

Acceleration i det svenska skolsystemet

– En småskalig intervjustudie ur ett retrospektivt elevperspektiv

*Acceleration in the Swedish school system
– A small-scale interview study from a retrospective student perspective*

Jenny Engå

Handledare: Johanna Lundqvist
Examinator: Malin Wieslander

Förord

Såsom någon brukar utbrista vid utdelandet av nobelpriset i litteratur: "ÄNTLIGEN!" är en bra beskrivning av den bubblande känsla som finns hos mig nu när denna masterstudie är klar. Äntligen kan jag få dela mina resultat med omvärlden i förhoppningen om att de ska göra skillnad.

Jag vill börja med att tacka *mina informanter* för att ni delat med er av era erfarenheter av acceleration. Era berättelser är värdefulla och kan bidra till att öka förståelsen för hur acceleration kan se ut och användas i det svenska skolsystemet.

Johanna Lundqvist – dina gedigna kunskaper inom fältet har varit inspirerande. Du har gjort det här jobbet så roligt! Tack för att du låtit mig hitta min egen väg och gett mig den tid jag behövt för att djupdyka inom detta område.

Maria Svärd – tack för allt stöd med statistikkursen.

Anna Englund Bohm – tack för ovärderliga samtal om livet och forskning kring acceleration och musikämnet i åk 4–6.

Anna-Karin Lindström, du är min syrgastub. Du ser också när du behöver hålla fram masken, tack!

Föräldrar och familj. Tack för all värdefull input kring uppsatsarbetet. Tack för att ni har hjälpt mig göra det här som var så viktigt för mig. Jag älskar er och ser fram emot att vi ska hinna vara mer tillsammans!

Mitt intresse för människors olikheter och förmågor har alltid varit starkt. Som instrumentallärare har jag bakgrund där höga förmågor ses som något positivt och att få möjlighet att nå längre i sin musikaliska utveckling är något som ständigt uppmuntras och ses som självklart. En fortbildningskurs i arrangering gav mig möjligheten att anpassa undervisningsmaterial till elevers olika förmågor och intressen vilket revolutionerade synen på min egen undervisning. Utbildning till funktionsinriktad musikterapeut-FMT-metoden samt specialpedagogprogrammet har fyllt på mina kunskaper kring elevers olika förutsättningar att utvecklas. I grundskolevärlden har jag som specialpedagog ägnat min tid åt elever som upplever svårigheter i lärandet men samtidigt saknat samtal om elever som har behov av att gå snabbare fram i undervisningen än sina jämnåriga klasskamrater. En väninnas son som fått accelererad undervisning i matematik utanför skoltid väckte mitt intresse för acceleration som insats. Vi vet är att elever är olika och för att det ska bli lika måste vi göra olika. Att möta dem där de är och utifrån det som de har med sig. De vet ofta själva vad de behöver om man bara frågar.

Jenny Engå Rimforsa 31 oktober 2025

Sammanfattning

Denna kvalitativa studies syfte är att bidra med fördjupad kunskap om acceleration i det svenska skolsystemet. Studien bygger på 11 intervjuer med personer som tidigare genomgått acceleration i svensk skola, vilket bidrar med ett retrospektivt elevperspektiv kring sådana erfarenheter. Materialet har analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet består av två delar: *Olika typer av acceleration* samt *Möjligheter och hinder kring acceleration*. Resultatet visar att informanterna genomgått 14 olika typer av acceleration ur kategorierna årskursacceleration och innehålls/ämnesacceleration. Samtliga typer är representerade i tidigare forskning och kan även tolkas vara det i skolans styrdokument trots att själva begreppet (acceleration) inte används i dem. Samma informant kan ha accelererat på flera sätt. Resultatet visar att acceleration skapar förutsättningar och möjligheter så som *Ökad motivation till skolarbetet; Möjligheter till lärande och vidare utbildning; Ökad självkänsla, självförtroende och självständighet; Socialt samspel med jämlingar* och *Att komma ur en negativ skolsituation snabbare*. Även hinder framträder i resultatet som bristande *Tillgång till acceleration; Genomförande av acceleration* och *Social omognad samt att vara yngre i ungdomsåren*. De informanter som fått välplanerad acceleration med undervisning av en lärare eller coach var mest nöjda och upplevde att det möjliggjort lärande. Några uttryckte att det gett ökad motivation till skolarbetet och varit livsomvälvande på ett positivt sätt som lett till att de känt att de kan ta sig an det mesta i livet, inklusive avancerad utbildning. De menade även att de fått lära tillsammans med jämlingar och funnit nya kamrater vilket upplevts som givande. De informanter som accelererat utifrån en negativ skolsituation och som ofta lämnats ensamma med sitt lärande (utan undervisning) upplevde det som slitsamt och stressande men ändå värt det eftersom de kommit vidare med sitt liv och in på andra utbildningar. De flesta informanterna gjorde en tidig skolstart men behövde trots det mer ledning och stimulans vilket alla utom en sökt utanför skolans ram. Tillgång till acceleration är inte självklart då policy och rutiner saknas. Att få tillgång till acceleration har i flera fall berott på slumpen att möta rätt vuxen person som haft kunskap om acceleration. Informanter har fått kämpa för att få skolpersonal att förstå deras behov av acceleration och vissa har mött tydligt motstånd. Andra hinder som förekommer är att acceleration helt uteblivit eller erbjudits i ”fel” ämne så som dubbla språkkurser trots hög kunskap i matematik. Det finns också några informanter som berättar om att de upplevt det negativt att vara ett år yngre, att det sociala samspelet blivit svårare och att det kan uppstå en känsla av att man måste bevisa att man har rätt att vara med de äldre eleverna. Dessa har också missat sociala aktiviteter på grund av åldersgränser och på grund av att de fått lägga så mycket tid på accelerationen. Vissa har använt acceleration i syfte att få *mer* ledning och stimulans medan andra även använt acceleration för att komma ur en negativ skolsituation snabbare. Även om studien är småskalig indikerar resultaten att acceleration kan behövas och kan upplevas positivt i det svenska skolsystemet ifall den är välplanerad utifrån den enskilde individen, innehåller undervisning och att det finns stödstrukturer runt eleven.

Abstract

This small-scale qualitative study explores acceleration within the Swedish school system from a retrospective student perspective. Based on 11 qualitative interviews and content analysis using both deductive and inductive approaches, the study identifies 14 types of acceleration, including grade-skipping and subject-based acceleration. These forms are reflected in research and policy documents, though the term "acceleration" is rarely used explicitly. Findings suggest that acceleration can enhance motivation, learning, self-confidence, and peer interaction, and help students exit negative school situations. However, challenges such as limited access, poor implementation, and social difficulties, especially related to being younger, also emerged. Students who received structured acceleration with teacher or coach support reported the most positive outcomes. Others, who accelerated without instruction, found the process demanding but ultimately beneficial. Access to acceleration often depended on chance encounters with knowledgeable adults, and some students faced resistance. The study concludes that acceleration can be both necessary and beneficial if well-planned, supported, and tailored to individual needs.

Nyckelord: Acceleration, elevperspektiv, specialpedagogik, svenskt skolsystem, särskild begåvning

Keywords: Acceleration, gifted and talented, gifted education, special needs education, inclusive education, student perspective, Swedish school system

Innehållsförteckning

Inledning	1
Studiens syfte och forskningsfrågor	2
Bakgrund	3
Från förskola till universitet	3
Barns rätt till utbildning och att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling: styrdokument	3
Acceleration.....	4
Kvalitetsgranskningar och utvärderingar av svenska skolors arbete.....	6
Tidigare forskning om acceleration och elevperspektiv på acceleration	9
Olika sätt att accelerera i den tidigare forskningen	9
<i>Årskursbaserad acceleration</i>	9
<i>Ämnes- eller innehållsbaserad acceleration</i>	10
Vilka elever gynnas av acceleration?	11
Akademiska effekter av och perspektiv på acceleration.....	11
Bristande tillgång till acceleration.....	12
Förhållningssätt till acceleration; kunskaper och attityder	12
Acceleration och elevers mognad.....	13
Ämnesacceleration och matematik – möjligheter till ämnesacceleration.....	13
För mycket repetition i skolarbetet- en risk.....	14
Upplevda och beskrivna fördelar och nackdelar ur ett elevperspektiv.....	14
Elevers tankar om viktiga aspekter i valet att årskursaccelerera	15
Tidig skolstart på universitetet utifrån ett elevperspektiv.....	16
Studenter syn på socioemotionella karaktärsdrag och universitetsstudier	17
Studenters konceptualisering av årskursacceleration i inkluderande skolmiljö	17
Sammanfattning tidigare forskning	17
Teoretiska utgångspunkter	18
Deweys transaktionella teori om kunskapande	18
Självbestämmandeteorin	20
Metod	21
Urval.....	22
Datainsamlingsmetod - intervju	22
Analysmetod - kvalitativ innehållsanalys.....	23
Etiska ställningstaganden	24
Resultat	25
Del 1: Typer (kategorier) av acceleration	25
<i>Tidigare skolstart</i>	25
<i>Helårsacceleration</i>	26

<i>Snabbspolning</i>	26
<i>Partiell uppflyttning</i>	27
<i>Ämnesacceleration</i>	27
<i>Accelerationsgrupp</i>	28
<i>Spetsutbildning och specialinriktningar</i>	28
<i>Gymnasiekurser i grundskolan</i>	30
<i>Högskolekurser i grundskolan eller gymnasiet</i>	30
<i>Prövning</i>	31
<i>Naturlig acceleration</i>	31
Del 2a: Upplevda möjligheter kring acceleration	32
<i>Ökad motivation</i>	32
<i>Ökad självkänsla, självförtroende och självständighet</i>	33
<i>Socialt samspel med jämlingar</i>	33
<i>Möjlighet till lärande och vidare utbildning</i>	35
<i>Att komma ur en negativ skolsituation snabbare</i>	35
Del 2b: Upplevda hinder kring acceleration	36
<i>Tillgång till acceleration</i>	36
<i>Genomförande av acceleration</i>	39
<i>Social omognad samt att vara yngre i ungdomsåren</i>	40
Diskussion	42
Sammanfattning av resultatet	42
Metoddiskussion och studiens begränsningar	43
Resultatdiskussion – jämförelse med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter	45
<i>Acceleration leder till motivation och lärande</i>	45
<i>Acceleration och teoretiskt ramverk</i>	46
<i>Acceleration och socioemotionella effekter</i>	48
<i>Olika typer av acceleration</i>	50
<i>Några särskilt intressanta resultat</i>	50
<i>Avslutande reflektioner</i>	52
Relevans och specialpedagogiska implikationer	53
Framtida forskning	53
Referenser	55
<i>Bilagor</i>	64

Inledning

Den här studien handlar om och är avgränsad till acceleration och elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling i det svenska skolsystemet utifrån ett retrospektivt elevperspektiv.

Alla elevers rätt till utbildning, såsom att utvecklas i en gemenskap med andra och att utveckla lust till livslångt lärande, slås fast i skolans styrdokument (Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet [Lgr, 22], Skolverket 2022; Svensk författningssamling [SFS], 2010:800).

Internationell (Benbow & Stanley, 1996; Laine & Tirri, 2016; Norges Offentlige Utredninger [NOU], 2016:14) och nationell forskning (Persson, 2010) visar, liksom Skolinspektionens rapporter (2014, 2018, 2022), att elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling inte alltid mår bra och att det finns skolor som har svårt att uppmärksamma och undervisa dessa elever. Det kan innebära negativa konsekvenser för individen så som bristande motivation, uteblivna skolresultat, problematisk skolfrånvaro och psykisk ohälsa (Gross, 1998; Liljedahl, 2022; Persson, 2010; Rehn, 2021; Westling Allodi, 2014). Persson (2010) som gjort nationell forskning visar även att elever som inte fått den stimulans de varit i behov av upplevt sin skoltid som ett ”utanförskap drivet av fullständig utträkning” där eleverna upplevde att de ”hölls tillbaka” (s. 550f, *egen översättning*). Stålnacke (2007) uppmärksammar att vissa elever har gått igenom skolgången utan att alls lära sig mera.

Det finns studier som visat att det kan skilja upp till åtta gånger tiden mellan den som lär sig långsammast och snabbast i en skolklass (Rogers, 2007) och att kravnivån på eleverna trots det ofta ställs utifrån genomsnittet (Carlsson Kendall, 2017; Delisle, 2015, i Wardman & Hattie, 2019). Denna likvärdighetsdiskurs kan ha hindrat etableringen av insatser för elever som kommit långt så som acceleration (Imsen et al., 2017, i Ekesryd, 2023). Benbow och Stanley (1996) menar att likvärdighet snarare innebär att se och möta varje individs potential och att det inte innebär att alla elever ska göra lika, lära i samma takt och på samma nivå.

Det finns olika sätt att ge *ledning och stimulans* och skapa lärmiljöer där elever som kan mycket ges möjlighet att utvecklas längre. *Acceleration* är ett sådant sätt. Den innebär alternativa, och ofta snabbare, utbildningsvägar (Colangelo et al., 2004; Lundqvist, 2025; Sims, 2021). Acceleration anses, förutom en snabbare studietakt, kunna ge elever ökad motivation till skolarbetet (Liljedahl, 2022; Wardman & Hattie, 2019). Den används på ett systematiskt sätt i många länder (Colangelo et al., 2004) och omnämns i internationell forskning som ett effektivt sätt att undervisa elever som kan mer än klasskamraterna och som även kan vara begåvade (Wardman & Hattie, 2019).

Det finns visst stöd för acceleration i den svenska skollagen och i läroplanerna (Lpfö 18; Lgr 22; Lgy 25; SFS, 2010:800) trots att själva begreppet inte används. Riksdagen har även beslutat att elever ska ha möjlighet att läsa i snabbare takt och på en högre nivå i grundskolan, specialskolan, sameskolan och gymnasieskolan (Riksdagen, 23/24: UbU16).

Det finns svenska elever som accelereras (Falkirk, 2019) men det är inte tydligt varför och inte heller ifall den accelerationsinsats de fått mött deras behov. Inom det svenska skolsystemet och i svensk forskning finns alltså en kunskapslucka. Det behövs därför forskning och även studier på mastersnivå som explicit behandlar acceleration i skolan från ett retrospektivt individperspektiv.

Dagens forskning om acceleration är främst gjord i utländska skolkulturer och på elever från välbärgade förhållanden inom den etniska normen och som går på så kallade begåvningsprogram (Gross, 2006; Moon et al., 2002). Det behövs därför mer forskning om acceleration i Sverige.

Denna småskaliga studie vill vara med och fylla denna kunskapslucka. Den skrivs inom en masterutbildning med inriktning pedagogiskt arbete och specialpedagogik. Studien syftar till att bidra med kunskap om acceleration ur ett retrospektivt elevperspektiv inom ramen för det svenska skolsystemet, vilket saknas idag. Ett retrospektivt elevperspektiv på acceleration kan bidra med värdefull kunskap om hur eleven upplevde acceleration och huruvida denna insats gynnade deras lärande och utveckling.

Acceleration är en fråga för specialpedagogen. Enligt examensförordningen för specialpedagoger så ska professionen kunna ”initiera förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS, 1993:100). Detta innefattar de som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling.

Studiens syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupad kunskap om acceleration i det svenska skolsystemet utifrån ett retrospektivt elevperspektiv. Studiens övergripande forskningsfrågor är:

- Vilka olika typer av acceleration har (tidigare) eleverna erfarit?
- Vilka är (tidigare) elevernas erfarenheter av att ha gått igenom det svenska skolsystemet med acceleration?

Bakgrund

Denna bakgrund fördjupar inledningen och visar på acceleration i förhållande till de styrdokument som gäller för skolans verksamhet. Den tar också upp resultat av kvalitetsgranskningar kring elevers möjligheter till ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskap och sin fulla potential innan nästa kapitel om tidigare forskning kring acceleration.

Från förskola till universitet

Utbildningssystemet i Sverige ger barn och unga rätt till kostnadsfri utbildning från sex års ålder till och med universitetet (Skolverket, 2025, "Det här är den svenska skolan", stycke 1). Grundskoleutbildningen är obligatorisk och detta regleras med skolplikt från förskoleklass till och med årskurs 9 (SFS, 2010:800, kap 7). Andra skolformer utöver grundskola är anpassad grundskola, sameskola eller specialskola. Efter årskurs 9 går majoriteten i gymnasieskolan i tre år där de antingen förbereds för att gå ut i yrkeslivet direkt alternativt förbereds för att studera vidare på yrkeshögskola, högskola, universitet, konst- och kulturutbildningar, kommunal vuxenutbildning eller folkhögskola.

Skolan har läroplaner sedan många år tillbaka och går under kommunalt styre. Ansvaret lämnas till rektorer och lärare att tolka uppdraget och att organisera undervisningen.

Barns rätt till utbildning och att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling: styrdokument

Internationellt ger artikel 28 i *FN:s konvention om barns rättigheter* (1989) alla barn rätt till utbildning. Artikel 29 tydliggör att denna utbildning ska syfta till att ge barnet möjlighet att *nå sin fulla potential*.

Salamanca-deklarationen antogs 1994 och är det enskilt viktigaste internationella dokumentet inom det specialpedagogiska området (Ainscow et al., 2019). Deklarationen var en följd av decenniernas arbete inom Förenta nationerna (FN) och resulterade i en handlingsram som beskriver hur länderna ska arbeta med inkludering (Ainscow et al., 2019). Deklarationen har influerat svenska styrdokument och ger uttryck för visionen om *en skola för alla* vilken syftar till att säkerställa alla barns rätt till utbildning, oberoende av individuella olikheter.

Salamanca-deklarationen framhåller att undervisningen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas av i förväg fastställda antaganden om i vilken takt och på vilket sätt inlärningsprocessen ska gå till. Salamanca-deklarationen betonar även att elever företrädesvis ska undervisas i samma skolor och klassrum (Ainscow et al., 2019).

Skolans svenska styrdokument, alltså skollag och läroplaner (SFS, 2010:800; Skolverket, 2022) fastställer att skolan har till uppdrag att utveckla alla elevers värden och kunskaper så långt som möjligt så att individerna kan ta en roll som aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla samhällsmedborgare. Skolan ska ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov och främja elevernas allsidiga utveckling (SFS, 2010:800, §4). I läroplanen står det vidare att utbildningen ska vara

likvärdig i hela landet även om den i praktiken kan behöva utformas på olika sätt och med olika sätt att fördela resurser. Elever ska ges möjlighet att ta olika vägar att nå målet och skolan har ett särskilt ansvar för ”de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå utbildningens mål” (Lgr 22, Skolverket, 2022, s. 6). Det står även att

alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS, 2022:146, 3 kap.2§)

Acceleration

Acceleration innebär, som nämnts tidigare, progression ”genom en utbildning i snabbare takt eller i yngre ålder än konventionellt” (Pressey, 1949, s.2, i Colangelo et al., 2010, egen översättning). National Association for Gifted Children har nyanserat definitionen på följande sätt: ”att tillåta en elev att gå igenom ett traditionellt utbildningssystem snabbare, baserat på readiness [skolmognad, på svenska] och motivation” (egen översättning) (s. xi, Colangelo et al., 2004). Några forskare inom fältet definierar acceleration så här: “Acceleration tillåter elever att avancera i en takt som maximerar deras förmåga att lära; homogen gruppering och mer avancerat innehåll ger dem möjlighet att diskutera och manipulera innehåll vilket motiverar och möjliggör fortsatt lärande” (Freeman et al., 2010, s. 20, egen översättning).

Acceleration som begrepp återfinns, som nämnades tidigare, vare sig i Skollagen (SFS, 2010:800) eller läroplanerna för förskola och skola (Lpfö18, Lgr 22). Däremot står det att ”elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” Lag (2022:146). Resurserna ska därmed inte bara riktas mot de elever som har svårt att nå målen utan även elever som utvecklas snabbt mot utbildningens mål ska ges ledning och stimulans i skolarbetet så att de kan utvecklas så långt som möjligt. Riktlinjerna i läroplanen betonar även att ”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga; upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt; får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang” (Lgr 22, s. 14).

Regering och riksdag har utöver det regelverk som redan existerar tagit beslut om att ändra skollagen respektive skolförordningen som syftar till att möjliggöra för elever i grundskolan, specialskolan och sameskolan att läsa på en högre nivå och att ge elever i gymnasieskolan möjlighet att gå fram i snabbare studietakt (SFS, 2024:410). De nya reglerna trädde i kraft 2 juli 2024 samt 1 juli 2025. Sammantaget finns det lagstöd för att göra flertalet olika typer av acceleration. Lagen ger bland annat stöd för en tidigare skolstart och hoppa över den annars obligatoriska förskoleklassen (7 kap.11§ skollagen). I skolförordningen (SFS, 2011:185) kan man läsa att rektor får besluta att ”en elev [...] ska flyttas till högre årskurs än den som eleven redan tillhör eller normalt ska tillhöra, om eleven har goda förutsättningar att delta i utbildningen i den högre årskursen och elevens vårdnadshavare medger det”

(4 kap.7§). Att flytta upp en årskurs kan göras när helst under skolgången. Elever har numera även rätt att i grundskolan, specialskolan och sameskolan läsa en eller flera kurser enligt gymnasieskolans ämnesplaner, om eleven bedöms ha goda förutsättningar att klara studierna och om eleven och elevens vårdnadshavare medger det (SFS, 2024:410, 10 kap.23g§). Rektor beslutar detta och ska sedan anmäla beslutet till Skolinspektionen. I de fall en elev deltar i utbildning på en nivå som ligger över den aktuella skolformen får huvudmannen besluta om andra lärotider för den eleven än de lärotider som regleras i 3:e kapitlet 2–4 §§ skolförordningen (SFS 2024:413).

Vidare finns en ny förordning som innebär att försöksverksamheten med riksrekryterande spetsutbildning i *högstadiet* i grundskolan permanentas. Denna förordning ska börja tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025 (SFS 2024:675). På *gymnasieskolan* finns riksrekryterande spetsutbildning. Skolenheten ska ha ett etablerat samarbete med en högskola och ge eleven möjlighet att delta i högskolekurser (5 kap.22§, SFS, 2024:676).

Fjärrundervisning ska få användas för att ge elever i grundskolan, specialskolan eller sameskolan tillgång till att läsa ämnen enligt gymnasieskolans ämnesplaner, både inom ramen för en ordinarie grundskoleutbildning eller inom ramen för en riksrekryterande spetsutbildning (21 kap.3§, SFS, 2024:410). Eleven ges också rätt till prövning både innan och inom en påbörjad grundskole- och gymnasieutbildning. Gymnasiekurser kan exempelvis tenteras av genom prövning enligt 8kap. 25§ i gymnasieförordningen (SFS, 2010:2039). Elever i grundskola och gymnasium är samtidigt garanterade en viss undervisningstid vilket innebär att efter ett ämne prövats och godkänts så fylls lektionstiden ut med något annat.

Gymnasieskolan är inte åldersbegränsad i sin antagning utan till för ”ungdomar som avslutat sin grundskoleutbildning” (15kap.5§). Det innebär att det är möjligt för elever att börja gymnasiet ett eller flera år tidigare än de jämnåriga. Det finns även möjlighet för gymnasieelever att söka utökad program som går utöver ordinarie kurser om rektor bedömer att eleven ”på ett tillfredställande sätt kan antas och genomföra” ordinarie och utökade kurser (4kap.23§). Huvudmannen kan också ge elever tillstånd att genomföra ett nationellt utbildningsprogram på kortare tid än de tre år, om eleven medger det (16kap.15§, SFS 2014:410).

Vissa ytterligare regeländringar görs också exempelvis kring betygssättning då grundskoleelever som läser gymnasiekurser ska betygsättas enligt de bestämmelser som gäller för gymnasieskolan (SFS 2024:410, SFS 2024:678). Undervisning i en kurs enligt gymnasieskolans ämnesplan får överlämnas på entreprenad till en huvudman för grundskola, en huvudman för gymnasieskola eller till staten i egenskap av huvudman för specialskolan eller sameskolan. Detta förutsätter att undervisningen i kursen bedrivs av lärare som uppfyller kraven på legitimation och behörighet i 2 kapitlet 13 § skollagen.

Sammanfattningsvis talar styrdokumentet om rätt till utbildning, likvärdighet, en skola för alla, alla elevers rätt att utvecklas till sin fulla potential och att undervisning kan utformas på olika sätt. Den senaste lagstiftningen har utformats för att ytterligare förstärka elevers möjlighet att i praktiken läsa

ämnen i snabbare studietakt samt på en högre nivå. Acceleration förefaller således möjlig att erbjuda i svenska skolor trots att inte begreppet används i styrdokumentet.

Kvalitetsgranskningar och utvärderingar av svenska skolors arbete

Skolinspektionens och Skolverkets rapporter om *undervisning* och *elever som ligger långt fram* i sin kunskapsutveckling (2014, 2018, 2019, 2022) visar att de är en förhållandevis osynlig elevgrupp i skolan som saknar den utmaning och stimulans som de behöver och enligt lag har rätt till (SFS, 2010:800). Det ska noteras att flertalet av granskningarna inte tar upp acceleration uttryckligen.

Skolenkäten 2010–2020 (Skolinspektionen, 2020) och även gymnasieutredningen (SOU, 2016:77) visar att Sverige behöver utveckla skolors kompetens att motivera och stimulera dessa elever.

Skolinspektionen (2022) menar att hela 24 av 29 skolor har ett utvecklingsbehov inom de delar som granskningen tar upp och att gemensamma strategier för att identifiera och undervisa elever som ligger långt fram saknas. Lärare och rektorer uppger att de är osäkra på hur dessa elever kan uppmärksammas och ifall det ens finns sådana elever i klassen eller på skolan. Eventuellt har de haft någon sådan elev längre bak i tiden, uppger de. Elevhälsan menar att det sannolikt finns elever med kognitivt höga förmågor men att de kan vara bland de som tappat motivationen för skolan och därmed har svårt att nå målen. Ett mörkertal av elever som skulle gynnas av mer stimulans och utmaning kan därför finnas i svenska skolor. En osäkerhet finns hos lärarna kring ifall de ska lägga tid på dessa elever när de samtidigt har svårt att hinna med att stödja de som kämpar för att bli godkända (Skolinspektionen, 2018, 2021a, 2022) och konsekvensen blir att elever som behöver större utmaningar lämnas utan lärarstöd och att de tvingas ta ansvar för sitt eget lärande (Skolinspektionen, 2014; Skolverket, 2019).

Skolinspektionen visar vidare att läraren är avgörande för att motivera och vägleda eleven i sin kunskapsutveckling samt att högpresterande elever också behöver handledning, likt alla andra elever, (2018). Lärarna planerar visserligen för att göra skoluppgifterna differentierade men lyckas inte göra dem tillräckligt kognitivt utmanande. Elever bromsas och får vänta in kamraterna med repetitionsuppgifter i stället för att få fördjupning eftersom många av lärarna anser det viktigt att gemensamt kunna gå vidare till nya moment (Skolinspektionen, 2010, 2018, 2021a, 2021b). Att lägga undervisningen på medelnivå är ett sätt att hantera elevens olikheter (Skolinspektionen, 2018) och går tvärtemot behovet hos elever med hög inlärningspotential av att få bli utmanade strax över sin nuvarande nivå, utifrån intressen och kunskaper, för att kunna lära (Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2012).

Skolenkäten (Skolinspektionen, 2021b) visar att knappt 30% av eleverna tycker att skolarbetet motiverar dem att lära sig mer, 80% menar att skolarbetet sällan eller aldrig är svårt och 15% av eleverna att de inte har möjlighet att få mer utmanande uppgifter. Eleverna upplever över lag att lektionerna är enformiga och i avsaknad av utmaningar (Skolinspektionen, 2022). I matematik ansåg eleverna att 40% av lektionerna gav för litet utmaning och stimulans. I de fall de fick extra uppgifter fick de klara dem på egen hand och fick endast kort återkoppling (Skolinspektionen, 2018). Det finns en risk att dessa elever uppfattas som en självgående och homogen grupp och de elever som inte får ta del av individuella

lösningar kan tappa studiemotivationen och misslyckas i skolarbetet eller drabbas av prestationsrelaterad stress (2018). Elevhälsans personal är sällan delaktiga i arbetet med att skapa en stimulerande och utmanande undervisning (2022).

Acceleration anses gynna elever som har möjlighet att prestera på högre nivåer (Skolverket, 2012, 2015) men rektorer menar att det ofta är för få elever som behöver accelerera för att det ska vara organisatoriskt möjligt att lösa. Schematekniska problem anges som en försvårande anledning. Detta kan leda till passivitet, skolmisslyckanden och störande beteenden i klassrummet vilket kan ses som ett misslyckande och ett resursslöseri både för elev och samhället (Skolinspektionen, 2022). Det saknas resurser samt ett tydligt regelverk för hur svenska skolor ska arbeta kring elever som har ovanligt lätt att lära (Skolinspektionen, 2018, 2022). Utmanande uppgifter kräver lärarstöd och en tydlighet kring mål och syfte för att undvika studiestress. Dessa elever behöver även ges möjlighet att utveckla studieteknik för att kunna möta motgångar i undervisningen. Utan rektors pedagogiska ledarskap och ett skolövergripande arbete för att möta dessa elevers behov riskerar dessa elevers upplevelse av skolan att hänga på enskilda lärares kompetens och engagemang. Dessa granskningar visade att skolor med hög kvalitet har ett gemensamt förhållningssätt; ger stöd och stimulans till alla elever; använder information i överlämningar; rektor har god kännedom om undervisningens kvalitet; skolans elevhälsoteam samverkar med lärarna; elevgruppen synliggörs i kvalitetsarbetet; berikande och motivationshöjande aktiviteter finns; lärarna får organisatoriskt stöd för att kunna anpassa undervisningen genom att exempelvis låta en elev accelerera; kompetensutveckling och samverkan finns och huvudmannen efterfrågar och följer upp resultat i syfte att undervisningen ska vara likvärdig (Skolinspektionen, 2022).

I Skolverkets utvärderande rapport om spetsutbildning (2019) beskrivs att syftet med försöksverksamheten varit att låta elever läsa en utbildning med särskild fördjupning och breddning inom ett ämne eller ämnesområde. Elever har även fått möjlighet att accelerera genom att läsa en eller flera kurser på nästa nivå i utbildningssystemet. Totalt 25 spetsutbildningar på högstadienivå och 29 på gymnasiet har utvärderats (2019). Inriktningar har erbjudits inom matematik; naturvetenskap; samhällsvetenskap; musik; idrott; humanistiska och teknik-vetenskapliga ämnen. Spetsutbildningarna har trots riksintag endast mottagit en procent av elever från en annan kommun. Anledningen att eleverna valt spetsutbildning är att få fördjupa sig, snarare än att få vissa betygspoäng.

De som gått ”spets” har upplevt att de fått möjlighet att nå längre i sin utveckling och att det varit värt ökad arbetsinsats. Flera uppgav att de tidigare i skolgången saknat utmaningar och att de suttit sysslolösa på lektionerna när uppgifterna tagit slut. Det bästa med spets var enligt eleverna att de fått möjlighet att nå sin fulla potential, att de inte blivit begränsade utan kunnat utvecklas i sin egen takt. En elev hade exempelvis fått läsa på universitetsnivå på gymnasiet. Andra rapporterade positiva effekter var att de stärkt sitt självförtroende och att de utvecklats socialt. Lärarna visade uppskattning för eleverna och lärarna upplevdes som kunniga och engagerade i sina ämnen. De var även måna om att undervisningen ska anpassas till elevernas förutsättningar. I den mån eleverna upplevt spetsutbildningen stressande hade detta med andra ämnen som eleverna inte varit lika intresserade av att göra. Höga krav

kunde eleverna uppleva både från sig själva och lärare på grund av att de läser spetsutbildning. De kanske har sina styrkor i vissa ämnen men är nödvändigtvis inte duktiga i alla ämnen. Eleverna menade att lärarna i den ordinarie utbildningen inte hade möjlighet att ge stöd både till svaga och starka elever samt att elevers talang riskerar att kastas bort om inte stimulans och utmaning erbjuds. Eleverna hade svårt att se nackdelar förutom att få bättre schema, mer jämnt fördelade kurser över åren samt tillgång till spetsundervisning på fler platser i landet. De menar även att de fått ett sammanhang där de träffat andra elever med samma intressen och där det är accepterat att plugga. Att elever och lärare fått arbeta med ett gemensamt intresse kan inte ersättas av mer avancerade uppgifter i en vanlig klass, enligt Skolverket (2019).

Tidigare forskning om acceleration och elevperspektiv på acceleration

Det finns ett flertal internationella studier som tar upp begreppet acceleration, dels typer, dels upplevelser av den. I detta kapitel beskrivs några sådana studier.

Olika sätt att accelerera i den tidigare forskningen

Acceleration är en bred term som kan innebära olika möjligheter. Den huvudsakliga skillnaden är huruvida accelerationen förkortar antalet år som eleven går i skolan eller inte. Syftet med årskursacceleration är att korta ner antalet år som eleven går i skolan medan ämnes- eller innehållsbaserad acceleration innebär att eleven får material, instruktioner eller undervisning på högre nivå än sina jämnåriga (Colangelo et al., 2010). Den har specifika former, sätt att variera nivån, takten och komplexiteten av skolarbetet/läroplanen. Vissa former av acceleration har ytterligare variationer i praktiken som kan kategoriseras som typer. En elev kan exempelvis få ämnesacceleration (form) genom att få avancerat innehåll i mellanstadiet eller i högstadiet (typ) (Colangelo et al., 2010). Accelerationsinsatser kan användas var för sig eller i kombination. Forskning visar att det finns upp till och med så många som 26 typer av acceleration (Rogers, 2007, 2019). Liljedahl (2022), som skrivit en populärvetenskapligt inriktad bok, har gett accelerationsinsatserna svenska benämningar vilka används i denna studie bredvid de internationella begreppen (Colangelo et al., 2010; Jones & Southern, 2004; Pettersson, 2011, i Jahnke, 2015; Rogers, 2004, 2019; Stanley, 1979, i Wardman & Hattie, 2019; Wardman & Hattie, 2019). Internationellt och i viss mån i Sverige används följande accelerationsinsatser: årskursaccelererad acceleration samt ämnes- eller innehållsbaserad acceleration.

Årskursbaserad acceleration

Årskursbaserad acceleration är strategier som vanligtvis förkortar antalet år som eleven går i grundskolan. Eleven placeras på heltid i en årskurs över den som eleven skulle ha gått med tanke på sin ålder. Insatsen kallas även ”gradeskipping” internationellt och kan även innebära andra sätt att förkorta antalet år i grundskolan. Årskursacceleration är en *form* av acceleration med följande *typer*:

- *Tidigare skolstart.* (Early entrance to school) Eleven kan antingen hoppa över ett förskoleår och börja tidigare i förskoleklass eller att hoppa över förskoleklass och börja direkt i årskurs 1. Tiden eleven väntar på att få börja skolan kortas. En femåring som redan kan läsa och som har mognaden kan börja tidigare.
- *Helårsacceleration.* (Whole-grade acceleration) En elev hoppar över ett läsår och placeras permanent i en årskurs över åldersmässigt. Uppflyttningen kan göras när som helst under skoltiden.
- *Radikal-acceleration.* (Radical acceleration) Eleven flyttas upp minst tre årskurser eller mer.

- *Snabbspolning*. (Grade telescoping) Eleven läser samma stoff som andra men på kortare tid. Exempelvis högstadiets tre år på två. Eleven slutar då högstadiet ett år tidigare och kan då börja gymnasiet, det kan kallas tidigare start i högre utbildning.

Ämnes- eller innehållsbaserad acceleration

Ämnes/Innehållsbaserad acceleration (content-based acceleration eng.) ger elever avancerat innehåll, förmågor eller förståelse innan förväntad ålder eller årskurs. Eleven är till största del tillsammans med sina jämnåriga men får även undervisning på högre nivå antingen på lektioner med en högre årskurs eller i sin egen klass. Det kan komma en lärare till eleven och arbeta på högre nivå eller så kan eleven få gå till en annan grupp. Ämnes- eller innehållsbaserad acceleration är en *form* av acceleration med följande *typer*:

- *Partiell uppflyttning*. (Dual enrollment). Eleven är placerad i en högre årskurs i ett specifikt ämne och läser resterande ämnen i sin ordinarie klass.
- *Ämnesacceleration* (Single-subject acceleration) innebär att eleven får studera ett ämne, exempelvis matematik på nivåer ovanför sin åldersgrupp. I andra ämnen studerar de på nivå med sina jämnåriga.
- *Svårare material* innebär att en elev som klarat årskurs 3 matematik får möjlighet att fortsätta med matematik för årskurs 4.
- *Komprimering* (Curriculum compacting). En elev som bedömts ha tillräckliga ämneskunskaper för en årskurs kan få möjligheten att i stället lägga tiden på att fördjupa sig i ämnet eller inom ett annat ämnesområde, ofta i det ordinarie klassrummet. Komprimering kan innebära att två års studier görs klart under 18 månader. En elev får en undervisning där onödig repetition, upprepning och färdighetsträning tas bort för att kunna bli klar med kursen och sedan ägna sig åt mer avancerat innehåll i ämnet.
- *Accelerationsgrupp* (Grouping). Att på andra flexibla sätt organisera undervisning i olika typer av grupper kallas *grouping*. En grupp av elever kan läsa matematik på högre nivå än sina jämnåriga.
- *Spetsutbildning och specialinriktningar* (International Baccalaureate IB; Tracking). Avancerade elever kan på gymnasiet få kurser på högskolenivå. I slutet av utbildningen genomgår eleverna på IB-International Baccalaureate internationella tester som ger möjlighet till vidare prestigefyllda studiemöjligheter.
- *Gymnasiekurser i grundskolan* (Advanced Placement). Detta innebär att eleven får möjlighet att läsa gymnasiekurser så tidigt som på mellanstadiet. Eleven kan få betyg i kursen.
- *Högskolekurser i grundskolan eller i gymnasiet* (Advanced Placement). Avancerade elever kan när de klarat av årskursens ämnesinnehåll få möjlighet att läsa kurser på högre stadier. Exempelvis högstadielev och gymnasieelev som läser kurser på universitetsnivå.

- *Prövning* (Credit by examination or prior experience). En elev kan genom att göra ett test eller annan typ av redovisning/tentamen avsluta kursen med betyg. I och med detta kan eleven få möjlighet att gå vidare till nästa kurs/innehåll.

Det finns även forskare som benämner en acceleration som innebär att eleven söker stimulans på egen hand utanför skolans ram, *Natural acceleration* (Cohen, 2011).

Vilka elever gynnas av acceleration?

Att elever som har lätt att lära alltid klarar sig i skolan är en myt (Delisle, 2015, i Wardman & Hattie, 2019). Vissa elever behöver accelerera för att nå längre och få utveckla sin fulla förmåga samt för att uppleva skolan som meningsfull (Wardman & Hattie, 2019). Rapporter (Assouline et al., 2015; Colangelo et al., 2004) visar att acceleration kan gynna elever med exempelvis hög begåvning och inlärningsförmåga, starka intressen och motivation, i och utanför skolan samt positiv attityd till lärande och skola, elever som kommit långt. Elever utan sådana positiva katalysatorer (Gagné, 1985, i Rogers, 2019) kommer troligtvis inte att dra någon akademisk, social eller psykologisk vinst av acceleration, oavsett individens nivå på förmåga. En elev kan gynnas av flera olika sätt att accelerera, antingen inom årskursacceleration och/eller ämnesacceleration. Rogers menar att det är viktigt att kunna tolka akademiska, sociala och känslomässiga effekter av olika sorters acceleration för att kunna avgöra vad som passar för enskilda individer och skolsystem (2019).

Rogers menar vidare att *the Iowa Accelerative Scale (IAS)* har visat sig fungera väl för att förutspå vilken typ av acceleration som kan fungera bra för olika elever (Assouline et al., 2009). National Work Group on Acceleration har tagit fram riktlinjer för policy kring akademisk acceleration (Colangelo et al., 2010). De menar att många skolor saknar formell policy som lyfter fram acceleration som en effektiv och lämplig intervention för elever som behöver mer utmaning i sin skolgång. De menar att en policy kring acceleration tydligt bör beskriva hur accelerationen ska implementeras, hur den ska administreras samt hur elever ska ges likvärdig tillgång till acceleration som är noggrant planerad och följs upp av olika professioner.

Akademiska effekter av och perspektiv på acceleration

Acceleration är en insats som visat sig leda till positiva akademiska, sociala och emotionella effekter för elever med höga förmågor (Assouline et al., 2015; Dare et al., 2016; Hattie, 2009; Rogers, 2019; Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon 2011). Forskningen kring acceleration har pågått under längre tid internationellt och Colangelo (et al., 2010) anser att det är fastslaget att välplanerad acceleration fungerar väl och att både årskursacceleration och ämnesacceleration är effektiva interventioner inom akademiska och socioemotionella domäner för elever med höga förmågor (Benbow, Perkins, & Stanley, 1983; Brody, 2001; Colangelo et al., 2004; Colangelo et al., 2010; Kulik & Kulik, 1984; Neihart, 2007; Rogers, 2004; Robinson, 1996; Stanley & Benbow, 1983). Årskursaccelererade elever presterar generellt bättre akademiskt än äldre elever i sin nya klass (Colangelo et al., 2004;

Colangelo et al, 2010; Kulik & Kulik, 1992). Acceleration kan även leda till positiv utveckling i karriären samt ökad livsinkomst för de flesta som accelererar akademiskt (Dare, Nowicki & Murray, 2019). Forskning visar att accelererade studenter skaffar sig avancerade akademiska examina, producerar akademiska studier och bidrar professionellt över medel (Lubinski et al., 2006, i Colangelo et al. 2010). The Belin Blank Center i Iowa framhåller acceleration som ett förstahandsalternativ för elever med hög lärandeförmåga (Freeman et al., 2010).

Bristande tillgång till acceleration

Trots dessa positiva forskningsresultat så har utbildare uttryckt oro kring eventuella negativa emotionella och sociala konsekvenser för accelererade elever (Rambo & McCoach, 2012; Siegle et al., 2013) vilket kan bidra till att elever inte erbjuds acceleration (Colangelo et al., 2004; Cross et al., 2018; Gallagher & Smith, 2013; Southern & Jones, 2015). Elever med ojämna förmågor får inte alltid tillgång till acceleration internationellt i de fall det krävs en viss poängsumma i elevens betyg, detta trots att de kan gynnas av att få accelerera i ett eller flera ämnen där de har styrkor (Colangelo et al., 2010). Trots 50 års internationell forskning så används acceleration sällan trots att det i policy framhålls gynna elevers lärande (Freeman et al., 2010; Wardman & Hattie, 2019). Det är i stället vanligare med nivågruppering och eller någon form av berikning trots att acceleration är mer effektivt (Wardman & Hattie, 2019). Forskning visar även att elever själva önskat att de fått större möjligheter att accelerera i grundskolan (Lubinski et al., 2001, i Colangelo et al., 2010). Utebliven stimulans exempelvis i form av acceleration kan leda till passivitet, skolmisslyckanden och störande beteenden i klassrummet vilket kan ses som ett misslyckande och ett resursslöseri både för elev och samhället (Silverman, 2016).

Förhållningssätt till acceleration; kunskaper och attityder

För att elever ska kunna få möjlighet att accelerera så behöver skolpersonal förstå och ha ett positivt förhållningssätt till acceleration. Förhållningssätt till årskursacceleration har studerats internationellt (Freeman et al., 2010) och en studie visade att 89 procent av lärarna föredrog berikningsinsatser framför acceleration. I det här fältet handlar berikning snarare om att stanna upp och fördjupa sig än att komma snabbt vidare men det kan i vissa fall även ses som ämnesacceleration till skillnad från årskursacceleration. Att utveckla lärares förmåga att upptäcka elever med höga förmågor framhölls i studien som viktigt eftersom denna kunskap ofta var avgörande för att elever skulle få accelerera. Lärarna har en avgörande roll eftersom det mestadels är lärare som meddelar eller inte meddelar föräldrar om möjligheten att accelerera (Jones & Southern, 2004). Amerikanska lärare visade sig vara oroliga för att acceleration skulle påverka eleven negativt kring akademisk samt socioemotionell utveckling (Rambo & McCoach, 2012). Forskare pekar ut personliga erfarenheter av acceleration som ensam faktor till att skolpersonal har en positiv inställning till acceleration (Fiscus et al., 1989; Hoogeveen, van Hell & Verhoven, 2005, i Gronostaj et al., 2016). Det påverkar även hur lyckad insatsen blir (Gross et al, 2004). En studie från USA visade att 43% av amerikanska skolpsykologer hade liten

eller ingen bekantskap med konceptet akademisk acceleration (Robertson et al., 2011, i Dare et al., 2021). I Sverige har vi bara en beprövad praktik inom matematik vilket kan göra att det finns en större osäkerhet hos lärare kring att accelerera elever (Pettersson, 2011).

I en artikel av Ivarsson (2024) så studerades svenska rektorers uppfattningar om acceleration och berikning samt hur undervisning organiserades för elever med höga förmågor. Rektorerna ansåg i studien att 1) acceleration främst skulle ske inom elevens årskurs, 2) i andra fall genom att studera ämnen eller kurser med äldre klasser samt att åldersacceleration är komplicerat och bör undvikas. Vissa skolledare kan också vara emot insatser för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling då de tycker att det tar resurser från de svaga i skolsystemet (Wardman & Hattie, 2019). Steenbergen-Hu, et al. (2016) gick igenom 100 års forskning kring acceleration och antyder att nivågruppering var vanligare än acceleration på grund av skolledares vilja att undvika accelerationens ökade kostnader och uteblivna påverkan på skolans sammantagna akademiska resultat, trots den negativa påverkan detta skulle innebära för särskilt begåvade elevers utveckling.

Acceleration och elevers mognad

En nackdel med acceleration kan vara att eleven inte är tillräckligt känslomässigt mogen och därför bör gå med sina jämnåriga (Mönks & Ypenberg, 2009; Persson, 1997). Forskning har visat att det finns en osäkerhet och bristande konsensus hos lärare och skolledare gällande att bedöma om elever har tillräcklig socioemotionell mognad för att kunna årskursaccelerera (Doyle et al., 2011). Vissa lade vikt vid elevens fysiska storlek medan andra fokuserade på elevens socioemotionella utvecklingsnivå. I australiensiska handlingsplaner framgick att elever skulle bedömas enligt motivation, problemlösningsförmåga, självförtroende, fritidsaktiviteter och deras interaktion med klasskamrater. Elevers livsförhållanden påverkade hur deras mognad tolkades och de elever som kom från trygga familjer och som hade gott självförtroende fick större chanser att accelerera (Doyle et al., 2011).

Ämnesacceleration och matematik – möjligheter till ämnesacceleration

De elever som accelererar gör det oftast inom matematikämnet. Elever med särskilda förmågor i matematik får sällan extra stöd och är ofta utformat som accelerationsinsatser för elever i grundskolans senare år (Pettersson, 2011). Även internationellt erbjuds elever oftast acceleration i matematik och naturvetenskap alldeles oavsett elevens spetsförmåga och intressen (Freeman, 2013; Gross, 2006). Gross menade att elever som var språkbegåvade skulle kunnat få öppna uppgifter i svenska som stimulans men att de ofta förväntades skapa egen stimulans i ämnet, exempelvis att läsa tyst för sig själva. Freeman menar att matematik är mer linjärt och att det både blir lättare att upptäcka avancerade elever och att ge dem acceleration i ämnet (2013). Petterssons studie (2011) visade att det är viktigt att fundera över vad som är viktigt för varje individ. Studien visade även att det vanligaste sättet var tyst matematik med hjälp av läromedel vilket inte var lika effektivt som en variation innehållande möjlighet att träna på olika

metoder, diskussioner, problemlösning och laborativa övningar ger eleverna möjlighet att uttrycka och utveckla matematiska förmågor.

För mycket repetition i skolarbetet- en risk

Repetition som länge setts som ”kunskapens moder” kan vara en källa till uttråkning (boreout) och i värsta fall leda till symptom som liknar *utbrändhet*, en risk som sällan diskuteras i utbildningssammanhang. Trots att forskning visar att *spaced repetition* (upprepning med mellanrum) kan förbättra långsiktigt minne (Cepeda et al., 2006) så leder överdriven och monoton upprepning snarare till kognitiv stagnation. Neurovetenskaplig forskning visar att stressrelaterade system i hjärnan aktiveras när individer tvingas till monotona uppgifter (McEwen, 2007) men även av hög belastning, undermålig stimulans och brist på meningsfulla utmaningar (Salmela-Aro, et al., 2009). Skolelever med höga förmågor kan få en stressrespons som liknar den som ses vid utbrändhet (burnout) som visar sig som trötthet, koncentrationssvårigheter och känslomässig avtrubning (Maslach & Leiter, 2016). De kan uppleva en känsla av meningslöshet och mental utmattning. Neurologiska studier visar att hos barn som utsätts för icke-stimulerande, repetitiva aktiviteter uppstår förändringar i hjärnans stresssystem, liknande de som ses vid *klinisk utbrändhet* hos vuxna (Lupien et al., 2009). Elever som har ett stort behov av intellektuell stimulans för att trivas kan riskera att hamna i denna typ av utbrändhet. Dessa elever kan gynnas av få accelerera då de genom denna insats kan slippa onödigt repetition och i stället ges möjlighet att avancera, vilket kan påverka motivationen till skolarbetet på ett positivt sätt. Detta stämmer överens med Tomlinsons uppfattning att lärandet blir optimalt när uppgifter anpassats utifrån elevens skolmognad, förmågor och kunskaper (1994). Att låta elever gå om en klass i skolan (*kvardhållande*) har negativa effekter på motivation och skolnärvaro (Hattie, 2015, i Wardman & Hattie, 2019). Litteraturen visar att elever som ligger långt fram som inte får utvecklas i sin egen takt upplever samma negativa effekt som att få gå om en klass.

Upplevda och beskrivna fördelar och nackdelar ur ett elevperspektiv

Skolor kan vara osäkra på om acceleration är gynnsamt eftersom skolan saknar strukturer, handlingsplaner och beprövad praktik. Oron gäller ofta hur elevens socioemotionella utveckling kan påverkas av acceleration (Rambo & McCoach, 2012; Siegle et al., 2013). Forskning visar att negativa effekter uppstår när elever inte tillåts accelerera, inte av själva uppflyttningen (Benbow et al., 2021). Gross (2006) undersökte elever som radikalaccelererat, vilket innebär att flyttas upp minst tre år. Studien visar att de elever som radikalaccelererat mår bäst, både under och efter studien. De lyckades hitta vänner bland äldre elever och hade goda sociala relationer även som vuxna. Studenter menade att de upplevt att de funnit en känsla av att höra till för första gången i sitt liv när de kommit till universitetet. De elever som inte accelererat alls mår sämst av understimulans och känslor av ensamhet och utanförskap, känslor som följde med dem i livet. Under studiens gång sjönk självkänslan hos de som accelererat ett år och till oroande låga nivåer hos de som inte accelererat alls. De oaccelererade fick inte

träna på att hantera utmaningar i lärandet och drabbades av *bluffsyndromet* (impostor syndrome) och började ifrågasätta ifall de ens låg långt fram i sin kunskapsutveckling. De började därmed undvika kognitiva utmaningar. Vissa av de oaccelererade eleverna i Gross studie var uppgivna och hade till och med hoppat av sina universitetsstudier eller gymnasiet. De kunde inte tolerera uppgifter som inte erbjöd stimulans. De elever som hade samma begåvningsnivå och som hade radikalaccelererat hade i stället blivit självsäkra, kunskapsförstående, trygga och harmoniska och hade lyckats med avancerade examina. Gross menar att det borde vara förbjudet att hålla tillbaka barn med hög begåvning då det kan riskera både deras akademiska och deras socioemotionella hälsa. Årskursacceleration har vidare visat sig ha en positiv effekt på socioemotionell utveckling (Colangelo et al., 2010). Vissa positiva effekter av acceleration kan ses gällande socialt självförtroende och mognad (Steenbergen-Hu et al., 2016).

Freemans longitudinella studie (2001) visade att vissa individer hade upplevt negativa konsekvenser av att årskursaccelerera. De hade på grund av att de varit mindre i storlek inte blivit valda till olika sportlag. De hade inte kunnat utforska intima relationer då ålderskillnaden varit för stor. De accelererade vuxna hade hellre ägnat sig åt berikning så som att exempelvis lära sig spela ett instrument (Freeman, 2012). Flera av eleverna önskar att de hade fått leka och experimentera mer i stället för att som de upplevt stressats av föräldrar och lärare att prestera högt akademiskt och att bli antagna på prestigefulla universitet (Freeman, 2008). Eleverna kopplade sedan ihop prestation med självkänsla. Freeman menar att årskursacceleration är riskfyllt utan att samtidigt få socioemotionellt stöd och endast de elever som har spetsförmågor inom musik och scenkonst behöver specialutbildning (Freeman, 2008). Det finns ingen tydlig praktik gällande akademisk acceleration vilket kan göra att bilden domineras av en negativ elevsyn kring att inte få förståelse och möjligheter att avancera. I Sverige är universitetsutbildning gratis till skillnad från brittisk utbildning, som för många elever bara är åtkomlig med stipendier som kräver höga prestationer. Detta kan ha påverkat eleverna att känna ökad stress kopplat till påtryckningar från vårdnadshavare om acceleration (Freeman, 2008).

Ytterligare en studie tog sig an årskursaccelererade elevers upplevelse av sin socioemotionella situation före och efter årskursacceleration (Gronostaj et al., 2016). Elevernas upplevelse innan årskursaccelerationen var att de kände att de *befann sig på fel plats*. Denna känsla uppkom till stor del av lärares bristande förmåga att möta deras behov. Studien visade att det fanns ett starkt samband mellan elevernas intellektuellt höga förmåga och deras sociala situation i klassen. Situationen förbättrades i de flesta fall, både akademiskt och socialt genom årskursacceleration. Det krävdes dock snabbt därefter ytterligare interventioner så som en krävande och specialiserad årskurs- eller ämnesspecifik acceleration vilket lades till för att ge tillräckligt med utmanande möjligheter att lära (Gronostaj et al., 2016).

Elevers tankar om viktiga aspekter i valet att årskursaccelerera

Tillgången till accelerationsmöjligheter är begränsad på grund av rektorers och lärares attityder och missuppfattningar/oro kring denna praktik. För att förstå om elever delar denna oro studerade Dare, Nowicki och Smith (2019) 26 elevers (med höga förmågor) tankar kring överväganden gällande

årskursacceleration. Sjutton av dessa elever som hade accelererat (9–14 år) deltog i en gruppaktivitet där de fick sortera och rangordna olika elev-genererade överväganden kring acceleration. Studien resulterade i en strukturerad beskrivning av elevernas råd kring viktiga faktorer att överväga vid valet att accelerera. Sex nyckelkoncept framträdde ur empirin sorterat från den viktigaste till den minst viktiga: 1) *Bästa lärmiljön*; inkluderar tankar kring överväganden av den lärmiljö som kan vara optimal, där eleven får utmanas att nå sin fulla potential samt tankar om att elever som behöver acceleration skulle bli uttråkade och oengagerade ifall de gick kvar med jämnåriga, 2) *Elevers önskemål*; reflekterar att elevers egen motivation till att accelerera är viktig för att det ska bli lyckat och att elevers välbefinnande och attityd till skolarbete påverkas negativt av att inte få tillräckligt med stimulans, 3) *Förmågor i olika ämnen*; elever menar att det är viktigt att överväga ifall eleven på grund av höga förmågor i det mesta ska accelerera i alla ämnen/årskursacceleration eller om elever som har styrkor i ett ämne ska ämnesaccelerera, 4) *Kamratgrupp*; reflekterar att engagemanget kan öka hos elever som hamnar i en grupp med jämlikar samt att det kan vara bra att ha en provperiod i den nya gruppen, 5) *Kontext och stöd från skolan*; relaterar till lärares förståelse av behoven hos eleven som accelererar och att lärarens roll är avgörande för upplevelsen av acceleration, 6) *Sociala överväganden*; eleverna ansåg att sociala överväganden kan vara viktiga samtidigt som detta koncept rangordnades som mindre viktigt än de andra i valet att accelerera. Kategorierna innehåller jämförelse med redan accelererade elevers råd till existerande riktlinjer gällande acceleration.

Tidig skolstart på universitetet utifrån ett elevperspektiv

Muratori et al. (2003) intervjuade 10 studenter vid universitetet vid Iowa kring hur de upplevde tidig start vid college och hur de under första terminen lyckats anpassat sig till en miljö med äldre elever. Intresset i studien utgick från synen att tidig start vid universitetet inte nödvändigtvis skulle passa alla elever men att det för några skulle kunna vara ”manna från utbildningshimlen” (Boothe et al., 1999, s. 201, i Muratori et al., 2003). Resultaten från studien visar att tidigare start vid universitetet är gynnsamt både gällande akademisk och social utveckling samt ett effektivt alternativ till att gå ett icke-utmanande tredje år på gymnasiet. Eleverna klarade av övergången ett år tidigare men resultaten visar att en stödjande struktur runt om eleven behövs. Skolpersonal kan exempelvis behöva hålla kontakten med eleven och följa upp hur det fungerar. Det kan även vara nödvändigt att informera om vilka resurser som finns på campus och att se till att eleven känner sig delaktig i en större gemenskap. Vårdnadshavare och elev behöver vara informerade om möjliga utmaningar med acceleration och ibland kan storleken på skola, geografisk placering och pojk/flickvän hemma spela en större roll än förväntat. Vårdnadshavare och elever behöver också få information om att tidigare start på universitetet är stimulerande och en effektiv utbildningsintervention/strategi (Muratori et al., 2003).

Studenter syn på socioemotionella karaktärsdrag och universitetsstudier

En systematisk reviewstudie av Schuur et al., (2021) intresserade sig för socioemotionella karaktärsdrag och anpassning till universitetsstudier hos särskilt begåvade accelererade studenter. Faktorer som studien funnit som underlättat anpassningen till universitetet och känsla av välbefinnande var: *positiv attityd/humör* (cheerfulness); *uthållighet/motståndskraft* (resilience); *självförmåga/självförtroende* (self-efficacy); *positiv självuppfattning*; *tidigare höga akademiska prestationer* och en *stödande familjesituation*. Resultatet visade även att det saknas studier som tydligt rapporterat elevers tidigare acceleration och att studier på elever som individuellt accelererat med ett eller två år var sällsynta.

Studenters konceptualisering av årskursacceleration i inkluderande skolmiljö

Dare, Nowicki och Murray (2019) har i sin studie intresserat sig för studenters konceptualisering av årskursacceleration i inkluderande skolmiljöer, något som saknas i forskningen. Eleverna som deltog i studien hade som sin främsta synpunkt att årskursacceleration skulle vara bättre för elever som lär snabbt eftersom de då kunde få möjlighet att lära sig nya saker. Lärarna kunde också antas bli mindre stressade då det inte skulle ta slut på uppgifter till eleven. Ett annat tema var att acceleration kunde vara negativt då det kunde bli svårt att bli accepterad och passa in. Vissa teman var neutrala och handlade om att de accelererade eleverna skulle kunna många svar på lärarens frågor och att läraren skulle ge dem mer av sin tid då de var yngre. Andra menade att den accelererade eleven skulle kunna känna sig stolt, lycklig och att andra elever skulle vilja bli vän med den som accelererat. Ytterligare ett tema var att det skulle vara negativt för de äldre studenterna att de accelererade eleverna var kortare än de äldre.

Sammanfattning tidigare forskning

Det finns olika typer av acceleration och forskningen visar att insatsen bör utformas efter individens behov. Kvantitativ forskning kring accelerationens akademiska effekter visar positiva resultat. Även forskning kring psykosociala effekter visar övervägande positiva resultat vilket kan ge skolor incitament för att pröva acceleration som insats för elever som behöver mer utmaning i skolarbetet. Tillgången till acceleration är trots det begränsad för elever, ofta på grund av skolors oro för socioemotionella konsekvenser. Risker med acceleration finns men även risker med att avstå. Vissa länder har en tydlig policy och rutiner i arbetet kring acceleration, till skillnad från Sverige.

Kvalitativ forskning kring acceleration utifrån ett elevperspektiv är liten internationellt och förefaller obefintlig i Sverige. Denna studie kan fylla en liten del av denna kunskapslucka. Nästa kapitel utgör studiens teoretiska utgångspunkter vilket visar på accelerationens betydelse för motivation och lärande hos elever med stor lärandepotential.

Teoretiska utgångspunkter

Deweys *transaktionella teori om kunskapande* utgör teoretisk utgångspunkt i denna studie och kan ge ett fördjupat perspektiv på hur lärande går till samt vikten av att ta hänsyn till den enskilda elevens förutsättningar i (planering av) utbildningspraktiken. Kapitlet innehåller även teoretiska perspektiv kring *motivation (självbestämmandeteorin)* vilka kan fördjupa bilden av elevers upplevelser av förutsättningar för lärande i skolmiljön. Dessa teoretiska utgångspunkter kan kopplas till acceleration och kommer att användas som diskussions- och analysverktyg i förhållande till studiens resultat.

Deweys transaktionella teori om kunskapande

Studiens teoretiska utgångspunkter utgörs delvis av John Deweys pragmatism, med utvecklingspsykologin som pedagogisk hjälpvetenskap (Hartman, 1979). Dewey menade att de möjligheter att utvecklas som individen ges är avgörande och att det är viktigt att anpassa undervisning till barns utvecklingspsykologiska förutsättningar (Hartman, 1979).

Dewey vände sig mot idén att skolan skulle ses som en förberedelse för ett kommande avlägset vuxenliv (i Hartman & Lundgren, 1980). Dewey tyckte att den traditionella katederundervisningen var för abstrakt och ointressant och gjorde eleverna passiva och oengagerade. Dewey menar att skolan i stället borde ge elever uppgifter som inte bara är en lösryckt abstrakt färdighetsträning av kunskaper som vuxna anser att eleven bör ha och som inte betyder något för eleven själv. Dewey förespråkade därför undervisningsformer där elever får vara aktiva och undersöka sin värld med sina sinnen vilket främjar en mer aktiv inställning till skolarbete (i Hartman & Lundgren, 1980; Säljö, 2022). Principen är att man lär sig genom att handla (Hartman, 1979).

Dewey (i Hartman & Lundgren, 1980) ansåg också att skolan ska undervisa i demokratiska former där man diskuterar och analyserar kunskapers hållbarhet i ett jämlikt samtal. Med det menas att man inte bara lär sig faktakunskaper utan även får med sig vetenskapens sätt att kritiskt pröva och utveckla kunskaper. Kunskap uppstår när individer interagerar med världen och andra människor. Träning av färdigheter utanför sådana sociala sammanhang leder till att barn tappat lusten till att lära.

Deweys transaktionella teori om kunskapande utgår från tre grundläggande principer som är likvärdiga delar av lärprocessen (meningsskapande). *Transaktionsprincipen* (the principle of interaction), *vanans princip* (the principle of habit) och *kontinuitetsprincipen* (the principle of continuity) (Östman & Öhman, 2023). Transaktionsprincipen handlar om hur konsekvenser av handlande/transaktioner leder till lärande (Biesta, 2004). I pragmatismen så behandlas inte processer som åtskilda, uppdelade på inre och yttre, utan i detta perspektiv rymmer hela individen och dess omvärld utan inbördes rangordning. Pragmatismen innebär i stället att det ständigt sker interaktioner med omgivningen eller som Dewey kallar det *transaktioner*. Människan är således alltid i transaktion med sin omgivning vilket innebär en fortlöpande anpassning i en dynamisk balans (Dewey, 1930, i Biesta, 2004). Dewey hävdar att organismen alltid är i rörelse och i handling. Detta till skillnad från andra teorier

där organismen får ett stimuli och därefter ger en respons/handling (Biesta, 2004). En reaktion från omgivningen är inte startskottet för en handling utan något som förändrar riktningen på det som redan är i gång (Östman & Öhman, 2023). Medan erfarenhet är något som *är* menar Dewey att kunskap förutsätter reflektion och slutledning kring de konsekvenser som uppstår. Individen skapar sitt eget universum genom att interagera och vi får bara kunskap om världen så som den responderade på oss. Kunskapande är något som man gör, en aktivitet. Kunskap ger inte en bild av verkligheten så som från en åskådares synvinkel utan människan är deltagare i ett ständigt föränderligt universum (Biesta, 2004). En organisk del av handlandet är perception, ett konstant skannande av omgivningen, ett sökande efter stimulus genom våra sinnen (Biesta, 2004).

Vanans princip innebär att människan ständigt handlar (doing) och skapar möten med sin omgivning. Därefter erfar människan konsekvenser av sitt handlande (undergoing) vilket leder till att individen fortsättningsvis anpassar sitt handlande (functional coordination) utifrån omgivningens respons. Resultatet blir en repertoar av vanor som individen vet fungerar i olika situationer, både mekaniska (cykla) till fysiska (praktiska) och intellektuella (sätt att känna och tänka) (Öhman & Östman, 2023). Kunskap manifesteras som vanor och innebär ett meningsskapande. Våra responser blir mer och mer specifika vilket också leder till att världen som vi responderar på blir mer meningsfull och differentierad (Biesta, 2004). Dewey menar att när elever ges möjlighet att handla (observera, undersöka och manipulera sin omgivning), få respons och anpassa sina handlingar kan detta leda till växande, det vill säga det som Dewey kallar *growth* (Öhman & Östman, 2023).

Kontinuitet står för att varje erfarenhet tar med någonting från det människan tidigare erfarit och modifierar kvaliteten på framtida erfarenheter. När elever får koppla ihop tidigare erfarenheter med nya situationer främjar detta nya sätt att handla och tänka, vilket innebär nya *vanor* (kontinuitet). Dewey benämner detta som *long and short learning loops*. Andersson (2019) menar att elever kan lösa uppgifter de fått med tidigare erfarenheter de har med sig i korta lärandelooper. I långa lärandelooper krävs däremot att man skaffar sig nya erfarenheter och kunskaper för att lösa problemet. För att långa lärandelooper ska uppstå krävs det att läraren vet vad eleven har med sig för erfarenheter och kunskaper in i lärandesituationen och kan skapa uppgifter och lärsituationer som utmanar dessa (Östman & Öhman, 2023). Läraren bör alltså ha insikt kring elevens begåvning, förmågor och intressen (Hartman, 1979).

I det pragmatiska perspektivet finns det alltid en dimension av makt inom undervisning då val av innehåll och undervisningsmetod alltid innebär någon form av inkludering och exkludering (Cherryholmes, 1988, i Andersson, 2019). Utifrån detta sätt att se på lärande och kunskap har läraren uppgiften att skapa möjligheter för eleven att växa, en stimulerande lärmiljö där denna process kan ta plats. Således behöver läraren ge elever med hög begåvning ledning och stimulans som möjliggör långa lärandelooper, exempelvis genom att få accelerera. För att högt begåvade elever ska kunna lära sig nya saker, skaffa sig nya vanor så behöver undervisningen möjliggöra snabbare takt och högre nivå, möta elevens lärandepotential. Annars uppstår inte växande-growth. Mening är inget som redan existerar utan är något vi *gör* och som uppstår när vi reflekterar över vårt handlande, exempelvis när eleven möter sin

omgivning. Det är i själva transaktionen som mening skapas. Deweys transaktionella perspektiv på kunskapande innebär således att skapa förståelse för miljöns betydelse för lärandet och att detta är sammankopplat med individens kontinuitet och förändring (Andersson, 2019).

Självbestämmandeteorin

Denna studie använder *självbestämmandeteorin* då den kan belysa kopplingen mellan acceleration och motivation. SBT är skapad av Ryan & Deci (1985, 2000) och teorin innebär ett brett ramverk för att förstå faktorer som underlättar eller underminerar inre motivation, autonom yttre motivation och psykologiskt välbefinnande (Ryan & Deci, 2020). Att bli motiverad betyder *att röra sig mot* att göra någonting (Ryan & Deci, 2000). En person som saknar driv eller inspiration att göra något karakteriseras som omotiverad medan någon som är fylld av energi och agerar aktivt mot ett mål ses som motiverad. Motivation är en komplex del av mänsklig psykologi som påverkar vad en individ väljer att investera sin tid och energi på. Det handlar om hur de tänker och känner kring en uppgift, hur länge de ägnar sig åt den och hur villiga de är att möta motstånd i relation till uppgiften (Bakar, 2014, i Filgona et al., 2020). Motivation är det som får en person att vilja veta, agera, förstå, tro, engagera sig och skaffa sig förståelse och kunskaper, förmågor och värderingar. Elever som är motiverade att lära använder högre kognitiva processer (Vansteenkiste et al., i Filgona et al., 2020) vilket i sin tur leder till högre nivåer av förståelse (Vansteenkiste et al, 2005, i Filgona, et al., 2020), kreativitet (Koestner et al, i Gibbens, 2019, i Filgona et al., 2020), produktivitet (Das Carlo et al., 2003, Filgona et al, 2020) och prestation (Moulaert et al., 2004; Sobral et al, 2004, i Filgona, et al., 2020).

Basic psychological needs theory innebär att människor har inre motivation och upplever välbefinnande när de tre medfödda grundläggande psykologiska behoven *autonomi*, *kompetens* och *relaterbarhet* är uppfyllda (Ryan & Deci, 2000, 2020; Urhahne & Wijnia, 2023; Filgona, et al., 2020). *Autonomi* innebär att eleven upplever en koppling mellan handling och resultat samt har inflytande över om och hur uppgiften ska göras. Autonomi hos eleven stöds bäst genom att få intressanta och värdefulla upplevelser och undermineras av att känna sig kontrollerad av belöningar eller bestraffningar. *Kompetens* innebär att eleven måste tro att det är möjligt att klara uppgiften och att utvecklas (Ryan & Deci, 2020). Behovet av kompetens kan lättast tillfredsställas i en välstrukturerad miljö som erbjuder optimal utmaning, positiv feedback och möjligheter att växa. *Relaterbarhet* innefattar en känsla av sammanhang, social belöning och acceptans. Det uppstår när eleven visas respekt och omsorg. Ifall något av dessa tre grundläggande psykologiska behov inte tillgodoses kan det påverka motivationen och välbefinnandet (Ryan & Deci, 2020).

Metod

I detta avsnitt beskrivs och motiveras studiens genomförande utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Val av metodansats, urval, datainsamling och analys presenteras. Reflektioner kring etik avslutar kapitlet.

Fejes och Thornberg (2015) menar att vetenskapliga studier behöver utgå från en genomtänkt forskningsdesign som inbegriper val av fenomen; vilka forskningsfrågor som kan ställas kring fenomenet; vilken metod som passar för datainsamling och på vilka sätt data kan analyseras och tolkas. Då forskningen saknas kring acceleration i det svenska skolsystemet utifrån ett elevperspektiv föll valet på att använda en *kvalitativ* forskningsansats (Bryman, 2011). Kvalitativ forskningsansats kan ge en djup och rik beskrivning av ett fenomen utifrån flera perspektiv, i detta fall olika typer av acceleration i det svenska skolsystemet samt elevers erfarenheter av dessa (Patton, 2015).

Kvalitativ innehållsanalys passar dessutom väl i de fall då det inte redan finns mycket forskning. Ett begränsat material kan då fungera som en första forskningsfas, vars resultat kan ge uppslag till såväl djupare som bredare studier i nästa skede. Resultatet av en kvalitativ innehållsanalys kan presenteras i form av kategorier, koncept, modeller, konceptuella system och kartor (Elo & Kyngäs, 2008). I den här studien användes tre huvudkategorier med flertalet underkategorier för att presentera data.

Det finns inte någon standardiserad procedur för att genomföra kvalitativ innehållsanalys till skillnad mot kvantitativ innehållsanalys (Baxter, 2009, i Elo et al., 2014). Kvalitativ innehållsanalys kan användas med både induktiv och deduktiv ansats och innehåller tre huvudfaser: *preparation*, *organisation* och *rapporterande av resultat* (Elo et al., 2014). Här användes dessa tre huvudfaser. Studiens två forskningsfrågor utgår var för sig från en *deduktiv* (fråga 1) respektive en *induktiv* (fråga 2) forskningsansats. En deduktiv ansats bestämmer utsträckningen av hur kvalitativa data i en studie stödjer existerande, generella konceptualiseringar, förklaringar, resultat och/eller teorier. Forskningsfrågorna och analysen som genomförs behandlar koncept som redan är etablerade i forskningen, i detta fall internationell forskning kring olika typer av acceleration. Den kvalitativa deduktiva innehållsanalysen testar om redan identifierade faktorer fortsätter att manifesteras sig i en specifik grupp/kontext som inte tidigare studerats. I denna studie studeras olika typer av acceleration som beskrivs i internationell forskning för att se *om* och *hur* de tar sig uttryck i det svenska skolsystemet utifrån elevers erfarenheter (Patton, 2015, sid, 541). Studiens andra forskningsfråga utgår ifrån en *induktiv* ansats för att kunna studera svenska elevers erfarenheter av acceleration och hitta mönster och teman i deras utsagor, detta utan att ha förutbestämda kategorier att söka efter (Patton, 2015, sid 551).

Forskaren måste också ta beslut kring om analysen ska vara *manifest* eller *latent*, det vill säga ifall forskaren ska beskriva det som informanterna *säger* eller tolka det som informanterna *menar* via kroppsspråk, skratt, tystnad och liknande (Elo & Kyngäs, 2008). I denna studie valdes manifest analys då den utgår från vad informanterna verkligen säger, håller sig nära texten och använder informanternas egna ord (Bengtsson, 2016). Det finns ett visst mått av tolkning i all kvalitativ analys (Patton, 2015)

men det har upplevts viktigt att ligga nära de retrospektiva elevberättelserna. Det kan också stärka trovärdigheten (Elo et al., 2014). I denna kvalitativa studie finns enstaka kvantitativa inslag i form av mängdord som någon, alla, jämte exakt antal på informanterna.

Urval

Ett retrospektivt elevperspektiv på skolan kan bidra med värdefull kunskap om hur eleven upplevde skolgången och vad som gynnade deras lärande och utveckling.

Urvalet i studien är målstyrt för att informanterna skulle haft erfarenheter som var relevanta för forskningsfrågorna, det vill säga ha upplevt acceleration och vara gamla nog för att kunna reflektera över sin skoltid (Bryman, 2011). Av den anledningen söktes på olika sätt främst informanter som hade gått ut gymnasiet. Urvalet av informanter skedde även genom bekvämlighetsurval (specialpedagoger, bekantskapskrets och kollegor samt frivillig förening) och efterföljande snöbollsurval då det inte fanns något naturligt forum för att få tag på informanter som passade in på kriterierna (Wardhaugh, 1996, i Bryman, 2011). Snöbollsurval innebär att forskaren initialt vänder sig till några personer som är relevanta för studien som sedan i sin tur lämnar förslag på ytterligare lämpliga informanter/respondenter (Bryman, 2011).

Att få tag på informanter till studien var en tidskrävande process. Flertalet av informanterna hade själva inte reflekterat över sin acceleration innan de fick frågan om att delta i studien och var osäkra på om de verkligen accelererat. Detta kan ha försvårat att få tag på informanter. Några av informanterna var tvärtom väl insatta i ämnet, var aktiva i att hjälpa till med att skaffa informanter och uttryckte att denna studie skulle kunna ge rektorer och lärare insikter i hur de kan skapa en mer tillgänglig och stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i den svenska skolan.

Urvalet bestod slutligen av 11 personer, 5 män och 6 kvinnor mellan 17 och 59 år. Informanterna hade erfarit olika typer av acceleration under olika tidpunkter av skoltiden och under olika läroplaner. Intervjuerna gav upphov till ett rikt material kring hur accelerationen såg ut och upplevdes.

Datainsamlingsmetod - intervju

Valet av datainsamlingsmetod föll på *semi-strukturerade* intervjuer då det var möjligt att rikta intervjun mot teman som belyste forskningsfrågan samtidigt som informantens tilläts tala fritt kring ämnet (Bryman, 2011; Kvale, & Brinkman, 2014). I intervjuer är det viktigt att frågorna formuleras på ett lämpligt sätt för att kunna ge svar på forskningsfrågorna (Morse & Richards, 2002 i Bengtsson, 2016). Därför skapades en *intervjuguide* som utgångspunkt i datainsamlingen (Dalen, 2015). Frågor ställdes kring informantens upplevelser av skoltiden och om acceleration. Informanterna fick berätta om sina intressen, sitt lärande, skolans lektioner samt hur accelerationen kommit till och genomförts.

De semi-strukturerade intervjuerna genomfördes under en två-veckorsperiod och varje intervju tog cirka 60 minuter att genomföra. Informanterna kom från både små och stora städer och eftersom de var utspridda inom och utanför landets gränser vid tidpunkten för intervjun så genomfördes intervjuerna

digitalt. Därmed tog intervjuerna plats i en miljö som informanterna själva valt, vilket kan göra att informanter känner sig bekväma i situationen (Andersson, 1998). Enbart ljudet från intervjuerna spelades in på en mobiltelefon som lades framför datorn för att få med informanternas egna ord. Transkriberingen bör göras av forskaren själv (Bailey, 2008, i Bengtsson, 2016) vilket gav ytterligare en möjlighet att bekanta sig med data (Bryman, 2011).

Intervjuerna transkriberades strax efter intervjun för att skapa bästa möjliga återgivning av resultatet (Dalen, 2015). Initialt skulle den första intervjun vara en pilotintervju men dessa data togs tillvara utifrån tanken att allt material som håller god kvalitet ska användas (Trost, 2014). I denna studie används utgångspunkten att informanternas tankar kring acceleration utgår ifrån deras egna erfarenheter.

Analysmetod - kvalitativ innehållsanalys

Inom forskningen finns det olika åsikter om användningen av koncept, procedurer och tolkning i kvalitativ innehållsanalys (Bengtsson, 2016). Skillnaderna ligger i ordningen de olika stegen av analys görs och hur forskare konceptualiserar sina data. Bengtsson (2016) menar vidare att det går att urskilja fyra faser: *dekontextualisering*, *rekontextualisering*, *kategorisering* och *sammanställning*. Det gick till så här:

Den *första* fasen (dekontextualisering) av analysarbetet användes för att bekanta sig med data genom att läsa igenom det transkriberade materialet innan det kunde brytas ner till mindre *meningsbärande enheter* (Bengtsson, 2016). En meningsbärande enhet är den minsta biten information, ett ord eller konstellationer av meningar som innehåller information som knyter an till syftet med studien (Graneheim & Lundman, 2004, i Bengtsson, 2016). I en öppen kodningsprocess gavs varje meningsbärande enhet en kod (etikett) som kan förstås i förhållande till kontexten (Berg, 2001, i Bengtsson, 2016). Koder underlättar i processen med att identifiera koncept som data kan grupperas kring i delar, kategorier och mönster. I deduktiv ansats skapas en matris med koder innan analysprocessen börjar vilket också underlättar att upprätthålla hög reliabilitet (Catanzaro, 1988, i Bengtsson, 2016). I denna studie användes de olika typer av acceleration som påträffats i tidigare forskning (se sid 9) som matris för den deduktiva delen. För den induktiva analysen däremot behövdes ingen matris då teman och mönster söktes och kodades förutsättningslöst.

Rekontextualisering. Den *andra* fasen användes för att gå igenom materialet för att se att inga delar som relaterar till frågeställningarna hade missats (Burnard, 1991, i Bengtsson, 2016). I originaltexten markerades meningsbärande enheter med olika färgpennor så att de omarkerade delarna framträdde och därefter få syn på ifall de hade ett innehåll som var relevant för studien (Burnard, 1991, 1995, i Bengtsson, 2016).

Kategorisering. Den *tredje* fasen syftar till att skapa kategorier. Innan forskaren kan börja skapa kategorier måste de meningsbärande enheterna kondenseras, där antal ord reduceras utan att innebörden går förlorad (Graneheim & Lundman, 2004, i Bengtsson, 2016). Det kodade materialet delades sedan in i områden utifrån olika frågeställningar och teoretiska utgångspunkter i studien för att tydligare skapa

mening av data (Graneheim & Lundman, 2004, i Bengtsson, 2016). Kategorier och teman identifieras i denna fas men det råder ingen konsensus kring hur man ska rubricera dessa i kvalitativ innehållsanalys. I manifest analys kan det vara samma som koderna på de meningsbärande enheterna. Inga kategorier ska dock falla emellan två grupper eller passa in i flera samtidigt (Patton, 2015). Kategoriseringen ansågs vara färdig när en rimlig förklaring var nådd (Bengtsson, 2016). De olika typerna av acceleration behövde inte rubriceras på annat sätt än som det görs i tidigare forskning.

Sammanställning. Den fjärde fasen syftar till att sammanfatta och presentera resultatet. När kategorierna hade etablerats så påbörjades arbetet med sammanfattningen av resultatet. När man arbetar sig igenom materialet behöver man fundera över ifall kategorierna speglar materialet och informanternas röster. I en manifest analys håller sig forskaren nära och refererar tillbaka till materialet (Burnard, 1991, i Bengtsson, 2016) och använder informanternas egna ord. För varje kategori valdes lämpliga meningsbärande enheter som lyftes fram i texten med citat för att skapa en tydlig koppling mellan resultat och data (Polit & Beck, 2004, i Elo & Kyngäs, 2008). Polit och Beck menar vidare att forskaren kan visa kategorierna i en översikt för att underlätta för läsaren vilket i denna studie gjorts i form av hierarkimodeller. Slutligen behöver forskaren diskutera resultaten mot tidigare forskning samt överväga slutsatsers rimlighet (Burnard, 1991, Bengtsson, 2016).

Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2010) har följts både för informantens trygghet och för studiens kvalitet (Bryman, 2011). Ett missivbrev skapades och provades på unga vuxna i min närhet för att se om det fanns ord som upplevdes svåra eller otydliga. Missivbrevet innehöll information om studiens syfte och frågeställningar samt hur data skulle avidentifieras, användas och förvaras samt rätten att när som helst avbryta sin medverkan, i enlighet med Vetenskapsrådet (2024). Brevet informerade också om att den färdiga uppsatsen skulle publiceras på databasen DIVA (digitala akademiska arkivet). Missivbrevet skickades till informanterna och jag säkerställde att de förstått studiens syfte och innehåll både vid första kontakten och i början av varje intervju, vilket är en viktig del i processen (Harcourt & Quennerstedt, 2014). Samtliga informanter var över 15 år och kunde själva ge skriftligt medgivande till studien genom att fylla i en samtyckesblankett (Bryman, 2011) (bilaga 2). Etiska överväganden har resulterat i att denna studie inte har ställt specifika frågor om mående eller annat av personlig känslig art. Informanterna gav här uttryck för både positiva och negativa aspekter av acceleration med fokus på didaktiska och specialpedagogiska perspektiv. Studien gick därmed inte vidare med spontana uttalanden som kan relateras till psykisk ohälsa eller annan etiskt känslig information.

Resultat

Resultatet presenteras i två delar. Den första delen behandlar hur accelerationen sett ut, det vill säga vilka *typer av acceleration* som informanterna beskrivit och som kommit fram i analysen. Den andra delen innehåller de erfarenheter som informanterna berättat om i två huvudkategorier: *möjligheter* respektive *hinder*. Slutligen sammanfattas resultatet i sin helhet.

Del 1: Typer (kategorier) av acceleration

Ett flertal typer av acceleration framträdde i analysen av empirin. En och samma informant kan ha erfårit en eller flera olika typer av acceleration inom de två huvudkategorierna årskursacceleration och ämnes- och innehållsacceleration, vilka tydliggörs i figur 1.

Årskursacceleration	Ämnes- och innehållsacceleration
<ul style="list-style-type: none">• Tidigare skolstart• Helårskursacceleration• Snabbspolning	<ul style="list-style-type: none">• Partiell uppflyttning• Ämnesacceleration• Svårare material• Komprimering• Accelerationsgrupp• Spetsutbildning och specialinriktningar• Gymnasiekurser i grundskolan• Högskolekurser i grundskolan och gymnasiet• Prövning• Naturlig acceleration

Figur 1. Typer av acceleration som framträtt i empirin.

Tidigare skolstart

Det finns informanter som gjort acceleration genom tidig skolstart. De har hoppat över förskoleklassen och sedan läst med elever som är ett år äldre och med det materialet. Flera av informanterna beskriver att deras mamma, mormor eller farmor gett förslag på att informanten skulle hoppa över förskoleklassen och göra en tidig skolstart. Anledningen var att informanten redan kunde läsa, skriva eller räkna, inte trivdes i förskolan, låg långt före sina jämnåriga kamrater och ansågs skolmogen. En informant sa: ”Jag började skolan när jag var 6 år i stället för 7 år, ett år tidigare”. En annan informant sa: ”Jag var väl bara 3–4 år när jag kunde skriva och läsa”.

Anledningen till det var också social, till exempel att börja skolan tidigare för att en kamrat gör det. En informant sa: ”i den här vevan [flyttade vi] från ett område till ett annat och där kände min familj en annan familj och där skulle den flickan börja, hon var ett år äldre än mig och skulle börja skolan och då tyckte väl de att det vore roligt att börja med någon som man kände sen innan”.

Ytterligare en anledning till det var att vilja ha en särskild lärare. En informant gör nämligen en tidig skolstart på grund av att hon kan läsa men också på grund av att hennes mamma inte hade förtroende för den lärare hon annars skulle få. En informant sa: ”mamma var litet tveksam till den jag skulle ha fått som lärare i förskoleklassen”.

Helårsacceleration

Det finns informanter som gjort acceleration genom att hoppa över årskurser. Ett exempel är en informant som hoppade från 1:an till 2:an. Anledningen var att informanten var akademiskt understimulerad i 1:an. ”Det var väl en sak som de diskuterade mycket, när jag började skolan att jag läste flera Kittyböcker i veckan när jag började 1:an och så satt man och traggade det där andra i skolan”. Informanten hade en bokstavsbok för att öva på att skriva bokstäver som inte var klar när hon skulle byta klass vid sportlovet, ”så jag fick hem den och fick stränga order att göra färdigt, att skriva bokstäverna som jag ju redan hade skrivit, i flera år utan problem. Jag började i ettan på hösten och på våren efter sportlovet började jag alltså i 2:an”.

Snabbspolning

Det finns informanter som gjort acceleration genom att snabbspola. Det betyder att informanten arbetade för att kunna bli klar med olika ämnen snabbare än andra och få kortare skoltid. Ett exempel är att läsa två årskurser samtidigt genom att göra större uppgifter som möter kunskapskrav från flera årskurser samtidigt och (ett annat exempel är att) i och med detta tentera av ämnen (prövning). En informant sa: ”I 6:an blev det ett nytt läge. Samma skola med ett helt annat upplägg. Då kom vi på en idé att jag helt enkelt läste två klasser samtidigt”. Informanten sa också: ”Idrotten gjorde vi faktiskt en specialgrej [...] redan då i 6:an, så vi gjorde så att vi tentade av den för hela grundskolan. Jag utgick från kunskapskraven [...] som en checklista alltså”. Informanten menade att lärarna kunde bedöma utifrån bägge årskurserna. ”Speciellt 9:an, för 8:ans och 9:ans kunskapskrav var identiska. Det var ju inte svårare än så [...] jag hade dömt om jag hade varit tvungen att göra två identiska uppgifter bara för att täcka två årskurser [...] Årskurs 6 och 7 lästes samtidigt och likaså årskurs 8 och 9”. Informanten läste samhällskunskap och spanska med klassen bredvid snabbspolningen, som gjordes utanför klassrummet. ”Eftersom jag ändå skulle läsa spanska 3 på gymnasiet sen så fortsatte jag med spanskalektionerna så länge som möjligt, för att utveckla kunskaperna. Fast i vissa ämnen var det fortfarande liksom bedöma, få det klart”. Informanten berättade om hur han fick tentera av engelskan på ett okonventionellt sätt. ”Jag kom ihåg att min engelskalärare bedömde min muntliga engelska förmåga över en lunch”. Informanten snabbspolade också svenskan, trots att det inte var ett ämne som informanten hade lätt för. Snabbspolningen skedde av personliga skäl eftersom den ordinarie läraren var svår att komma överens med. ”Läraren som var satt på svenskan hade ett rykte kan man säga men han var borta hela höstterminen [...] Då bestämde vi oss av egentligen av personliga anledningar att vi skulle hjälpas åt att göra svenskan under höstterminen när vi har den bra-iga vikarien”. Informanten ville inte heller att det skulle hänga på

att behöva klara de nationella proven för att få ett bra betyg, vilket också gjorde att han valde att göra klart kurserna i åk 8 i stället för att gå med årskurs 9 och därefter söka till gymnasiet. ”Vårterminen, har typ halva 9:an redan klar, alla tre kärnämnen klara, några av de estetiska ämnena. Så jag hade ändå så pass mycket klart att det var bäst att bara gå på, att det skulle lösa sig liksom. Att gå vidare”. Informanten kunde därmed gå ut årskurs 9 två år tidigare än jämnåriga.

Ett annat exempel är en informant som snabbspolade gymnasiet 3 år på två år på grund av att hon var understimulerad, skoltrött och ville göra klart skoltiden. Hon hade gjort en kurs med klassen ovanför och berättar att hennes mamma sa: ”men kan du inte läsa, hoppa upp med 2:orna då?”. Informanten trodde inledningsvis att det inte var möjligt men frågade sin blivande rektor: ”Kan ni göra det? Går det ens? Och då så gjorde han och några lärare en plan för hur man hade kunnat genomföra det”. Informanten läste 1:an och 2:an parallellt.

när vi började så pluggade jag ju 200% [...] och så hade jag kontakt med lärarna kring hur det skulle fungera. Jag var i skolan och gick precis som 2:orna, på samma lektioner som dem men bara bredvid det så pluggade jag 1:ans kurser.

Informanten berättar om hur uppgifterna var.

Jag gjorde samma uppgifter som de andra, det man gjorde, litet mer komprimerade så att de hade gjort dem större, de hade lagt mer i en och samma och sen hade jag ju deadlines för det, men jag hade ju dubbla nationella prov, två hela dagar, då var jag inte stursk kan jag säga. [...] Jag kunde lära mig snabbare. Jag fick en uppgift, det här ska täcka [...] den här delen av kursen, du ska göra en presentation, ett prov eller en uppsats och så fick jag [...] lämna in den till ett speciellt datum eller göra ett prov och då fick jag ju material att plugga på eller så fick jag uppgifter och så satt jag efter skolan oftast.

Partiell uppflyttning

Det finns informanter som gjort acceleration genom en partiell uppflyttning, alltså att vara med på lektioner med äldre elever. En informant sa: ”I 9:an, 8:an sa min engelskalärare ”nej, nu skickar vi dig till gymnasiet” så fick jag börja [...] engelska 5 på gymnasiet då i 9:an” (Se även gymnasiekurser i grundskolan). En annan informant tyckte att första engelskakursen på gymnasiet var för lätt. ”Engelska 5 var alldeles för enkelt så jag fick hoppa rakt in i engelska 6”.

Ämnesacceleration

Ämnesacceleration handlar om att få läsa ett ämne i snabbare takt än jämnåriga. En informant gör mycket på egen hand men har stöd från lärare samt en frivillig coach som följer honom till och med gymnasiet (Se även gymnasiekurser i grundskolan och högskolekurser i grundskolan eller gymnasiet). Informanten säger: ”jag blev klar med högstadiematten i åk 5. Ja alltså i 4:an gjorde jag färdigt till 6:an och sen i 5:an tror jag att jag blev färdig ända till 9:an”. En annan informant sa: ”Jag läste 4:ans och 5:ans matte i 3:an och så var det alltid så att jag var ett steg över”.

Några exempel på genomförandet av ämnesacceleration är att låta (a) *elever fortsätta framåt i böcker och material*, (b) *ge svårare material* och eller genom att (c) *komprimera*. Tre informanter sa:

Alltså lågstadiet [...] där hade jag en bra lärare som, alltså jag jobbade ju väldigt snabbt ju och hon liksom lät mig göra det, att jag fick fortsätta och sen så gick hon och jag tillsammans till ett förråd där man hämtade nästa bok [...] Och det kommer jag ihåg att jag tyckte var jätteroligt men sen kommer jag ihåg också i mellanstadiet för då fick jag inte det utan då när jag var klar så fick jag bara rita i ritboken och [...] där någonstans började jag bli litet uttråkad då av skolan liksom.

Jag hade ju en mattelärare, han snappade på något sätt upp att jag hade lätt för matte. Han gav mig extrauppgifter som var så där roliga mattekluringar som jag fick göra [...] det var väldigt kul.

När jag pluggade matte med de andra under en lektion hade jag samma mattebok som dem, gick igenom de svåraste uppgifterna snabbt i det kapitlet, stängde igen, och öppnade min andra bok med högskolematematik och började arbeta på den sedan. Ofta är det ju så att jag tog de allra svåraste uppgifterna oftast, det var ändå de som jag känner att jag kunde få någonting av.

Flera informanter pratar om ämnesacceleration i matematik men undantaget är en informant som fått avancera i SO- ämnet.

Min SO-lärare på högstadiet, han kunde utmana mig mer kanske tankemässigt [...] vi diskuterade väldigt mycket, en kommunikation som ändå var givande [...] jag var ganska frispråkig och så och det nappade ju han på så det var mycket diskussioner liksom politik och om världsfrågor och litet mer sådana existentiella frågor och religion och sånt. Så honom hade jag stor glädje av i hela högstadiet.

Accelerationsgrupp

Informanten berättar att han varit med i mindre grupper för elever från olika klasser som behövt mer stimulans i matematik och han legat långt före andra elever i matematik.

Under högstadiet så var jag i en spetsgrupp, jag läste matte med andra högpresterande elever tillsammans med någon mentor som själv är bra på matte och som går gymnasiet eller universitet [...] En lektion i veckan byttes ut mot det här [...] Fast just den här accelerationsgruppen jobbade inte med gymnasiematte alls utan målet var att vi skulle med 9:ans verktyg lösa [...] problem som man kan göra med 9:ans verktyg fast mycket svårare. Det var sådana problem som man måste lägga tid på.

Spetsutbildning och specialinriktningar

En informant läser *naturspets på gymnasiet*. Informanten menar att skolan förstått att han hade lätt att lära och därför fick läsa gymnasiet på två år (se även snabbspolning). Han menar samtidigt att skolan inte hjälpt honom med det ökade skolarbetet just på grund av att de uppfattat att han haft lätt att lära.

Skolans inställning var att göra det på två år. För de sa typ att de hade haft någon annan som också (accelererat) på två år men de sa att hon gav upp matte sen och gick någon SO-linje. Jag kunde liksom förstå för jag fick ingen hjälp av skolan, till exempel jag är duktig på matte men inte lika duktig i språk och jag fick läsa två språkkurser samtidigt och då fick jag inte hjälp heller liksom. Allt fick jag göra själv [...] så jag kan förstå varför personen innan mig som också läste två år tappade intresset för studier.

Informanten går på lektioner med två klasser samtidigt och skoldagen blir något längre. ”Jag läste liksom årskurs 1 och delar av årskurs 2. Och i årskurs 2 läste jag årskurs 3 och delar som är kvar av åk 2. Då läste jag med två klasser samtidigt”. Informanten hade redan klarat av gymnasiets mattekurser när han börjar i åk 1 på naturspets och menar att han inte fick hjälp med att komma vidare med universitetsmatematik och att coachen då grep in och hjälpte informanten under hela gymnasietiden.

Alltså jag fick ingen hjälp i matte heller [...] Det var han (coachen) som ville göra det själv [...] och skolan sa då får ni en sal som ni kan vara i. De menade också att jag ju hade haft fullt upp med de andra kurserna [...] de sa också att du kan läsa betyg i år [...] och gå till universitetet och få universitetskurser då. Två år då får du mer matte, men problemet var att jag inte fick andra kurser heller liksom.

Samma informant upplever samtidigt visst motstånd från skolan gällande att läsa på två år eftersom han inte deltar i matematiktävlingar som kunde ha gett skolan priser.

Det var ok från början alltså med två år [...] men eftersom jag inte hade aktivt försökt göra några (matte)tävlingar så tror jag att skolan då ville att jag skulle gå tre år för att jag ska gå med i någon tävling och vinna någonting för skolan. Det var den bilden som jag hade litet. Folk som var sura för de tyckte jag skulle ha gått tre år. De hade många tävlingar men jag hade aldrig tid för jag [...] hade för mycket självstudier som jag fick göra så och dessutom jag slutade också schack då.

En annan informant får matematikundervisning i snabbare takt och på högre nivå. ”Ja alltså till och med nu när jag går *mattespets*, då läser jag mycket i högre takt och med elever som är ganska högpresterande. Jag har inte antecknat i en enda mattelektion men fått A i alla kurser så jag har väldigt lätt för matte”. Informanten som går andra gymnasieåret på *mattespets* har gjort klart matematik 4 och mattespecialisering till sommaren. Sista året på gymnasiet läser informanten matematik 5 och mattespecialisering 2 och 3. Informanten har möjlighet att göra prövning av högskolekurserna och då få betyg men kan då samtidigt inte längre delta i gymnasietävlingar i matematik.

så vi läser varje mattekurs på en tredjedels läsår. [...] Mattespecialisering 2 och 3 motsvarar högskolekurser, tror det är linjär algebra och något mer. Jag kommer att få tenta av dem ifall jag vill [...] då behöver man inte nödvändigtvis göra de kurserna på högskola.

En informant läste *mattespets på högstadiet*. Där läste man matte i snabbare takt än jämnåriga. ”Accelerationen var att läsa till och med matematik 1 gymnasiet i 9.an, alltså 4 års matte på tre år. Det

var även mer fokus på no-ämnena som kunde innebära fler praktiska experiment, studiebesök på universitetet”.

Gymnasiekurser i grundskolan

Några informanter läser gymnasiekurser i matematik och engelska under högstadiet. En läser engelska med en gymnasieklass, en informant läser i skolan med stöd av en lärare och en accelerationsgrupp och en läser med en coach utanför klassens ram. En informant gör klart gymnasiematten höstterminen i åk 8 och gör prövning för att få betyg i kurserna (se även prövning).

Jag tror att det var gymnasiematte som jag fick hjälp av lärare från högstadiet [...] för då fick jag matte 1–5 då. Jag fick gymnasiematte när jag gick i 6:an. Jag minns inte riktigt men jag tror att jag gjorde färdigt matte 1 och matte 2 i 6:an. Sen på högstadiet fortsatte jag med gymnasiematte kurs 3, 4 och 5 [...] det tog för mig ungefär en termin för att ungefär göra färdigt en bok så där.

Högskolekurser i grundskolan eller gymnasiet

Informanten gör färdigt till och med matte 5 till jullovet i åk 8. Därefter lästes universitetsmatte med elevens frivillige coach som följt med sedan mellanstadiet. ”Så det sista 1,5 åren (av högstadiet) blev det universitetsmatte då för då hade jag bara hjälp av den gamla mannen (pensionerad ingenjör)”. Med coachen arbetar eleven med universitetsmatte, bland annat algebra. ”Det fanns inget som vi direkt stannade på så mycket liksom. Det var algebra som vi läste mest”. På gymnasiet sedan så fortsätter informanten läsa med coachen, matte han nu känner igen i sina universitetsstudier i teknisk fysik.

Jag gjorde ju färdigt en kurs som heter grundkurs i matte typ i universitets(matte) och ny algebra, det fortsätter jag med litet sen i gymnasium för jag har inte gjort klart allting. Men när jag gått universitet nu så har jag märkt att all matte som jag läser nu har jag på något sätt läst eller börjat redan. De första kurserna har jag gjort.

Informanten fick arbeta under skoltid trots att insatsen inte var organiserad från skolan utan var på frivillig basis. Informanten berättar om hur en lektion med coachen kunde se ut:

Ja, han började liksom berätta om begrepp, han gör några uppgifter och så fick jag göra några uppgifter och så fortsatte han att berätta. Och ibland drog han liksom ut på vad det här kan utvecklas som sen och litet extra grejer som jag kanske inte förstod då, men som jag skulle kunna förstå senare. För jag var också intresserad av det. För annars har jag alltid haft en bok och där finns uppgifterna där vi räknar på. Ibland så har jag fått läxa [...] men annars så har jag gjort all matte på skoltid.

Informanten menar att coachen varit viktig för honom i hans lärande och att det är vid tillfällena med coachen som han fått hjälp. I övrigt har informanten fått sitta mycket själv utan undervisning. Tillfällena med coachen räckte för att stilla informantens behov av stimulans.

Ja för speciellt när det handlar om universitetsmatte som är helt annorlunda jämfört med tidigare matte, det är mer abstrakt, det är saker som man inte kan föreställa sig och då har jag behövt hjälp ibland i vissa frågor [...] för mig så räckte det i alla fall.

Prövning

En informant fick hjälp på högstadiet med olika sätt att examineras, göra prövning i olika mattekurser.

En lärare kunde examinera mig på matte 1 och 2 men på 3:an där då fick skolan hjälpa till att hitta någon vuxenutbildning så jag kunde skriva matte 3. Och matte 4 och 5 hittade de också så att jag kunde göra dem på (en gymnasieskola). Jag åkte till (större stad).

En annan informant accelererar i matematik på egen hand och gör prövning för att examinera kurserna. ”Det var väldigt skönt för jag fick mattelektionerna till att göra annat”.

Naturlig acceleration

Alla utom en informant uttryckte att de ägnat sig åt olika aktiviteter utanför skolan som gett dem mer stimulans, ofta mer än själva skolarbetet.

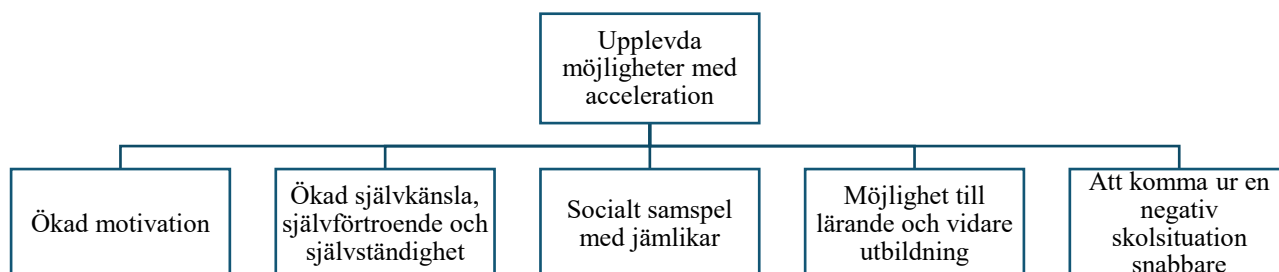
[...] var borta ganska mycket från skolan, för jag tyckte liksom att det var litet långtråkigt att gå på lektioner så där [...] men där kanske det var så att jag hade haft glädje av att bli litet mer utmanad för att jag skulle hållit intresset uppe för skolarbetet på ett annat sätt. Nu hittade jag på egna andra grejer för att liksom fylla ut. Jag spelade ju fotboll på ganska hög nivå från att jag var 15 [...]. Eftersom jag har så lätt för mig så borde jag ju kunna få högsta betyg i allt men så fick jag inte det liksom men då hade jag också inte satsat på det.

En informant läser mycket i hemmet. ”Det var nog ingen stor grej tror jag. Utan jag läste ju det jag ville läsa hemma, Kulla-Gulla på fritiden och ljudade i skolan på dagen. Litet så”. En annan informant lärde sig själv utifrån sitt intresse. ”Det känns som om jag redan är medveten om vilka mål jag har [...] så det hjälper inte att någon annan säger ”gör det på det här sättet [...] jag kan ta mig dit ändå. Fast jag inte blir dragen dit”. En informant sökte inte stimulerande uppgifter på fritiden. ”Nej. Jag gjorde inte så. Men du kan inte förvänta dig att en 8-åring ska vara sin egen lärare”. Att skolan ordnat kvällsföreläsningar i matematik av en frivillig matematikcoach är ett annat sätt att få stimulans och beskrivs av en informant.

När jag kom till gymnasiet [...] så lyckades de hitta en lärare [...] som hade en master i matematik som då kunde hjälpa med nästan som kvällsföreläsningar för mig och en annan som var väldigt intresserade [...] svårt att från kommunen få stödet att ordna sådana här saker [...] med två studenter från en skola med 1700 elever [...] Det fanns ingen spetsinriktning på mitt gymnasium utan det här var just för att vi hade sökt till specialpedagogen och bett om hjälp med mer stimulans.

Del 2a: Upplevda möjligheter kring acceleration

Denna del av resultatet innehåller informanternas erfarenheter av acceleration och redovisas med två huvudkategorier (Figur 2 och 3): *upplevda möjligheter* och *upplevda hinder* kring acceleration. Varje huvudkategori har flertalet underkategorier.



Figur 2. Upplevda möjligheter med acceleration

Ökad motivation

En erfarenhet av acceleration är ökad motivation. Flertalet informanter talar om att de behövt mer stimulans och utmaning i skolan och att de upplevt motivation till skolarbetet när de fått accelerera.

Den stora fördelen som jag har fått av det är ju motivationen. Att jag ändå har haft någonting att göra om dagarna som jag känt [...] är roligt och att jag har känt mig på sant utmanad. Sen tror jag, att det beror litet på HUR man gör det också [...] Det finns få saker som är så roligt som att kunna någonting.

En informant uppskattade att få arbeta med svårare matematik och problemlösning. ”Jag minns att vi hade en lärare i matte på mellanstadiet som var jättebra som lärde oss ekvationer, det tyckte jag var jättekul. Så att det var fritt så här, nu har vi ett problem, hur ska vi lösa det?”

En annan informant trodde att hon skulle ha tappat motivationen ifall hon skulle ha gått med jämnåriga. ”Fastän jag var ett år yngre så var jag ju liksom bäst i klassen ganska långt upp i skolåldern och hur hade det blivit om man hade kommit med de som var ett år yngre, då hade det blivit jättetråkigt liksom”. En informant ville vara kvar i den högre årskursen. ”Gick omkring och var rädd i flera år att de skulle flytta ner mig igen för att jag kanske inte var tillräckligt bra på matte”.

En informant upplevde att acceleration i matematik gett välbehövliga utmaningar och har själv valt att på frivillig basis hjälpa yngre elever att accelerera.

Alltså när jag gick upp i kurserna så var det inte mycket svårare, det var bara lätt fast med nya grejer [...] Det var först i högstadiet jag fick utmaning [...] ett kommunalt projekt i x-kommun där de tillsatte en mentor till varje skola som skulle ta några högpresteraende och särbegåvade mattelever och börja utmana dem litet och då var jag en av de eleverna. Ja och nu alltså jobbar jag på det projektet. [...] Och det är jättekul. Speciellt när de börjar diskutera matte på lektionerna för många av de här har ju legat långt,

långt framför sina klasskamrater och då kanske de aldrig har diskuterat matte på riktigt och då är det här ju en helt annan miljö för dem. Det tror jag att de känner är givande.

En informant med höga förmågor inom matematik menar att han en period tappade intresset för undervisningen, slutade lyssna på genomgångarna och sänkte sina betyg. Detta förändrades helt när han fick accelererad undervisning. Informanten har svårt att se nackdelar med acceleration.

Matte har blivit mycket mer intressant för mig som ämne [...] Jag tror faktiskt att jag hade gjort mycket sämre ifrån mig i gymnasiematten om jag inte hade haft den lilla spetsgrejen i 9:an. Jag var ju fortfarande bra på matte men jag var på väg neråt i 7:an och 8:an. Så alltså det är ju självklart att ligger man före i matte så ska man få accelererad undervisningsform. Jag tror faktiskt till och med vissa som har E eller F hade kunnat egentligen ha användning av accelererad matematik. Att det kan ha varit anledningen till att det går så dåligt nu är att de har tyckt att det gått enkelt en gång i tiden och hoppat över en massa genomgångar och sen när de försökte komma tillbaka till det så var det för svårt. För att de hade missat det [...] I: Nackdelar med acceleration? eh...gud...jag tror...ingenting, jag kommer på. Jag vet att vissa har gjort missuppfattningen att jag är något slags geni för att jag är bra på matte. Det är inte en nackdel exakt men.

En informant kände tillfredställelse när han klarat av kurserna.

”Men jag kände [...] en känsla av ...vad heter accomplishment på svenska? [...] uppfyllelse, ja men att jag är färdig för när jag var klar med ämnet på de här två åren så bockade jag av det”.

Ökad självkänsla, självförtroende och självständighet

Flera av informanterna uppgav att deras självkänsla och självförtroende stärkts av att få accelerera. En informant berättade även att han utvecklat sin självständighet när han fått flytta till en annan stad för att gå spetsutbildning. ”Jag fick flytta till en stad, från landet, fick större bild och vyer, fick fler människor, fick bo inneboende vilket gjorde att jag fick ta mer ansvar och fick utveckla mer självständighet”. En annan informant fick större tilltro till sina förmågor att klara av avancerade studier.

Jag hade nog litet svårt med självförtroendet i slutet av grundskolan [...] jag ville jobba inom matematik men är jag verkligen smart nog för det? Så jag tänkte nog då att jag skulle bli fysiker, den matematiken är inte lika svår [...] men sedan när jag började på gymnasiet, fick prova på högskolematematiken och kände ja men det här kan jag, det klarar jag, där ökade självförtroendet något enormt. Nu på universitet har det gett mig enormt [...] ungefär 100 personer börjar läsa den första kursen [...] Nu två år in så är vi 15 personer som fortfarande håller i och är kvar”.

Socialt samspel med jämlingar

Att hamna i ett nytt socialt sammanhang kan innebära att hitta intellektuella jämlingar vilket kan leda till trivsel, gemenskap och motivation i skolarbetet. ”Jag bytte skola efter lågstadiet till x-skolan och då

hamnade jag i en klass där jag träffade jättebra kompisar (äldre) som jag fortfarande har idag, så det var aldrig något problem heller”. Även föreningar utanför skolan kan spela en viktig roll.

Det är ju därför x-föreningen finns i grunden. För att det ska finnas en sådan organisation som har möjligheten att fånga upp de som behöver det här. Det är just det här med att ha en gemenskap med andra som har accelererat eller har ett intresse för matematik.

En informant ägnade sig inte så mycket åt socialt samspel på högstadiet utan hittade sedan personer att känna gemenskap med på gymnasiet, intellektuella jämlingar.

Under grundskolan så var nog många nästan rädda för mig. Jag kändes så bortom. Att de visste att jag höll på att läsa ganska avancerad fysik och matematik och att jag samtidigt var litet enstöring [...] Jag vet att jag i efterhand [...] verkade ha blivit känd som nästa Einstein på gymnasiet. Vilket man ändå inte var ledsen över att höra [...] var några fler där (på gymnasiet) som har glidit igenom skolan på en räkmacka [...] en av dem brukade vi skämta om för han började alltid på inlämningen på svenskan en timme innan inlämningen och fick ändå A på allting [...] Det gänget var absolut begåvade.

För någon informant har det varit lärare och inte andra elever som har stått för goda relationer. Att komma till utbildningar efter gymnasiet kan också öppna nya dörrar för social gemenskap.

jag var fortfarande väldigt understimulerad under gymnasiet så jag hängde i datasalen med honom [en lärare] jättemycket i stället [...] Nu går jag på högskola och medianåldern är väl kanske 26 [...] och det passar mig så mycket bättre för jag tycker inte om att umgås med tonåringar (jämnåriga).

En informant menar att hon varit på samma nivå som de andra i klassen gällande socialt samspel trots att hon varit ett år yngre.

Men jag tänker mycket på den sociala mognaden och att man inte ska känna sig yngre själv liksom, när jag gick på dagis umgicks jag ju med de som var äldre och det var ju inte något konstigt [...] det var inte alla i min klass som tänkte på att jag var ett år yngre, tror att det var mest jag som tänkte på det [...] det hade blivit ännu tokigare om man hade gått med någon som var i min egen ålder.

En informant tyckte att det var skönt att inte sticka ut för att man var motiverad till skolarbete. ”Men det var ju å andra sidan väldigt roligt att gå där. Där kände man ju mer att man var som alla andra, det var ju inte så att man var annorlunda för att man pluggade och så för det gjorde ju alla”.

Några informanter menade att det var viktigt att accelerera på ett sätt som tillät dem att behålla det sociala sammanhanget som de hade.

Jag har haft det väldigt bra [...] att jag fortfarande har möjlighet att vara med på de vanliga lektionerna. Att skolan faktiskt sa att nej, du kan inte tenta av kurser tidigt. För det gjorde att jag fick ju ändå det sociala med det. Jag satt ju ändå med på lektionerna, fick lära känna folk på det viset så jag tror att det är viktigt [...] att man inte prioriterar bort annat viktigt som den sociala sidan av skolan.

Läste några ämnen helt blandade (med klassen) och några ämnen lästes separat för att bocka av. Jag skulle slå ett slag för att blanda upplägg i sådant sammanhang för att ändå ha någon form av interaktion så att det inte blir hel isolation.

Möjlighet till lärande och vidare utbildning

Acceleration har gett informanterna möjlighet att bli klar snabbare och att lägga tiden på sitt intresse. ”Jag fick snabbare bli klar med kurserna”. En annan informant menar att man kan lära sig fler saker. ”Jag har ju inte slösat bort den där tiden på annat för jag har ju utnyttjat tiden till att studera”. Att få kunskaper för att klara antagningsprov till spetsutbildning var viktigt för en informant.

Jag är nöjd med den utmaningen jag har fått [...] jag går ju mattespets nu så det är väl så bra det kunde ha gått, alltså jag tror att det hade varit mycket svårare att klara inträdesprovet utan den hjälpen jag fick.

En informant menar att han fått förförståelse kring matematikämnet samtidigt som han kunnat ha kvar sitt sociala sammanhang i klassen. Förförståelsen sträckte sig in på universitetsstudierna. ”Jag kom till universitetet och märkte litet grann att jag kan litet om allt i kurserna. Högre känner jag liksom”.

En fördel med vad du kallade ”naturlig acceleration” är att jag har ju alltid suttit med på lektionerna, jag har alltid gått på samma kurser samtidigt som alla andra så jag har alltid haft en idé om vad de håller på med jämfört med vad jag har gjort [...] hade oftast gått igenom allt innan på fritiden, på en hög nivå. Så när saker kom så kände jag att ja men det här kan jag, det här känner jag igen. Nu kommer det alltså.

Att komma ur en negativ skolsituation snabbare

Några informanter uttryckte att acceleration hjälpt dem att snabbare ta sig ur en negativ skolsituation. ”För när man dels är uttråkad och sen konstant får en för låg nivå då kan man inte vara kvar i klassrummet [...] det blev som en *boreout*-situation”. De hade turen att träffa en lärare som förstod vad de behövde i stället. En informant menade att hon inte velat årskursaccelerera då hon trivts i sin klass men att det just då varit det bästa alternativet och något som skapade en mer positiv situation.

det var också lärare som bara [...] ”oj är du redan klar med det här?” och de förstod verkligen inte problemet riktigt [...] men det var en lärare som jag hade i högstadiet som var väldigt stöttande som själv är superbegåvad [...] så sista terminen i 9:an så satt jag där (med läraren) och fick hålla på med filosofi [...] idéhistoria, massor med saker som jag vill göra och tycker var kul. Men då var det liksom litet för sent för jag var så otroligt slut i huvudet (*burnout*).

En informant menade att det var värt den ansträngning accelerationen innebar, för att komma vidare.

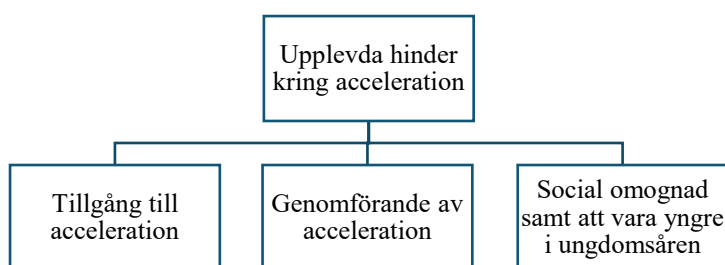
Acceleration består ju oftast av att man egentligen hoppar upp en årskurs och man behöver ju inte tenta av saker i 4:an liksom men i mitt fall så behövde jag ju jobba dubbelt så mycket för att kunna hoppa upp

(åk 9 till åk 2 gymnasiet) [...] och jag blev ju väldigt trött [...] men i mitt fall så tror jag att det absolut bästa var att göra det valet för nu är jag här (högskola), i stället för att vara i gymnasiet.

En informant som upplevt skoltiden som jobbig menade att han nog inte skulle ha klarat av skolan och att ta sig vidare ifall han inte accelererat.

Lågstadiet. Det var dysfunktionellt om jag bara ska summera det. För jag var ju understimulerad [...] och till slut så i typ 2:an och 3:an så gick jag till skolan för att jag var tvungen enligt lag, satte mig på en bänk i korridoren. Och väntade ut allt [...] Jag tycker att det var så poetiskt i 4:an när vårt klassrum hade ett galler utanför. Det är som ett fängelse där man får permission för att gå hem och sova i sin säng [...] Jag hade ju inte suttit här idag (utan acceleration). Jag VET inte, det är sån stor skillnad i mitt liv [...] Skulle göra om det, 100%! Jag kom snabbare ur en dålig situation. Jag kom vidare med mitt liv. Till gymnasiet.

Del 2b: Upplevda hinder kring acceleration



Figur 3. Upplevda hinder kring acceleration

Studien har identifierat vissa hinder som kan kopplas till acceleration (figur 3). Det största hindret är att få tillgång till acceleration. Även det sätt som accelerationen genomförts på samt social omognad och att vara yngre i ungdomsåren har visat sig kunna medföra hinder av olika slag.

Tillgång till acceleration

Tillgång till acceleration kan bero på olika faktorer. Det gäller förmågan att identifiera behov av acceleration och kompetens för att undervisa i vissa ämnen och på vissa nivåer. Både vårdnadshavares och skolpersonals bemötande och förhållningssätt till acceleration kan påverka elevens möjlighet att få accelerera samt elevens egen insikt i sitt behov av stimulans. Vissa elever har tur att träffa rätt skolpersonal och andra inte. Lokaler, material och ekonomiska förutsättningar bidrar i kategorin.

Jag hade ju dock turen att ha en lärare då runt 5:an, 6:an som var en ledande expert i min kommun inom just särbegåvade barn och insåg ganska fort att jag var en sån och hjälpte mig att börja inse det. Och så fort jag fick det så fick jag upp motivationen och [...] så stack saker och ting i väg [...] Om jag inte hade x [läraren] som då fångade upp mig från början vet jag inte vad som hade hänt med mig, jag hade nog fortsatt vara den som inte lade så mycket energi på skolan. Han betydde mycket, extremt jag hade gärna

träffat honom igen och påpekat det. Här är jag idag, helt och hållet tack vare [den läraren]! (informanten läser matteprogrammet och drömmer om att doktorera i matematik)

Att synas eller att få någon hjälp. Det liksom många ser framför sig är Sheldon Cooper och Einstein och Sherlock typ. Män som är besatta av matte och vetenskap [...] som inte riktigt kan sociala situationer alls. Det är så smarthet ser ut. Det är väldigt begränsat. Jag tror inte att det är så många som inte skulle säga att Mozart eller Beethoven var begåvade... men de kanske inte kunde matte?

jag hade ingen tolerans längre [på högstadiet] med lärare som inte gav mig utmaning så jag drog ju från lektionerna [...] och så var det många lärare som tittade på en som om man var en exotisk frukt liksom.

Flera av informanterna hade beteenden som gjorde att deras lärare inte uppfattade behovet av acceleration:

Jag minns att jag var den som inte gjorde så mycket. Jag brukade sitta en lång bit bak i klassrummet, helst vid ett fönster som jag kunde sitta och stirra ut igenom. Oftast brukade jag fundera på ganska stora frågor ändå, exempelvis himlen, varför är den blå? Och vad kan det bero på?

Vi skulle på gymnasiet läsa något av John Steinbeck och då skrev jag en recension direkt ur minnet av en bok [...] och läraren trodde inte på mig. Hon förhörde mig på flera böcker liksom för att jag var så stökig i skolan, hon kunde inte tro att jag hade läst den typen av litteratur innan.

Till skillnad från att vuxna upptäcker och erbjuder acceleration så fick en informant sköta processen själv. ”Eh nej, det skötte jag själv. Och det litade de (föräldrarna) på att jag gjorde också”.

En informant menar att en oro för negativa socioemotionella effekter hindrat möjligheterna till acceleration.

Jag har en teori om att hela grundskolan skulle kunna kortas ner med 50% [...] samtidigt ska man vara försiktig med att inte göra som man gjorde på skolan. De använde oro för det sociala som argument för att inte göra någonting alls [...] Jag tror det stora är: var inte så rädd! [...] det är inte så svårt som folk verkar tro. Folk har mycket fördomar om det, måste ju varit jättesvårt att läsa två årskurser samtidigt. En vanlig Svensson hade kunnat göra det med samma upplägg. Om de hade lagt ner litet mer tid.

En informant menar att det är problematiskt att det finns stöd för elever som har det svårast i skolan men ”inget i andra änden”. De talar om en motsats till den anpassade grundskolan och att lärare saknar kompetens att möta elever med behov av att accelerera.

För det är så konstigt för vi har ju en hel stor anpassad skolform för de som är på andra sidan intelligenskurvan och sen ingenting alls ...och då förstår man ju hur underförstått, hur annorlunda man fungerar om man är på den här sidan [...] men att lärare inte riktigt förstår konsekvenserna av understimulans [...] Det var inte liksom egentligen illvilja utan de visste inte vad de skulle göra.

Lärare som jag har haft som inte har kunnat svara på mina frågor och då blir det bara så här att ”Nähä?”
”Hejdå!” så liksom, men att de inte kan sitt ämne eller inte kan lära ut något bra-då är jag tappad direkt.

Lokaler, formell kompetens och ekonomiska resurser kan också stå i vägen för att ge elever acceleration.

Jag var också duktig i fysik så jag har ju försökt att också göra fysik 1 på gymnasienivå i högstadiet.
men det var så mycket svårare för det var ju laborationer som var omöjliga att göra i högstadiet [...] och
så drog (flyttade) läraren (med kompetens att undervisa och examinera i ämnet) [...] så jag fick ta
vuxenutbildning [...] Jag tror jag skulle velat läsa typ i alla fall alla NO- ämnen snabbare.

En informant ville läsa spetsutbildning om det funnits. ”Nej, det finns inte i min hemstad (naturspets).
That’s life. Jag tror hela min skoltid hade sett helt annorlunda ut om jag hade växt upp i en storstad”. En
annan informant vill läsa gymnasiekurser i högstadiet men skolan hade inte ekonomiska förutsättningar.
”Jag ville börja på gymnasiekurser men förstod från skolans sida att de inte hade resurserna för det. Jag
var den enda eleven som hade det intresset, då är det litet svårt att sätta en lärare på det”.

Bristande förståelse för behovet av svårare skolmaterial kan även det hindra tillgång till
acceleration.

Problemet var ju också att om vi tar matten till exempel. De hade ju bara matteböcker upp till
motsvarande årskurs 6, så när vi slog i det taket så gav de mig bara mer och mer böcker på samma nivå
så jag kom ju ingenvart och då kände jag inte att det var någon poäng med att göra uppgifterna så då lade
jag ju ner det.

En informant menar att skolan inte gjorde stimulerande uppgifter som utgick från elevernas intressen.

För det är inte det skolan går ut på [...] de har ju kunskapskrav som de ska examinera och innehåll som
de ska gå igenom. Det är ju deras checklista. Alltså jag kan ju inte skylla på dem liksom för de har inte
förutsättningarna de behöver ha [...] deras kompetens utgår ju från att alla är normala.

Att behöva visa vad man kan innan man får möjlighet att accelerera var ett hinder för en informant.

Ja, men jag fick inte från början. Mamma sa att jag hade läst mer matte och så sa de att vi får se vad som
händer efter kängurutävlingen. Och då liksom kom jag 1: a och så fick jag svårare och svårare matte så.

Vuxnas/skolpersonals förhållningssätt och bemötande kan stå i vägen för eller möjliggöra accelererad
undervisning: ”ja, det är mest att ”han är duktig i det här ämnet, då är han duktig i allt annat” och typ
är han duktig då behöver han ingen hjälp”. En annan informant säger: ”Att bara få höra massor med
lovord men inte få någon hjälp, bara jättekonstigt och jätteirriterande, ”men du är så smart, du klarar
dig, du är så duktig”. Informanten tillägger att lärare är osäkra på vad de kan göra och att de säger:
”du måste förstå, jag kan inte [...] jag har inte haft en sån här elev.

Ja, man kan tänka outside the box, men jag bodde outside the box och jag får inte komma in, jag var fast utanför [...] Men det är så svårt i Sverige att Jantekulturen sitter så djupt och att alla, och jag har så många lärare som: ”åh alla borde få pris, för alla är lika bra, lika mycket värda”. Alla är lika värda men alla är inte lika bra. Varför skulle man behöva anpassa för så många i klassrummet annars liksom?

Han [rektorn] var ganska ödmjuk och empatisk person och han lyssnade liksom in mig som person och var inte rädd för att testa nya saker. men det var en del [...] lärare som tyckte att ”här ska man göra som vi alltid gör” [...] att det var [...] typ särbehandling.

Det är så svårt så där att man blir så utsatt i relation till läraren, när man kanske kan lika mycket som dem. Mångas ego klarar inte av det. Och det finns de lärare som tycker Shit, vad kul! Jag kan lära mig någonting av den här eleven.

Två informanter menar att det är svårt att få acceleration i något annat än matematik. ”Självklart och sen men också, är inte matte ens favoritämne så goodluck! Liksom tyvärr”. ”Jag tänker att absolut hade det varit trevligt att få gå längre i engelska men den tanken fanns inte under min skoltid utan det här är innehållet man får och sättet man får det på och sen bara gör man det”. Ett annat hinder är att informanten själv inte uppfattar sitt behov av acceleration.

Jag kom ihåg mattekurserna så var det precis så att jag kanske hann klart med några uppgifter på kapitlet varje vecka innan vi gick över till nästa. Det var ju mest den perioden som jag spenderade lektionen med att stirra ut genom ett fönster och var någon annanstans i huvudet. Men jag var själv övertygad om att jag inte hade så stora förmågor, i alla fall inte inom matematiken.

Vårdnadshavares attityder till acceleration kan påverka tillgången till acceleration. De kan vara för eller mot och därmed medför att den blir eller uteblir. En informant sa: ”Men mina föräldrar bara, nej, nej inte vårt barn”. En annan informant sa:

Föräldrarna har varit väldigt på, de har varit drivande. Jag har fått berättat i efterhand att skolan har varit ganska pessimistiska till det här. De sa bland annat att de aldrig trodde att jag skulle klara av det, två årskurser samtidigt och sådana saker.

Genomförande av acceleration

Flera av informanterna berättar att de fått accelerera utan att få någon undervisning. ”Nej för alltså den tidigare matten då gjorde jag det mesta själv, från 4:an till 6:an”. ”Då blev jag lämnad litet åt mina egna aktiviteter men då försökte jag välja ett område som var litet för svårt för mig då för att faktiskt kunna ta själv [...] då kändes det som jag aldrig riktigt kom någonstans”.

Mina lågstadielärare och mellanstadielärare hanterade ju mig bara genom att ge mig en bok för årskursen över [...] Jag tycker att det ska ske mer i en organiserad undervisningsform. En riktig grupp där man faktiskt får handledning [...] men en kursbok över är bättre än att inte ge något alls.

Jag studerade själv mestadels. För han (läraren) hade ju som sagt två andra klasser samtidigt oftast att ta hand om [...] Jag fick inte så mycket hjälp (undervisning), [...] utan bara ”det här kan du kolla på”.

På högstadiet fick jag sitta i ett grupprum, sitta själv där och räkna matte liksom. Dessutom om jag sitter i klassen då brukar det alltid finnas personer som kommer och frågar mig hela tiden.

Ett hinder i genomförandet av acceleration var att en skola saknade rutiner kring arbetet med betyg. ”Dessutom så glömde de också att skicka in mitt betyg liksom...till universitet, så jag fick göra sen anmälan till universitetet [...] jag stod som i årskurs 2 och de skickar bara automatiskt i årskurs 3”.

En informant gick naturspets på högstadiet men tyckte att fokus låg på prestation snarare än lusten att lära. Informanten fick svårt att motivera sig till skolarbetet. Till gymnasiet bytte eleven inriktning till ett estetiskt program med grafisk spelgrafik.

Jag tycker att det är väldigt roligt att lära mig saker. Jag skulle säga att det är genomsyrande i allt jag gör. (Skol)uppgifterna har varit lätta men arbetet har varit svårt för jag har inte velat göra det [...] de flesta åren har det aldrig varit en miljö som har varit [...] ”kolla vad intressant det här är” [...] och det enda som är viktigt är prestation och att du får den här lilla symbolen som är ett A i slutet av terminen [...] När man gjort uppgifterna och kunde, fick man fler, extra uppgifter av samma sort. Det var aldrig tydligt vad man skulle ha kunskaperna till eller hur man kunde använda dem i det verkliga livet.

Social omognad samt att vara yngre i ungdomsåren

Att accelerera kan få socioemotionella konsekvenser. Några informanter pratar om att det finns mindre tid över till aktiviteter och det sociala samspelet med kamrater för de som accelererar. Att hitta och behålla vänner kan även vara svårt när man byter eller läser med flera klasser under tiden.

Att läsa gymnasiet på två år var jobbigt. Fick sluta på schack för att hinna med. Jag har haft kompisar i första året [...] men sen i årskurs 2 då hade jag mindre koll med dem (läste med två olika klasser). Så det kan jag säga att hade jag gått tre år så hade jag blivit ännu mer bättre kompisar med dem.

Just att om man accelererar för hårt så kan man ju liksom tappa det här andra viktiga, man är ju ändå under gymnasiet i en extremt viktig del av ens liv, det är ju ändå då man börjar lära sig hur det är att vara en social människa, hur samspelet fungerar. [...] för jag vet ju själv gick i 9:an hade jag inget intresse riktigt av det. Men i och med att jag fick kompisar under gymnasiet så har jag fortsatt sökt mig till sådant efter det.

Några informanters syn på sig själva och sin roll i den nya klassen förändrades när de accelererat. En informant uttryckte: ”jag siktade nog mycket på att bli den där osynliga eleven, jag ville inte synas”. En annan informant sa: ”Så där var alla jätteduktiga, så där var jag inte bäst längre”. Två informanter upplevde att det var svårt att finna en plats i gruppen. ” Jag har väl alltid undrat om det hade påverkat mitt självförtroende [...] om blygheten och det hade varit likadan ändå [...] sen kände jag aldrig att jag klickade helt med någon.

Även om det har sagts runt omkring att man är mogen nog för sin ålder så där så har man ju alltid känt sig underlägsen de andra [...] att man på något vis måste visa [...] att man förtjänar att vara där.

En informant menar att det varit svårare med det sociala samspelet vid årskursacceleration. ”Så om mellanstadiet var litet stökigt så var ju högstadiet med det sociala ännu svårare [...] att jag inte har hängt med alltid”. En annan informant visar på en baksida av acceleration som gäller bristande mognad och uteblivna betyg.

Det var en väldigt bråkig tonårstid för det började redan då jag var 12. Man kom ju in i det här litet för tidigt. Det var mycket bråk om skolan och att jag hamnade i att man var ute och festade med äldre gäng [...] jag gick konsumtion (på gymnasiet) [...] det intresserade mig inte alls! [...] jag ville gå jordbrukslinjen och då, det enda svaret jag fick var att du har för dåliga betyg [...] Jag hade ju klarat av betygen om jag hade velat liksom.

Rent socialt så är det vissa saker som informanterna inte kunnat vara med på eftersom det funnits åldersgränser. En informant sa: ”Det var bara normalt. Givet på något vis. Det var inget konstigt alls”. Andra menade att det fanns negativa konsekvenser som man försökte överkomma.

Jag fick inte gå på min egen studentbal. Ja, men jag känner inte att det märks socialt, för det enda det är märkbart är att jag blir portad från vissa specifika evenemang. Den lagen som verkligen påverkar mig mest är lagen om serveringstillstånd.

Jag kom ju ihåg att jag förfalskade legitimation för att komma in när det var 18-årsgräns när mina kompisar skulle på disco [...] kunde inte gå på bio med kompisarna [...] inte skaffa moppe, men det är de delarna som också påverkar mycket för en ung människa att känna att man är ett år yngre. Det är viktigt.

I idrottsliga sammanhang kunde acceleration innebära att man var mindre fysiskt än andra i klassen. ”På lågstadiet så såg jag nog inga nackdelar alls med det men sen var det väl det här att jag var ju inte bra i gymna och det blev ju inte bättre av att jag var ett år yngre än alla andra”.

Diskussion

I detta diskussionskapitel kommer först en sammanfattning av resultatet, metoddiskussion och studiens begränsningar. Därefter diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter, styrdokument och kvalitetsgranskningar. Efter dessa delar diskuteras relevansen av studien samt några specialpedagogiska implikationer, och slutligen ges förslag på framtida forskning.

Sammanfattning av resultatet

Denna kvalitativa studies syfte är att bidra med fördjupad kunskap om acceleration i det svenska skolsystemet. Studien bygger på 11 intervjuer med personer som tidigare genomgått acceleration i svensk skola, vilket bidrar med ett retrospektivt elevperspektiv kring sådana erfarenheter. Materialet har analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet består av två delar: *Olika typer av acceleration* samt *Möjligheter och hinder kring acceleration*. Resultatet visar att informanterna genomgått 14 olika typer av acceleration ur kategorierna årskursacceleration och innehålls/ämnesacceleration. Samtliga typer är representerade i tidigare forskning och kan även tolkas vara det i skolans styrdokument trots att själva begreppet (acceleration) inte används i dem. Samma informant kan ha accelererat på flertalet sätt. Resultatet visar att acceleration skapar förutsättningar och möjligheter så som *Ökad motivation till skolarbetet; Möjligheter till lärande och vidare utbildning; Ökad självkänsla, självförtroende och självständighet; Socialt samspel med jämlingar* och *Att komma ur en negativ skolsituation snabbare*. Även hinder framträder i resultatet som exempelvis *brist på Tillgång till acceleration; Genomförande av acceleration* och *Social omognad samt att vara yngre i ungdomsåren*. De informanter som fått välplanerad acceleration med undervisning av en lärare eller coach var mest nöjda och upplevde att det möjliggjort lärande. Några uttryckte att det gett ökad motivation till skolarbetet och varit livsomvälvande på ett positivt sätt som lett till att de känt att de kan ta sig an det mesta i livet, inklusive avancerad utbildning. De menade även att de fått lära tillsammans med jämlingar och funnit nya kamrater vilket upplevts som givande. De informanter som accelererat utifrån en negativ skolsituation och som ofta lämnats ensamma med sitt lärande (utan undervisning) upplevde det som slitsamt och stressande men ändå värt det eftersom de kommit vidare med sitt liv och in på andra utbildningar. De flesta informanterna gjorde en tidig skolstart men behövde trots det mer ledning och stimulans vilket alla utom en sökt utanför skolans ram. Tillgång till acceleration är inte självklart då policy och rutiner saknas. Att få tillgång till acceleration har i flera fall berott på slumpen att möta rätt vuxen person som haft kunskap om acceleration. Informanter har fått kämpa för att få skolpersonal att förstå deras behov av acceleration och vissa har mött tydligt motstånd. Även hinder förekommer som att acceleration helt uteblivit eller erbjudits i ”fel” ämne så som dubbla språkkurser trots hög kunskap i matematik. Det finns också några informanter som berättar om att de upplevt det negativt att vara ett år yngre, att det sociala samspelet blivit svårare och att det kan uppstå en känsla av att man måste bevisa att man har rätt att vara med de äldre eleverna. Dessa har också missat sociala

aktiviteter på grund av åldersgränser och på grund av att de fått lägga så mycket tid på accelerationen. Vissa har använt acceleration i syfte att få *mer* ledning och stimulans medan andra även använt acceleration för att komma ur en negativ skolsituation snabbare. Även om studien är småskalig indikerar resultaten att acceleration kan behövas och kan upplevas positivt i det svenska skolsystemet ifall den är välplanerad utifrån den enskilde individen, innehåller undervisning och att det finns stödstrukturer runt eleven.

Metoddiskussion och studiens begränsningar

I detta avsnitt resonerar jag kring valet av kvalitativ ansats i relation till studiens syfte och frågeställningar. Avsikten är även att belysa kritiska aspekter av såväl metodval som tillvägagångssätt kring urval, datainsamling och genomförande av uppsatsens analys. Det finns inga standardiserade sätt att göra kvalitativ innehållsanalys (Polit & Beck, 2004, i Elo & Kyngäs, 2008), allt beror på forskarens förmågor, insikter, analytiska förmåga och stil (Hoskins & Mariano 2004, i Elo & Kyngäs, 2008). Forskaren behöver därför själv avgöra vilket tillvägagångssätt som passar bäst i relation till den studie man gör. (Weber, 1990, i Elo & Kyngäs, 2008).

Trovärdighet i kvalitativ innehållsanalys presenteras ofta med termer så som *credibility*, *dependability*, *conformability*, *transferability* och *authenticity* (Elo et al., 2014). Generellt så handlar det om hur begreppen diskuteras i förhållande till trovärdighet eftersom det inte finns någon definitiv ”sanning”. Forskarna är mer intresserade av att nå en djup förståelse för ett fenomen och visa flera perspektiv snarare än att finna en enda sanning (Patton, 2015). Det kan också vara svårt att replikera kvalitativa studier då data, likt denna studie, kommer från en specifik kontext (Morse & Richards, 2002, i Bengtsson, 2016). Målet med att uppnå trovärdighet i en kvalitativ studie är att stärka argumentet att studien är värd att ta del av (Lincoln & Guba, 1985, i Elo et al., 2014). Det innebär ofta att man på ett detaljerat sätt beskriver hur en kvalitativ innehållsanalys är gjord, vilket har varit ett mål i denna studie. Vissa delar av analysarbetet låter sig enkelt beskrivas medan exempelvis forskarens egna insikter och intuition kan vara svårare att beskriva för andra (Elo & Kyngäs, 2008).

För att uppnå trovärdighet är det viktigt att forskaren behöver designa studien så att resultatet präglas av trovärdighet och kvalitet genom hela processen (Bengtsson, 2016). Utifrån studiens syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ ansats. Den ena forskningsfrågan var bred (tidigare elevers erfarenheter av acceleration) medan den andra var mer fokuserad (olika typer av acceleration). Dessa frågeställningar ansågs tillsammans kunna ge en första, småskalig bild av hur acceleration kan se ut och fungera i det svenska skolsystemet. Dessutom ansågs det centralt att koppla en upplevelse till olika typer av acceleration för att veta hur det påverkat informanterna akademiskt och socioemotionellt. Detta utifrån informanternas egna beskrivningar. En kvalitativ studie kan fånga dessa upplevelser och erfarenheter (Bryman, 2011; Fejes & Thornberg, 2015; Patton, 2015). Att utforska vilka olika typer av acceleration som erbjuds elever i det svenska skolsystemet hade varit möjligt med enkäter till skolpersonal men utifrån forskning och kvalitetsgranskningar (Freeman et al., 2010; Skolinspektionen,

2022) som visat att rektorer och lärare saknar medvetenhet kring acceleration fanns en oro att datainsamlingen skulle riskera ett stort bortfall, det vill säga få ett lågt antal svar. Ett kvalitativt elevperspektiv var i stället att föredra och skulle dessutom kunna ge en mer detaljerad bild av vad informanterna faktiskt fått göra i praktiken och av deras samlade erfarenheter.

Det är viktigt att vara medveten om sina egna förmågor som forskare (Elo et al., 2014). Som specialpedagog finns en vana att intervjua elever, något som stärkte valet av intervju som datainsamlingsmetod. Då studien bygger på bekvämlighetsurval kan man inte generalisera resultatet till hela populationen vilket dock inte innebär att resultatet är utan värde (Bryman, 2011; Patton, 2015). Kvale och Brinkman (2014) menar att generaliserbarhet inte behöver vara målet utan att nå förändring, vilket denna studie har möjlighet att göra. Acceleration i det svenska skolsystemet utifrån ett elevperspektiv är hittills helt obeforskat och studiens resultat kan bidra med ett förstahandsperspektiv vilket kan utvecklas och fördjupas i framtida studier. Strävan har i studien varit att få fram rimliga och trovärdiga resultat i form av täta beskrivningar av kategorier och mönster som gör resultatet begripligt (Larsson, 2005).

Att genomföra digitala intervjuer fungerade över lag bra. Det tog inledningsvis litet tid för några informanter att få ordning på ljud och bild. Ljud i bakgrunden hos informanterna gjorde att det blev svårt och tidskrävande att transkribera materialet och vissa ord blev ohörbara. Elva intervjuer genererade omfångsrik empiri vilket var tidskrävande att analysera. Två intervjuer blev något längre än de 60 minuter som var satt som gräns. Informanterna blev då erbjudna att avsluta intervjun efter avtalad tid men ville gärna fortsätta samtalet, vilket kan anses stärka trovärdigheten i resultaten (Larsson, 2005).

Forskaren bör vara medveten om sin egen förförståelse både i planering och analysprocess (Bengtsson, 2016). Förförståelse kan vara positivt i den meningen att forskaren har en förståelse för kontexten för forskningsområdet (Cantazaro, 1988, i Bengtsson, 2016). Dock bör forskaren vara vaksam på att förförståelsen inte påverkar tolkningen av resultatet i för stor utsträckning (Elo et al., 2014). I detta fall så har dörren lämnats öppen för att kunna finna ytterligare typer av acceleration i data än de som återfinns i tidigare forskning och olika typer av erfarenheter har lyfts fram. Ett visst mått av tolkning finns alltid närvarande i kvalitativ forskning (Patton, 2015). I detta fall har datamaterialet lästs igenom flertalet gånger och de olika faserna upprepats för att få kvalitet och trovärdiga resultat (Bengtsson, 2016). Valet föll även på en latent analys för att ligga nära informanternas utsagor så att läsaren ges möjlighet att skapa alternativa tolkningar vilket stärker trovärdigheten (Bengtson, 2016). Samtliga informanter har bidragit med citat till resultatdelen.

Studien har några begränsningar. Det går inte att vara säker på att intervjuer fångar den riktiga kontexten rörande informanternas situation. Forskaren och informanterna kan ha olika uppfattning om innebörden av olika begrepp, informanter kan avstå från att säga sanningen, ha svårt att uttrycka sina åsikter eller känna press att säga vad de tror att forskaren vill höra (Burnard, i Bengtsson 2016). Andra begränsningar gäller urvalet. I kvalitativ innehållsanalys finns inte fastlagda kriterier för antal informanter eller objekt att studera (Bengtsson, 2016). Det ska vara tillräckligt stort urval för att kunna

besvara forskningsfrågorna och studien ska planeras utifrån den tid som man har på sig (Patton, 2015). Då det finns upp till 26 typer av acceleration var det inte möjligt att genomföra tillräckligt många intervjuer för att möjliggöra att samtliga typer av acceleration kunde representeras i data. Det finns exempelvis ingen informant som kommit till tals kring radikalacceleration trots de 11 genomförda intervjuerna. Det är oklart hur detta har påverkat resultatet och ifall fler typer av acceleration hade visat sig i data i och med fler intervjuer. En annan begränsning gäller att informanterna var i olika ålder och därmed upplevt olika läroplaner och skolkulturer. Hur detta påverkat deras erfarenheter och behov av acceleration är svårt att säga liksom den kunskap och det förhållningssätt till acceleration som kan ha funnits hos skolpersonal i deras omgivning. Diskuteras kan även tillförlitligheten gällande att minnas och återberätta saker som skett för länge sedan för ett fåtal äldre informanter, vad minns de egentligen? Ytterligare en begränsning med studien är att resultatet nästan uteslutande jämförts med internationell forskning gjord i andra skolsystem som fungerar på andra sätt, eftersom det är den enda forskning som finns. Hade resultaten värderats annorlunda ifall det svenska forskningsläget kommit längre och medgett fler nationella jämförelser?

Studiens bidrag är att en viktig kunskapslucka upptäckts och fyllts i, om än i mindre skala. Studien kan anses ha uppnått intern logik, vilket innebär att det finns en röd tråd igenom arbetet, något som är ett kriterium för kvalitet i kvalitativa studier (Larsson, 2005). Studien kan också anses uppfylla kriteriet trovärdighet genom de täta beskrivningar som ges av empirin samt att det finns en samstämmighet mellan forskningen och informanternas utsagor (Larsson, 2005).

Resultatdiskussion – jämförelse med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Acceleration leder till motivation och lärande

Inom ramen för denna studie har informanterna beskrivit flera positiva erfarenheter av acceleration. Informanterna som accelererat har lyckats väl med studierna då de klarat av kurser i snabbare takt och tagit sig vidare till spets- och högskoleutbildningar dit de kommit med studieteknik och förståelse som de haft nytta av. Dessa positiva effekter är också påvisade i forskningen (Assouline et al., 2015; Dare et al., 2016; Hattie, 2009; Rogers, 2019, Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Detta sammanfaller med utsagor av de intervjuade i Gross studie som menar att de efter acceleration blivit självsäkra, kunskapsörstande och lyckats med avancerade examina (2006). Både forskning och studiens resultat visar att acceleration inte bara handlar om att spara tid utan om att skapa reella möjligheter till lärande (Lubinski & Benbow, 2000, p. 137, i Gronostaj et al., 2016).

Riktlinjerna i läroplanen betonar att eleven ska få möjlighet att ”utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga; upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (Lgr 22, s. 14). Informanter i denna studie ger likt kvalitetsgranskningar och forskning (Skolinspektionen, 2018, 2021b, 2022; Tomlinson, 1994; Persson, 2010; Wardman & Hattie, 2019) uttryck för att *motivation* och *lärande* är tätt

sammankopplat och att de tappat motivationen för undervisningen när de inte fått tillräckligt med ledning och stimulans. Utan stimulans kan de ha tvivlat på sina egna förmågor till skillnad från de som fått välplanerad acceleration och som utifrån upplevelsen att klara av svårare material fått en starkare tro på vad de har möjlighet att klara av i livet och i sina studier. Acceleration kan således påverka självkänsla, självförtroende och självständighet. Gross studie bekräftar dessa resultat (2006). Bristande motivation har i tidigare forskning men även denna studie i flertalet fall lett till skolfrånvaro, psykisk ohälsa, uteblivna skolresultat och beteendeproblem (Gross, 1998, 2006; Rehn, 2021; Westling Allodi, 2014; Persson, 2010; Skolinspektionen, 2022; Silverman, 2016). Detta kan ses som ett misslyckande och resursslöseri (Silverman, 2016).

Flera informanter i denna studie har upplevt sin skoltid som dysfunktionell och andra erfor att de satt av tiden eller att de avvek för att söka stimulans i andra forum, i eller utanför skolan, vilket bekräftas av Perssons (2019) och Maslach och Leiters forskning (2016) som visar att skolan inte alltid fungerar bra. Att bara differentiera undervisningen i klassrummet räcker inte till (Delisle, 2015, i Wardman & Hattie, 2019) och kan resultera i att elever inte upplever sig inkluderade (Gross, 2006). En informant menar att hon hamnat i uttråkning (boreout) vilket överensstämmer med forskning (Lupien et al., 2009; Maslach & Leiter, 2016; McEwen, 2007; Salmela-Aro, et al., 2009). Resultatet av denna studie visar dock att acceleration vände uttråkning till motivation för skolarbete, vilket även Wardman och Hattie (2019) visat i sin forskning kan vara en positiv effekt av acceleration. Att bli klar med kurser snabbare lämnar mer tid över till annat, exempelvis informantens intresse. Då hinner man lära sig fler saker och har inte slösat bort tiden menar en informant. Eleverna i Dare, Nowicki och Murrays studie (2019) hade som sin främsta synpunkt att årskursacceleration skulle vara bättre för elever som lär snabbt eftersom de då kunde få möjlighet att lära sig nya och fler saker. För vissa av denna studies informanter har fokus för accelerationen enbart legat på att få mer stimulans och för andra har det även handlat om att komma ur en negativ skolsituation snabbare.

Acceleration och teoretiskt ramverk

Både studiens resultat och forskning visar att acceleration skapar *motivation* att vilja engagera sig och skaffa sig förståelse, kunskaper och förmågor i och utanför skolan (Bakar, 2014, i Filgona et al., 2020; Tomlinson, 1994). Även studiens teoretiska ramverk visar att acceleration kan kopplas samman med motivation och lärande. Motivation enligt *Självbestämmandeteorin* innebär att de psykologiska behoven *autonomi*, *kompetens* och *relaterbarhet* behöver vara uppfyllda för att individer ska uppleva motivation och välbefinnande (Deci & Ryan, 2000, 2020; Filgona et al., 2020; Urhane & Wijnia, 2023).

Autonomi innebär att informanten känner en koppling mellan handling och resultat och upplever inflytande om och hur uppgiften ska göras (Ryan & Deci, 2020). Informanter som berättar att de fått intressanta och stimulerande uppgifter utan att känna sig kontrollerade och tillbakahållna har upplevt autonomi. Autonomi har uppstått när de fått läsa i sin takt (snabbare än jämnåriga) och på högre nivå. De kan exempelvis getts möjlighet att gå på spetsutbildning, att avancera i matematik med en coach

eller fått utforska sitt ämnesintresse i en accelerationsgrupp. Acceleration har gett ökat intresse för ämnet. Repetitiva uppgifter har däremot haft motsatt effekt. En informant har upplevt att spetsprogrammet bara handlat om prestation i form av att klara kurser och inte om lustfyllt lärande och har därmed inte fått behovet av autonomi uppfyllt. Att inte hinna njuta av sina kunskaper och få möjlighet att använda dem till något gjorde att motivationen försvann enligt informanten. Det ligger i linje med Deweys tankar om att elever inte bara ska få en lösryckt färdighetsträning av kunskaper som lärare anser att eleven bör kunna och som inte betyder något för eleven själv (i Hartman & Lundgren, 1980). Några informanter menar att de behövt få möjlighet till ett helt annat lärande än vad de fått i sin ordinarie klass och att stoff som inte varit utmanande eller stimulerande saknat betydelse och mening.

Kompetens innebär att informanten tror att det är möjligt att klara av uppgiften och utvecklas (Ryan & Deci, 2020). De informanter som upplevt en välplanerad acceleration utifrån sin egen nivå, fått positiv feedback av en lärare eller coach och känt möjlighet att utvecklas har upplevt kompetens och därmed motivation. Att klara av mer avancerat material och utmaningar leder till starkare självkänsla, självförtroende och självständighet vilket avspeglas i deras känsla av att kunna klara av utmaningar i skolarbete och livet i allmänhet. De informanter i denna studie som tvärtemot inte fått accelerera har börjat tvivla på sina förmågor (*bluffsyndromet*, Gross, 2006). Ett exempel är den informant som i grundskolans tidiga år inte trodde att han hade goda förmågor att lära sig och som hade svårt att hänga med i matematikämnet. Informanten trodde inte att han kunde klara av högskolematematik och att han borde nöja sig med en enklare utbildning än den han drömde om. Efter informanten upptäckts och fått acceleration kände han tilltro till sina förmågor och att han kunde våga satsa på matematikprogram och framtida forskning. Några informanter i denna studie nämner även att de av acceleration fått studieteknik och förkunskaper som de haft nytta av på spetsutbildning och universitetet. Detta har inneburit känslor av kompetens och motivation.

Relaterbarhet innebär en känsla av att bli accepterad, att vara i ett sammanhang eller uppnå social belöning (Ryan & Deci, 2020). Det har informanter känt som upplevt att de hittat jämlingar i och med att de accelererat. Informanter i denna studie förmedlar att de har fått ökat intresse för socialt samspel när de mött nya kamrater som de upplevt vara intellektuella jämlingar och som de har kunnat dela intressen med. Dessa jämlingar har funnits både i skolan och i frivilliga föreningar där man ägnat sig åt acceleration inom matematik, exempelvis i en accelerationsgrupp. Informanter menar även att de upplevt relaterbarhet när de visats respekt och omsorg av kamrater och vuxna. De informanter som känt att de varit på ”fel plats” akademiskt och socialt och inte fått något av dessa behov uppfyllda har haft svårare att uppleva motivation. Det gäller informanter i denna studie som upplevt skolan som dysfunktionell, blivit isolerade utanför klassrummet, saknat jämlingar eller blivit bemötta med skepsis, motstånd och bristande förståelse.

Acceleration har även en koppling till *lärande* och att få möjlighet att nå sin fulla potential enligt studiens informanter. När elever får koppla ihop tidigare erfarenheter med nya erfarenheter främjar det nya sätt att tänka, vilket Dewey benämner korta och långa lärandeloopar (Andersson, 2019). Flertalet

informanter vittnar om att de i många undervisningssituationer inte fått möta de långa lärandelooparna utan enbart får göra det som de redan kan i form av repetition och ”mer av samma sak”. De flesta av informanterna i denna studie har upplevt att de inte fått lära sig nya saker och utveckla olika förmågor förrän de fått accelerera. Det är därför avgörande att läraren känner till vad eleven har med sig för begåvning, kunskaper, intressen och erfarenheter in i lärandet (*kontinuitet*) och kan skapa uppgifter och lärsituationer som utmanar dessa, exempelvis genom acceleration (Östman & Öhman, 2023; Hartman, 1979). Elever med stor lärandepotential behöver snabbare takt i undervisningen och högre nivå för att kunna nå det Dewey kallar *growth* (Cherryholmes, 1988, i Andersson, 2019). Det är svårt att se hur elever med höga förmågor annars ska få sin ”rätt till utbildning” (SFS, 2010:800, FN:s konvention om barnens rättigheter, 1989) tillgodosedd om de inte ges möjlighet att lära sig nytt och nå sin fulla potential.

Acceleration och socioemotionella effekter

Skolans styrdokument ger elever rätt att utvecklas i gemenskap med andra (SFS 2010:800). Forskning visar att skolor tvekar att erbjuda elever möjlighet att accelerera på grund av en oro för negativa socioemotionella konsekvenser när en elev läser med äldre elever (Colangelo et al., 2004; Cross et al., 2018; Gallagher & Smith, 2013; Rambo & McCoach, 2012; Siegle et al., 2013; Southern & Jones, 2015). Detta återspeglas delvis i denna studie då en informant menat att skolan använt socioemotionella konsekvenser som skäl för att neka acceleration. Forskning visar däremot att negativa konsekvenser uppstår när elever inte får möjligheten att accelerera, inte av själva uppflyttningen (Benbow et al., 2021). Resultatet av denna studie visar likt forskningen att det finns socioemotionella fördelar men likväl nackdelar av olika dignitet att ta hänsyn till när det gäller eventuell acceleration (Colangelo et al., 2010; Freeman, 2001, 2008, 2012; Gronostaj, et al., 2016; Gross 2006; Steenbergen-Hu et al., 2016). Det betyder att den här studien bidrar med kunskap om risker och positiva möjligheter förknippat med acceleration.

Flertalet informanter som fått accelerera berättar om hur de på grund av acceleration hittat jämlikar och fått upp intresset för socialt samspel, vilket har upplevts mycket positivt. Från att ha känt sig vara på ”fel plats” har de känt att de äntligen hittat ett socialt sammanhang (Gronostaj et al., 2016; Gross, 2006) med äldre elever, på spetsutbildning, i accelerationsgrupper eller i föreningar där man kunnat utveckla sitt intresse i en gemenskap med andra. I vissa fall har en vuxen lärare eller coach inneburit en jämlike vilken erkänt informantens förmågor och därefter erbjudit socialt samspel och avancerat material. Flera informanter menar att de varit på samma nivå som äldre elever och att det inte varit konstigt eller märkts socialt. Någon menade att det var skönt att inte sticka ut på grund av att man var motiverad till skolarbete vilket återspeglas i Skolverkets rapport (2019). Acceleration kan därmed leda till en känsla av sammanhang och att man har kunnat skapa relationer med andra som förstår en och med vilka man kan utbyta tankar och intressen (Gross, 2006).

En risk med acceleration kan enligt informanterna vara att kopplas bort ifrån den sociala gemenskapen eller att inte bli accepterad. Elever kan gynnas av att kunna behålla sitt sociala nätverk

trots att de samtidigt får accelerera, liksom de intervjuade i Freemans studie (2012). Dare, Nowicki och Smiths studie (2019) visar att elevers egen motivation till acceleration är viktig för att det ska bli lyckat och att den viktigaste faktorn enligt eleverna själva att överväga vid acceleration är att nå en lärmiljö där man kan nå sin fulla potential. Samma studie visar även att elever anser att en bättre lärmiljö är en viktigare faktor att överväga än kamrater när det gäller eventuell acceleration, vilket är det val som flera av denna studies informanter gjort. Att läsa gymnasiet på två år, till stor del på egen hand, gjorde informanter stressade och trötta men då de kom vidare till andra mer stimulerande sammanhang såg de det som det bästa alternativet. De upplevde att de fick mindre tid över till socialt samspel med kompisar och aktiviteter eftersom de fick lägga så mycket tid på skolarbetet. Att hitta nya och behålla gamla vänner kan även vara svårt när man byter klasser eller läser med flera klasser samtidigt.

Att vara ett år yngre vid årskursacceleration har för några informanter lett till negativa konsekvenser medan andra tyckt att det varit oproblematiskt och helt naturligt. Förändrad självbild beskrivs av flera informanter. Att inte längre vara bäst i klassen, känna sig underlägsen och behöva bevisa sin plats i klassen. En informant ville vara osynlig och undrat om accelerationen orsakat hennes blyghet. Det sociala samspelet upplevdes svårare av en informant. Social omognad kan resultera i uteblivna betyg och därmed inte komma in på önskad utbildning. Åldersgränser har varit ett hinder för biobesök, att åka moped och att få gå på sin egen studentbal, vilket lett till besvikelse hos informanterna. Att vara mindre har varit en nackdel i idrottsliga sammanhang, vilket även visas i Freemans studie (2001). Detta är saker som varit viktiga för informanterna och som de tycker att de blivit utan.

Gross (2006) undersökte elever som radikalaccelererat, vilket innebär att flyttas upp minst tre år. Studien visar att de elever som radikalaccelererat mår bäst, både under och efter studien till skillnad från de som inte fått accelerera. Eventuella negativa socioemotionella konsekvenser bör därför sättas i relation till risken för uteblivna skolresultat, psykisk ohälsa och problematisk skolfrånvaro. Elever med exempelvis hög begåvning och inlärningsförmåga, starka intressen och motivation, i och utanför skolan samt positiv attityd till lärande och skola kan gynnas akademiskt, socialt och psykologiskt av acceleration (Gagné, 1985, i Rogers, 2019). Rektorerna i Ivarssons studie (2024) ansåg att acceleration främst skulle ske inom elevens årskurs, i andra fall genom ämnesacceleration med äldre klasser samt att åldersacceleration är komplicerat och bör undvikas. Att det är individuellt hur acceleration upplevs avspeglas i detta resultat och förstärker rekommendationerna att acceleration bör planeras utifrån individens kunskaper, förmågor och mognad (Rogers, 2019). Rogers menar att det är viktigt att kunna tolka akademiska, sociala och känslomässiga effekter av olika sorters acceleration för att kunna avgöra vad som passar för enskilda individer och skolsystem (2019). Även en fungerande stödstruktur kan vara viktig för att inte negativa socioemotionella konsekvenser ska uppstå (Freeman, 2008; Muratori et al., 2003). Skolpersonal kan exempelvis behöva hålla kontakten med eleven och följa upp hur det fungerar.

Olika typer av acceleration

Freeman menar att det inte finns någon tydlig praktik gällande akademisk acceleration vilket kan göra att bilden domineras av en negativ elevsyn kring att inte få förståelse och möjligheter att avancera (2008). Denna studie bekräftar visserligen Freemans resultat men visar samtidigt att informanterna erfarit hela 14 typer av acceleration ur huvudkategorierna årskursacceleration och ämnes/innehållsacceleration, vilka återfinns i forskningen (Colangelo et al., 2010; Jones & Southern, 2004; Rogers, 2019). Skolorna har med egna resurser skapat lösningar men även i enstaka fall organiserat acceleration utanför skolan, med coacher och provning vid gymnasieskolor i andra städer och på vuxenutbildning. De flesta informanter har gjort en tidig skolstart medan ett fåtal yngre informanter erfarit flertalet typer acceleration. Det innebär att svenska skolor erbjuder acceleration trots att själva begreppet sällan används. Resultatet visar även att vissa typer av acceleration är sammanflätade och snarlika varandra. Snabbspolning kan exempelvis innehålla *provning*. Det kan även diskuteras om provning ska ses som en typ av acceleration eller bara ett medel för att kunna accelerera. I denna studie har typerna redovisats på ett sätt som återfinns i internationell forskning trots de frågor som uppstått. Man kan argumentera för att den begreppsapparat som finns (Jones & Southern, 2004) borde studeras ytterligare och användas i svensk kontext för att lyfta fram de möjligheter som finns.

Några särskilt intressanta resultat

Ett särskilt intressant resultat i denna studie är att dessa informanter berättar att de behöver hjälp och *undervisning*, precis som alla andra elever, även om de ligger långt fram. Det har även Skolinspektionen (2009, 2014, 2022) och Skolverket (2018) pekat på. Det betyder enligt informanterna att de inte klarar sig själva eller får tillräcklig stimulans utan stöd av lärare. Det kan handla om att de har tagit på sig för svåra moment som de inte varit mogna för att lära på egen hand. De kan också ha upplevt acceleration på egen hand som krävande. En informant framhöll att en bok för årskursen över inte ensamt var tillräckligt utan att accelererad undervisning varit en förutsättning för lärande. De informanter i studien som var nöjda med sin acceleration fick en välplanerad acceleration med undervisning och coachning på sin egen nivå, något som forskning också visat är viktigt och effektivt (Assouline & Gross, 2004; Colangelo et al., 2010; Ekelund, 2024; Neihart, 2007).

Flera informanter har dock erfarenheter av att ha lämnats ensamma med sitt lärande då skolpersonal haft uppfattningen att de är duktiga i alla ämnen och borde kunna klara sig själva, vilken forskning och kvalitetsgranskningar anser vara en myt (Delisle, 2015, i Wardman & Hattie, 2019; Skolinspektionen, 2009, 2014; Skolverket, 2019). Några informanter har även accelererat i ”fel” ämne för att lärare antagit att informanten haft höga förmågor i alla ämnen vilket inte varit fallet. Att läsa dubbla språkkurser på gymnasiet trots att man har sina styrkor inom matematik ger elever stress vilket även framgår i Skolverkets rapporter (2019, 2022). Elever själva menar att det är viktigt att överväga årskursacceleration ifall eleven har höga förmågor i de flesta ämnen men att elever som har styrkor i ett

ämne snarare bör ämnesaccelerera (Dare et al., 2019). Således krävs individuella lösningar (Colangelo et al, 2010; Muratori et al., 2003).

Forskning visar att skolledares och lärares kunskaper och attityder är avgörande för att elever ska få möjlighet att accelerera (Fiscus et al., 1989; Freeman et al., 2010; Ivarsson, 2024; Steenbergen-Hu et al., 2016; Southern & Jones, 2004; Wardman & Hattie, 2019). Denna studie tyder på samma resultat. Det är därför viktigt att utveckla lärares förmåga att upptäcka de elever som gynnas av acceleration så att det inte blir *slumpen* som råder (Skolinspektionen, 2014, 2018, 2019, 2022; Wardman & Hattie, 2019). Flera av denna studies informanter menar att det just varit slumpen som gjort att de träffat en vuxen som förstått deras behov av acceleration. Andra menar att de mött motstånd från lärare när de önskat accelerera. En informant menar att man inte kan skylla på lärarna eftersom de utgår från att alla är ”normala” (medeleven?) samt att de kanske inte har förutsättningarna de behöver för att kunna erbjuda acceleration. Det är oklart vilka möjligheter lärarna har och ifall de själva upplever hinder eller normer där det kanske inte ses som accepterat att ägna sig åt acceleration samtidigt som andra elever behöver stöd för att uppnå godkända betyg, något som avspeglas i Skolinspektionens rapporter (2018, 2021a, 2022). Det är inte gynnsamt att skuldbelägga vare sig lärare eller elever för att tid tas till acceleration trots att andra elever kan ha svårt att nå målen (Wardman & Hattie, 2019). Alla elever har enligt styrdokumentet samma rätt att nå så långt de kan och resursfrågan bör därmed riktas uppåt mot politiker och utbildningsförvaltning. Granskningar visar att det kan finnas ett mörkertal av elever som behöver mer stimulans än vad de får och konsekvensen blir att dessa lämnas utan lärarstöd och att de tvingas ta ansvar för sitt eget lärande (Skolinspektionen, 2014, 2019). Denna studie visar även att rektorer uppger bristande ekonomiska resurser som ett hinder för att skapa accelerationsinsatser för mindre antal elever. Även lokaler och lärares formella kompetens att undervisa på olika nivåer har stått i vägen för elevers möjlighet att accelerera. Spetsutbildning finns inte på alla orter och Skolverkets rapport visar att spetsutbildning endast mottagit en procent av elever från en annan kommun (2019) trots att intresset finns och att spetsutbildning är den skolform som uttrycks ska ge möjlighet till bredd och fördjupning (Skolverket, 2019). En informant som redan klarat gymnasiekurserna fick ingen matematikundervisning på mattespets trots att spetsutbildning på gymnasiet ska ha ett etablerat samarbete med en högskola och ge eleven möjlighet att delta i högskolekurser (5 kap.22§, SFS, 2024:676). Matematikundervisningen fick i stället lösas med en frivillig coach. Även tävlingar i matematik hindrar elever på spetsutbildning från att få gå högskolekurser. Acceleration i matematik och naturvetenskap är annars det som internationellt oftast erbjuds elever alldeles oavsett elevens spetsförmåga och intressen (Freeman, 2013; Gross, 2006). Freeman (2013) menar att det både blir lättare att upptäcka avancerade elever och att ge dem acceleration i matematik då ämnet är mer linjärt. Denna studie visar på samma resultat förutom två informanter som nämner acceleration i SO- och Svenska-ämnet. Trots att skollagen ger elever rätt till acceleration (SFS 2024:410) används det sällan trots att det inom 50 års internationell forskning och policy framhålls gynna elevers lärande (Freeman et al., 2010; Wardman & Hattie, 2019). Resultatet i denna studie visar att det behövs mer forskning kring hur

likvärdigheten ser ut gällande tillgång och genomförande av acceleration i svenska skolor utifrån att likvärdighet betonas i styrdokument (Lgr 22, Skolverket, 2022, sid 6).

Ett till särskilt intressant men något oroande resultat är att flera av skolorna som nämns i beskrivningar inte förefaller ha policy och rutiner som beskriver hur accelerationen ska implementeras och administreras. Det har även tidigare forskning och kvalitetsgranskningar pekat på (Colangelo et al., 2010; Skolinspektionen, 2018, 2022). En av denna studies informanter fick exempelvis inte sina avgångsbetyg skickade till universitetet då han var inskriven i åk 2 på gymnasiet, vilket visar på en ovana att hantera praktiska aspekter av acceleration.

Ytterligare ett särskilt intressant resultat är att en enda typ av acceleration inte räckt till för att möta informanternas behov av ledning och stimulans. Flera informanter har gjort en tidig skolstart men trots det fortsatt att accelerera på flera sätt. Några informanter har stegvis flyttat upp flera år jämfört med sina jämnåriga och uttrycker att de hade kunnat behöva ytterligare stimulans. Detta stämmer överens med internationell forskning (Gronostaj et al., 2016) som visar att årskursaccelererade elever generellt presterar bättre akademiskt än äldre elever i sin nya klass (Colangelo et al., 2004, 2010; Kulik & Kulik, 1992). Flera informanter har dessutom tagit hand om sitt behov av stimulans utanför skolans ram (naturlig acceleration) vilket innebär att de sett till att få det som skolan inte erbjuder, på annat sätt. Det tar även Cohen (2011) upp.

Ett annat resultat som väcker intresse är att välplanerad acceleration kan förändra elevers liv i positiv riktning och att informanter uttryckt stor tacksamhet till den vuxne som erkänt och utmanat deras förmågor. Flera av informanterna väljer även att på frivillig basis själva hjälpa andra unga att accelerera på fritiden vilket tyder på att de sett acceleration som meningsfullt och viktigt. Det är alltså något som de vill att andra ska uppleva. Acceleration kan därmed vara något viktigt som inte ska glömmas bort i skolan, enligt den här studien.

Avslutande reflektioner

Det finns en naturlig variation i våra klassrum som kan vara åtta gånger hastigheten i lärandet (Rogers, 2007) och därmed måste mötas på olika sätt. Skolans styrdokument (SFS 2010:800, Lgr22), Dewey (i Hartman & Lundgren, 1980), Salamancadeklarationen (Ainscow et al., 2019), självbestämmandeteorin och forskare som Freeman (2016) framhåller att skolan bör anpassa undervisningen till barnets utvecklingspsykologiska förutsättningar och att elevers rätt att nå sin fulla potential kan nås genom att ta olika och alternativa utbildningsvägar. Skolan är organiserad efter ålder och inte förmåga och det är ett svårt uppdrag lärarna har att få alla elever att nå sin fulla potential. Således måste detta bli ett arbete för hela skolor och kommuner för att säkerställa elevers rätt till utbildning och att få nå så långt de kan. Snarare än att tolka likvärdighet som att alla elever ska få *samma sak* i skolan bör tolkningen vara att alla elever ska få *det som de behöver* (Benbow & Staney, 1996), vilket kan innebära att vissa elever gynnas av acceleration. Acceleration kan fylla ett tomrum i det svenska skolsystemet utifrån resultaten i denna studie och kan främja lärande och motivation; ökade studiemöjligheter; socialt samspel med

jämlikar samt självkänsla, självförtroende och självständighet för elever som behöver läsa på högre nivå och i snabbare takt. Välplanerad acceleration ser till individens förutsättningar och intressen, innehåller undervisning och stödstrukturer för individen och kan därmed minska risken för negativa konsekvenser av utebliven stimulans (Colangelo et al, 2010; Muratori et al., 2003).

Relevans och specialpedagogiska implikationer

Den här småskaliga studien kan bidra med kunskap om acceleration i det svenska skolsystemet utifrån ett retrospektivt elevperspektiv, både vad gäller olika typer av acceleration samt elevers erfarenheter av sådan.

Studien har relevans för såväl skolpersonal, vårdnadshavare som elever och kan vara ett stöd i de fall man överväger accelererad undervisning. Det kan bidra till att öka lärares medvetenhet att uppmärksamma elever som behöver läsa i snabbare takt och på högre nivå samt kring hur skolor kan erbjuda acceleration till dessa elever. Även rektorer kan få ökade insikter kring lagstöd samt praktiska aspekter kring att organisera acceleration så att dessa elevers upplevelse av skolan inte riskerar att hänga på enskilda lärares kompetens och engagemang. På huvudmannanivå kan denna studie vara relevant utifrån huvudmannans ansvar att följa upp verksamhetens systematiska kvalitetsarbete. Den kan även vara relevant för skolpolitiker och myndigheter när det kommer till uppdraget att utveckla och främja lärandet hos elever som ligger långt fram. Även svenska lärosäten kan ha nytta av denna kunskap för att kunna skapa medvetenhet kring detta på lärar-, speciallärar- och specialpedagogprogrammen.

Acceleration är en fråga för specialpedagogiken utifrån specialpedagogens uppdrag att ”initiera förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS, 1993:100). Studien visar att även elever med höga förmågor riskerar att hamna i skolsvårigheter om de inte får den ledning och stimulans de behöver, vilket kan påverka elevens framtid. Det innebär att resurser och stöd behöver riktas även till elever med höga förmågor då samtliga elevers behov ska mötas i skolundervisningen så att de kan nå sin fulla potential. Acceleration kan i detta syfte användas som ett främjande och förebyggande arbete i det svenska skolsystemet. En specialpedagog kan vara spindeln i nätet som fortbildar lärare och rektorer, bevakar elevens rätt till utbildning/ledning och stimulans och leder samtal kring hur acceleration kan planeras och implementeras i skolans rutiner och elevhälsoplan. Detta utifrån de förhållandevis nya förstärkningarna i skollagen. Specialpedagogen kan ge stöd i att hitta rätt form och planera acceleration för den enskilda eleven och kan även vara en del av en stödstruktur som följer upp hur eleven upplever sin lärmiljö.

Framtida forskning

Det behövs mer forskning kring elever som accelererat eller som är i behov av det. Detta för att fördjupa förståelsen för hur en internationellt vedertagen insats kan fungera i svensk kontext. Både studier kring vilka olika typer av acceleration som återfinns i svenska skolor och elevers erfarenheter av den behöver

genomföras i större skala med fler samt yngre informanter under pågående acceleration. Ett ökat antal informanter kan ge ytterligare värdefulla perspektiv på akademiska och socioemotionella effekter av olika typer av acceleration samt visa på goda exempel som kan leda skolors arbete i rätt riktning. Sådana studier kan visa vilka elever som kan gynnas av sådan insats i det svenska skolsystemet och huruvida effekterna är desamma beroende på när accelerationen genomförs under skoltiden.

Det behövs framtida och longitudinella forskningsstudier som tar sig an *hur* skolor uppfyller de nya delarna i skollagen som möjliggör acceleration genom att låta elever läsa på högre nivå och i snabbare takt. Ökad kunskap och forskning kring likvärdighet vad gäller tillgång och genomförande av acceleration kan ge svar på om elever får rätt till accelererad undervisning utifrån sina individuella förutsättningar och därmed möjlighet att nå sin fulla potential. Det kan handla om studier vars fokus ligger på svenska skolors arbete och förutsättningar för att implementera acceleration i sin policy och sina rutiner. Det kan också handla om studier som riktar fokus mot lärares och rektorers medvetenhet kring accelerationens möjligheter då de kan möjliggöra eller hindra elever från accelerationsinsatser. Även studier som tittar närmre på huvudmannens ansvar att följa upp hur skolor arbetar utifrån styrdokumentet är av värde. Det kan även vara relevant att ta reda på hur många elever som av olika anledningar söker acceleration utanför skolans ramar och vilka behov det fyller. Specialpedagogens och elevhälsoteamens roll i processen kring att accelerera elever är inte känd och behöver studeras vidare. Att ta reda på vilken roll olika läroplaner kan ha spelat i att ge möjligheter till acceleration kan fördjupa den sammanlagda kunskapen inom fältet. Sammantaget behöver framtida forskning belysa olika perspektiv på acceleration i det svenska skolsystemet. Det kan delvis göras genom att tillfråga de som själva upplevt sådana insatser under skoltiden.

Referenser

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Allodi Westling, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139–151.
<https://doi.org/10.62607/smt.v91i2.43028>
- Andersson, G. (1998). Barnintervju som forskningsmetod. *Nordisk psykologi*, 50(1), 18–41.
<https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/00291463.1950.11863912>
- Andersson, P. (2019). *Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMED-studier 2006–2018*. Rapporter i pedagogik. Stockholms universitet.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2009). *Iowa Acceleration Scale Manual: A guide for Whole-Grade Acceleration K–8. (Manual)* (3:e upplagan) Great Potential Press, Inc. PO Box 5057, Scottsdale, AZ 85261.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., & VanTassel-Baska, J. (2015). Introduction. I S. G. Assouline, N. Colangelo & J. VanTassel-Baska (red.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (ss. 1-6). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249–292.
<https://doi.org/10.1037/1076-8971.2.2.249>
- Benbow, C. P., Perkins, S., & Stanley, J. C. (1983). Mathematics taught at a fast pace: A longitudinal evaluation of SMPY's first class. I C. P. Benbow & J. C. Stanley (red.). *Academic precocity: Aspects of its development* (ss. 51-78). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Benbow, C. P., Bernstein, B. O., & Lubinski, D. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Biesta, G. (2004). Kunskapande som ett sätt att handla. John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning & demokrati*, 13(1), 41–64.
- Brody, L. E. (2001). The Talent Search Model for meeting the academic needs of gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 16(2), 99–102.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2001.11672969>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber ekonomi.

- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, *132*(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Cohen, L. M. (2011). Natural acceleration: Supporting creative trajectories. *Roeper Review*, *33*, 218–227. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.603109>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). Introduction. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (red.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (ss. 1-6). The Templeton National Report on Acceleration. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calvert, E., Malek, R., & Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, *21*(2), 180–203.
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, *29*(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Dare, L., Nowicki, E. A., & Smith, S. (2019). On deciding to accelerate: High-ability students identify key considerations. *Gifted Child Quarterly*, *63*(3), 159–171. <https://doi.org/10.1177/0016986219828073>
- Dare, L., Smith, S., & Nowicki, E. (2016). Parents' experiences with their children's grade-based acceleration: Struggles, successes, and subsequent needs. *Australian Journal of Gifted Education*, *25*(2), 6–21. <https://doi.org/10.21505/ajge.2016.0012>
- Dare, L., & Nowicki, E. (2019). Beliefs about educational acceleration: Students in inclusive classes conceptualize benefits, feelings, and barriers. *Journal of Educational Research*, *112*(1), 86–97. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1440368>
- Dare, L., Nowicki, E. A., & Murray, L. L. (2021). How students conceptualize grade-based acceleration in inclusive settings. *Psychology in the Schools*, *58*(1), 33–50. <https://doi.org/10.1002/pits.22435>
- Doyle, J., Gross, M. U. M., Juratowitch, M., Matheson, G., & Urquhart, R. (2011). *Releasing the Brakes for High-Ability Learners: Administrator, teacher and parent attitudes and beliefs that block or assist the implementation of school policies on academic acceleration*. The University of New South Wales.
- Ekelund, T. (2024). *Särskild begåvning och twice-exceptionality*. Studentlitteratur.
- Ekesryd Nordström, M. (2023). *Särskild begåvning i en förskola och skola för alla*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. <https://doi.org.e.bibl.liu.se/10.1111/j.1365-2648.2007.04569>

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open* 4(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>.
- Falkirk, J. (2019, 19 mars). Särbegåvade Lucas får inte rätt stöd – skolor får kritik. *Dagens Nyheter*.
<https://www.dn.se/sthlm/skolor-far-kritik-for-att-inte-ha-hjalptsarbegavade-lucas/>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37.
<https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Fiscus, E. D., Jones, E. D., & Southern, W. T. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 29–35.
<https://doi.org/10.1177/001698628903300105>
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (2008). The emotional development of the gifted and talented. *The SAGE handbook of gifted and talented education*, 169-183.
- Freeman, J. (2012). A Quality of Giftedness: Responses to the Responses. *Gifted and Talented International*, 27(2), 65–71. <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11678395>
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7–17. <https://10.53841/bnsecp.2013.30.2.7>
- Freeman, J., Raffan, J., & Warwick, L. (2010). World-wide provision to develop gifts and talents: An international survey. *CfBT/Education Development Trust*.
- Föreningarna. (1989). Konvention om barnets rättigheter. <konventionen-om-barnets-rattigheter-svenska-2018.pdf>
- Gallagher, S., & Smith, S. R. (2013). Acceleration for talent development: Parents’ and teachers’ attitudes towards supporting the social and emotional needs of gifted children. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1, 97–112.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don’t already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31–46. <https://doi.org/10.1177/0016986215609999>
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167–174. <https://doi.org/10.1080/02783199809553885>
- Gross, M. U. M. (2004). Radical acceleration. I N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (red.), *A nation deceived: How schools hold back America’s brightest students*, (s. 87–96). The Templeton National Report on Acceleration. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
<https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gross, M. U. M., Urquhart, R., Doyle, J., Juratowitch, M., & Matheson, G. (2011). *Releasing the brakes for high-ability learners: Administrator, teacher and parent attitudes and beliefs that block or assist the implementation of school policies on academic acceleration*. Sydney, GERRIC, School of Education, University of NSW.
- Harcourt, D., & Quennerstedt, A. (2014). Ethical guardrails when children participate in research: Risk and practice in Sweden and Australia. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014558044>
- Hartman, S. (1979). John Dewey – den progressiva pedagogikens fader. I Naeslund, J. (Red.) *Boken om pedagogerna: gamla och nya idéer i aktuell utbildningsdebatt*, (s. 14–24). Liber.
- Hartman, S., & Lundgren, U. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Natur och kultur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ivarsson, L. (2024). Acceleration and enrichment for gifted students – From the perspective of Swedish principals. *Athens Journal of Education*, 11(2), 95–108.
<https://doi.org/10.30958/aje.11-2-1>
- Jahnke, A. (2015). *Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. Skolverkets stödmaterial.
- Jones, E. D., & Southern, T. W. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. I S. G. Assouline, N. Colangelo & M. U. M. Gross (red.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (ss.5-12). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Kendall, G. C. (2015). *Elever med svag teoretisk begåvning*. Natur och Kultur.
- Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54 (3), 409–425. <https://doi.org/10.3102/00346543054003409>
- Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1), 16–35.
- Liljedahl, M. (2022). *Pedagogiskt ABC för särskilt begåvade elever*. Gothia Kompetens.
- Lundqvist, J. (2025). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar*. Natur Kultur Läromedel och Akademi.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–445.
<https://doi.org/10.1038/nrn2639>

- Maslach & Leiter (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1002/wps.20311>
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1152/psysrev.00041.2006>
- Moon, S. M., Neihart, M., Reis, S. M., & Robinson, N. M. (red.). (2002). Social and emotional issues: What have we learned and what should we do now. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (s. 93-102).
- Muratori, M., Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2003). Early-entrance students: Impressions of their first semester of college. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 219–238. <https://doi.org/10.1177/001698620304700306>
- Mönks, F., & Ypenberg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn-en vägledning för lärare och föräldrar*. Natur & Kultur.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Norges Offentlige Utredninger [NOU], (2016:14). *Mer å hente*. [NOU 2016: 14 - regjeringen.no](http://NOU2016:14-regjeringen.no)
- Patton Quinn, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Fourth Edition Sage Publications.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningsens psykologi*. Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Rambo, K. E., & McCoach, D. B. (2012). Teacher attitudes toward subject-specific acceleration: Instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/0162353212440591>
- Rehn, P. (2021). *När det enkla ändå blir svårt: särskilt begåvade elever med adhd och autism*. Studentlitteratur.
- Riksdagen, 23/24: UbU16. Att lättare få läsa i snabbare takt och på högre nivå. [Att lättare få läsa i snabbare takt och på en högre nivå \(Betänkande 2023/24:UbU16 Utbildningsutskottet\) | Sveriges riksdag](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lag/dokument-rikspolis/att-lattare-fa-lasa-i-snabbare-takt-och-pa-en-hogre-niva-Betankande-2023/24-UbU16-Utbildningsutskottet/Sveriges-riksdag)
- Robinson, N. M. (1996). Acceleration as an option for the highly gifted adolescent. I Benbow & Lubinski (red.). *Intellectual talent: Psychometric and social issues*, 169-178. Johns Hopkins University Press.

- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. I M. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (red.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (ss. 47-57). University of Iowa, The Connie Belin and Jaqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rogers, K. B., (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
<https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Rogers, K. (2019). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. I B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (red.) *The Sage Handbook of Gifted and Talented Education*, (ss.309–320). Sage Publ.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, JE. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29–51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Siegle, D., & Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51.
<https://doi.org/10.1177/1932202x12472491>
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur & Kultur.
- Sims, C. (red.) (2021). *Särskild begåvning i praktik och forskning*. Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2010). *Olika elever-samma undervisning*. [Olika elever – samma undervisning](#)
- Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet-rätten att utvecklas så långt som möjligt*.
[Stöd och stimulans i klassrummet](#)
- Skolinspektionen (2018). *Utmanande undervisning för högpresterande elever, Kvalitetsgranskning på gymnasieskolan naturvetenskapliga program*. [Utmanande undervisning för högpresterande elever](#)
- Skolinspektionen. (2020). *Skolenkäten 2010-2020*. [Skolenkäten 10 år](#)
- Skolinspektionen (2021a). *Långvarigt låga kunskapsresultat*. [Långvarigt låga kunskapsresultat](#)

- Skolinspektionen. (2021b). *Skolenkäten 2021*. [Resultat Skolenkäten 2021](#)
- Skolinspektionen (2022). *Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling. Med fokus på undervisningen i årskurs 4. Tematisk kvalitetsgranskning 2022*. [Stimulerande undervisning för elever som ligger långt fram i sin kunskapsutveckling 2022](#)
- Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. [Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen - Skolverket](#)
- Skolverket. (2015). *Stödmaterial: Särskilt begåvade elever*. [Särskilt begåvade elever - Skolverket](#)
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan 2018 (Lpfö18)*. [Läroplan \(Lpfö 18\) för förskolan - Skolverket](#)
- Skolverket (2019). *Utvärdering av försöksverksamhet med spetsutbildning*. [Utvärdering av försöksverksamhet med spetsutbildning - Skolverket](#)
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. [Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22 - Skolverket](#)
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasiet 2025 (Lgy25)*. [Läroplan \(Gy25\) för gymnasieskolan - Skolverket](#)
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2015). Types of acceleration: Dimensions and issues. In S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplik (red.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (ss. 9-18). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1983). Extremely young college graduates: Evidence of their success. *College and University*, 58(4), 361–371.
- Statens offentliga utredningar. SOU: 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning. Betänkande av Gymnasieutredningen*. Fritzes. [En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning - Regeringen.se](#)
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta- Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177.0016986210383155>
- Ståhlacke, J. (2007). *Att se mönster i prickar- en föga användbar förmåga? Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. Stockholm: Stockholms universitet, psykologiska institutionen. [Att se mönster i prickar - en föga användbar förmåga?: Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige](#)

- Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollag. Utbildningsdepartementet*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Svensk författningssamling, SFS. (1993:100). Högskoleförordningen. [Högskoleförordning \(1993:100\) | Sveriges riksdag](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:410). *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. [Lag om ändring i skollagen \(2010:800\) | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:413). *Förordning om ändring i skolförordningen*. [Förordning om ändring i skolförordningen \(2011:185\) | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:679). *Förordning om ändring i förordningen (2024:414) om ändring i skolförordningen (2011:185)*. [Förordning om ändring i förordningen \(2024:414\) om ändring i skolförordningen \(2011:185\) | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2011:185). *Skolförordningen*. Regeringen. [Skolförordning \(2011:185\) | Sveriges riksdag](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2022:146). *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. [Lag om ändring i skollagen \(2010:800\) | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:675). *Förordning om riksrekryterande spetsutbildning i högstadiet i grundskolan och statsbidrag för sådan utbildning*. [Förordning om riksrekryterande spetsutbildning i högstadiet i grundskolan och statsbidrag för sådan utbildning | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:676). *Förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)*. [Förordning om ändring i gymnasieförordningen \(2010:2039\) | Svensk författningssamling](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2010:2039). *Gymnasieförordningen (2010:2039)*.
[Gymnasieförordning \(2010:2039\) | Sveriges riksdag](#)
- Svensk författningssamling, SFS. (2024:678). *Förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)*.
[Förordning om ändring i skolförordningen \(2011:185\) | Svensk författningssamling](#)
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tomlinson, C. A. (1994). Middle school and acceleration: Guidance from research and the kids. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), 42–51.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), Article 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
[Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning](#)

Wardman, J. & Hattie, J. (2019). What Works Better than the Rest? The Impact of Various Curricula Provisions for Gifted Learners. I B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (red.) *The Sage Handbook of Gifted and Talented Education*, (ss.321-334). Sage Publ.

Östman, L. & Öhman, J. (2023). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture and Activity*, 30(2), 116–132. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2042029>

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev Masteruppsats Jenny Engå

Rimforsa 2023-12-17

Hej!

Jag heter Jenny Engå och ska skriva en masteruppsats inom specialpedagogik som handlar om elever som har erfarenhet av acceleration. Acceleration kan betyda att man läser skolarbetet i snabbare takt än jämnåriga eller att man hoppar över hela årskurser. En del har accelererat för att de lär lätt och har en särskild begåvning, andra gör det av andra anledningar. Syftet med den småskaliga studien är att ta reda på vilka erfarenheter elever som har accelererat har av skolan. Studien bidrar med kunskaper om acceleration, till exempel om acceleration är bra eller inte. Ifall du har accelererat under skoltiden och har gått ut gymnasiet så kan du vara med i min studie.

Jag vill därför fråga Dig om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju där du, utifrån dina erfarenheter av skoltiden, beskriver hur det var i skolan och vad som du menar vara viktigt för att skapa en lärmiljö som är spännande och motiverar till lärande. Jag kommer också att fråga Dig om just Dina egna erfarenheter av acceleration.

Vi träffas en gång och på en plats som vi kommer överens om. Intervjun tar ca 60 minuter och kommer att spelas in på mobiltelefon och senare skrivs ut. Jag kommer att följa Vetenskapsrådets etiska forsknings principer som innebär att Du när som helst har möjlighet att avsluta din medverkan. Informationen Du gett mig kommer att förvaras inlåst och avidentifieras så att ingen vet vad just Du har sagt. Materialet kommer endast att användas till min masteruppsats och det färdiga arbetet kommer att läggas ut på databasen DIVA. Om du har några frågor om den småskaliga studien får Du gärna höra av dig till mig eller till min handledare Johanna Lundqvist.

Jag hoppas att du vill och har möjlighet att dela med dig av dina erfarenheter!

Jenny Engå

xxx

Tel: xxx

Handledare: Johanna Lundqvist (docent i specialpedagogik)

Universitetslektor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL)

Tel: xxx

Mobil: xxx

Bilaga 2

Samtycke till att delta i forskningsprojektet Masteruppsats Jenny Engå

Jag har läst och förstått den information om studien som anges i dokumentet ”Masteruppsats Jenny Engå”. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i dokumentet “Masteruppsats Jenny Engå”

Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet ”Masteruppsats Jenny Engå”

Jag är införstådd med att jag när som helst har möjlighet att avsluta mitt medverkande i studien utan att behöva motivera eller ange orsak.

Plats och datum

.....

Underskrift och namnförtydligande

.....

.....

Telefonnummer

.....

