daniel och Hanna är de som verkar vara mest neutrala sett till det icke verbala. Inte mycket ilska eller suckar från dem. Ruth suckar mycket under intervjun och speglar en frustrerad ung tjej. När jag har analyserat efter Giorgis (Szklarski 2019) metodiska tillvägagångssätt så framkommer att essensen i undersökningen är att respondenterna har upplevt grundskola och upplever gymnasiet som något som man måste ta sig igenom. De har alla negativa upplevelser som de uttrycker i ord och med sitt kroppsspråk. Diagram nummer tre visar tydligt vad essensen är.

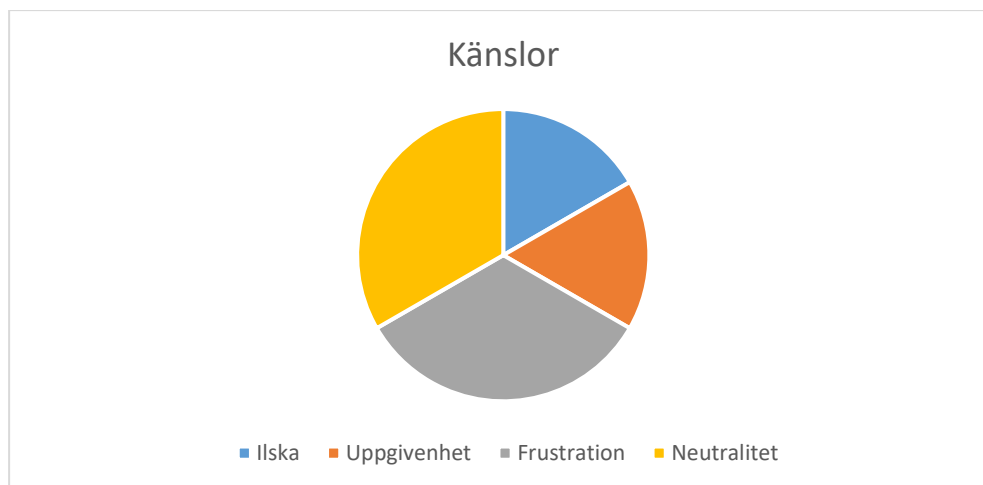


Diagram tre. Diagrammet redovisar de känslor som respondenterna enligt mig har uttryckt under intervjun

### Specialpedagogen

Det som specialpedagogen har gemensamt med eleverna är beskrivningen av första gången hon blev medveten om att hon hade med en särskilt begåvad elev att göra. Hur den elevens regionala livsvärld var ganska tråkig innan den fick accelerationen. Hur den blev ljusare efter accelerationen. Specialpedagogens livsvärld blev annorlunda efter att hon fått kännedom om de här eleverna.

## 7.2 Resultaten utifrån analys enligt Skaalviks 8 motivationsteorier

Resultatet av studiens tre forskningsfrågor analyseras utifrån motivationsteorierna som nämns tidigare i arbetet.

## **Vad upplever de studerande varit positivt respektive negativt före och efter acceleration?**

### **7.2.1 Teori om tron på sin egen kapacitet**

Samtliga av de studerande uttrycker att de har hög tro på sin egen kapacitet. Detta både före och efter acceleration. Daniel uttrycker att han vid något tillfälle efter sin acceleration tyckt att en uppgift varit svår. Detta kan ses som en negativ upplevelse. Sätter man Skaalviks forskning mot mitt resultat skulle man kunna säga att acceleration inte spelar någon roll eftersom de studerande har samma tro på sin egen kapacitet före som efter acceleration.

### **7.2.2 Teori om självvärdering av egna ämneskunskaper**

Här menar de studerande att de före sin acceleration upplevt att de var bättre akademiskt än sina klasskamrater. Något som de uttrycker var negativt. Efter acceleration uttrycker de att ju fler år av acceleration de har fått ju närmare en känsla av att vara på samma nivå som sina klasskamrater. Detta har de sett som positivt.

### **7.2.3 Teori om målorientering**

Skaalviks teori om målorientering är väldigt intressant i förhållande till mina respondenter. Enligt min tolkning passar inte de in på någon av hand två huvudtyper. De är inte uppgiftsorienterade då de oftast inte uttrycker att de arbetar för att lära sig för att förstå uppgiften. Mina respondenter kan inte heller tolkas som ego-orienterade eftersom deras känsla av kompetens inte är kopplad till deras prestation jämfört med andra. Ska mina respondenter in i någon av huvudtyperna så tolkar jag det som att de är ego-orienterade i den mån att prestationer är ett resultat av hens förmåga. Om detta är att se om positivt eller negativt kan jag inte säga utifrån mina resultat. De ser sina prestationer som resultat av sina förmågor såväl före som efter sin acceleration.

### **7.2.4 Teori om förväntningar och värden**

Skaalviks teori om förväntningar och värden sett till mitt resultat, mina respondenter har svårt att se ett nyttvärde i det som gjordes i grundskola och gymnasium. Inre värde har de hittat i enstaka ämnen i skolan men oftast utanför skolan. Esther hittade det i föreningen Intize samt hos den privatlärare hon hade under en period. Daniel har hittat i ämnet matematik. Detta gjorde han innan sin acceleration. För honom hittade han även ett personligt värde i det ämnet.

### **7.2.5 Teori om inre och yttre motivation**

Hos mina respondenter så har deras motivation under grundskola och gymnasium varit yttre. Att få betyg så de kan gå vidare till högskola eller universitet. Först på den höga nivån har motivationen flyttat till att bli inre. Med ett lärostoff som känns intressant. Här är det ganska tydligt att accelerationen bidragit till att motivationen har blivit inre och därmed inte lika beroende av någon mer än den studerande. Ur motivationssynpunkt är detta positivt.

### **7.2.6 Teori om attribution**

När det gäller teori om attribution i förhållande till mitt resultat får man dela upp det i det akademiska och det sociala. För mina respondenter har det gällande det akademiska främst handlat om faktorer som de har kunnat kontrollera. Förmåga, ansträngning och strategi. Ingen av mina respondenter talar om att de har behövt anstränga sig. Skulle de ställa sig en fråga kring attribution så är det varför jag klarade den här uppgiften. Motsatsen har inte funnits med i de-

ras upplevelser vare sig före eller efter accelerationen. De har utvecklat ett mönster som innebär att de vet att de klarar uppgiften för att de alltid har klarat uppgiften. Sätter man dock teori om attribution i sociala sammanhang i förhållande till mitt resultat får vi fram motsatsen. Mina studerande har utvecklat ett mönster att sociala interaktioner med andra elever är svåra. Främst före accelerationen, något som kan ses som negativt. I Ruths fall blev det extra svårt då hon utvecklade social fobi. Efter accelerationen har samtliga respondenter brutit det in-vanda mönstret och kunna bilda ett nytt. Ett mönster som visar att sociala interaktioner är möjliga om man får rätt förutsättningar. Här har alltså de yttre faktorerna spelat stor roll. Detta kan ses som en stor positiv effekt av acceleration. Något som mina respondenter har sagt i sina intervjuer.

### **7.2.7 Teori om självkänsla**

Deras höga självkänsla är gällande det akademiska, alla fyra respondenter säger att de har stor tro på sin egen kapacitet akademiskt. Skaalvik (2018) menar att detta ihop med stor tro på de ämneskunskapsmässiga prestationerna och en god självkänsla skulle förutspå elevernas prestationer bättre än ett intelligenstest. Detta kan dock inte appliceras på mitt resultat. Ruth är det tydligaste exemplet på att särskilt begåvade kan gå emot forskningen. Innan hennes acceleration ville skolan att hon skulle gå om. Efter hennes acceleration blev skolan roligare då hennes tro på sin egen kapacitet och självvärdering av egna ämneskunskaper kom i linje med det hon läste i skolan. Ingen av mina respondenter uttrycker med ord att självkänslan ändrats före och efter acceleration. Sett till Skaalvik så skulle inte acceleration ha behövts men för främst Ruth så var den väldigt positiv.

### **7.2.8 Teori om sociala relationer.**

Betydelsen av stöttande lärare är något som Skaalvik lyfter i samband med sin teori om sociala relationer. Det påpekar även Hanna och Esther betydelsen av i sina intervjuer. Hanna hade en lärare som visste vad särskild begåvning var och av den fick hon stöd. Många andra lärare såg mest Hanna som ett problem och var motsatsen till en stöttande lärare. Detta till trots så var Hanna motiverad i skolarbetet. Den privatlärare som Esther hade stöttade henne och fick henne att bli mer motiverad. Gällande det sociala uttrycker Esther och Ruth att deras självkänsla inte är hög före accelerationen. Daniel och Hanna lyfter inte detta i sina. Efter accelerationen kan man se att självkänslan gällande det sociala har blivit högre för både Ruth och Esther. Ruth och Ester uttalar tydligt att såväl före som efter acceleration har de sociala relationerna varit svåra. Skaalvik visar att attityder från klasskamrater har betydelse för elevens motivation gällande skolarbetet. Något som jag tolkar inte går att applicera på någon av respondenterna. För att sammanfatta positiva och negativa delar före och efter så ser inte någon av mina studerande respondenter något negativt med acceleration. Före deras acceleration uttrycker de dock många negativa saker. Respondenternas studieresultat har inte påverkats av de negativa upplevelserna.

### **7.2.9 Sammanfattning**

De studerandes upplevelser före och efter acceleration kan när man tittar till Skaalvik (2018) sammanfattas med att saker som ligger i eleverna så som teorierna kring tron på sin egen kapacitet, självvärdering om egna ämneskunskaper, attribution (sett till det akademiska) och självkänsla inte har upplevts förändras av acceleration. De uttrycker varken positiva eller negativa saker kring det. Teorin om målorientering där man kan ställa sig frågan varför arbetar jag med dessa uppgifter upplevs som mer positiv efter acceleration då de studerande kommer på en högre akademisk nivå med uppgifter som passar dem och fyller ett större syfte än bara något man måste göra. Den teori där man kan påvisa störst skillnad i vad som upplevs positivt

efter acceleration är den om sociala relationer. Ingen av mina respondenter uttryckte positiva upplevelser om de sociala relationerna före sin acceleration. Efter accelerationen berättade de om stora positiva upplevelser. Situationer där de sociala relationerna blev viktiga och fungerande. Detta gör att efter en acceleration är elevens motivation som bäst när man kopplar den till Skaalviks (2018) teorier om motivation.

## 8 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat utifrån studiens syfte och forskningsfrågor samt teorier av motivationsforskning. Därefter följer en metoddiskussion samt slutligen studiens kunskapsbidrag och förslag på framtida forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

Min resultatdiskussion är uppdelad efter mina forskningsfrågor och diskuteras utifrån de metoder jag har valt att analysera mitt resultat utifrån.

#### 8.1.1 Vad upplever eleverna varit positivt respektive negativt före och efter acceleration?

Svaret på den här frågan är som mest tydligt när man ser till essensen enligt Giorgis definition (Fejes och Thunberg 2019). Essensen är att respondenterna upplever skolan som något nödvändigt ont. Detta gäller mest grundskolan och gymnasiet. De av mina respondenter som nått högskola och universitet har en essens där skolans värld ses i ett mer positivt sken. Esther uttrycker sig ”Svenska skolan är så stel! Tänk om jag hade kunnat få styra och få hjälp att lägga upp ett schema med det jag ska läsa och när jag läser det.” Detta tolkar jag som att Esther så fort som möjligt ville bli klar med grundskola och gymnasium. När jag letar igenom mina resultat efter något som respondenterna upplevt som positivt före acceleration så hittar jag ingenting. Letar jag efter en essens som tyder på positiva effekter efter en acceleration så är det lättare att hitta. Den gemensamma är att det har gått fortare att ta sig igenom grundskolan och gymnasiet. Negativa saker före acceleration finns det många av. Skaalvik (2018) lyfter faktorer som kan skada en självkänsla. Att inte accepteras av sin omgivning eller att man känner att man är svårt att uppnå de förväntningar eller normer som finns i den miljö där man befinner sig. Detta kan sägas vara sant för mina respondenter då de upplevt att de inte passat in på grund av att de känt att de kan mer än sina klasskamrater och i vissa fall som Ruth och Esther har detta resulterat i mobbning.

Positiva saker efter en acceleration sett till Skaalvik (2018) är att när man tittar socialt så har respondenternas självkänsla lyfts. De har lättare att bli accepterade och uppnå de förväntningar som finns i miljön de vistas i.

#### 8.1.2 Hur upplever eleverna att specialpedagogen varit delaktig i elevernas möjlighet till acceleration?

För att få svar på den här frågan med hjälp av Skaalvik (2018) valde jag att fokusera på hans teori om sociala relationer och den inre dimensionen där specialpedagogen får lärarens roll i min tolkning. Den inre dimensionen har att göra med hur eleverna upplever de sociala relationerna. Skaalvik (2018) nämner tre viktiga aspekter varav en är om eleverna upplever att de får den kunskapsmässiga hjälp och det stöd som de behöver. När det gäller mina respondenter blir det intressant när man sätter den aspekten i relation till specialpedagogen. Det är bara Daniel som nämner att specialpedagogen har varit delaktig i hans acceleration. Detta går att tolka på olika sätt, dels som fakta det vill säga att specialpedagog inte har varit delaktig i accelerationen. Väljer man att tolka utifrån Skaalviks teori här kan man få ett annat svar. Ett svar som



tyder på att mina respondenter inte har upplevt att de har fått den kunskapsmässiga hjälp och det stöd som de har behövt. Varför de har den upplevelsen har jag inte fått något svar på.

När man sätter den här frågan under fenomenologins lupp och Giorgis analysmetod (Fejes och Thunberg 2019) kring essens så är det tydligt att essensen är att specialpedagogen inte varit synlig alls. Den rollen finns inte i majoriteten av mina respondenters livsvärld.

### **8.1.3 Hur upplever specialpedagogen eleverna före och efter acceleration?**

För Sara blev hennes första medvetna möte med en särskilt begåvad elev ett möte med en elev som ganska tydligt påvisar att för vissa elever måste de teorier Skaalvik (2018) presenterar i sin forskning ligga i linje. En elev som i hemmiljö uppvisar stor tro på sin egen kapacitet och värderar sina ämneskunskaper högt. I skolans värld blir Skaalviks (2018) teorier om sociala relationer, inre och yttre motivation samt målorientering de som syns tydligast hos eleven. Det gör att eleven presterar medelmåttigt på de uppgifter läraren ger. För Sara innebär detta att hon måste hitta vad som kan få eleven att uppvisa samma tro på sin egen kapacitet och värdera sina ämneskunskaper i skolans värld som i hemmiljö. För eleven som Sara berättar om blir det tydligt att de åtta teorierna måste komma i linje. Efter accelerationen känner eleven enligt det som Sara säger att hen upplever sig bra bemött och uppskattad av klasskamrater samt lärare. Detta gör att eleven tar mer plats i klassen, en hög närvaro och högre betyg.

### **8.1.4 Sammanfattande resultat**

Resultatet av min undersökning står sig enligt mig i relation till syftet och mina forskningsfrågor. Elevernas upplevelser av skolan både akademiskt och socialt får jag svar på. Den visar på likande resultat som har framkommit i den forskning som jag har med i avsnittet om tidigare forskning. Även min fråga kring specialpedagogens inblandning besvaras både av de studerande och specialpedagogen. Forskningen som är vald har enligt mig god kvalitet, är gjord av forskare med gedigen bakgrund och kunskap i det ämnen de har forskat kring. Den har olika karaktär och är uppbyggd på olika sätt. När jag knyter detta till min egen forskning har forskarna valt teorier och metoder som går in i de jag har valt.

Mitt resultat pekar på att acceleration är positivt både akademiskt och socialt. Något som forskningen också visar. Som antyds i titeln på den här uppsatsen samt i intervjuerna främst med Ruth finns det en stor rädsla för att ge elever acceleration på grund av det sociala. Att vid en acceleration blir den studerande ett till i vissa fall fem år yngre än klasskamraterna. De studerande som jag har intervjuat har upp till fem års acceleration, samtliga uttrycker att det sociala har blivit bättre och att de utanför skoltid alltid umgåtts och än idag umgås med äldre personer. Då jag i min absoluta närhet har särskilt begåvade personer så ser jag hur det här stämmer. Hur de vid ung ålder umgåtts och diskuterat med till exempel vuxna på vuxnas nivå. I en av de Facebookgrupper jag sökt respondenter ifrån ges exempel på en 15 årig person som i sin skolklass (ej fått acceleration) inte deltar i diskussioner och är mycket frånvarande i sin skolgång är med på sin vårdnadshavares religions seminarium vid ett universitet och diskuterar med klassen. Båda dessa saker går ihop med tidigare forskning som Horne, och Dupuy (1981), Shepard, med flera ((2009) och Hooegeveen,(2012) med flera publicerat och mitt resultat. Min slutsats här är att känner alla inblandade att det skulle gå att ge eleven acceleration rent akademiskt men man tvekar socialt. Ge eleven accelerationen. Det sociala faller på plats.

Montessoris pedagogik (Svenska Montessoriförbundet, 2023) skulle kunna gynna särskilt begåvade elever då den bygger på inre motivation och lust. Den bygger även på åldersintegration och att få utvecklas i sin takt både akademiskt och socialt. Ingen av mina elever har uttryckt att de har gått på en montessori skola därför kan mina resultat inte visa på hur det skulle

fungera. Det hade varit väldigt intressant att få möjlighet att undersöka om denna teori stämmer. Det närmsta är den skola där Ruth gick när hon hade fått sin radikala acceleration. Den var åldersintegrerad eftersom där tog man emot elever som saknade svenskan då de var nyanlända.

Byte av skola är inte helt ovanligt för särskilt begåvade elever. Tre av fyra intervjuade elever uttrycker att de har bytt skola och specialpedagogen nämner också en elev som kom från en annan skola till hennes. Byten sker av olika anledningar. I Esthers fall och även i Ruths fall är det eftersom vårdnadshavare känner att skolan inte kan tillgodose deras barns behov vilket i de här två fallen resulterat i hemmasittande. Just den här aspekten är väldigt intressant. I Esthers fall kan hennes EDS vara en del i förklaringen och i Ruths fall hennes AST diagnos. Min forskning ger inte svar på varför utan väcker bara tanken. Varför Hanna bytte skola framkom inte i vår intervju. Esther berättar i sin intervju att hon tycker att rektorer, specialpedagoger och lärare behöver mer kunskap kring särskilt begåvade elever, något som stämmer med Mellroths forskning som hennes avhandling *Harnessing teachers' perspectives: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom* (2018)

Motivationsforskarna jag har valt lyfter på olika sätt inre motivation respektive yttre motivation. Dessa faktorer kan ha stor betydelse för alla elever. Hos särskilt begåvade elever finns ofta en stark inre motivation. Det kan vara svårt att få dem att göra saker med hjälp av yttre motivation. Alla elever som jag har intervjuat uttryckte på olika sätt att de hade svårt att förstå varför de skulle göra saker som de redan kunde. Här har accelerationen blivit positiv för de studerande som jag har intervjuat. Acceleration sett ur Maslows behovspyramid från artikeln *A Theory of Human Motivation* (1943) ger oss en annan syn på resultatet. Mina respondenter har de två understa nivåerna uppfyllda oavsett acceleration eller inte. När de fått acceleration så går de vidare till nästa två nivåer. Det blir dock spännande när man ser vad som står i den översta nivån. Där är delar som moralitet, kreativitet, spontanitet, problemlösning, fördomsfrihet och acceptering av fakta. När jag tolkar mitt resultat så är mina respondenter redan innan sin acceleration det vill säga när de kan sägas ligga på steg två i behovspyramiden ändå uppe på den översta samtidigt. De har en stor känsla av moral och problemlösning.

Detta kan man också koppla till den forskning som Tirri och Nokelainen (2006) gjort kring att Finland är bra på att stödja särskilt begåvade elever akademiskt men att dessa elever också har stor känslighet för moraliska frågor.

Deci och Ryan (1985) har tre huvudsakliga behov som styrs av inre motivation. Inre motivation är något som mina respondenter har. De tre behoven som Deci och Ryan (1985) lyfter är Kompetens (att behärska sitt liv) Självbestämmande (någon form av kontroll av sitt liv) och tillhörighet (någon form av social meningsfullhet, känsla av tillhörighet i en grupp). Dessa behov motiverar jagat att inleda de låtanden och göranden som är viktiga för en persons psykologiska välbefinnande och hälsa. När man ser till mina resultat utifrån Deci och Ryan (1985) så uppfylls behoven först efter acceleration och i vissa fall igenom de fritidsaktiviteter som respondenterna har eller har haft.

Gällande behovet av att ha med motivationsforskning för min egen forskning finns motivation med när det gäller acceleration för särskilt begåvade elever.

Den motivationsforskare som varit mest intressant i förhållande till min forskning är Skaalvik (2018). Att läsa hans exempel och hur hans olika teorier hänger ihop har varit spännande. Jag anser inte att all hans forskning går ihop med mina resultat kring särskilt begåvade och motivation. Som redovisas i resultatet kan man se att cirka hälften av hans teorier inte går att applicera på särskilt begåvade enligt mig. Deras akademiska resultat är samma oavsett deras so-

ciala relationer i skolan. Hanna och Esther berättar till och med om att de känt sig motarbetade av lärare och blivit mobbade av både elever och lärare. Detta till trots så uppvisar de goda akademiska resultat. Skaalvik (2018) menar att stöttande lärare och att bli accepterad av klasskamrater är viktigt för att uppnå god motivation.

## 8.2 Metoddiskussion

En stor fördel med min metod är att via djupintervjuer med öppna frågor ger man respondenterna chansen att berätta och därmed delge sin livsvärld till andra. Utifrån den har jag sedan kunnat tolka resultaten utifrån motivationsforskning och livsvärldsfenomenologi genom Giorgis analysmetod.

Mitt val av metod har en brist i form av att den är tidskrävande när det gällde att hitta respondenter. Detta har säkert att göra med att det är få elever som har fått acceleration. Den specialpedagog som ställt upp var väldigt svår att hitta. Detta kan bero på att väldigt få specialpedagoger har varit delaktiga i att ge elever acceleration.

En annan metod som hade kunnat vara intressant och relevant är att göra observationer. De brister som dock finns kring den metoden är tidsbrist samt svårigheten att få tag i skillnaden före och efter acceleration. Metoden kräver att man kan följa en eller flera studenter under en längre tid samt att man måste vara säker på att just de man observerar ska få acceleration. Då mina forskningsfrågor bygger på elevens upplevelser så är metoden jag valt relevant, om jag omformulerat mina forskningsfrågor så att de till exempel löd: Är acceleration positivt för särskilt begåvade? Då hade en djupare litteraturstudie kunnat vara relevant samt enkäter till särskilt begåvade, specialpedagoger, rektorer, representanter för Mensa och andra intresseföreningar.

## 8.3 Studiens kunskapsbidrag

I Skollagen (2010 kapitel 3, §2) betonas att alla elever ska ha rätt till en stimulerande undervisning: ”Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.”

I de rapporter som Skolinspektionen publicerade i december 2018 och november 2023 framkommer att det finns stora brister i att ge stimulans till särskilt begåvade elever.

Det har visats sig att acceleration är något som behövs inom den svenska skolan samt att acceleration kan och ska användas där det finns behov. Något som också har visat sig i mina resultat är att den utbildning bland lärare som Endephols-Ulpe påvisar behövs inom den tyska lärarutbildningen, även behövs inom den svenska lärarutbildningen och specialpedagogutbildningen. Även den svenska forskaren Elisabeth Mellroth har lyft att behovet av kunskap kring särskilt begåvade elever hos lärare, specialpedagoger och rektorer finns i Sverige. Då jag som nämnt har egen erfarenhet av särskilt begåvade barn/elever så håller jag med Mellroth. I den utbildning till specialpedagog som jag nu avslutar ägnas ca 2 timmar till information om dessa elever.

## Referenser

- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a upplagan,). Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:a uppl.). Liber.
- Deci, E och Ryan, R (2018) *Self-Determination-theory* Guilfordpress
- Deci, E och Ryan, R (1985) *Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior* Springer Nature
- Endepohls-Ulpe, M (2017) *Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation – Consequences of Measures to Promote Gifted Students Anticipated by German Secondary School Teachers* Institute of Psychology, University of Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Koblenz
- Szklarski (2019) Fenomenologi I Fejes, A och Thornberg, R (red) *Handbok i kvalitativ analys* (s 148-164).Liberförlag
- Hoogeveen, L, Van Hell, J.G och Verhoeven, L (2012) *Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands* British journal of educational psychology
- Horne, D och Dupuy, P (1981) *In favor of acceleration of gifted students* Personnel and guidance journal
- Jacobsson, K och Skansholm, A (2019) *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap* Studentlitteratur
- Klingberg, G och Hallberg, U (2022) *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Studentlitteratur.
- Maslow, A (1943) *A Theory Of Human Motivation* Psychological Review
- Maslow, A (2017) *A Theory Of Human Motivation* Bnpublishing
- Mellroth, E (2018) *Harnessing teachers' perspectives: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom* (Doktorsavhandling Karlstads universitet) [Harnessing teachers' perspectives : Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom \(diva-portal.org\)](https://portal.org)
- Mellroth, E (2021) *Teachers' Views on Teaching Highly Able Pupils in a Heterogeneous Mathematics Classroom* Scandinavian Journal of Educational Research
- Mellroth, E (2021) Differentierad undervisning som inkluderar elever med särskild begåvning. I C.Sims (Red), *Särskild begåvning i praktik och forskning* ( s 93-120) Studentlitteratur AB

Särskilt begåvade barn <https://mensa.se/sarskiltbegavade-barn/> | Mensa Sverige (2023, 26 december)

Persson, S. Roland (1997) *Annorlunda land, särbegåvningsens psykologi* Almqvist och Wiksell

Richard, M. Ryan och Edward, L. Deci. (1985) *Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior*

Shepard, S, Foley-Nicpon, M och Doobay, A. (2009) *Doobay Early Entrance to College and Self-Concept: Comparisons Across the First Semester of Enrollment* The university of Iowa

SFS 2010:800 *Skollag* [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/feje](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/feje)

Skaalvik, E (2018) *Motivation och lärande* Natur och Kultur

Skolinspektionen. (2023, 27 mars) *Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling* <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/stimulerande-undervisning/>

Skolverket (2023, 4 juli) *Inspiration och stöd i arbetet/Särskilt begåvade elever* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>

Skolinspektionen (2018, 4 december) *Utmanande undervisning för högpresterande elever* <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/utmanande-undervisning-for-hogpresterande-elever/>

Skolinspektionen (2022, 22 november) *Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling* [https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/stimulerande-undervisning/Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling \(skolinspektionen.se\)](https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/stimulerande-undervisning/Stimulerande_undervisning_för_elever_som_ligger_långt_fram_i_sin_kunskapsutveckling_(skolinspektionen.se))

Svenska Montessoriförbundet (2023, 29 november) *Det här är Montessori* <https://montessoriforbundet.se/pedagogiken>

SVT (2022) Forskaren vill se mer stöd till särbegåvade elever <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/ost/kommunerna-behov-er-ha-handlingsplaner-for-sarskilt-begavade-elever>

Tirri, K och Nokelainen, P (2006) *Gifted students and the future* University of Helsinki, Finland, KEDI Journal of Educational Policy.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011) Vetenskapsrådet. hämtad 230312 från God forskningssed - Vetenskapsrådet (vr.se)

Ödman, P.J (2016) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* Studentlitteratur

## Bilagor

### **Bilaga 1 Den text som lades ut i två olika Facebookgrupper med anknytning till särskilt begåvade barn och unga**

Hej!

Mitt namn är Lena Stoll Carmryd och jag läser nu sista terminen till specialpedagog.

Jag ska skriva mitt examensarbete under hösten och det kommer handla om särskilt begåvade som fått acceleration en eller flera årskurser.

Jag vill ha tag i 5 st ungdomar mellan 15 och 20 år som fått detta.

Jag kommer under v44 och 45 göra en intervju som kommer spelas in antingen via zoom eller på plats som ungdomen väljer. Allt beror på vart personen finns och vad som går att lösa.

Intervjun kommer ta max en timme. Frågorna kommer handla om hur man har upplevt skolan före och efter samt hur specialpedagogen har hjälpt till. Om den har gjort det.

Alla uppgifter kommer vara anonyma och följa Vetenskapsrådets etiska principer.

Maila mig på [guscarmle@student.gu.se](mailto:guscarmle@student.gu.se) vid intresse.

Min handledare går att nås på: [marianne.molander-beyer@ped.gu.se](mailto:marianne.molander-beyer@ped.gu.se)

Med vänliga Hälsningar Lena Stoll Carmryd

## **Bilaga 2 Intervjuguide examensarbete Acceleration av särskilt begåvade elever Eleverna**

### **Välkommen och introduktion av intervjuaren**

Mitt namn är Lena Stoll Carmryd och jag läser nu sista terminen till specialpedagog.

Jag ska skriva mitt examensarbete under hösten och det kommer handla om särskilt begåvade som fått acceleration en eller flera årskurser.

Frågorna kommer handla om hur man har upplevt skolan före och efter samt hur specialpedagogen har hjälpt till. Om den har gjort det.

### **Anteckningar under intervjuens gång**

Jag kommer inte att anteckna under vår intervju utan jag kommer spela in den och sedan transkribera den. Inspelningen kommer efter avslutat arbete att raderas.

### **Överenskommelse om intervjuens planerade varaktighet**

Intervjun kommer ta max en timme.

### **Information om användning och publicering av uppgifter**

Alla uppgifter kommer vara anonyma och följa Vetenskapsrådets etiska principer.

### **Förklaring av samtycke**

Du har all rätt att när som helst säga till att du inte längre vill medverka. Du har också rätt att läsa det jag skrivit om dig innan det skickas iväg.

---

Hur gammal är du?

Hur länge har du gått i skolan?

Hur länge har du gått på just den här skolan?

---

### Huvuddelen

1) Hur gammal var du när du upptäckte att du hade lättare för skolan än dina klasskamrater?

2) Beskriv hur du upptäckte det?

3) Hur upplevde du skolan akademiskt innan du fick acceleration?

4) Hur upplevde du skolan akademiskt efter du fått acceleration?

5) Hur upplevde du skolan socialt innan du fick acceleration?

6) Hur upplevde du skolan socialt efter du fick acceleration?

7) Hur upplevde du att specialpedagogen var delaktig i din acceleration?

8) Något övrigt du vill tillägga? Till exempel om några utomstående parter har hjälpt till kring din skolgång.

---

### Sammanfattning

När alla frågor och ämnen har behandlats kommer jag kort sammanfatta intervjun. På det sättet kan missförstånd undvikas.

---

### Efterarbete

Resultatet av den här intervjun kommer att bli behandlad i mitt examensarbete. Detta beräknas vara klart i januari 2024.

## **Bilaga 3 Intervjuguide examensarbete Acceleration av särskilt begåvade elever Specialpedagogen**

### **Välkommen och introduktion av intervjuaren**

Mitt namn är Lena Stoll Carmryd och jag läser nu sista terminen till specialpedagog.

Jag ska skriva mitt examensarbete under hösten och det kommer handla om särskilt begåvade som fått acceleration en eller flera årskurser.

Frågorna kommer handla om hur du som specialpedagog har upplevt eleven/eleverna i skolan före och efter samt hur du har hjälpt till.

### **Anteckningar under intervjuens gång**

Jag kommer inte att anteckna under vår intervju utan jag kommer spela in den och sedan transkribera den. Inspelningen kommer efter avslutat arbete att raderas.

### **Överenskommelse om intervjuens planerade varaktighet**

Intervjun kommer ta max en timme.

### **Information om användning och publicering av uppgifter**

Alla uppgifter kommer vara anonyma och följa Vetenskapsrådets etiska principer.

### **Förklaring av samtycke**

Du har all rätt att när som helst säga till att du inte längre vill medverka. Du har också rätt att läsa det jag skrivit om dig innan det skickas iväg.

---

1) Hur lång erfarenhet har du inom ditt yrke?

2) Arbetar du som specialpedagog idag?

2b) Om nej, varför inte och vad gör du idag?

---

### Huvuddelen

1) Hur upplevde du eleven/eleverna i skolan akademiskt innan hen/dem fick acceleration?

2) Hur upplevde du eleven/eleverna i skolan akademiskt efter hen/dem fått acceleration?

3) Hur upplevde du eleven/eleverna i skolan socialt innan hen/dem fick acceleration?

4) Hur upplevde du eleven/eleverna i skolan socialt efter hen/dem fick acceleration?

5) Något övrigt du vill tillägga? Till exempel om några utomstående parter har hjälpt till kring elevens/elevernas skolgång.

---

### Sammanfattning

När alla frågor och ämnen har behandlats kommer jag kort sammanfatta intervjun. På det sättet kan missförstånd undvikas.

---

### Efterarbete

Resultaten av den här intervjun kommer att bli behandlad i mitt examensarbete. Detta beräknas vara klart i januari 2024.



