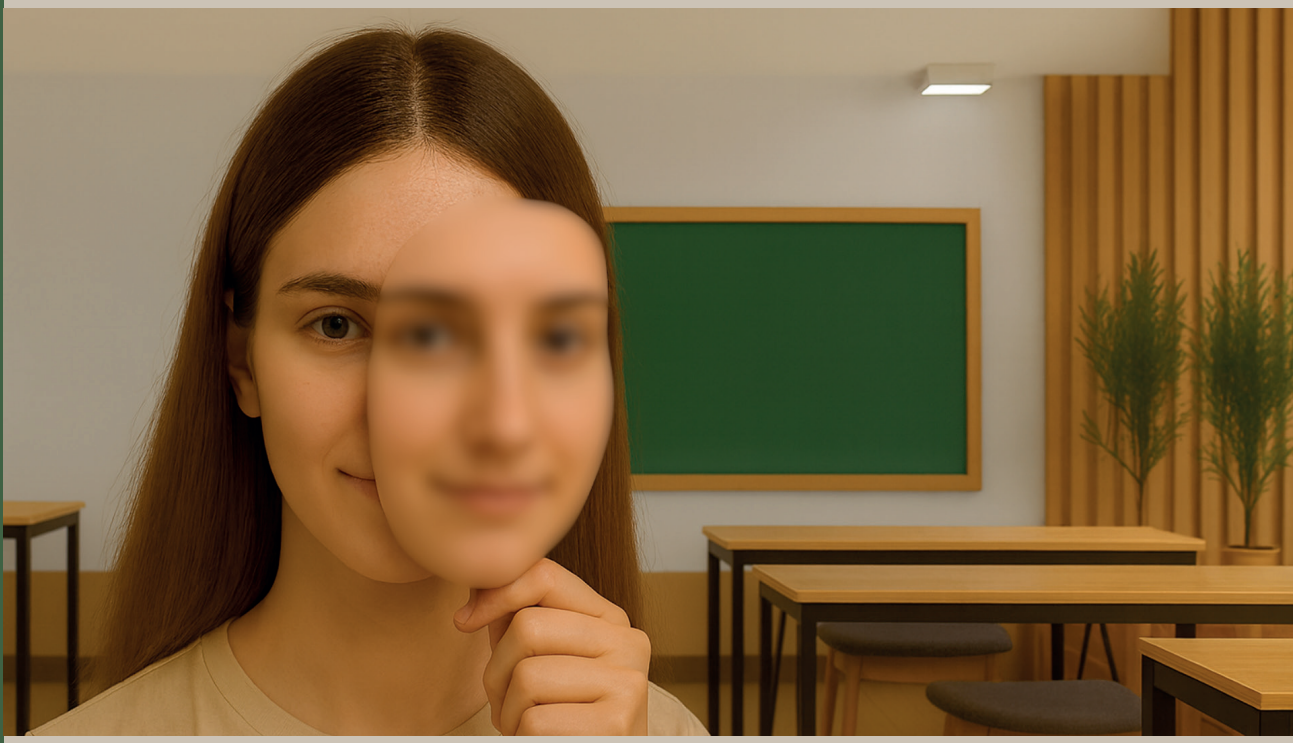


# Elever med särskild begåvning och dyslexi

Ömsesidig maskering i tester och skolpraktik

**Tove Ekelund**

# Elever med särskild begåvning och dyslexi

## Ömsesidig maskering i tester och skolpraktik

Tove Ekelund

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:43

# Elever med särskild begåvning och dyslexi

## Ömsesidig maskering i tester och skolpraktik

Tove Ekelund

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:43

Elever med särskild begåvning och dyslexi
- Ömsesidig maskering i tester och skolpraktik

Tove Ekelund

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2025:43

urn:nbn:se:kau:diva-106988

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-628-6 (tryck)

ISBN 978-91-7867-629-3 (pdf)

https://doi.org/10.59217/oqjq4847

© Författaren

Distribution:

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2025

WWW.KAU.SE

## Abstract

### Gifted Students with Dyslexia: Dual Masking in Tests and School Practice

This thesis aims to contribute to a better understanding of the interaction between dyslexia and giftedness in primary school students. *Twice-exceptional* (*2e*) students, who are both gifted and have specific learning difficulties, risk being overlooked because their strengths can compensate for their weaknesses. Such compensation may mask dyslexia, also known as *stealth dyslexia*.

The thesis addresses five research questions concerning (1) how reading comprehension and spelling tests can identify dyslexia in gifted students, (2) to what extent giftedness masks decoding difficulties, (3) the predictive value of Nissen's rating scales for giftedness, (4) the support students receive for both giftedness and dyslexia, and (5) the challenges and text-related strategies they report when working with texts. The theoretical framework draws on the Differentiating Model of Giftedness and Talent, and the Simple View of Reading.

A mixed-methods design is used. Twenty-four students, aged 10–16, identified as gifted through parental nomination, participated in the study. Many also have a prior diagnosis of dyslexia and a cognitive assessment indicating an IQ of 120 or above, supporting the indication of twice-exceptionality. The test instruments DLS and LOGOS were used to evaluate the potential og each test to identify dyslexia in students with high cognitive ability. Correlations are examined between Nissen's rating scales for giftedness and prior cognitive assessments to explore the predictive value of the scales. A further key objective is to examine, through semi-structured interviews, students' school experiences, including the support they received with *differentiated instruction* (a systematic approach to adapting content, methods, and assessment to meet students' diverse needs and interests), how giftedness and dyslexia was recognised or addressed in school, the challenges they face, and the strategies they use when working with texts.

Results show that, although decoding is weak, most students' scores are within or above the normal range on DLS reading-comprehension tests (longer texts with multiple-choice questions). In contrast, all students have

low scores on LOGOS decoding tests, indicating a potential case of stealth dyslexia. Spelling problems persist across both tests. A majority of participants had relatively strong phonological short-term memory, which differs from the typical dyslexia profile, but has been noted in a previous study on 2e-students with decoding difficulties. A significant correlation emerges between students' and guardians' ratings on Nissen's scales ($r_s$ = 0.68, $p$ = 0.00), whereas teachers often rated students below the giftedness threshold.

Interviews reveal that school support primarily focuses on addressing literacy difficulties, leaving the needs of advanced learners unmet. Students report feeling under-stimulated in regular classrooms and lacking differentiated instruction or targeted enrichment. Reading is often described as effortful and tiring, and many prefer short, linguistically simple texts or those on topics of personal interest. They typically rely on surface-level strategies, such as focusing on headings, keywords and contextual clues, rather than reflecting on their comprehension while reading. The students explicitly state that they prefer multiple-choice assessment formats because they reduce demands on decoding and writing, allowing students to use elimination strategies.

These findings highlight the need for more nuanced approaches to identifying and supporting gifted students with co-occurring dyslexia. Spelling difficulties should be recognised as a key indicator of dyslexia, even when reading comprehension appears intact. Because many 2e-students show relatively strong phonological short-term memory, identification should combine multiple assessment tools and perspectives, including input from students and guardians. The results also reveal a lack of systematic pedagogical support, as schools often overlook students' advanced learning needs and use comprehension tests that can mask underlying decoding weaknesses. Differentiated instruction that addresses both cognitive potential and literacy challenges is essential. For research, the thesis highlights the importance of examining how assessment formats, comprehension strategies, and classroom practices shape both the identification and the learning experiences of 2e-students.

**Keywords:** twice-exceptional, gifted, stealth dyslexia, learning disabilities, reading assessment, rating scale, differentiated instruction

## Förord

Att skriva en avhandling framställs ofta som ett ensamarbete, men i praktiken är det en kombination av eget arbete och stöd från andra som bidragit på olika sätt, både professionellt och personligt. När det nu har blivit dags att sätta punkt vill jag framföra min tacksamhet till er.

Först och främst vill jag rikta ett stort och varmt tack till alla elever som deltagit i forskningen. Utan er hade detta avhandlingsarbete inte varit möjlig. Ni avsatte tid under både dagar, kvällar, helger och lov och arbetade tappert med det svåraste ni vet – nämligen att läsa och skriva. Ert mod att öppna upp er och beskriva era upplevelser i skolan är oerhört uppskattat, och jag är ödmjukt tacksam för ert förtroende. Jag hoppas att avhandlingens resultat kommer att vara till nytta för er och för framtida generationer.

Jag vill också tacka alla vårdnadshavare som idogt arbetar för att synliggöra barnens behov och utmaningar. Era initiativ och engagemang är avgörande för att lyfta fram detta viktiga område. Tack även för er praktiska hjälp med att boka mötestillfällen och hantera all bakomliggande administration – utan er hade det heller inte varit möjligt att genomföra denna avhandling.

Stort tack också till de lärare som ställde upp och besvarade frågorna i enkäten. Jag uppskattar verkligen att ni tog er tid och bidrog med era insikter och erfarenheter.

Ett innerligt tack till mina fantastiska handledare Michael Tengberg och Elisabet Mellroth som har varit ovärderliga under hela avhandlingsarbetet. Ni har hela tiden funnits vid min sida och generöst delat med er av ert kunnande och tid. Genom era skarpsynta kommentarer har ni givit mig nya perspektiv och kunskaper som jag kommer att bära med mig i mitt fortsatta arbete.

Ett särskilt tack riktas till mina läsare som på olika sätt har stöttat mig under avhandlingsarbetets olika skeden: Kerstin Göransson och Åsa Olsson, tack för att ni ställde de nödvändiga frågorna vid planeringsseminariet, Marie Nilsberth, tack för konstruktiv läsning vid mittseminariet och för värdefulla synpunkter även i avhandlingens slutskede. Ett varmt tack också till Ann-Charlotte Smedler, vars insiktsfulla frågor vid slutseminariet har bidragit till att ytterligare fördjupa och förfina arbetet.

Ett varmt tack riktas även till mina slutläsare, Ann-Britt Enochsson och Marie Wejrum. Er noggranna läsning och raka rekommendationer var ovärderliga och har bidragit till att stärka textens tydlighet och kvalitet i dess slutliga utformning.

Jag vill rikta ett speciellt tack till Valerie Margrain, en klart lysande stjärna inom Gifted-fältet och en sann inspirationskälla. Ditt engagemang och visionära initiativ att starta forskarskolan GiftED har inte bara skapat nya möjligheter för forskning inom området, utan har även inspirerat oss alla som får privilegiet att delta. Tack vare forskarskolan har jag kunnat jag ta del av flera berikande forskarkurser som fördjupat min förståelse och utvecklat min kompetens. Ett stort tack till våra kursledare – Mara Westling Allodi vid Stockholms universitet, Johanna Lundkvist vid Mälardalens universitet och Gisela Priebe vid Karlstads universitet. Er kunskap är ovärderlig för att bredda perspektiven och stärka den akademiska utvecklingen inom fältet särskild begåvning. Tack för att ni, tillsammans med Valerie, har skapat en plattform som har gjort detta arbete möjligt.

Ett varmt tack riktar jag till mina nio doktorandkollegor i forskarskolan GiftED – Charlotta Lindwall, Diana von Börtzell-Szuch, Hanna Holmkvist Mohammed, Fanny Mossberg, Felicia Augustsson, Fredrik Ardenlid, Helen Brink, Lilyana Thorsager och Nadine Huchthausen. Jag uppskattar verkligen vår tid tillsammans med samtal, diskussioner och trevlig samvaro. Jag ser fram emot vårt framtida arbete! Tack också till alla andra på Institutionen för pedagogiska studier, andra doktorandkollegor och forskare för givande sammanhang och samtal som på olika sätt har berikat mig. Tack Erika Steorn för intressanta specialpedagogiska diskussioner. Tack Cathrine Andersson Busch, vår fakultetsadministratör – en skicklig fotograf med öga för detaljer och snabba svar på olika frågor.

Tack också till Stefan Johansson vid Göteborgs universitet och till Jari Appelgren vid Karlstads universitet som har givit mig goda råd och vägledning för hur den kvantitativa datan skulle behandlas. Er expertis inom statistik har varit värdefull för denna avhandling. Jag vill också rikta ett varm tack till Katarina Streiffert Eikeland (tillika mina kära syster) vid Göteborgs universitet för det viktiga arbete du har gjort med att noggrant kontrollera avhandlingens kvantitativa data. Ett lika varmt tack till Diana

von Börtzell-Szuch för interbedömarreliabilitet vid kategoriseringen av intervjucitaten.

Ett stort tack till andra personer som har haft en praktisk roll för detta arbete: teamet på Keep-on-Teaching för ovärderlig support när enkäter och formulär inledningsvis konstruerades i Survey & Report, Niklas Nikitin, med svar på frågor om dataskydd och säkerhet och Julia Nyberg för IT-support om säkra Zoommöten. Tack också till universitetets bibliotekspersonal som aldrig har klagat över mina frågor och alltid snabbt lyckats hitta de artiklar jag har efterfrågat – även när de var svåra att få tag på. Ett varmt tack till Åsa Möller och Magnus Åberg på bibliotekets avdelning för forskarstöd, som med snabb respons och stor hjälpsamhet har besvarat viktiga frågor. Tack Helena Hagelin på bibliotekets avdelning för publiceringsstöd för praktiskt registreringsarbete i avhandlingens slutskede. Tack till Veronica Linderholm och Rickard Fallqvist på universitetets tryckeri som har tryckt denna avhandling, och till IA Maria Sköld som har formgivit avhandlingens omslag. Tack till Denny Jansson som har korrekturläst texten och till Anna Linzie som har språkgranskat de engelska delarna.

Jag vill också framföra ett stort tack till släkt och vänner för ert engagemang, era intresserade frågor och för att ni själva så ofta påtalat hur viktig denna forskning är.

Tack mamma Irja, utan dig hade jag inte varit den jag är. Mitt intresse för dyslexi och hur man lär barn att läsa har jag fått från dig. Du har ofta sagt att jag är den tredje generationen i släkten som arbetar för att lyfta fram dem vars begåvning inte alltid syns, eftersom den ibland kan döljas bakom utmaningar såsom dyslexi. Det engagemang du förmedlar har varit en stark drivkraft för mig i detta arbete, och jag är evigt tacksam för din inspiration och ditt stöd.

Ett postumt tack till min pappa Said, som skulle ha varit så stolt och hållit ett tal fyllt av kärlek och humor. Din närvaro har funnits med mig genom hela detta arbete. Som den duktiga speciallärare du var gjorde du stor skillnad för många elever under dina år i skolan. Också från dig har jag fått med mig insikten om hur viktigt det är att det finns någon som tror på eleven. Du såg när något inte stämde – när eleven hade förmågan men ändå inte lyckades i skolarbetet – och så arbetade du för att hitta sätt att stötta, lyfta och ge eleven nya möjligheter att lyckas.

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till min älskade familj, som har funnits med under varje steg av denna resa. Min make Bengt – tack för att du finns där för mig. Mina barn Linda, Louise, John och Joel – tack för era samtal och uppmuntran som ger mig energi och perspektiv. Mina underbara barnbarn – era skratt och er glädje är en påminnelse om vad som verkligen är viktigt i livet. Tack för allt ni ger mig. Den här avhandlingen tillägnas er.

Karlstad, oktober 2025

*Tove Ekelund*

# Innehållsförteckning

ABSTRACT ..... 1

FÖRORD ..... 3

INNEHÅLLSFÖRTECKNING ..... 7

FIGURFÖRTECKNING ..... 12

TABELLFÖRTECKNING ..... 13

**1 INTRODUKTION ..... 14**

1.1 AVHANDLINGENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR ..... 20

1.2 CENTRALA BEGREPP ..... 21

1.3 AVGRÄNSNINGAR ..... 24

*1.3.1 Avgränsning av begreppet dyslexi* ..... 24

*1.3.2 Avgränsning av begreppet twice-exceptionality* ..... 25

*1.3.3 Avgränsning av maskeringsproblematik* ..... 25

1.4 AVHANDLINGENS DISPOSITION ..... 26

**2 BAKGRUND TILL IDENTIFIERING OCH STÖD ..... 28**

2.1 STATISTISKA UPPSKATTNINGAR UR ETT SKANDINAVISKT PERSPEKTIV ..... 28

2.2 AVHANDLINGENS TÄNKTA KUNSKAPSBIDRAG TILL IDENTIFIERINGSPRAXIS GÄLLANDE LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER ..... 29

*2.2.1 Identifieringspraxis i skolan* ..... 29

*2.2.2 Utmaningar vid identifiering av dyslexi* ..... 31

2.3 RELEVANTA STYRDOKUMENT ..... 32

*2.3.1 Skolans uppdrag att möta elevers varierade behov* ..... 32

*2.3.2 Skolans ansvar för elever med funktionsnedsättning* ..... 33

**3 TIDIGARE FORSKNING ..... 34**

3.1 AVHANDLINGENS POSITION INOM FORSKNINGSFÄLTET ..... 34

3.2 SÄRSKILD BEGÅVNING KONCEPTUALISERAS OCH OPERATIONALISERAS ..... 35

*3.2.1 Särskild begåvning konceptualiseras* ..... 35

*3.2.2 Identifiering av särskild begåvning* ..... 36

*3.2.3 Särskild begåvning operationaliseras* ..... 41

3.3 DOLD DYSLEXI KONCEPTUALISERAS OCH OPERATIONALISERAS ..... 42

*3.3.1 Dold dyslexi konceptualiseras* ..... 42

*3.3.2 Betydelsen av testformat och uppgiftstyp avseende lästest* ..... 44

*3.3.3 Utmaningar att identifiera dold dyslexi i skolpraktiken* ..... 45

*3.3.4 Dold dyslexi operationaliseras* ... 47
3.4 TWICE-EXCEPTIONALITY KONCEPTUALISERAS OCH OPERATIONALISERAS ... 47
*3.4.1 Twice-exceptionality konceptualiseras* ... 47
*3.4.2 Twice-exceptionality operationaliseras* ... 49
3.5 UTMANINGAR MED SÄRSKILD BEGÅVNING OCH TWICE-EXCEPTIONALITY I SKOLPRAKTIKEN ... 50
*3.5.1 Tidig identifiering och konsekvenser vid uteblivet stöd* ... 50
*3.5.2 Psykosociala och sociala utmaningar* ... 52
*3.5.3 Stödinsatser och lärarkompetens* ... 53
*3.5.4 Missuppfattningar, attityder och bristande kunskaper* ... 55
3.6 DIFFERENTIERAD UNDERVISNING ... 56
*3.6.1 Differentierad undervisning som en väg mot stimulans* ... *56*
*3.6.2 Olika former av differentiering* ... 58

**4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER ... 61**

4.1 TEORETISKT RAMVERK GÄLLANDE SÄRSKILD BEGÅVNING ... 61
*4.1.1 Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)* ... 61
*4.1.2 DMGT:s relevans för avhandlingen* ... 67
*4.1.3 Nissens skattningsskalor i förhållande till DMGT* ... 68
4.2 TEORETISK FÖRSTÅELSE AV DYSLEXI ... 69
*4.2.1 Avhandlingens tänkta bidrag till teoretisk förståelse av dyslexi* ... 69
*4.2.2 Definition av och prevalens för dyslexi* ... 70
*4.2.3 Vad dyslexi inte är* ... 73
4.3 TEORETISKA BEGREPP OM DYSLEXI AV BETYDELSE FÖR AVHANDLINGEN ... 74
*4.3.1 Avkodning* ... 74
*4.3.2 Fonologisk och ortografisk avkodning* ... 75
*4.3.3 Fonologiskt korttidsminne* ... 76
*4.3.4 Läsförståelse* ... 78
*4.3.5 Stavning* ... 79
4.4 TEORETISKT RAMVERK FÖR DYSLEXI ... 80
*4.4.1 The Simple View of Reading (SVR)* ... 80
*4.4.2 Tre typer av lässvårigheter enligt SVR* ... 82
*4.4.3 Problematik vid bedömning av läsförståelse hos elever med särskild begåvning* ... 83
*4.4.4 SVR som ram för avkodning och stavning* ... 84

**5 METOD OCH GENOMFÖRANDE ... 86**

5.1 FORSKNINGSDESIGN OCH METODVAL ... 86
5.2 DATAINSAMLING ... 87
*5.2.1 Kvantitativa tester och kvalitativa intervjuer* ... 87

*5.2.2 Bortfall i forskningsarbetet* ... 88
*5.2.3 Deltagarna och kodning av ID* ... 89
*5.2.4 Deltagarnas diagnostiska profil och inklusionskriterier* ... 90
*5.2.5 Urval och rekryteringsprocess* ... 94
5.3 VAL OCH PRESENTATION AV TESTINSTRUMENT OCH SKATTNINGSSKALOR ... 95
*5.3.1 Nominering gjord av vårdnadshavare* ... 95
*5.3.2 Nissens skattningsskalor* ... 96
*5.3.3 Testbatteriet – DLS och LOGOS* ... 98
5.4 TESTGENOMFÖRANDET ... 104
5.5 ANALYSMETODER OCH ANVÄNDNING AV TESTRESULTAT ... 105
*5.5.1 Testinstrumentens olika skalor och val av analysmetod* ... 105
*5.5.2 Analys av testresultat för forskningsfråga 1 och 2* ... 106
*5.5.3 Analys av skattningar för forskningsfråga 3* ... 108
5.6 INTERVJUERNA ... 109
*5.6.1 Analys av intervjuresultaten för forskningsfråga 4 och 5* ... 109
*5.6.2 Genomförandet av intervjuerna* ... 110
*5.6.3 Bearbetning av intervjumaterialet* ... 112
*5.6.4 Analys av intervjumaterialet* ... 112
*5.6.5 Urval och hantering av intervjucitat* ... 115
5.7 KVALITET GENOM VALIDITET, RELIABILITET OCH TROVÄRDIGHET ... 115
*5.7.1 Kvalitetsaspekter i datamaterialet* ... 115
*5.7.2 Tillförlitlighet genom systematisk beskrivning* ... 116
5.8 FORSKARENS ROLL ... 117
*5.8.1 Yrkesbakgrund och förförståelse* ... 117
*5.8.2 Reflexivitet i analysprocessen* ... 118
*5.8.3 Intervjusituationen och forskarrollen* ... 119
*5.8.4 Transparens och forskarens oberoende* ... 120
5.9 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN ... 120
*5.9.1 Etikprövning, samtycke och ändringsansökan* ... 121
*5.9.2 Etiska hänsyn vid datainsamling* ... 121
*5.9.3 Etik i analys och rapportering* ... 123
*5.9.4 Hur insamlade data förvaras* ... 123

**6 IDENTIFIERING OCH MASKERING AV DYSLEXI VID SÄRSKILD BEGÅVNING ... 124**

6.1 ANALYSRAM OCH METOD FÖR PRESENTATION AV RESULTATEN ... 124
6.2 FORSKNINGSFRÅGA 1: HUR KAN TEST AV LÄSFÖRSTÅELSE OCH STAVNINGSFÖRMÅGA ANVÄNDAS VID IDENTIFIERING AV DYSLEXI HOS ELEVER MED SÄRSKILD BEGÅVNING? ... 126
*6.2.1 Jämförelse läsförståelse och stavning inom DLS* ... 126

*6.2.2 Jämförelse läsförståelse och stavning inom LOGOS* ..... 128
*6.2.3 Jämförelse läsförståelse inom DLS och LOGOS* ..... 130
*6.2.4 Jämförelse stavning inom DLS och LOGOS* ..... 131
*6.2.5 Svar på forskningsfråga 1* ..... 133
6.3 FORSKNINGSFRÅGA 2: I VILKEN UTSTRÄCKNING KAN SÄRSKILD BEGÅVNING MASKERA AVKODNINGSSVÅRIGHETER VID PRÖVNING AV LÄSFÖRSTÅELSE? ..... 135
*6.3.1 Jämförelse avkodningsförmågor och läsförståelse inom LOGOS* ..... 135
*6.3.2 Jämförelse läsförståelse inom DLS med fonologiskt korttidsminne inom LOGOS 137*
*6.3.3 Jämförelse avkodningsförmågor, stavning och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS* ..... 139
*6.3.4 Sammanfattning av testresultaten* ..... 141
*6.3.5 Svar på forskningsfråga 2* ..... 142
6.4 FORSKNINGSFRÅGA 3: I VILKEN UTSTRÄCKNING KLARAR NISSENS SKATTNINGSSKALOR ATT IDENTIFIERA SÄRSKILD BEGÅVNING HOS ELEVER MED SAMFÖREKOMST AV DYSLEXI? ..... 143
*6.4.1 Korrelationsanalys* ..... 143
*6.4.2 Identifiering av särskild begåvning genom Nissens skattningsskalor* .... 145
*6.4.3 Svar på forskningsfråga 3* ..... 147

**7 STÖDINSATSER, UTMANINGAR OCH STRATEGIER I SKOLPRAKTIKEN ..... 149**

7.1 KATEGORIER OCH ANALYTISKA RAMAR ..... 149
7.2 FORSKNINGSFRÅGA 4: VILKA SLAGS INSATSER FÖR ATT STÖDJA BÅDE SÄRSKILD BEGÅVNING OCH DYSLEXI BESKRIVER ELEVERNA ATT DE FÅR I SKOLAN? ..... 152
*7.2.1 Huvudkategori A – Skolrelaterade utmaningar* ..... 152
*7.2.2 Huvudkategori B – Erfarenheter av stödinsatser* ..... 166
*7.2.3 Svar på forskningsfråga 4* ..... 183
7.3 FORSKNINGSFRÅGA 5: VILKA UTMANINGAR OCH STRATEGIER BESKRIVER ELEVER MED SÄRSKILD BEGÅVNING OCH SAMFÖREKOMST AV DYSLEXI ATT DE HAR VID ARBETE MED TEXTER? ..... 185
*7.3.1 Huvudkategori C – Utmaningar och strategier vid läsning* ..... 185
*7.3.2 Svar på forskningsfråga 5* ..... 202

**8 DISKUSSION ..... 204**

8.1 KORT SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS RESULTAT ..... 204
8.2 HUR KAN TEST AV LÄSFÖRSTÅELSE OCH STAVNINGSFÖRMÅGA ANVÄNDAS VID IDENTIFIERING AV DYSLEXI HOS ELEVER MED SÄRSKILD BEGÅVNING? ..... 206
8.3 I VILKEN UTSTRÄCKNING KAN SÄRSKILD BEGÅVNING MASKERA AVKODNINGSSVÅRIGHETER VID PRÖVNING AV LÄSFÖRSTÅELSE? ..... 210
8.4 I VILKEN UTSTRÄCKNING KLARAR NISSENS SKATTNINGSSKALOR ATT IDENTIFIERA SÄRSKILD BEGÅVNING HOS ELEVER MED SAMFÖREKOMST AV DYSLEXI? ..... 212

8.5 VILKA SLAGS STÖDINSATSER FÖR BÅDE SÄRSKILD BEGÅVNING OCH DYSLEXI BESKRIVER ELEVERNA ATT DE FÅR I SKOLAN? ..... 216
8.6 VILKA UTMANINGAR OCH STRATEGIER BESKRIVER ELEVER MED SÄRSKILD BEGÅVNING OCH SAMFÖREKOMST AV DYSLEXI ATT DE HAR VID ARBETE MED TEXTER? ..... 219
8.7 AVHANDLINGENS BEGRÄNSNINGAR ..... 223
*8.7.1 Urval och deltagare* ..... 223
*8.7.2 Forskarens förförståelse och påverkan* ..... 225
*8.7.3 LOGOS via Zoom* ..... 226
8.8 IMPLIKATIONER ..... 227
*8.8.1 Implikationer för identifiering och bedömning* ..... 227
*8.8.2 Implikationer för skolpraktiken* ..... 229
8.9 AVHANDLINGENS BIDRAG TILL FORSKNINGSFÄLTET ..... 230
8.10 FRAMTIDA FORSKNING ..... 232
SLUTORD ..... 233

**ENGLISH SUMMARY ..... 234**

INTRODUCTION AND BACKGROUND ..... 234
AIM OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS ..... 236
THEORETICAL FRAMING ..... 237
METHOD ..... 238
*Participants* ..... 238
*Instruments* ..... 239
RESULTS ..... 240
DISCUSSION AND PRACTICAL IMPLICATIONS ..... 244

**REFERENSER ..... 249**

**BILAGOR ..... 282**

# Figurförteckning

**Figur 1** Pedagogisk och organisatorisk differentiering av undervisning ..... 22

**Figur 2** Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)..... 63

**Figur 3** Läsförståelse och stavning inom DLS..... 127

**Figur 4** Läsförståelse och stavning inom LOGOS ..... 129

**Figur 5** Läsförståelse inom DLS och LOGOS..... 130

**Figur 6** Stavning inom DLS och LOGOS ..... 132

**Figur 7** Avkodningsförmågor och läsförståelse inom LOGOS..... 136

**Figur 8** Läsförståelse inom DLS och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS..... 138

**Figur 9** Avkodningsförmågor, stavning och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS 139

**Figur 10** Fördelning av skattning särskild begåvning från respondentgrupperna ..... 146

**Figur 11** Visualisering av huvudkategorier och underkategorier ..... 150

# Tabellförteckning

**Tabell 1** Slutligt insamlat datamaterial som avhandlingen baseras på ..... 89

**Tabell 2** Översikt tidigare utredningar (n = 24) ..... 90

**Tabell 3** Presentation över deltagarna ..... 92

**Tabell 4** Gränsvärden för särskild begåvning ..... 97

**Tabell 5** Presentation av avhandlingens testbatteri ..... 102

**Tabell 6** Exempel på induktiv analys ..... 114

**Tabell 7** Sammanfattning av testresultaten ..... 141

**Tabell 8** Korrelationsmatris för resultat på Nissens skattningsskalor ..... 144

**Tabell 9** Reviderad tabell av gränsvärden för särskild begåvning ..... 145

**Table 10** Test results summary ..... 241

# 1 Introduktion

> Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced.
>
> – James Baldwin (1962)

I skolpraktiken är det ofta resultat från tester och andra bedömningar som avgör vilka elever som uppmärksammas och hur resurser fördelas. Det väcker frågan om vilka konsekvenser som testresultat kan få. För att belysa detta presenteras ett fiktivt scenario som visar tänkbara följder av dagens identifieringspraxis: I en svensk kommun står en ny grupp elever på tröskeln till mellanstadiet. Som en del av det inledande läsåret genomförs screeningtester för att kartlägga behovet av läs- och skrivinsatser. Resultaten visar att endast ett fåtal elever uppvisar sådana behov. Beslutet fattas därför att den planerade rekryteringen av en ny speciallärare inte längre är nödvändig. Exemplet visar hur screeningresultat kan påverka skolors resursfördelning, och väcker frågor om hur tillförlitliga dessa bedömningar egentligen är. I dag finns nationella bedömningsstöd för tidig identifiering av elever i behov av stöd i läsning och skrivning, men dessa är främst riktade mot de första skolåren (Skolverket, 2022b). För senare årskurser saknas motsvarande nationella bedömningsstöd, vilket innebär att skolorna själva ansvarar för att identifiera elever med fortsatt stödbehov. Många väljer därför att regelbundet screena elevernas avkodningsförmåga, läsförståelse och stavning, men rutiner och test-instrument varierar avsevärt mellan skolor och kommuner. Detta pekar på en risk att dagens identifieringspraxis inte ger en helt rättvis bild av elevers läs- och skrivförmåga, vilket kan innebära att vissa elever förbises på grund av otillräckliga eller missvisande testresultat.

En grupp som riskerar att förbises är elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi. De anses ha en unik profil som innefattar styrkor, vilka kan relateras till aspekter av särskild begåvning – till exempel höga språkliga förmågor, men också svårigheter, vilka kan relateras till dyslexi – till exempel avkodningssvårigheter (van Viersen et al., 2016). Kombinationen av styrkor och svårigheter kan bidra till att kompensera för läs- och skrivsvårigheter och på så sätt maskeras dyslexi – så kallad *dold dyslexi* (eng. *stealth dyslexia)* (van Viersen et al., 2016). I forskning av van Viersen

et al. (2016) undersöktes läsförmågan hos elever med en IQ över 130 och samförekomst av dyslexi. Med läsförmåga avsågs avkodningsförmåga, med fokus på ord- och nonordsläsning. Nonordsläsning avser att läsa påhittade ord. Dold dyslexi framträder i resultaten genom att flera elever, trots tydliga avkodningssvårigheter, ändå presterar väl på lästesterna. Detta mönster visar hur höga förmågor inom vissa områden kan maskera underliggande svårigheter, vilket kan bidra till att elevernas svårigheter förbises vid en traditionell bedömning av läsförmåga (van Viersen et al., 2016). Utöver tester för avkodning inkluderade testbatteriet förmågor som var relaterade till språk- och informationsbearbetning, såsom fonologisk medvetenhet, benämningshastighet, fonologiskt korttidsminne, grammatik och ordförråd. Däremot bedömdes inte läsförståelse, vilket innebär att studien i huvudsak fokuserade på tekniska aspekter av läsning. Ett annat forskningsresultat är att elever med särskild begåvning och dyslexi ofta har ett relativt högt fonologiskt korttidsminne, högre än typiskt utvecklade elever både med och utan dyslexi, vilket anses kunna fungera som en kompenserande förmåga och bidra till att maskera avkodningssvårigheter (van Viersens et al., 2016). Eftersom van Viersen et al. (2016) inte undersökte läsförståelse, lämnades interaktionen mellan fonologiskt korttidsminne och en mer funktionell läsförmåga öppen. Interaktionen mellan ett högt fonologiskt korttidsminne och avkodningsförmåga är visserligen empiriskt belagd, men behöver fördjupas, kontextualiseras och även ställas i förhållande till läsförståelse, vilket föreliggande avhandling ämnar belysa.

Denna avhandling bygger vidare på forskning av van Viersen et al. (2016), men skiljer sig åt på fyra punkter: För det första undersöks också elevernas läsförståelse, vilket ger en mer nyanserad bild av deras läsförmåga och möjliggör en analys av eventuella kompenserande strategier som de kan använda sig av för att hantera avkodningssvårigheterna. För det andra undersöks flera aspekter av avkodning, där fonologiskt korttidsminne analyseras i förhållande till både avkodningsförmåga och läsförståelse för att utveckla kunskap om hur fonologiskt korttidsminne kan interagera med andra delar av läsförmågan. Såvitt jag vet har denna interaktion ännu inte undersökts och analyserats inom ramen för denna specifika elevgrupp. För det tredje, och till skillnad från van Viersen et al. (2016), som använde flera separata tester för enskilda funktioner, används i detta forskningsarbete testinstrumenten Diagnostisk screening för analys av läs- & skrivförmåga

(DLS) (Järpsten & Taube, 2010, 2022), och LOGOS (Logometrica, 2021) för att jämföra elevernas testresultat. LOGOS möjliggör en bedömning av flera aspekter av läsförmåga, såsom avkodningsförmåga, läsförståelse och fonologiskt korttidsminne, inom ett och samma testinstrument. Genom att använda båda testerna skapas förutsättningar att analysera hur läs- och skrivsvårigheter framträder hos denna elevgrupp. För det fjärde betraktas särskild begåvning här ur ett bredare perspektiv. Begrepp som används för att beskriva elever med särskild begåvning kan vara problematiska, eftersom de inte helt fångar hela spektrumet av dessa elevers speciella förmågor och behov (Smedsrud, 2020). Traditionellt har särskild begåvning definierats med en IQ på 120 eller högre för att klassificera elever som intellektuellt begåvade (Silverman & Gilman, 2020). Intellektuell begåvning (IQ ≥ 120) kan visserligen vara en indikation på särskild begåvning och ses som en delmängd av begreppet (Gagné, 2021; Sternberg, 2018), men numera anses IQ-begreppet inte tillräckligt för att identifiera särskild begåvning, eftersom det kan ta sig många olika uttryck (Sternberg, 2018). Exempel på begåvningsområden kan vara inom språk, matematik, idrott eller musik (Gagné, 2021; Sternberg, 2018). Utmärkande drag kan vara en snabb inlärningstakt, höga verbala förmågor, ett stort ordförråd, ett bra minne samt förmåga att tänka och resonera abstrakt och nyanserat (Gilman et al., 2013; van Viersen et al., 2016). Särskild begåvning kan också identifieras genom nominering gjord av signifikanta andra, såsom vårdnadshavare eller lärare (Idsøe et al., 2021), och för detta syfte har identifieringsinstrument utvecklats. I denna avhandling används ett sådant instrument – Nissens (2014) skattningsskalor – där elever, vårdnadshavare och lärare besvarar skattningsskalor för att undersöka deras prediktiva värde för att identifiera särskild begåvning hos elever där dyslexi förekommer samtidigt.

När en individ med särskild begåvning även har en samtidig funktionsnedsättning, till exempel specifika läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi, används begreppet *twice-exceptional* (förkortas *2e)* (Assouline et al., 2010; Foley-Nicpon & Candler, 2018). Det kan vara svårare att upptäcka en funktionsnedsättning hos en elev med särskild begåvning, eftersom särskild begåvning kan kompensera för och därmed maskera svårigheterna (Flanagan & Alfonso, 2017; Mollenkopf et al., 2021; Toffalini et al., 2017). De akademiska prestationerna blir heller inte lika låga som

när en funktionsnedsättning förekommer utan samtidig särskild begåvning (Beckmann & Minnaert, 2018).

Denna avhandling genomförs i ämnet pedagogiskt arbete inom ramen för forskarskolan GiftED (Gifted Doctoral Programme) vid Karlstads universitet. Pedagogiskt arbete är ett tvärvetenskapligt och yrkesinriktat kunskapsområde som fokuserar på praktiknära frågor och fenomen av central betydelse för undervisning och lärande. Området vänder sig till personer med lärarutbildning som vill kombinera sin yrkeskompetens med praktikutvecklande forskning (Vinterek, 2004). Min egen yrkesbakgrund som lärare, specialpedagog och logoped utgör den grund jag står på för att utforska de frågor som avhandlingen behandlar, och ger mig ett brett spektrum av erfarenheter att knyta an till. Pedagogiskt arbete som forskningsfält förutsätter en kontinuerlig utveckling genom såväl forskning som praktisk tillämpning (Vinterek, 2004). Inom hälso- och sjukvården har evidensbaserad praktik länge varit en självklarhet, där vården ska vara av god kvalitet och stå i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet (SFS 2014:821, 1 kap. 7 §). På motsvarande sätt anges i utredningen *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring* (SOU:2018:19) att behovet av forskning kring undervisning, barn och elevers utveckling samt lärande är lika stort som medicinsk klinisk forskning kring behandlingsmetoder och patienters hälsa. Denna parallell visar att utbildningsområdet, på samma sätt som vården är, behöver vara forskningsförankrat för att hålla hög kvalitet och främja ett kunskapsbaserat arbetssätt. Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §) fastslår också att utbildning i Sverige ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta innebär att undervisning inte bara ska förmedla etablerad kunskap, utan att den också ska främja en kritisk och vetenskaplig hållning till kunskap och information. Inom pedagogiskt arbete märks detta genom hur lärare använder forskningsresultat för att utveckla sin undervisning, samtidigt som de själva strävar efter att tillämpa ett vetenskapligt förhållningssätt i sitt dagliga arbete (Vinterek, 2004). Att skriva en avhandling inom pedagogiskt arbete behöver inte fokusera på direkta undervisningssituationer. Det kan även handla om hur olika processer i skolans vardag, som till exempel en initial bedömning av elevers läs- och skrivförmåga genom skolbaserade screeningtest, förhåller sig till både teoretiska perspektiv och praktisk tillämpning. Genom att belysa dessa samband kan denna avhandling bidra till att utveckla vetenskapligt

förankrad och samtidigt praktiknära kunskap, vilket i förlängningen kan stärka professionaliteten i läraryrket.

Kombinationen av mina roller som forskare i pedagogiskt arbete, logoped och pedagog innebär att olika professionella röster framträder i olika delar av texten, beroende på vad som undersöks och hur det analyseras. Genom att explicit synliggöra vilka perspektiv som kommer till uttryck i olika delar av texten – forskarens, logopedens eller pedagogens – strävar jag efter att skapa en tydlighet som stärker avhandlingens relevans och trovärdighet, både inom akademin och för yrkespraktiken. Forskarens röst innebär att jag tillämpar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt till de praktiska och yrkesnära frågor som behandlas i avhandlingen. Det betyder att jag granskar, strukturerar och placerar det empiriska datamaterialet i ett teoretiskt och forskningsbaserat sammanhang. Genom att använda relevanta teorier, etablerade metoder och empiriskt datamaterial prövar jag idéer, identifierar mönster och problematiserar rådande antaganden. På så vis bidrar forskarperspektivet inte bara till att förstå praktiken, utan också till att utveckla ny kunskap som kan stärka och förbättra det pedagogiska arbetet. När jag till exempel diskuterar identifiering av dyslexi förenas min logopedkompetens och mitt forskarperspektiv. Logopedens röst ger förståelse för de kliniskt teoretiska och praktiska aspekterna av ämnet, medan ”forskarjaget” är närvarande genom det noggranna valet av teori och aktuell forskning. Logopedens röst framträder också i frågor om diagnostik, där min kliniska erfarenhet bidrar till att förankra resonemangen i vetenskap och beprövad erfarenhet. Genom att kombinera dessa perspektiv skapas ett både kliniskt och forskningsmässigt underbyggt förhållningssätt till identifieringspraxis och förståelse av dyslexi. Samtidigt framträder min pedagogiska profession i frågor om undervisning och lärande, där jag drar nytta av mina erfarenheter som lärare och specialpedagog för att förstå och belysa elevernas beskrivningar i en skolkontext. Det är här min lärar- och specialpedagogiska yrkesbakgrund kan ge insikter i hur undervisning kan anpassas för elever med varierade behov. Sammantaget ger min forskarroll inom pedagogiskt arbete kombinerat med mina erfarenheter som logoped och pedagog, en tvärprofessionell ingång i frågan om dyslexi och särskild begåvning.

Inledningsvis vill jag redogöra för mitt intresse inom forskningsfältet samt vad som väckt intresset för frågan om hur dyslexi kan identifieras hos

elever med särskild begåvning. Området är intressant för samhället men också för mig personligen, eftersom jag länge har arbetat med dessa frågor, uppmärksammat problematiken och berörts av den. Som kliniskt verksam logoped har jag vid flera tillfällen träffat elever som kommit för utredning med frågeställning: Föreligger dyslexi? I remissen kan skolan till exempel ha angivit att eleven klarar test av läsförståelse på en godkänd eller till och med högre nivå, men att stavningssvårigheter framkommer. Det kan beskrivas som att eleven tar till sig faktakunskap märkbart lättare genom att lyssna på texter jämfört med att läsa själv. Inte sällan lyfts det fram en ojämnhet i hur eleven presterar, vilken förvånar omgivningen. Dessa exempel belyser en viktig fråga: Hur kan dyslexi yttra sig och identifieras hos elever med särskild begåvning? Mot denna bakgrund är det rimligt att anta att det behövs andra instrument för att upptäcka läs- och skriv-svårigheter än genom de screeningtest som är brukligt att använda i svenska klassrum och där svårigheterna kan förbli oidentifierade. Eftersom forskningen kring elever med twice-exceptionality och samförekomst av dyslexi hittills har baserats mycket på anekdotisk information (van Viersen et al., 2016) finns ett behov av empiriska studier som kan bidra till att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning.

Ett viktigt argument för att genomföra detta avhandlingsarbete är att tidig och korrekt identifiering kan minska risken för långsiktiga negativa effekter på psykisk hälsa och skolprestationer. Tidigare forskning pekar på att elever med särskild begåvning löper högre risk för att utveckla psykisk ohälsa, såsom ångest och depression, jämfört med deras genomsnittligt begåvade klasskamrater eller elever utan diagnoser (Baudson, 2016; Martin et al., 2010). Denna ökade risk kan kopplas till flera faktorer, såsom att inte bli identifierad som särskilt begåvad, att inte få adekvata stödinsatser, social isolering eller orealistiska förväntningar från både föräldrar och skolpersonal (Subotnik et al., 2023). Forskning av Bergold et al. (2015) visar att särskild begåvning i sig inte behöver vara en riskfaktor för nedsatt psykosocialt välbefinnande, vare sig för pojkar eller flickor. Emellertid undersöktes inte specifikt elever med twice-exceptionality, som har ytterligare utmaningar på grund av kombinationen av särskild begåvning och funktionsnedsättningar. Dyslexi är ett exempel på en funktionsnedsättning. Forskning av Francis et al. (2019) belyser att psykisk ohälsa, såsom ångest och depression, är vanligare hos individer med dyslexi jämfört med typiska läsare. Detta tyder på att lässvårigheter kan ha

en negativ inverkan på välmående både under barndomen och senare i vuxen ålder (Francis et al., 2019). Elever med twice-exceptionality (fortsättningsvis kallat 2e-elever) löper också risk för att bli missförstådda eller felidentifierade, eftersom den särskilda begåvningen kan maskera svårigheterna (Maddocks, 2018) eller så kan svårigheterna omvänt maskera deras särskilda begåvning (Kranz et al., 2024). 2e-elever har därför specifika behov av att deras särskilda begåvning identifieras och utvecklas genom att de ges olika stimulerande stödinsatser parallellt med stödinsatser för svårigheterna. Genom att förbättra identifieringspraxis av dyslexi för elever med särskild begåvning kan förhoppningsvis bättre förutsättningar skapas för att ge dem tillgång till viktiga stödinsatser, och för att arbeta proaktivt för en god psykisk hälsa i framtiden.

En annan viktig aspekt är att undersöka hur elever med särskild begåvning och samförekomst av funktionsnedsättningar själva beskriver sina erfarenheter i lärmiljön, eftersom tidigare forskning har visat att fokus ofta ligger på elevernas svårigheter snarare än på deras särskilda begåvning (Missett et al., 2016; Siegel & McCoach, 2018). Detta kan göra att deras potential inte tas tillvara på ett sätt som gynnar deras utveckling. Därför är det intressant att ta reda på i vilken utsträckning eleverna uppfattar sig få stöd och stimulans genom stödinsatser i lärmiljön. Genom att lyfta fram elevernas beskrivningar av sina erfarenheter hoppas jag kunna identifiera områden som är viktiga för att möta deras behov i skolpraktiken. Detta är drivkraften bakom denna forskning – att se, förstå och ta på allvar de behov som elever med särskild begåvning och dyslexi har – för att uppmärksamma det som behöver förändras.

## 1.1 Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra till en bättre förståelse av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning hos elever i grundskolan. För att uppnå detta krävs en tvåsidig ansats: dels att skaffa en djupare förståelse av hur funktionella de använda identifieringsinstrumenten är för att identifiera dyslexi och särskild begåvning hos denna elevgrupp, dels kunskap om vilka stödinsatser eleverna beskriver att de får i skolan samt vilka utmaningar och strategier de beskriver att de har vid arbete med texter. Detta innefattar att förstå elevernas styrkor och

svårigheter samt hur den särskilda begåvningen kan påverka hur dyslexi kommer till uttryck.

Avhandlingen uppfyller sitt syfte genom att besvara forskningsfrågorna:

1. Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?

2. I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?

3. I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?

4. Vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?

5. Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi att de har vid arbete med texter?

## 1.2 Centrala begrepp

I detta avsnitt behandlas och definieras kortfattat de begrepp som är centrala för avhandlingen samt hur de används och förstås inom den. Begreppen ligger till grund för analysen och avhandlingens övergripande syfte. Varje begrepp knyts till relevant forskning i de kommande kapitlen, där de diskuteras mer ingående i förhållande till tidigare studier och teoretiska perspektiv.

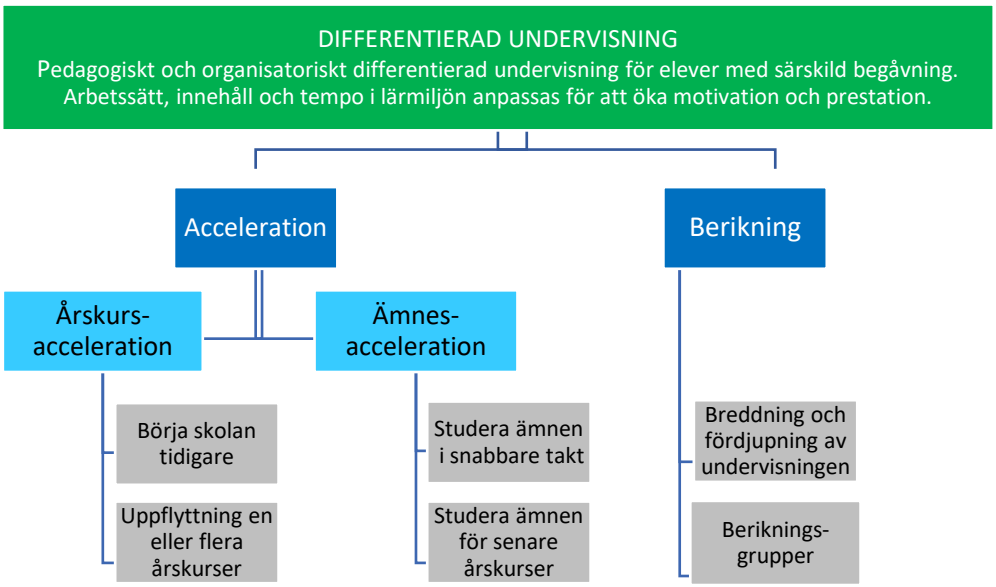
*Differentierad undervisning* (eng. *differentiated instruction*) avser ett systematiskt pedagogiskt förhållningssätt där innehåll, arbetsformer och bedömning anpassas för att möta elevers olika förkunskaper, behov och intressen (Ardenlid et al., 2025; Smale-Jacobse et al., 2019; Tomlinson, 2005a). Enligt Tomlinson (2005a) kan undervisning differentieras inom fyra aspekter: innehåll, resultat, process och lärmiljö. Det kan innebära variation i arbetssätt, anpassning av innehåll och tempo samt justeringar i

lärmiljön för att skapa goda förutsättningar för lärande. Målet är att maximera varje elevs inlärningspotential (Tomlinson, 2005b). Differentiering kan göras både pedagogiskt genom stödinsatser inom ordinarie undervisning och organisatoriskt, vilket innebär stödinsatser utanför ordinarie undervisning (Jahnke, 2015). Årskurs- och ämnes-acceleration (Assouline et al., 2015b) samt berikningsinsatser (Renzulli, 2016; Renzulli & Reis, 2014) är exempel som kan förekomma i båda formerna. Dessa begrepp förklaras mer utförligt i avsnitt 3.6.

Figur 1 ger exempel på pedagogisk och organisatorisk differentiering för elever med särskild begåvning.

**Figur 1**

*Pedagogisk och organisatorisk differentiering av undervisning*




*Källa:* Ekelund (2024), egen bearbetning.

*Dold dyslexi* är en form av dyslexi som kan vara svårare att upptäcka, speciellt hos elever med särskild begåvning (van Viersen et al., 2016). Eleverna kan kompensera för avkodningssvårigheterna genom att använda kognitiva styrkor, vilket gör att dyslexi inte alltid syns i lästester (van Viersen et al., 2016). Elever med dold dyslexi kan uppvisa en läsförmåga som är i nivå med eller högre än sina jämnåriga, trots svårigheter med läsflyt och avkodning (van Viersen et al., 2016). De kompenserar genom att gissa på ord eller använder sin slutledningsförmåga för att fylla i luckor i texten (Berninger & Abbott, 2013). Dessa kompensatoriska strategier gör att eleverna ofta uppfyller betygskriterier, vilket kan leda till att dyslexin förblir oupptäckt (Beckmann & Minnaert, 2018). Dyslexi kan ändå misstänkas mot bakgrund av stavningssvårigheter, som är ett etablerat kännetecken på dyslexi (Catts et al., 2017).

*Dyslexi* kännetecknas av avkodningssvårigheter och stavningssvårigheter (Carroll et al., 2025; Snowling, 2013). Orsaken anses vara en medfödd inlärningssvårighet som framför allt beror på svårigheter att uppfatta, bearbeta och tolka språkljud, det vill säga ljuden (fonemen) som bygger upp ord (Catts et al., 2017). Vid dyslexi är läsförståelsen ofta bristfällig men hörförståelsen högre, eftersom avkodningssvårigheterna då inte längre utgör ett hinder för förståelsen (Wolff, 2016). Svårigheterna varierar i grad och påverkas av språkliga, kognitiva och miljömässiga faktorer som tillsammans kan mildra eller förstärka problemen (Snowling et al., 2020). Det är också vanligt att dyslexi förekommer tillsammans med andra svårigheter, såsom språkstörning eller ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Brimo et al., 2021; Moll et al., 2020). Dyslexi är den vanligast förekommande funktionsnedsättningen hos elever (White et al., 2020) och svårigheterna kvarstår ofta in i vuxenlivet, särskilt när det gäller stavning och läsflyt (Høien & Lundberg, 1999; Vender & Delfitto, 2025).

*Särskild begåvning* är ett komplext begrepp som kan förstås på olika sätt. Höga intellektuella eller enastående förmågor inom olika begåvningsområden, såsom språk, matematik, idrott eller musik, kan förstås som uttryck för särskild begåvning (Gagné, 2004, 2013, 2021). Identifiering av särskild begåvning kan göras utifrån olika källor, exempelvis resultat från begåvningstest, nomineringar gjorda av vårdnadshavare eller lärare samt skattningsskalor. För att minska risken att vissa grupper missgynnas i

identifieringsprocessen används i allt högre grad icke-verbala tester, som bättre tar hänsyn till barns språkliga, kulturella och socioekonomiska bakgrund (Kuznetsova et al., 2024). IQ över 120 ses ofta som en indikation på särskild begåvning (Cheek et al., 2023; Silverman & Gilman, 2020).

*Twice-exceptionality* (*2e*) är ett begrepp som beskriver individer som både har särskild begåvning och en (eller flera) samförekommande funktionsnedsättningar, till exempel dyslexi eller ADHD. Detta skapar en tvåsidighet där styrkor och svårigheter förekommer samtidigt och påverkar individens utveckling och prestationer (Cheek et al., 2023). Även om ett IQ över 120 kan vara en indikation på särskild begåvning används i denna avhandling ett bredare perspektiv på twice-exceptionality, där även elever med särskild begåvning och samförekommande svårigheter, som inte nödvändigtvis är diagnosticerade, inkluderas. Denna bredare tolkning är i linje med skollagen (SFS 2010:800), som betonar vikten av att undervisningen ska utgå från elevernas behov. Fokus ligger inte på diagnostiska kriterier, utan främst på att alla elever ska ges ledning och stimulans för att kunna utvecklas så långt som möjligt i sitt lärande.

## 1.3 Avgränsningar

I detta avsnitt redogörs för de avgränsningar som ligger till grund för avhandlingen, med särskild betoning på hur dyslexi och twice-exceptionality förstås och avgränsas.

### *1.3.1 Avgränsning av begreppet dyslexi*

I avhandlingen förhåller jag mig till kärnproblemet vid dyslexi, vilket främst handlar om avkodnings- och stavningssvårigheter (Carroll et al., 2025; Lyon et al., 2003; Snowling, 2013). Det är denna definition som logopeder i Sverige följer i enlighet med gällande identifieringspraxis, där de kliniska riktlinjerna betonar att just dessa områden är de mest centrala och konsekventa symtomen vid dyslexi (Svenska Logopedförbundet [Slof], 2017). Läs- och skrivsvårigheter kan ha andra bakomliggande orsaker, såsom språkliga svårigheter eller koncentrationssvårigheter för att nämna några (Brimo et al., 2021; Moll et al., 2020). Avhandlingen fokuserar

emellertid specifikt på elever med särskild begåvning och dyslexi (diagnosticerad eller misstänkt), utan att närmare undersöka andra möjliga orsaker till deras läs- och skrivsvårigheter.

### *1.3.2 Avgränsning av begreppet twice-exceptionality*

För denna avhandling är begreppet twice-exceptionality betydelsefullt. Särskild begåvning kan ses som den ena sidan av tvåsidigheten, och mot detta ställs en (eller flera) funktionsnedsättningar (Cheek et al., 2023). Inom litteraturen avseende twice-exceptionality anges att funktionsnedsättningen ska vara diagnostiserad (Cheek et al., 2023). Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska emellertid stödinsatser ges efter elevers behov, oavsett om en diagnos föreligger eller inte. En elev kan också vara under utredning, vilket innebär att svårigheterna ännu inte är dokumenterade. I andra fall kanske problematiken ännu inte har uppmärksammats, särskilt om svårigheterna inte framträder i alla miljöer. Sammantaget innebär det att i gruppen 2e-elever kan även elever med icke-diagnostiserade svårigheter inkluderas, vilket är i linje med det svenska utbildningssystemets ambition att eftersträva en likvärdig och inkluderande lärmiljö (SFS 2010:800).

Av flera anledningar har jag valt att inte försöka översätta begreppet twice-exceptionality till svenska. För det första är det redan etablerat i den internationella forskningen (Foley-Nicpon & Candler, 2018), vilket gör det igenkännbart även i ett svenskt sammanhang. För det andra så används ofta engelska begrepp inom akademiska och professionella sammanhang för att underlätta kommunikationen. Dessutom har vissa begrepp en specifik innebörd som vid översättning kan gå förlorad eller förvrängas. Genom att behålla begreppet oförändrat kan det bidra till klarhet i dessa sammanhang.

### *1.3.3 Avgränsning av maskeringsproblematik*

En av avhandlingens frågeställningar syftar till att undersöka i vilken utsträckning som särskild begåvning kan maskera avkodningssvårigheter. Men bara för att maskeringseffekten undersöks hos dessa elever behöver den inte vara unik för gruppen och utesluter inte att en sådan

maskeringseffekt också skulle kunna finnas hos andra elever. I teorin skulle det kunna prövas på ytterligare en grupp elever som inte nödvändigtvis är identifierade som särskilt begåvade, men där denna effekt ändå kan finnas. Det kan röra sig om elever som har särskilt god läsförståelse eller använder effektiva läsförståelsestrategier och som därigenom övervinner flera av de hinder som avkodningssvårigheterna orsakar.

## 1.4 Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av åtta kapitel. I det följande ges en kortfattad beskrivning av innehållet i respektive kapitel.

*Kapitel ett* ger en introduktion till avhandlingens bakgrund och motiv, där problemområdet definieras och syftet presenteras. I kapitlet beskrivs även de forskningsfrågor som formulerats, vilka fungerar som en ram för analysen. Därefter ges en kortfattad beskrivning av de centrala begrepp som används inom avhandlingen, såsom dold dyslexi, särskild begåvning och twice-exceptionality. Kapitlet avslutas med en översikt av avhandlingens disposition för att tydliggöra hur de olika kapitlen hänger samman.

*Kapitel två* ger en bakgrund till de frågor och utmaningar som kan uppstå i arbetet med att identifiera och stödja elever med särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter. En beskrivning ges gällande utredningspraxis för läs- och skrivsvårigheter avseende pedagogiska och logopediska utredningar. I kapitlet ges en översikt av relevanta begrepp och skrivningar i skolans styrdokument avseende elever med särskild begåvning och funktionsnedsättningar.

*Kapitel tre* presenterar tidigare forskning om särskild begåvning för att ge en bakgrund till det forskningsfält som avhandlingen verkar inom. I kapitlet förankras centrala begrepp av betydelse – såsom särskild begåvning, dold dyslexi och twice-exceptionality – i relevant forskning. Vidare behandlas olika sätt att identifiera särskild begåvning samt de utmaningar som kan uppstå i skolpraktiken. Avslutningsvis belyses differentierad undervisning som ett möjligt sätt att möta elevers varierade behov. Genomgången bidrar till att klargöra vad som redan är känt inom området och synliggör den kunskapslucka som avhandlingen avser att belysa.

*Kapitel fyra* presenterar de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för avhandlingen och ramar in olika aspekter av särskild begåvning samt läs- och skrivsvårigheter. I kapitlet beskrivs centrala dyslexirelaterade teoretiska begrepp som kopplas till det lästeoretiska ramverket *The Simple View of Reading* (SVR). Vidare behandlas modellen *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (DMGT), som används för att belysa särskild begåvning ur ett teoretiskt perspektiv.

*Kapitel fem* utgör metodkapitlet och redogör för datainsamlingen, inklusive deltagare, urval och rekryteringsprocess. De testinstrument som har använts för att mäta elevernas läs- och skrivfärdigheter presenteras, liksom bearbetningen och analysen av datamaterialet. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens trovärdighet och forskningsetiska överväganden som har gjorts.

*Kapitel sex* redovisar och analyserar resultaten från de två testinstrument som används för att mäta elevernas läs- och skrivfärdigheter. I kapitlet redovisas även resultaten från den korrelationsanalys som genomförs för att undersöka sambandet mellan elevers, vårdnadshavares och lärares poäng på skattningsskalor som används för att identifiera beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning.

*Kapitel sju* redovisar och analyserar resultaten från intervjuerna med eleverna, där stödinsatser för både den särskilda begåvningen och läs- och skrivsvårigheterna lyfts fram. Kapitlet behandlar även de utmaningar och strategier som eleverna beskriver att de möter när de arbetar med texter. Resultaten sammanförs för att skapa en helhetsbild av hur särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter kan interagera.

*Kapitel åtta* utgör diskussionen där avhandlingens resultat relateras till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna. Resultaten tolkas och analyseras i förhållande till avhandlingens forskningsfrågor. Avslutningsvis presenteras en övergripande sammanfattning med fokus på avhandlingens bidrag till forskningsfältet, praktiska implikationer, avhandlingens begränsningar och förslag på framtida forskning.

# 2 Bakgrund till identifiering och stöd

Detta kapitel ger en bakgrund till avhandlingen genom att inledningsvis presentera statistiska uppskattningar av särskild begåvning ur ett skandinaviskt perspektiv. Därefter följer en översikt av nuvarande identifieringspraxis gällande läs- och skrivutredningar med utgångspunkt i framtagna riktlinjer. Kapitlet beskriver också hur särskild begåvning uttrycks i skolans styrdokument. Även om denna avhandling inte har som syfte att analysera policydokument, är vissa skrivningar från skollagstiftningen relevanta att lyfta fram, eftersom de bidrar till att kontextualisera den skolpraktik som eleverna befinner sig i. Kapitlet avslutas därför med en genomgång av hur skolans ansvar för att ge ledning och stimulans respektive stödinsatser är formulerat i svensk skollagstiftning (SFS 2010:800) och i Skolverkets riktlinjer (Skolverket, 2022a), med särskilt fokus på elever med särskild begåvning och på funktionsnedsättningar.

## 2.1 Statistiska uppskattningar ur ett skandinaviskt perspektiv

För att ge en bild över hur vanligt förekommande särskild begåvning kan anses vara, ges i det följande några statistiska uppskattningar. Även om det saknas exakta siffror ger den internationella forskningen och nationella skrivelser indikationer på omfattningen av särskild begåvning bland elever i de skandinaviska länderna.

I Skolverkets stödmaterial (Stålnacke, 2015) anges att cirka 5 % av svenska elever kan räknas som särskilt begåvade och ha behov av mer stimulerande stödinsatser än sina klasskamrater. Persson (2015) uppskattar att en större grupp, omkring 15–20 % av eleverna, kan ha behov av mer ledning och stimulans för att utvecklas i sitt lärande.

I Norge anses att 10–15 % av eleverna har *stort læringspotensial*, vilket avser elever som lär sig snabbare och tillägnar sig mer komplex kunskap jämfört med jämnåriga (NOU 2016:14). Några har också *ekstraordinært læringspotensial* med en IQ över 130 (Universitetet i Oslo, 2025).

I Danmark anses att 2–5 % av eleverna har *høj begavelse*. Där skiljer man mellan *høj begavelse*, vilket avser elever med IQ över 130 och elever med

*særlige forudsætninger*, vilket avser elever med IQ över 120 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Båda grupperna ska omfattas av stödinsatser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Sammantaget betyder siffrorna statistiskt sett att det i varje klass högst sannolikt finns minst en elev som kan anses vara särskilt begåvad, och som följaktligen har behov av att begåvningen identifieras liksom en differentierad undervisning som stimulerar lärandet och trivseln.

## 2.2 Avhandlingens tänkta kunskapsbidrag till identifieringspraxis gällande läs- och skrivsvårigheter

I detta avsnitt presenteras hur avhandlingens resultat kan bidra till kunskap om identifiering av läs- och skrivsvårigheter hos elever med särskild begåvning. Fokus ligger på nuvarande pedagogiska och medicinska identifieringspraxis vid utredningar, samt vilka utmaningar som kan uppstå vid utredningar av dessa elever.

### *2.2.1 Identifieringspraxis i skolan*

För att tidigt identifiera elever i behov av stödundervisning inom läsning, skrivning och matematik finns obligatoriska kartläggnings- och bedömningsmaterial för de första skolåren (Skolverket, 2022b). Därefter finns inga motsvarande nationella riktlinjer som säkerställer en systematisk uppföljning av elevernas fortsatta utveckling inom dessa områden. Som en följd av detta väljer många skolor att regelbundet genomföra egna kartläggningar med screeningtester som till exempel mäter avkodningsförmåga, läsförståelse och stavning. Dessa resultat används ofta som underlag för beslut om pedagogisk utredning och, vid behov, remiss till logoped för medicinsk bedömning. Det saknas dock en nationell överblick över hur vanligt och omfattande detta förfarande är. Rutinerna varierar dessutom mellan kommuner och enskilda skolor, där vissa har framtagna handlingsplaner som beskriver vilka områden som ska kartläggas, vilka screeninginstrument som används, när de ska genomföras, vem som ansvarar och hur man går vidare om testresultaten indikerar svårigheter. När resultat från kartläggningar eller andra observationer väcker misstankar om läs- och skrivsvårigheter, bör en mer

omfattande pedagogisk utredning genomföras. Det är skolans ansvar att tidigt identifiera svårigheter för att kunna möta elevers behov (SFS 2010:800, 3 kap. 5 §, 7 §).

Specialpedagogiska skolmyndigheten ([SPSM], 2025) har utarbetat en mall för att kvalitetssäkra pedagogiska utredningar. Personen som genomför utredningen bör enligt SPSM (2025) ha pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot läs- och skrivsvårigheter, även om det inte finns några formella behörighetskrav. Den pedagogiska utredningen syftar inte till att ställa diagnos, utan ska ligga till grund för att identifiera behov och ge lämpliga stödinsatser i lärmiljön. Om den pedagogiska utredningen bekräftar misstanke om dyslexi kan eleven remitteras till en logoped för en medicinsk utredning och diagnos när diagnoskriterierna är uppfyllda. Det är endast medicinskt utbildad personal, såsom logopeder, som får ställa den medicinska diagnosen dyslexi. En logopedisk läs- och skrivutredning genomförs tidigast vårterminen i årskurs 2 (Slof, 2017), efter att eleven fått tillräcklig läs- och skrivundervisning (Ekelund, 2023; Slof, 2017). Utvecklingen inom forskningsfältet indikerar dock att diagnostiska kriterier framöver kan förändras där det kan komma att förutsättas att svårigheterna kvarstår trots evidensbaserad undervisning för att diagnosen dyslexi ska kunna ställas (Elliott & Grigorenko, 2024; Vaughn et al., 2024). En logopedisk utredning ska både fungera som ett underlag för ställningstagande till diagnos och innehålla rekommendationer på lämpliga stödinsatser (Holden et al., 2025; Slof, 2017). Kliniska riktlinjer för en logopedisk läs- och skrivutredning finns framtagna av Svenska logopedförbundet (Slof, 2017). Däri beskrivs vilka områden som bör utredas och ingå i en bedömning. Med hjälp av standardiserade, validerade och normerade tester bedöms flera aspekter av språklig och kognitiv förmåga, såsom läsning, avkodning, skrivning, stavning och minne.

Det finns en rad testinstrument som logopeder och specialpedagoger använder, utifrån respektive yrkeskategoris behörighet, vid bedömning av elevers läs- och skrivfärdigheter. Testinstrument som DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) och LOGOS (Logometrica, 2021), vilka används i denna avhandling, kan båda ingå i en logopedisk såväl som pedagogisk utredning.

### *2.2.2 Utmaningar vid identifiering av dyslexi*

En utmaning vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning är att läs- och skrivsvårigheterna kan maskeras (van Viersen et al., 2016). Eftersom dessa elever ofta klarar att kompensera för avkodningssvårigheterna, kan de prestera inom normen på lästester, trots att de faktiskt har påtagliga svårigheter (van Viersen et al., 2016). I praktiken innebär det att elever med särskild begåvning, vars svårigheter inte tydligt syns i screeningtester, riskerar att inte identifieras. Därmed uteblir också remiss för en logopedisk utredning, trots att diagnoskriterierna för dyslexi kan vara uppfyllda. Anthony et al. (2024) genomförde en översiktsstudie av internationell forskning om föräldrars erfarenheter av processen när deras barn genomgick en läs- och skrivutredning. Resultatet visar att många föräldrar beskriver en situation där deras oro för barnets läs- och skrivsvårigheter under lång tid inte tagits på allvar av skolan. De får istället ofta höra att de ”inte ska oroa sig” eller att barnet ”bara behöver mer tid”, vilket leder till frustration och en känsla av att bli osynliggjorda. Vidare framkommer att föräldrarna upplever att de själva behöver vara drivande i processen för att en läs- och skrivutredning ska komma till stånd och att de ofta möter motstånd från skolpersonal för detta. Därtill lyfter många fram missuppfattningar om barnens svårigheter, där problemen tolkas som låg motivation eller bristande uppfostran snarare än som möjliga tecken på en inlärningssvårighet (Anthony et al., 2024). Skolans identifieringspraxis, som i hög grad bygger på resultat från screeningtest, riskerar alltså att missa en grupp elever vars läs- och skrivproblem kan vara mer svårfångade. Här uppstår ett gap mellan identifieringspraxis och behovet av stödinsatser och diagnostik. Det behövs därför kunskap om vilka tecken som kan tyda på dyslexi hos denna elevgrupp, samt tydliga rutiner för hur sådana indikationer ska följas upp och hanteras av professionella.

Föreliggande avhandling avser att bidra med ny och fördjupad kunskap kring just denna identifieringsproblematik. Genom att lyfta fram och analysera identifieringspraxis och de hinder som kan anses föreligga, kan resultaten bidra till förbättrade rutiner för skolans kartläggningsarbete. Detta skulle kunna öka möjligheten att fler elever med särskild begåvning och dyslexi identifieras tidigt, och därmed ges tillgång till parallella stödinsatser i lärmiljön.

## 2.3 Relevanta styrdokument

I detta avsnitt belyses hur styrdokumentens skrivningar kan tolkas i förhållande till skolans ansvar att ge ledning och stimulans, med särskilt fokus på elever som har både särskild begåvning och en funktionsnedsättning.

### *2.3.1 Skolans uppdrag att möta elevers varierade behov*

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges ledning och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål och för att kunna följa undervisningen. Detta innebär att undervisningen behöver anpassas efter elevers varierade behov för att skapa en god lärmiljö. Fokus ligger på att differentiera undervisning och arbetssätt, så att alla elever ges ledning och stimulans. I avsnitt 3.6 vidareutvecklas begreppet differentierad undervisning och hur det förstås inom avhandlingen.

Begreppet särskild begåvning är inte explicit angivet i styrdokumentet för svensk utbildning, vilket innebär att det i dagsläget saknas en tydlig definition av begreppet (Margrain & Lundqvist, 2019). Däremot anges i skollagen (SFS 2010:800) att skolans uppdrag både handlar om att säkerställa att eleverna uppfyller betygskriterierna och om att stimulera elever som lätt tillgodogör sig undervisningen. Detta rättighetsperspektiv har förtydligats i lagstiftningen genom skrivningen att eleverna har rätt till ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling:

> Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §, lagändring 2022:146)

Skrivningen innebär att skolan ska identifiera och möta behoven hos elever som presterar på en hög nivå. Dock kan detta fokus på prestation vara problematiskt, eftersom alla elever med särskild begåvning inte nödvändigtvis presterar högt i skolan. Forskning visar att särskild begåvning kan ta sig olika uttryck och ibland vara svår att upptäcka, särskilt hos 2e-elever där funktionsnedsättningar kan leda till att deras begåvning förbises (Kranz et al., 2024), eller omvänt, att den särskilda begåvningen döljer svårigheterna som de upplever i lärmiljön (Atmaca & Baloğlu, 2022;

Maddocks, 2018, 2020; Silverman & Gilman, 2020). Därför är det viktigt att lärare har kompetens att identifiera tecken på särskild begåvning även om eleven inte presterar på en hög nivå. Detta är särskilt relevant för denna avhandling, som undersöker om särskild begåvning kan bidra till att maskera dyslexi hos 2e-elever och på så sätt försvåra identifieringen.

### *2.3.2 Skolans ansvar för elever med funktionsnedsättning*

För de elever vars lärande och utveckling kan påverkas av en funktionsnedsättning, till exempel dyslexi, anges i skollagen att:

> Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §)

Skrivningen betonar skolans ansvar att inte bara identifiera behov utan också vidta åtgärder som minskar de negativa konsekvenser som funktionsnedsättningen kan innebära. Åtgärderna ska kompensera för de svårigheter som funktionsnedsättningen kan medföra och ge elever så likvärdiga förutsättningar som möjligt att tillgodogöra sig undervisningen och utvecklas kunskapsmässigt.

I Skolverkets (2022a) allmänna råd preciseras att skolan har ansvar för att ge eleven det stöd som krävs för att främja lärande och utveckling, *även* om eleven redan uppfyller betygskriterierna:

> Det innebär att eleven ska ges sådant stöd, även om eleven uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning som minst ska uppfyllas. (Skolverket, 2022a, s. 9)

Denna skrivning kan tolkas som att rätten till stöd inte enbart gäller elever som har svårt att uppfylla betygskriterierna, utan även dem som redan gör det men som ändå behöver stödinsatser för att utvecklas vidare. Tillsammans framhåller skollagen (SFS 2010:800) och Skolverkets rapport (2022a) att stödinsatser inte bara ska ses som åtgärder för att avhjälpa svårigheter, utan även som ett medel för att skapa en undervisning som tar hänsyn till elevers varierade förutsättningar.

# 3 Tidigare forskning

Detta kapitel ger en överblick över tidigare forskning som är relevant för avhandlingens fokus på särskild begåvning, dyslexi samt kombinationen av dessa i form av twice-exceptionality. Genomgången belyser det kunskapsläge som är utgångspunkt för avhandlingens forskningsfrågor. Kapitlet inleds med att beskriva avhandlingens position inom forskningsfältet. Därefter ges perspektiv på särskild begåvning, inklusive hur begreppet konceptualiseras och operationaliseras i avhandlingen, det vill säga hur det teoretiskt definieras och används i forskningsarbetet samt vilka instrument som kan användas för att identifiera särskild begåvning. Sedan beskrivs dold dyslexi, som liksom tidigare begrepp både konceptualiseras och operationaliseras i förhållande till avhandlingens syfte och frågeställningar. Vidare belyses området twice-exceptionality, där förståelse av begreppet inom avhandlingen tydliggörs. Efter det beskrivs och problematiseras skolpersonals kompetens om och attityder till särskild begåvning. Slutligen utvecklas begreppet differentierad undervisning med exempel på hur lärmiljöer kan anpassas vad gäller innehåll, arbetsformer och bedömning för att möta elevers varierade behov.

## 3.1 Avhandlingens position inom forskningsfältet

Föreliggande avhandling skrivs inom ämnet pedagogiskt arbete och placerar sig främst inom detta område, men den berör även det specialpedagogiska fältet, särskilt i förhållande till twice-exceptionality. Avhandlingen kombinerar forskningsintressen som identifiering av särskild begåvning och dyslexi och hur dessa områden kan interagera. Kombinationen speglar den komplexitet som kan uppstå för elever som har tvåsidiga behov och utmaningar, och belyser vikten av att förstå deras speciella situation.

Forskningsfältet särskild begåvning kan ses som relativt nytt i en svensk utbildningskontext. Hittills finns det sex svenska avhandlingar om särskild begåvning, varav fyra är inriktade mot didaktik för elever med särskild matematisk begåvning inom grundskolan och gymnasiet (Mattsson, 2013; Mellroth, 2018b; Pettersson, 2011; Szabo, 2017). Ekesryd Nordströms (2023) avhandling är inriktad mot förskolans kontext, medan Sims (2023)

undersöker hur uttrycket särskild begåvning (eng. *giftedness*) konceptualiseras i styrdokument inom det svenska utbildningssystemet. Ingen av de tidigare svenska avhandlingarna har handlat om twice-exceptionality eller om läs- och skrivsvårigheter, vilket innebär att svensk forskning om twice-exceptionality befinner sig i ett tidigt skede. Genom att identifiera en kunskapslucka och genomföra detta forskningsarbete bidrar denna avhandlings resultat med ny kunskap till forskningsfältet.

Eftersom forskningen om särskild begåvning till stor del domineras av studier genomförda i Nordamerika är den förankrade i en nordamerikansk utbildningskontext, vilket kan påverka både terminologin och synen på särskild begåvning. Samtidigt bedrivs forskning om särskild begåvning även utanför Nordamerika. För att synliggöra var forskningsintresset finns och situera forskningen kontextuellt anger jag det land där forskarna har sin hemvist första gången de omnämns i texten[1]. I källhänvisningen i den löpande texten anges landet inom hakparentes, till exempel (Ekelund, 2025 [Sverige]).

## 3.2 Särskild begåvning konceptualiseras och operationaliseras

I detta avsnitt ges en forskningsbakgrund till särskild begåvning och hur den kan identifieras. Fokus ligger på hur centrala begrepp förstås, hur de konceptualiseras och operationaliseras i avhandlingen, samt hur de förhåller sig till tidigare forskning.

### *3.2.1 Särskild begåvning konceptualiseras*

Definitionen av vad särskild begåvning är och hur många som kan anses vara särskilt begåvade varierar mellan olika teorier, eftersom dessa i sin tur relaterar till olika praktiker och kulturer (Sternberg, 2018 [USA]). Däremot framträder en bild rik på detaljer och insikter, vetenskapliga ambitioner samt ibland motsägelsefulla budskap, eftersom särskild begåvning inte är en homogen egenskap utan yttrar sig på olika sätt hos olika individer (Gagné, 2004, 2013, 2021 [Kanada]; Gilman et al., 2013 [USA]; Renzulli &

[1] Namnet på landet anger inte varifrån studiernas data är hämtade, men markerar forskarnas akademiska hemvist och därmed den kontext inom vilken forskningen är framtagen.

Reis, 2014 [USA]; Smedsrud, 2020 [Norge]). Särskild begåvning kan förekomma inom ett eller flera begåvningsområden, såsom intellektuell begåvning, språk, matematik, idrott eller musik för att bara nämna några begåvningsområden (Sternberg, 2018). Utmärkande drag kan vara en snabb inlärningstakt, ett gott minne samt förmåga att tänka och resonera nyanserat och abstrakt (Coleman, 2016 [USA]; Dai & Chen, 2013 [USA]; Renzulli & Reis, 2014; Silverman, 2016 [USA]). Variationen inom gruppen är stor liksom i vilken grad icke-kognitiva förmågor besitts, till exempel motivation och egen drivkraft (Gagné, 2004, 2013, 2021; Renzulli & Reis, 2014; Gilman et al., 2013). Typiska egenskaper som indikerar att ett barn kan ha en särskild begåvning kan vara framträdande redan under förskoleåren, exempelvis hög motivation att lära, nyfikenhet, kreativitet och insiktsfullhet (Margrain & Lundqvist, 2019 [Sverige]).

Mot denna bakgrund framstår det av flera skäl som problematiskt att försöka hitta en gemensam definition av särskild begåvning som inkluderar alla aspekter och passar in i olika länders kulturer och skolsystem, eftersom det är ett mångtydigt område där olika perspektiv kan samexistera (Sak, 2023 [Turkiet]; Smedsrud, 2020). För det första varierar kulturella uppfattningar om vad som utgör särskild begåvning. Inom vissa kulturer betonas akademiska prestationer, medan andra värderar kreativa eller praktiska förmågor högre. Enligt Sternberg och Davidson (2005 [USA]) leder det till en oenighet om vilka egenskaper som bör inkluderas i definitionen av särskild begåvning. För det andra skiljer sig utbildningssystemen åt mellan olika länder. Det som värderas högt inom ett utbildningssystem kanske inte ses som lika viktigt i ett annat på grund av skillnader i läroplaner, undervisningsmetoder och bedömningskriterier (Renzulli & Reis, 2014). Dessutom, eftersom särskild begåvning kan yttra sig på många olika sätt, från akademiska prestationer till konstnärlig eller social förmåga, blir det svårt att utforma en allomfattande definition som rättvist representerar alla dessa områden (Freeman, 2010 [Storbritannien]).

### *3.2.2 Identifiering av särskild begåvning*

I det följande presenteras olika tillvägagångssätt som är vanliga för att identifiera särskild begåvning. Framställningen gör inte anspråk på att vara heltäckande, utan ger en översikt över några av de bedömningsmetoder

som kan användas, såsom begåvningstest, nominering gjord av vårdnadshavare och bedömning genom skattningsskalor.

### *Begåvningstest*

I en litteraturöversikt av Cao et al. (2017 [Australien]) framkommer att det finns många instrument som används för att identifiera särskild begåvning. Bland de vanligaste är testinstrument som mäter intellektuell begåvning (IQ). Majoriteten av testinstrumenten är standardiserade och normerade på engelska, med undantag för Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Wechsler, 2016), som är normerat även på svenska. Enligt Rowe et al. (2014 [USA]) är WISC det vanligast förekommande begåvningstestet för bedömning av barns och ungdomars kognitiva förmågor. WISC anses ge det mest objektiva måttet på intellektuell begåvning, eftersom testet är standardiserat och har genomgått noggranna psykometriska utvärderingar (Francis et al., 2019 [USA]). Emellertid innehåller WISC flera deltest som är språkligt baserade, vilket kan missgynna elever från språkligt eller kulturellt heterogena grupper (Kuznetsova et al., 2024). Kuznetsova et al. (2024) menar att det idag finns en tydlig tendens att istället använda mer kulturellt anpassade och icke-verbala testmetoder för att minska språk- och kulturpåverkan vid identifieringen. För barn med utvecklingsrelaterad språkstörning (Developmental Language Disorder, DLD) kan den språkliga nedsättningen påverka testprestationerna negativt, särskilt om testet innehåller språkliga instruktioner eller svarskrav. Detta kan i sin tur leda till en missvisande bedömning av elevens generella intelligens (Norbury et al., 2016, Storbritannien). En kortare beskrivning av DLD ges i avsnitt 4.4.2.

För att få ett värde på hur eleven bearbetar information nödvändig för lärande, problemlösning och högre tänkande används vanligtvis ett helskalemått (IK Hela skalan, förkortas HIK) lika med eller högre än 120 (Silverman & Gilman, 2020 [USA]) vid särskild begåvning. Många 2e-elever får dock lägre HIK-poäng på grund av brister i arbetsminne och långsammare bearbetningshastighet, vilket kan påverka det sammanlagda testresultatet negativt. Flera forskare (Flanagan & Alfonso, 2017 [USA]); Silverman & Gilman, 2020; Toffalini et al., 2017 [Italien]) betonar betydelsen av att resultaten på begåvningstest för 2e-elever utläses genom KRI-skalan (Kognitivt resursindex), där resultat på arbetsminne och

bearbetningshastighet inte är medräknade, istället för HIK-skalan. Flanagan och Alfonsos (2017) forskning visar att ju högre den intellektuella förmåga är, desto större är skillnaden mellan HIK och KRI indexpoäng. Flanagan och Alfonso (2017) menar att en möjlig förklaring till skillnaderna kan vara att dessa individer använder en metodisk och reflekterande strategi för att lösa uppgifter, där de värderar noggrannhet över hastighet vilket ger ett lägre resultat. Mot denna bakgrund används i föreliggande avhandling företrädesvis resultatet från KRI-skalan från elevernas begåvningsutredningar när sådana föreligger.

### *Nominering gjord av vårdnadshavare*

I forskningssammanhang används begreppet nominering (eng. *nomination*) för att beskriva en identifieringsmetod där signifikanta personer i elevens omgivning – till exempel vårdnadshavare eller lärare – ser ett barn eller en elev som särskilt begåvad (Marsili & Pellegrini, 2022 [Italien]). Vårdnadshavare har ofta en unik insikt i sitt barns styrkor och svårigheter (Idsøe et al., 2021 [Norge]) och kan ofta tidigt i barnets liv identifiera dennes intressen, talanger och förmågor (Dare & Nowicki, 2015 [Kanada]; Margrain et al., 2015 [Nya Zeeland]; Mollenkopf et al., 2021 [USA]; Neumeister et al., 2013 [USA]).

Marsili och Pellegrini (2022) definierar nominering gjord av vårdnadshavare som ett första steg i identifieringsprocessen där vårdnadshavare, baserat på observationer av barnets beteende, inlärning och utveckling i olika sammanhang både i och utanför skolan, bedömer om barnet uppvisar typiska drag som indikerar särskild begåvning. I deras forskningsöversikt undersöktes sambandet mellan nomineringar gjorda av vårdnadshavare och mer traditionella identifieringsmetoder som IQ-tester. Resultatet visar en signifikant positiv korrelation ($r$ = 0,32, $p$ = 0,001), vilket tyder på att vårdnadshavares nominering fångar samma elevgrupp som identifieras genom hög IQ (Marsili & Pellegrini, 2022). Vårdnadshavares observationer kan därmed anses ha betydelse i en bredare identifieringsprocess, utan att särskild begåvning reduceras till IQ.

*Skattningsskalor*

Nomineringar kan också vara mer formella, där vårdnadshavare nominerar sitt barn genom att fylla i skattningsskalor som består av olika påståenden som beskriver beteenden och egenskaper förknippade med särskild begåvning. Några exempel på påståenden kan vara att *Barnet har ett rikt ordförråd och uttrycker sig väl för sin ålder* eller *Barnet lär sig nya saker snabbare än andra barn*. Skattningsskalor kan användas för att på ett systematiskt sätt kvantifiera och få en mer nyanserad bedömning av subjektiva egenskaper och upplevelser (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Respondenten anger grad av instämmande eller avståndstagande i olika skalsteg som sträcker sig från *Instämmer helt* till *Instämmer inte alls*. Globalt finns flera skattningsskalor att tillgå för att identifiera tecken på särskild begåvning. Till exempel Gifted Rating Scales (Pfeiffer & Jarosewith, 2007 [USA]) eller Gifted and Talented Evaluation Scales (Gilliam & Jerman, 2015 [USA]) för att nämna några.

Campbell et al. (2022 [Norge]) undersökte om det var någon skillnad mellan att använda olika identifieringsinstrument var för sig eller om kombinationen av flera instrument var viktig för att lyckas identifiera särskild begåvning hos barn i förskoleålder. I studien användes en kortversion av WISC för att utvärdera begåvningsnivå, som kombinerades med två olika skattningsskalor där vårdnadshavare och lärare skattade barnets särskilda begåvning. Korrekt identifieringsgrad definieras som att resultaten från identifieringsinstrumenten stämmer överens med elevernas akademiska prestationer vid en uppföljning i årskurs 8. Denna överensstämmelse används som jämförelsepunkt för att bedöma hur väl de tidiga identifieringsmetoderna fungerar. Resultatet visar att den mest tillförlitliga identifieringen av särskild begåvning uppnås när alla tre instrumenten kombineras, det vill säga begåvningstestet WISC tillsammans med skattningar gjorda av vårdnadshavare och lärare, vilket sammantaget ger en korrekt identifieringsgrad på 76 % (Campbell et al., 2022).

Identifiering av tecken på särskild begåvning är komplex och påverkas av olika relationella och individuella faktorer. De Los Reyes och Kazdin (2005 [USA]) samt Campbell et al. (2022) påpekar att olika respondentgrupper ofta gör olika bedömningar av samma barn eftersom de fångar olika aspekter av elevens förmågor. Varje respondentgrupps skattningsskala

fångar olika karaktäristiska drag, där vårdnadshavare har kännedom om barnets bakgrund och lärarna om elevens utveckling i lärmiljön (Idsøe et al., 2021; Nissen, 2019 [Danmark]). Till exempel observerar vårdnadshavare ofta en tidig utveckling inom språk och räkneförmåga, vilket gör dem särskilt lämpade att upptäcka tidiga tecken på särskild begåvning (Margrain et al., 2015) – tecken som kanske inte är lika synliga i lärmiljön. Samtidigt kan deras skattningar påverkas av brist på referensramar, eftersom de huvudsakligen baseras på observationer i hemmiljön. Detta gör det svårt att jämföra med typisk utveckling i exempelvis skolan, vilket understryker vikten av att komplettera vårdnadshavarnas perspektiv med andra bedömningar (de Los Reyes & Kazdin, 2005). Lärare har en särskilt viktig roll eftersom deras dagliga kontakt med eleverna möjliggör identifiering av prestationer som avviker från normen (Pfeiffer, 2021). Tillsammans ger nomineringar gjorda av vårdnadshavare och lärare en mer heltäckande bild av elevens utvecklingsprofil, genom att de observerar olika miljöer och faser i elevens liv (Campbell et al., 2022; Idsøe et al., 2021). När samtliga parter identifierar särskild begåvning kan tänkbara förklaringar vara att elevens begåvning är så framträdande att den är svår att missa eller på goda relationer och nära samarbete mellan hem och skola, vilket möjliggör en mer enhetlig bedömning. Om en elev inte identifieras som särskilt begåvad av alla parter – eller av ingen – kan detta ha olika orsaker. Tänkbara orsaker kan till exempel vara att vårdnadshavare har en dålig relation med sitt barn där barnet inte delar sina erfarenheter. Lärares bristande kännedom om eleven kan också påverka, särskilt om relationen är ny eller eleven är anonym i lärmiljön. Elever kan också själva underskatta sina förmågor, särskilt i tonåren, på grund av låg självuppfattning (Roeser et al., 2000 [USA]). Vidare finns det elever som underpresterar i testsituationer eller bedömningar eftersom de finner uppgifterna ointressanta eller saknar motivation att visa sina kunskaper, vilket kan leda till att resultaten inte speglar deras verkliga förmågor (Kullander, 2014 [Sverige]; Silverman, 1997).

Eftersom tidig identifiering anses viktig för att ge elever med särskild begåvning rätt förutsättningar redan från skolstarten, screenas sedan hösten 2025 elever i danska skolor när de börjar första klass för att identifiera tecken på särskild begåvning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025). Målsättningen är att tidigt fånga upp och ge eleverna möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt och prestera i linje med sina

förutsättningar. Identifieringsverktygen består av checklistor till vårdnadshavare respektive lärare där de svarar ja om de instämmer i påståendena. Ett exempel är *Anser du att ditt barn har ett exceptionellt gott minne?* Ju fler ja-svar, desto större är sannolikheten att eleven uppvisar beteenden eller färdigheter som kan förknippas med särskild begåvning. Dessa checklistor är baserade på samma skattningsskalor (Nissen, 2014) som används i denna avhandling. Skattningsskalorna är utvecklade för att bedöma sannolikhet för särskild begåvning och kan användas av elever, vårdnadshavare och lärare. Genom att inkludera flera perspektiv möjliggörs en bredare och mer nyanserad förståelse av elevens förmågor och hur dessa kommer till uttryck både i hemmet och i skolan. I denna avhandling används skattningsskalorna som ett komplement till vårdnadshavares nominering och ger en ytterligare dimension till identifiering av elevernas särskilda begåvning. Att den danska screeningmodellen bygger på samma skalor pekar på deras relevans som instrument för att uppmärksamma elever med särskild begåvning, medan de i denna avhandling framför allt används för att synliggöra och jämföra bedömningar mellan elever, vårdnadshavare och lärare.

### *3.2.3 Särskild begåvning operationaliseras*

Särskild begåvning framträder som ett komplext, mångfacetterat och dynamiskt begrepp som kan tolkas på olika sätt (Sak, 2023; Smedsrud, 2020). Till dags dato finns det inte en generellt accepterad teori eller allmänt vedertagen definition av begreppet särskild begåvning (Carman, 2013 [USA]); Gagné, 2021). För dagens syn på särskild begåvning ses numera hög IQ som en bland flera möjliga indikationer på särskild begåvning (Gagné, 2021; Kaufman & Sternberg, 2008 [USA]; Mossberg et al., 2024 [Sverige]).

Gagnés (2021) *Differentiating Model of Giftedness och Talent (DMGT)* utgör det teoretiska ramverk som används i denna avhandling för att förena teori med en rimlig förklaring till särskild begåvning (se avsnitt 4.1.1 där ramverket beskrivs). Gagné (2021) ser på särskild begåvning som naturliga fallenheter (eng. *aptitudes*) som kan utvecklas till färdigheter (eng. *competencies*) om rätt intrapersonella och miljömässiga katalysatorer förekommer. Särskild begåvning betraktas alltså inte som statisk, utan snarare utvecklingsbar och beroende av kontext och interaktioner med

andra (Gagné, 2021). Detta bredare synsätt på särskild begåvning utgör basen för denna avhandling.

## 3.3 Dold dyslexi konceptualiseras och operationaliseras

I detta avsnitt introduceras begreppet dold dyslexi och hur det förstås inom avhandlingen. En mer detaljerad genomgång av dyslexi som diagnos och funktionsnedsättning presenteras i teorikapitlet avsnitt 4.2. Även om de studier som lyfts fram benämner särskild begåvning på olika sätt, exempelvis *gifted*, *highly able* eller *students with high intelligence*, har dessa begrepp översatts till *särskild begåvning* i texten.

### *3.3.1 Dold dyslexi konceptualiseras*

Särskild begåvning är inte en medicinsk diagnos, vilket däremot funktionsnedsättningen *dyslexi* är. Dyslexi är ett utvecklingsrelaterat tillstånd som främst påverkar förmågan att läsa och stava (Carroll et al., 2025 [Storbritannien]; Snowling, 2008 [Storbritannien]). Kärnsymtomen vid dyslexi inkluderar problem med avkodning, vilket innebär svårigheter att koppla de visuella bokstavstecknen (grafem) till språkljud (fonem) och sätta samman dessa ljud till ord (grafem-fonem-kopplingen). Svårigheterna kan leda till en långsam läshastighet, felaktig avkodning, brister i läsförståelse och stavningssvårigheter (Snowling, 2013; Wolff, 2016 [Sverige]).

Begreppet *dold dyslexi* (eng. *stealth dyslexia*) används för att beskriva en form av dyslexi där läs- och skrivsvårigheter inte är uppenbara (van Viersen et al., 2016 [Nederländerna]). Forskning pekar på att särskild begåvning kan vara en faktor som bidrar till att avkodningssvårigheter maskeras, samt att vanliga testinstrument kan ha svårt att identifiera 2e-elever med dyslexi (Berninger & Abbott, 2013 [USA]; Maddocks, 2018, 2020 [USA]; van Viersen et al., 2016, 2017). Elever med dold dyslexi betraktas som något av en paradox, eftersom de kan ha svårigheter med avkodning och läshastighet men ändå ofta uppvisa en läsförmåga som är på samma nivå eller högre än deras jämnåriga (Eide & Eide, 2009 [USA]; van Viersen et al., 2016). Genom att tolka och förstå större sammanhang och texters innehåll samt att memorera nyckelord, kan avkodningssvårigheterna

passera obemärkta och eleven kan tvärtom upplevas som en god läsare trots dyslexi (van Viersen et al., 2016). En teoretisk tolkning av detta fenomen är att hjärnan hos individer med särskild begåvning ofta uppvisar hög plasticitet, vilket kan möjliggöra att eleven utvecklar kompensatoriska strategier (Gilger & Hynd, 2008 [USA]; Shavinina, 2007 [Kanada]). När hjärnan har en högre grad av plasticitet och höga språkliga förmågor som kan tillämpas vid läsning, till exempel ett stort ordförråd, god förmåga att göra inferenser eller hög minnesförmåga, kan eleven använda olika strategier för att kompensera för dyslexi (Gilger & Hynd, 2008). Detta stämmer överens med forskning av Snowling et al. (2020), som visar att höga språkliga förmågor kan fungera som en skyddande faktor och minska effekten av avkodningssvårigheter avseende läsförståelse. Till exempel kan eleven, tack vare sin särskilda begåvning, använda kontextuella ledtrådar och dra logiska slutsatser om innehållet i texten även om det finns svårigheter med att avkoda orden (Alderson, 2000 [Storbritannien]). Ett annat exempel är att eleverna maskerar avkodningssvårigheter genom att hoppa över ord de inte känner igen och fyller i luckorna genom att gissa (Berninger & Abbott, 2013; Eide & Eide, 2023). Att använda begreppet maskering kan motiveras med att eleven i en testsituation maskerar dyslexi, eftersom avkodningssvårigheterna därigenom inte framträder. Men det bör inte ses som att eleven medvetet döljer avkodningssvårigheterna utan snarare att eleven har egenskaper som kompenserar för avkodningssvårigheterna och överbryggar hindret.

Resultat från van Viersens studier (2016, 2017) visar att elever med särskild begåvning och dyslexi presterar högre inom literacy än elever med enbart dyslexi, men lägre än de utan dyslexi. Kombinationen av skydds- och riskfaktorer innebär att elever med särskild begåvning och dyslexi kan uppnå högre förmågor inom literacy än om enbart dyslexi förekommer. Boris (2022 [USA]) visar liknande resultat där 2e-elever har högre verbala, abstrakta och visuospatiala förmågor jämfört med elever med enbart dyslexi, men också lägre arbetsminne och bearbetningshastighet. Resultatet indikerar att elever med särskild begåvning och dyslexi presterar bättre än genomsnittligt begåvade elever med dyslexi, men sämre än elever med särskild begåvning utan förekomst av dyslexi (Boris, 2022). Högre visuospatiala förmåga lyfts också fram av Maddocks (2020), vilket kan bidra till att eleverna föredrar information som presenteras i visuellt format, exempelvis genom bilder, snarare än enbart text.

### *3.3.2 Betydelsen av testformat och uppgiftstyp avseende lästest*

*Testformat* och *uppgiftstyp* är två centrala aspekter som påverkar vilka komponenter av läsförmåga som ett test faktiskt mäter (Keenan et al., 2008 [USA]; Keenan & Meenan, 2014 [USA]). Enligt forskarna avser testformat textens längd och hur testet administreras, till exempel om eleven läser texten tyst eller högt. De lyfter fram att i vissa lästest används korta textstycken, vilket innebär att testet i högre grad förlitar sig på elevens avkodningsförmåga. Andra lästest bygger på längre texter, vilket ställer större krav på elevens språkförståelse och förmåga att bygga mentala representationer av textens innehåll (Keenan & Meenan, 2014). Med uppgiftstyp avses hur testets frågor är utformade, till exempel som flervalsfrågor eller som öppna frågor som kräver återberättande. Keenan och Meenan (2014) betonar att variationer i testformat och uppgiftstyp har stor betydelse huruvida ett test lyckas identifiera svårigheter med läsförståelse. Valet av testformat är särskilt viktigt när orsaker till lässvårigheter ska fastställas, till exempel om de beror på svårigheter med avkodning, språkförståelse eller båda. Vid tolkning av testresultat är det därför viktigt att beakta både hur mycket testet belastar språkförståelsen i förhållande till avkodningsförmågan och hur frågorna är konstruerade, till exempel som flervalsuppgifter eller öppna frågor (Keenan & Meenan, 2014).

I Tengbergs (2017 [Sverige]) studie definieras läsförståelse som en komplex process med flera dimensioner. Förutom att krav ställs på individens förmåga att snabbt och effektivt identifiera relevant information ur en text, ställs också krav på kognitiva processer som analytiskt och reflekterande tänkande. När lästest konstrueras, till exempel med uppgiftstyper som flervalsfrågor eller med öppna svar, är det därför viktigt att beakta dessa aspekter och vilka förmågor som faktiskt mäts (Tengberg, 2017). Enligt Tengberg (2017) ställer flervalsfrågor krav på snabb informationssökning med utgångspunkt i en mer grundläggande förståelse hos läsaren. På så sätt klarar testet att mäta specifika aspekter av läsförmågan, men klarar kanske sämre att mäta elevernas förmåga att analysera och reflektera över textens innehåll på ett djupare plan. Rupp et al. (2006 [Kanada]) påpekar att lästest med flervalsalternativ snarare mäter elevens förmåga till problemlösning än deras läsförståelse. Eleven kan till exempel utgå ifrån att svaren finns i texten i samma ordning som

frågorna kommer. Om eleven har lokaliserat svaret på en fråga i texten, antas det att svaret på den föregående frågan finns i den tidigare delen av texten (Rupp et al., 2006).

Även Alderson (2000) reflekterar över hur just test av läsförståelse med flervalsfrågor är konstruerade, eftersom sådana anses gynna elever med särskild begåvning. För det första hittar eleverna det alternativ som är mest logiskt och kan snabbare utesluta de andra alternativen. För det andra kan eleven ha lärt sig effektiva strategier om hur texten bör bearbetas i förhållande till flervalsfrågor. Därmed bedöms inte läsförmågan i samma utsträckning utan istället förmågan att strategiskt hantera själva testkonstruktionen (Alderson, 2000).

### *3.3.3 Utmaningar att identifiera dold dyslexi i skolpraktiken*

Hos elever med dold dyslexi framträder inte svårigheterna på samma sätt som vid mer typisk dyslexi, vilket antas hänga samman med kompensatoriska förmågor (van Viersen et al., 2016, 2017). Avkodningssvårigheterna kan upptäckas så småningom, men eftersom elever med särskild begåvning ofta har en hög inlärningstakt (Siegle & McCoach, 2018 [USA]) och skolarbetet fram till dess har gått bra, så kanske inte svårigheterna har uppmärksammats. En tänkbar förklaring till att avkodningsproblemen inte identifierats tidigare kan vara att inte så mycket tid ägnats åt högläsning i klassrummet. Att lyssna på en elevs högläsning kan ge indikation på bristande läsflyt (Alderson, 2000). Därmed har elevens läsförmåga inte bedömts och att det funnits avkodningsproblem har inte tydliggjorts. Stavningssvårigheter kan också maskeras genom att eleven regelbundet använder modern teknik vid skrivning, till exempel rättstavningsprogram. Berninger och Abbott (2013) betonar därför betydelsen av att kontinuerligt kartlägga elevernas utveckling under hela skoltiden. Gilger och Olulade (2013 [USA]) framhåller att skolpersonal och klinisk personal behöver vara medvetna om att symtom och testresultat hos elever med dold dyslexi kan se annorlunda ut, vilket har stor betydelse vid testning och vilka stödinsatser som eleven ges i lärmiljön.

Akademiskt presterar elever med dold dyslexi ofta på en nivå som motsvarar klasskamraternas, men deras resultat framstår som relativt låga när de ställs i förhållande till deras särskilda begåvning (Beckmann &

Minnaert, 2018 [Nederländerna]). Enligt Assouline et al. (2010 [USA]) leder denna maskeringseffekt till att deras genomsnittliga prestationer inte anses tillräckligt problematiska för att initiera en utredning, och eleven kan istället bli bemött utifrån en normativ tillhörighet (van Viersen et al., 2016). Som kontrast uppvisar elever med särskild begåvning, men utan funktionsnedsättning, vanligtvis prestationsresultat som överensstämmer med deras kognitiva förmågor (Murphy, 2020 [USA]). I Berninger och Abbotts (2013) studie intervjuades vårdnadshavare till barn med dold dyslexi om sina erfarenheter av identifieringsprocessen. Resultatet visar att vårdnadshavarna upplevde frustration och behövde kämpa för att övertyga skolpersonalen om att deras barn faktiskt hade en inlärningssvårighet. Vidare framkommer att skolpersonalen ofta förklarar elevernas svårigheter med bristande motivation och låg arbetsmoral, snarare än med underliggande inlärningssvårigheter. Detta belyser en utmaning för skolpraktiken när elever med särskild begåvning och dyslexi kan underprestera i förhållande till sin potential, eftersom styrkorna kompenserar och svårigheterna maskeras. Detta kan leda till att deras behov förbises och att de inte får nödvändiga parallella stödinsatser för tvåsidigheten (Foley-Nicpon & Candler, 2018 [USA]).

Dyslexin kan omvänt maskera den särskilda begåvningen, eftersom elevens kognitiva resurser i stor utsträckning går åt till att hantera lässvårigheterna (Kranz et al., 2024 [Australien]). Detta gör att begåvningen inte alltid blir synlig i elevens prestationer, vilket ytterligare försvårar identifiering och behovet av stödinsatser. Ett annat exempel på att elever med dold dyslexi bör ses som en unik grupp visar Gilger och Olulades (2013) forskning inom vilken de studerade hjärnaktivitet genom functional magnetic imaging resonance (fMRI). Samtliga deltagare var särskilt begåvade, några hade dyslexi och några hade det inte. Studiens resultat visar en märkbar större aktivitet i höger hemisfär hos de deltagare som har dyslexi jämfört med de som inte har det. Gilger och Olulade (2013) menar att den ökade högersidiga aktiviteten kompenserar för nedsättningen i vänster hemisfär. Förändringen i hjärnaktiviteten anses bero på avsaknad av eller bristfällig träning och stimulerande stödinsatser för att utveckla begåvningen. Mot denna bakgrund lyfter Gilger och Olulade (2013) betydelsen av att elever med särskild begåvning blir korrekt identifierade, eftersom särskild begåvning som inte får möjlighet att utvecklas hos elever med dyslexi

antingen kan försvinna eller istället användas för att kompensera för avkodningssvårigheter.

### *3.3.4 Dold dyslexi operationaliseras*

I denna avhandling testas 24 elever, samtliga nominerade av sina vårdnadshavare att anses ha särskild begåvning, med ett par vanligt förekommande läs- och skrivtest för att undersöka i vilken utsträckning särskild begåvning kan kompensera för avkodningssvårigheter och maskera dyslexi. Mer specifikt undersöks elevernas läsförståelse, avkodningsförmåga, fonologiska korttidsminne och stavningsförmåga. *Dold dyslexi* operationaliseras i denna avhandling som en kombination av två faktorer: 1) att eleverna uppnår resultat inom eller över normalområdet på DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) läsförståelsetest, och 2) att de uppvisar tydliga avkodnings- och stavningssvårigheter. Det är alltså kombinationen av en till synes god läsförståelse och samtidiga avkodnings-svårigheter som är indikationen på dold dyslexi.

## 3.4 Twice-exceptionality konceptualiseras och operationaliseras

I detta avsnitt behandlas hur begreppet twice-exceptionality förstås och används inom ramen för denna avhandling. Begreppet avser elever som både har en särskild begåvning och en samförekommande funktions-nedsättning, till exempel ADHD, dyslexi eller språkstörning (Foley-Nicpon & Candler, 2018). I avsnittet redogörs för hur begreppet teoretiskt konceptualiseras och operationaliseras i föreliggande forskningsarbete.

### *3.4.1 Twice-exceptionality konceptualiseras*

Att definiera twice-exceptionality är en utmaning just på grund av kombinationen av särskild begåvning och samförekomsten av en (eller flera) funktionsnedsättningar. Traditionella kriterier för funktions-nedsättningar anses av flera forskare inte vara tillräckliga för att identifiera 2e-elever, och numera betonas behovet av ett bredare spektrum av diagnoskriterier som tar hänsyn till begåvningen vid testningar och bedömningar (Maddocks, 2018; Toffalini et al., 2017; van Viersen et al.,

2019). Till exempel understryks vikten av att vid identifiering använda fler begåvningstest än ett, eftersom särskild begåvning kan maskera svårigheter (Atmaca & Baloğlu, 2022 [Turkiet]; Silverman & Gilman, 2020). Ozturk och Tan (2025 [Turkiet]) menar att identifieringspraktiken fortfarande domineras av formella testmetoder, exempelvis standardiserade begåvningstest, medan informella metoder, exempelvis nomineringar gjorda av vårdnadshavare och lärare främst används som komplement. Forskarna betonar därför behovet av flerdimensionella och kontextkänsliga identifieringsmetoder som bättre fångar dessa elevers kombination av styrkor och svårigheter (Ozturk & Tan, 2025).

Denna problematik hänger nära samman med den begreppsliga osäkerhet som råder inom forskningsfältet. Ronksley-Pavia (2015 [Australien]) menar att ett av de största problemen inom litteraturen gällande twice-exceptionality är oenigheten kring definitionerna av både särskild begåvning och funktionsnedsättning. Definitioner utgår från att särskild begåvning kopplas till hög IQ och akademiska prestationer, medan funktionsnedsättningar definieras utifrån begränsade prestationer (Ronksley-Pavia, 2015). En liknande förståelse beskrivs i diagnosmanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (American Psychiatric Association [APA], 2013), där det tydliggörs att 2e-elever kan vara intellektuellt begåvade samtidigt som de har en inlärningssvårighet:

> Specific learning disorders may also occur in individuals identified as intellectually 'gifted'. These individuals may be able to sustain apparently adequate academic functioning by using compensatory strategies, extraordinarily high effort, or support, until the learning demands or assessment procedures (e.g., timed tests) pose barriers to their demonstrating their learning or accomplishing required tasks. (APA, 2013, p. 69)

Beskrivningen visar att i DSM (APA, 2013) placeras de intellektuella förmågorna hos 2e-eleverna på ena sidan och funktionsnedsättningar på den andra. Denna uppdelning kan bidra till komplexiteten i att identifiera 2e-elever. Men beskrivningen belyser också att 2e-eleverna ofta klarar att akademiskt prestera åldersadekvat genom att de använder kompensatoriska strategier eller anstränger sig extremt mycket. Detta tyder på att de kan besitta intrapersonella förmågor, såsom motivation och drivkraft, som förutom intellektuella förmågor, kan bidra till ett bredare perspektiv på twice-exceptionality.

Cheek et al. (2023 [USA]) genomförde en omfattande granskning av den empiriska litteraturen kring twice-exceptionality. Resultatet visar att trots tidigare försök att definiera begreppet framträder twice-exceptionality som ett mycket brett och heterogent samlingsbegrepp, vilket försvårar både identifiering och förståelse. Resultatet visar att den övervägande delen av den empiriska forskning som finns om twice-exceptionality fortfarande bygger på hög IQ som det huvudsakliga måttet på särskild begåvning när det finns samförekomst av diagnostiserade funktionsnedsättningar (Cheek et al., 2023). Forskarna menar att även andra domäner, som till exempel musikaliska och spatiala förmågor, i princip skulle kunna omfattas av begreppet särskild begåvning, men påpekar att empiriska studier inom dessa andra områden är sällsynta och anses också som bristfälliga, eftersom undersökningsgrupperna består av få deltagare (n = <10). Därmed är det långt vanligare att särskild begåvning konceptualiseras genom hög IQ vid twice-exceptionality, eftersom det finns mer etablerade instrument och normer för att identifiera intellektuella förmågor (Cheek et al., 2023). I dagsläget saknas det med andra ord en empiriskt grundad definition av vad begreppet twice-exceptionality innebär (Cheek et al., 2023).

### *3.4.2 Twice-exceptionality operationaliseras*

I avhandlingen inkluderas eleverna utifrån följande kriterier: 1) identifierad särskild begåvning baserad på nominering gjord av vårdnadshavare, och 2) misstanke om att dyslexi föreligger. Antagandet om twice-exceptionality stärks hos flera av de deltagande eleverna genom att de redan har en begåvningsutredning och diagnosticerad dyslexi. Detta tillvägagångssätt möjliggör att även elever utan formella begåvnings-utredningar eller diagnostiserad dyslexi kan inkluderas, vilket bidrar till en bredare förståelse av variationerna gällande twice-exceptionality. Urvalet är i linje med nyare forskning som betonar vikten av fler och bredare identifieringsmetoder (Atmaca & Baloğlu, 2022; Berninger & Abbott, 2013; Foley Nicpon & Candler, 2018; Maddocks, 2018, 2020; Ozturk & Tan, 2025; Silverman & Gilman, 2020; Toffalini et al., 2017; van Viersen et al., 2016, 2017).

*Twice-exceptionality* operationaliseras i denna avhandling som en kombination av två faktorer: 1) att elevernas testresultat hamnar inom eller

över normalområdet på DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) läsförståelsetest samtidigt som de uppvisar avkodnings- och stavningssvårigheter (det vill säga dold dyslexi), och 2) att de anses ha en särskild begåvning (tidigare begåvningsutredning med IQ ≥ 120 eller nominering gjord av vårdnadshavare). Det är alltså tvåsidigheten – särskild begåvning och samförekomst av en funktionsnedsättning – som är indikationen på twice-exceptionality.

## 3.5 Utmaningar med särskild begåvning och twice-exceptionality i skolpraktiken

I detta avsnitt behandlas hinder och utmaningar i skolpraktiken kopplade till särskild begåvning och twice-exceptionality. Fokus ligger dels på svårigheter med att identifiera särskild begåvning och att differentiera undervisningen därefter, dels på de komplexa behov som kan uppstå när särskild begåvning förekommer samtidigt som en eller flera funktionsnedsättningar. Avsnittet behandlar såväl praktiska och pedagogiska utmaningar som psykosociala konsekvenser för eleverna. Vidare belyses behovet av stödinsatser, undervisningsstrategier och kompetensutveckling för skolpersonal.

### *3.5.1 Tidig identifiering och konsekvenser vid uteblivet stöd*

Forskningen betonar vikten av att elever med särskild begåvning tidigt uppmärksammas, förstås och accepteras som de är för att deras utveckling inte ska hämmas (Bachtel, 2017 [USA]; Francis et al., 2019). Gagné (2021) menar att särskild begåvning utvecklas under hela livet, men speciellt under den tidiga barndomen. Därför är det viktigt med tidig identifiering, så att eleverna kan få stimulerande stödinsatser som främjar begåvningsutvecklingen. Tidig identifiering anses också viktig för att minska risken för att elever med särskild begåvning missuppfattas som omotiverade, störande eller ointresserade, eller utvecklar negativa attityder till skolan, när deras beteenden i själva verket kan bero på understimulans (Kaufmann, 2018 [USA]; Persson, 2010 [Sverige]; Peters et al., 2000 [USA]; Peterson, 2009 [USA]; Pfeiffer, 2021). När särskild begåvning identifieras tidigt kan lärmiljön anpassas så att elevens potential tas

tillvara, vilket kan ge långsiktigt positiva effekter för både skolprestationer och psykosocialt välbefinnande (Gross, 2006; Peters et al., 2000). Omvänt kan en lärmiljö som inte ger tillräcklig stimulans leda till understimulering och bristande motivation hos eleverna (Holmgren et al., 2023; Kaufman, 2018; Ottone-Cross et al., 2017). Van Viersen et al. (2015) påvisar att det är stora skillnader mellan 2e-eleverna i både omfattningen av svårigheter och i vilka styrkor de har, vilket understryker behovet av individanpassade bedömningar. Elever med särskild begåvning anses ofta ha goda förkunskaper inom ämnesområdet, bearbetar information snabbare och har en högre inlärningstakt än sina jämnåriga (Siegle & McCoach, 2018). Dock fungerar 2e-eleverna varken som elever med särskild begåvning eller som elever med inlärningssvårigheter. Istället uppvisar de en kombination av styrkor och svårigheter, där styrkorna kan maskera områden som de har svårigheter med (Antshel, 2008 [USA]; Minnaert, 2022). När undervisningen inte differentieras efter elevers särskilda begåvning uppfattas den ofta som trivial eller repetitiv (Assouline et al., 2015a [USA]). Detta kan leda till att eleverna utvecklar en avslappnad inställning till lärandet (Diezmann & Watters, 2000 [Australien]). Som en följd lär de sig inte de strategier som krävs för att hantera mer utmanande uppgifter, vilket i sin tur kan leda till svårigheter med studieteknik och uthållighet (Amundsen et al., 2024 [Norge]) – och i förlängningen till inlärnings-problem (Diezmann & Watters, 2000).

Tidig identifiering av både särskild begåvning och funktionsnedsättning lyfts fram som avgörande för att elever ska få adekvata stödinsatser i lärmiljön (Assouline et al., 2015b). Trots detta visar forskning att många 2e-elever inte uppmärksammas förrän i senare årskurser, ibland först när vårdnadshavare själva söker professionell hjälp (Foley-Nicpon & Candler, 2018; Mollenkopf et al., 2021). En förklaring kan vara att styrkor och svårigheter hos dessa elever tenderar att dölja varandra och därigenom blir svåra att fånga med vanliga bedömningar och tester (Minnaert, 2022). Identifieringen kräver därmed kunskap och förståelse för den komplexa relationen mellan de båda sidorna av 2e-elevers profil. Identifierings-svårigheterna innebär att 2e-elever riskerar att bli osynliga i skolsystemet och fortsätter genom skolan utan att få sina akademiska, sociala och känslomässiga behov tillgodosedda (Foley-Nicpon & Candler, 2018). Att kompensera för brister eller att sakna adekvata utmaningar är energikrävande för elever med särskild begåvning samt 2e-elever. Siegle

och McCoach (2018) betonar risken för underprestation om eleverna inte får rätt stöd. De definierar akademisk underprestation som skillnaden mellan förväntade prestationer, ofta mätta med test, och de faktiska resultaten som avspeglas i betyg. Underprestationen behöver inte innebära låga betyg, utan endast lägre än förväntat. Elever som inte identifieras löper också större risk för psykisk ohälsa, skolfrånvaro och fortsatt underprestation (Baum et al., 2017 [USA]; Persson, 2010).

### *3.5.2 Psykosociala och sociala utmaningar*

Psykosociala aspekter av att vara både särskilt begåvad och samtidigt ha en inlärningssvårighet har fått mindre uppmärksamhet i forskningen (Estrada-Hernandez & Wood, 2009; Holmgren et al. 2023). Tidigare studier pekar dock på att dessa elever kan möta specifika sociala och emotionella utmaningar. 2e-elever befinner sig ofta i en paradoxal situation där deras särskilda begåvning kan innebära att det förväntas av dem att de lyckas inom alla områden, trots att funktionsnedsättningar kan utgöra betydande hinder för att de ska kunna prestera (Baudson, 2016 [Tyskland]). Enligt Gross (2006 [Australien]) kan denna tvåsidighet leda till att eleven känner sig fångad mellan två världar, kraven på skolmässiga prestationer å ena sidan och behovet av stödinsatser för svårigheterna å den andra. Många 2e-elever beskriver frustration över att trots stor ansträngning inte kunna leva upp till förväntningarna, en press som leder till känslor av otillräcklighet och stress (Barber & Mueller, 2011 [USA]). Denna obalans mellan krav och faktisk förmåga kan orsaka långvarig psykisk påfrestning (Gross, 2006) och bidra till psykisk ohälsa (Assouline et al., 2015a; Baudson & Ziemes, 2016 [Tyskland]).

Utöver höga förväntningar och press att prestera från vuxna och jämnåriga kan 2e-elever även möta sociala utmaningar. De kan uppleva avund eller socialt avståndstagande från klasskamrater, vilket i vissa fall leder till känslor av att stå utanför eller till isolering (Cross et al., 2019 [USA]). Denna isolering kan både vara ett resultat av att bli exkluderad av andra och av att eleverna själva drar sig undan för att hantera känslan av att vara annorlunda (Cross et al., 2019). Robinson et al. (2000 [USA]) beskriver att vissa elever med särskild begåvning döljer sin begåvning för att passa in socialt, vilket ytterligare kan försvåra identifieringen och att få stödinsatser i undervisningen. Enligt Martin et al. (2010 [USA]) kan det vara svårt för

omgivningen att förstå varför någon som är särskilt begåvad samtidigt kan behöva kämpa med en grundläggande färdighet som till exempel läsning, vilket kan leda till exkludering eller mobbning. På grund av kombinationen av styrkor och svårigheter kan 2e-elever ha svårigheter med att socialt passa in i sociala grupper, både inom och utanför skolan (Gross, 2006), vilket ofta leder till känslor av utanförskap (Martin et al., 2010). För att minska dessa risker spelar skolpersonal en viktig roll i att förstå och möta 2e-elevers specifika behov (Cross et al., 2019). En lärmiljö med adekvata stödinsatser kan bidra till såväl akademisk som emotionell utveckling (Cross et al., 2019).

### *3.5.3 Stödinsatser och lärarkompetens*

Ambrose (2021 [USA]) menar att det ofta saknas stödinsatser i skolan som både tillgodoser den särskilda begåvningen och som ger stöd för de specifika svårigheterna som funktionsnedsättningar kan medföra. Dessutom anser Missett et al. (2016 [USA]) att lärare har låga förväntningar på 2e-elever, vilket kan leda till att man i undervisningen fokuserar på elevens svårigheter snarare än på styrkor. Detta kan resultera i att lärarna undviker att differentiera undervisningen med stimulerande stödinsatser även när sådana möjligheter finns (Missett et al., 2016). Morawska och Sanders (2009 [Australien]) betonar att stödinsatser som är anpassade efter elevernas individuella behov kan vara särskilt effektiva för att minska stress och ångest. Genom att ge eleverna möjlighet att arbeta i sin egen takt och på en nivå som överensstämmer med deras styrkor och svårigheter kan lärmiljöer skapas där de får uppleva att de klarar sina studier. För att kunna möta 2e-elevernas behov behöver skolpersonal ha kunskap både om funktionsnedsättningar och om särskild begåvning. Men forskning påvisar brister i lärares kunnande om twice-exceptionality (Foley Nicpon et. al., 2013 [USA]; Gierczyk [Polen] & Hornby [Storbritannien] (2021). Kunskaper kan finnas antingen om stimulerande stödinsatser eller inom specialundervisning, men kunskap om 2e-elevers multifacetterade behov kan saknas (Foley Nicpon et. al., 2013; Gierczyk & Hornby, 2021). I en studie av Austermann et al. (2024 [USA]) intervjuades lärare om sina erfarenheter av undervisning för 2e-elever. Resultatet visar att lärarna anser sig vara positiva till differentiering, men att de sällan kan ge konkreta exempel på hur detta faktiskt genomförs i klassrummet. Vidare betonar

lärarna ett behov av mer utbildning för att kunna implementera differentierad undervisning på ett systematiskt sätt. Resultatet ligger i linje med forskning av Ziernwald et al. (2022) som visar att lärare sällan differentierar undervisningen beroende på bristande förståelse för vad differentiering innebär.

Forskning framhåller att tidig identifiering av särskild begåvning är avgörande för att skapa förutsättningar för utveckling och lärande (Bachtel, 2017 [USA]; Francis et al., 2019). Resultatet från Ekesryd Nordströms (2023 [Sverige]) studie visar att svenska förskollärare ofta saknar tillräcklig kompetens att identifiera förskolebarn med särskild begåvning, vilket kan innebära en risk för att barnen inte stimuleras och utmanas som de enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018) har rätt till. Enligt Ekesryd Nordström (2023) anses det problematiskt att benämna ett barn som särskilt begåvat i ett system som är tänkt att erbjuda en likvärdig utbildning för alla. Det finns en väletablerad uppfattning i Sverige om att utbildning ska vara likvärdig för alla barn, och om stödinsatser ges till elever med särskild begåvning så kan det uppfattas som att det förstärker skillnaderna mellan barn när det gäller deras förutsättningar till akademisk framgång (Ekesryd Nordström, 2023).

Olszewski-Kubilius et al. (2023 [USA]) påtalar de utmaningar som många länder står inför när det gäller att identifiera och utveckla begåvning bland unga, särskilt kopplat till socioekonomiska och kulturella faktorer. Detta kan påverka både möjligheten att identifiera elevernas förmågor och svårigheter samt tillgången till stödinsatser för att stödja deras kunskapsutveckling. I linje med detta beskriver Lo och Porath (2017 [Kanada]) hur traditionella identifieringsmetoder, exempelvis begåvningstester och nomineringar gjorda av lärare, utgår från föreställningen att begåvning är en medfödd och mätbar egenskap. Dessa metoder baseras på normer om vilka beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning, något som ofta överensstämmer med de språkliga och kulturella förväntningar som finns i skolan. Konsekvensen kan bli att elever från språkligt och socioekonomiskt starka hem gynnas, medan elever från socioekonomiskt mindre priviligierade områden riskerar att förbli underidentifierade och därmed inte få tillgång till stimulerande lärmiljöer som skulle kunna främja begåvningsutvecklingen (Lo & Porath, 2017).

### *3.5.4 Missuppfattningar, attityder och bristande kunskaper*

Under de senaste åren har elever med särskild begåvning fått ökad uppmärksamhet (Tourón & Freeman, 2018 [USA]). Elevgruppens behov av identifiering och stödinsatser i skolan har dock länge varit ett eftersatt område, eftersom särskild begåvning anses vara ett privilegium och behovet av stöd och stimulans prioriteras därför inte (Koshy et al., 2013 [Storbritannien]; Pettersson, 2011 [Sverige]; Tirri & Laine, 2017 [Finland]). Men trots att det är tydligt framskrivet i styrdokumenten att elever som lätt uppfyller betygskriterierna ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §, lagändring 2022:146) är elevgruppens behov av en differentierad undervisning och stödinsatser för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling ännu inte tillgodosett i förskola och skola (Ekesryd Nordström, 2023 [Sverige]; Skolinspektionen, 2023; Skolverket, 2020). Tänkbara förklaringar är missuppfattningar, bristande kunskap och attityder (Furnes & Jokstad, 2023 [Norge]; Tirri & Laine, 2017; Westling Allodi, 2021 [Sverige]). Exempel på missuppfattningar är att särskild begåvning kan anses som ett privilegium och att elevens behov av stimulans för sin begåvning därmed inte är nödvändig. En annan missuppfattning är att elever med särskild begåvning är en homogen grupp där alla har likartade behov (Tirri & Laine, 2017). På grund av bristande kunskap om särskild begåvning kan dessa elever ibland få agera extralärare eller lämnas åt att välja egna uppgifter, i stället för att få stimulans genom undervisning (Tirri & Laine, 2017). Mun et al. (2021 [USA]) menar att det är lärares attityder till särskild begåvning som i hög grad påverkar huruvida en elev identifieras och om stödinsatser ges eller inte. I linje med detta visar Laine et al. (2019) att finska lärare ofta är negativa till acceleration och till att separera elever med särskild begåvning i egna grupper.

Siegel och McCoach (2018) menar att i skolpraktiken riktas fokus ofta mot elevernas svårigheter, medan deras särskilda begåvning riskerar att förbises. Skolpersonalens förmåga att identifiera styrkor och svårigheter samt att pedagogiskt differentiera undervisningen har därför stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling (Cross et al., 2019; van Viersen et al., 2016). Vidare menar Furnes och Jokstad (2023) att skolors kulturella attityder och lärares privata övertygelser utgör ett problemområde, vilket anses ligga till grund för den pedagogiska praktiken. Studiens resultat visar

att när elever med särskild begåvning inte får ledning och stimulans i skolan uppstår ett gap. Detta gap försöker elevgruppens vårdnadshavare och föreningar med fokus på särskild begåvning att själva fylla. Paradoxalt kan det, när skolan inte har kompetens eller en positiv attityd till att tillgodose elevgruppens behov av en differentierad undervisning, leda till att likvärdigheten istället minskar, eftersom alla inte har resursstarka vårdnadshavare (Furnes & Jokstad, 2023). På så sätt kan skolsystemet, som är tänkt att vara likvärdigt för alla, istället leda till att mindre priviligierade elever med särskild begåvning inte ges samma möjligheter (Furnes & Jokstad, 2023).

## 3.6 Differentierad undervisning

I detta avsnitt beskrivs begreppet differentierad undervisning och dess betydelse för att skapa stimulerande lärmiljöer. Avsnittet belyser hur undervisningen kan differentieras både för elever med särskilda behov och för elever med särskild begåvning, samt vilka metoder och principer som internationell forskning lyfter fram som särskilt betydelsefulla.

### *3.6.1 Differentierad undervisning som en väg mot stimulans*

I svenska styr- och policydokument dominerar begreppet inkluderande undervisning. Inkludering utgör ett av de globala målen för hållbar utveckling (SDG 4) inom utbildning (UNESCO, 2015). Målet är att säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och främja ett livslångt lärande för alla. För att detta ska bli möjligt krävs kunskap om hur inkluderande klassrum kan främja lärandet för alla elever, inklusive de med särskild begåvning. En utmaning med det svenska inkluderingsperspektivet är att det ofta har ett kompensatoriskt fokus, där stödinsatser främst ges till elever som har svårt att uppfylla betygskriterierna (Ivarsson, 2023 [Sverige]). Det kan medföra att elever som behöver mer ledning och stimulans för att utvecklas optimalt, såsom elever med särskild begåvning, förbises i undervisningen. Differentierad undervisning kan vara en lösning på detta problem, eftersom både pedagogisk och organisatorisk differentiering innebär att undervisningen anpassas för att möta behoven hos både de elever som behöver stödundervisning och de

som behöver mer stimulerande stödinsatser (Borders et al., 2014 [USA]). Även om lärare nämner variation i uppgifter, tempo och stöd sker detta sällan systematiskt eller långsiktigt, och brist på tid och resurser anges som återkommande hinder (Ardenlid, 2025).

I internationell forskning används begreppet differentierad undervisning (eng. *differentiated instruction*) som ett systematiskt pedagogiskt förhållningssätt där olika metoder och arbetssätt används och anpassas utifrån innehåll, arbetsformer och bedömning för att på bästa sätt möta elevers olikheter i förkunskaper, behov och intressen (Ardenlid et al., 2025 [Sverige]; Smale-Jacobse et al., 2019 [Nederländerna]; Tomlinson, 2005a [USA]). Istället för att alla elever arbetar med samma uppgift på samma sätt, handlar differentiering om en undervisning med gemensamma mål och teman, men som samtidigt tillhandahåller olika svårighetsnivåer och undervisningsformer (Ardenlid et al., 2025). Genom att fokusera på och ge återkoppling utifrån varje elevs behov kan en flexibel och samtidigt sammanhållen lärmiljö skapas (Tomlinson, 2005a). Detta kan bidra till att elever med behov av stödinsatser, inklusive elever med särskild begåvning, får bättre förutsättningar att utvecklas och känna tillhörighet i samma klassrum (Borders et al., 2014). Att differentiera undervisningen är en komplex och ibland missförstådd process som kräver att varje elevs individuella behov och förmågor noggrant övervägs (Rakow, 2012 [USA]). Reis et al. (2014 [USA]) betonar också vikten av att de uppgifter som eleverna får är baserade på en noggrann bedömning, vilket förutsätter att lärare har en god förståelse för elevernas individuella förutsättningar och behov. När detta inte görs, eller görs felaktigt, riskerar eleverna att antingen bli understimulerade eller överansträngda, vilket kan leda till frustration och minskad motivation. Barbier et al. (2022 [Belgien]) undersökte hur sannolikt det var att lärare differentierade undervisningen genom att anpassa sina undervisningsmetoder för elever med särskild begåvning. Resultaten visar att lärare med en begränsad förståelse för elevers olika egenskaper tenderar att ha en mindre pedagogisk verktygslåda och ett begränsat utbud av undervisningsmetoder. Liknande resultat har rapporterats av Furnes och Jokstad (2023) samt Lenvik et al. (2023 [Norge]) som i sina respektive studier understryker att lärare som har kunskap om särskild begåvning har en mer positiv inställning till att differentiera undervisningen. Båda studierna pekar på ett nära samband mellan lärarkompetens, attityder och pedagogisk beredskap i arbetet med

elever med särskild begåvning, både vad det gäller att identifiera deras behov och att faktiskt möta dem i praktiken.

### *3.6.2 Olika former av differentiering*

I Skolverkets stödmaterial (Jahnke, 2015 [Sverige]) används begreppet differentiering för att beskriva både *pedagogisk* och *organisatorisk* differentiering. Båda formerna kan användas för att skapa stimulerande lärmiljöer för elever med särskild begåvning. Pedagogisk differentiering görs framför allt inom ramen för den ordinarie undervisningen. Exempel kan vara varierade arbetssätt för att genomföra undervisningen, såsom grupparbete, individuellt arbete eller praktiska moment, nivåanpassade uppgifter med olika svårighetsgrad utifrån elevernas kunskapsnivå, anpassat tempo med mer tid eller snabbare progression beroende på elevernas behov eller fördjupning i ämnet (breddning eller svårare moment inom samma ämnesområde). Organisatorisk differentiering innebär ofta stödinsatser utanför den ordinarie undervisningen, där stödet ges genom en ändrad grupp- eller organisationsstruktur. Exempel på detta är *acceleration*, där eleven antingen hoppar över en eller flera årskurser för att få en undervisning som bättre motsvarar elevens kunskapsnivå (*årskursacceleration*) eller följer undervisningen i ett eller flera ämnen för en högre årskurs där eleven har särskilt goda kunskaper eller stort intresse (*ämnesacceleration*) (Assouline et al., 2015b; Little, 2018 [USA]). Acceleration har visat sig vara ett effektivt verktyg för att förbättra både akademiskt såväl som emotionellt välbefinnande (Bernstein et al., 2021 [USA]). Det kan finnas en oro bland föräldrar och lärare att acceleration leder till sociala eller emotionella problem (Dare et al., 2021), men forskning visar att dessa farhågor är ogrundade (Bernstein et al., 2021). Tvärtom kan acceleration tillgodose elevernas behov av intellektuell stimulans och minska deras frustration över en undervisning som ligger på en för låg nivå (Assouline et al., 2015b). Forskning av LeBeau et al. (2025 [USA]) visar emellertid att för elever med specifika inlärningssvårigheter är sannolikheten lägre att de får årskurs- eller ämnesaccelerera, jämfört med elever utan diagnos. Resultatet visar att diagnoser påverkar sannolikheten för acceleration på olika sätt – ångest och depression ökar chansen, medan ADHD, autismspektrumtillstånd och specifika inlärnings-svårigheter minskar den. Resultatet visar också att hög IQ tydligt ökar

sannolikheten för ämnesacceleration, särskilt inom matematik (LeBeau et al., 2025).

*Berikning* handlar om att fördjupa och bredda elevernas lärande inom den befintliga årskursen för att stimulera lärandet. Berikning kan göras på olika sätt, till exempel genom utforskande projekt i berikningsgrupper (Renzulli, 1976, 2016). På så sätt kan berikning bli ett viktigt komplement till acceleration, särskilt för de elever som inte nödvändigtvis behöver hoppa över en årskurs, men som ändå är i behov av stimulans som går utöver ordinarie undervisning.

För att stärka den svenska skolpraktiken kan det vara värdefullt att dra lärdom av internationella perspektiv på differentiering, och hur sådana arbetssätt kan användas för att skapa en effektiv undervisning för alla elever (Smale-Jacobse et al., 2019). Clinton et al. (2018 [Australien]) undersökte vilka egenskaper som lärare behöver besitta för att elevernas lärande och resultat ska öka. Resultatet visar att en effektiv undervisning handlar om hur lärare använder sina personliga egenskaper och pedagogiska kunskaper som katalysatorer för att positivt påverka elevernas lärande. Den viktigaste egenskapen hos lärare är tilltron till sin förmåga att kunna påverka elevers lärande, vilket kopplas till bättre elevresultat, tydligare ledarskap i klassrummet och mer studiero. Andra viktiga egenskaper är lärares förmåga att bygga relationer, att vara tydliga och lyhörda när de kommunicerar med eleverna, att ha förmåga att differentiera undervisningen, att ha höga men realistiska förväntningar på eleverna, att samarbeta kollegialt och att kontinuerligt förbättra sin undervisning. Därigenom kan läraren välja och variera metoder, anpassa nivå och stöd, samt skapa en effektiv undervisning där fler elever lyckas (Clinton et al., 2018). Ardenlid et al. (2025) identifierar flera principer som kan vara praktiskt användbara som stöd för lärare i planering och genomförande av en differentierad undervisning. Exempel som ges är att regelbundet utvärdera elevernas kunskapsnivåer samt att tillhandahålla uppgifter både på grundläggande nivå och med svårare, mer fördjupande uppgifter. Vikten av ett tydligt gemensamt mål för undervisningen betonas så att alla i klassen vet vad de strävar mot, och av att skapa en positiv lärandemiljö där elevernas ansträngningar och framsteg uppmärksammas.

Tillsammans kan dessa principer ge stöd för ett mer fokuserat och samtidigt flexibelt klassrumsarbete (Ardenlid et al., 2025). Samtidigt bör

de förstås som möjliga riktlinjer snarare än färdiga lösningar, eftersom det ofta är komplext att genomföra dem i praktiken där arbetet påverkas av skolans organisatoriska och pedagogiska förutsättningar.

# 4 Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet redogörs för de teoretiska utgångspunkterna för hur särskild begåvning och dyslexi förstås och beskrivs, hur dessa två områden förhåller sig till varandra samt vilken teoretisk förståelse som är användbar för att kunna studera området. Först presenteras *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (DMGT) (Gagné, 2021) som ett teoretiskt ramverk för särskild begåvning. Forskningsfrågorna som rör identifiering av dyslexi och skolerfarenheter hos 2e-elever med dyslexi kopplas till relevant teori för att tydliggöra den begreppsliga och teoretiska grund som avhandlingen vilar på. I detta sammanhang relateras Nissens (2014) skattningsskalor till DMGT (Gagné, 2021) för att undersöka i vilken utsträckning som skattningsskalornas olika påståenden om särskild begåvning anses återspeglas i modellen. Vidare behandlas de teoretiska begreppen dyslexi, avkodning och läsförståelse, vilka relateras till och förklaras genom *The Simple View of Reading* (SVR) (Gough & Tunmer, 1986) – en teoretisk modell som används för att förklara läsförmåga och dess underliggande faktorer. Kapitlet avslutas med en presentation av avhandlingens forskningsfokus – elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi.

## 4.1 Teoretiskt ramverk gällande särskild begåvning

I detta avsnitt presenteras den teoretiska ram som ligger till grund för analysen av avhandlingens empiriska datamaterial från intervjuerna. Avhandlingen tar sin teoretiska utgångspunkt i Gagnés (2021) *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (DMGT), som används som förklaringsmodell för att analysera och förstå hur särskild begåvning och dyslexi kan interagera och påverka elevernas lärande.

### *4.1.1 Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)*

I DMGT (Gagné, 2021) (Figur 2) görs en tydlig åtskillnad mellan *särskild begåvning* (eng. *giftedness*) (G) och *talang* (eng. *talent*) (T). Distinktionen avser den utvecklingsmässiga relationen mellan enastående, naturliga

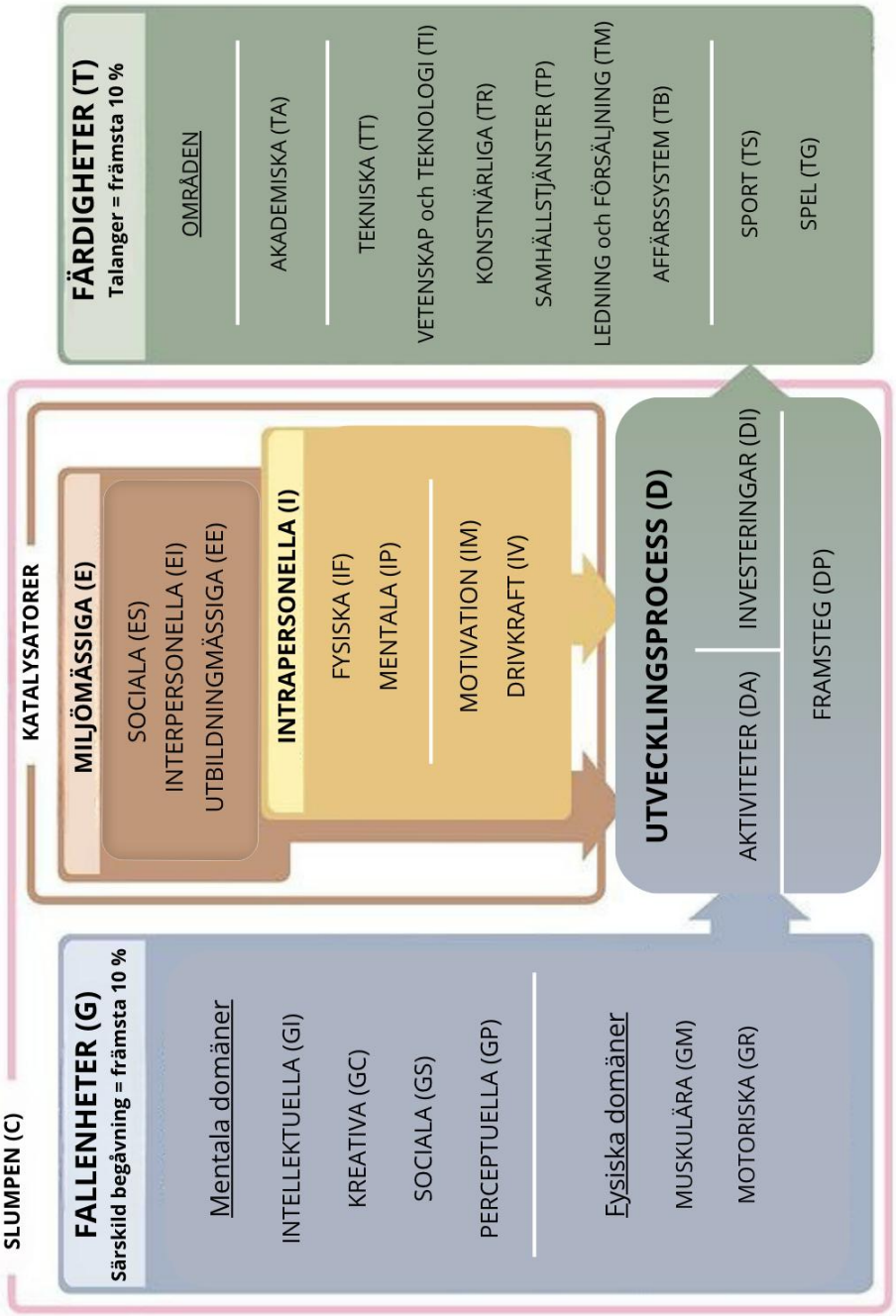
*fallenheter* (eng. *aptitudes*) och de enastående, genom träning, utvecklade *färdigheterna* (eng. *competencies*). Med naturliga avses att fallenheterna spontant växer fram utan att vara resultatet av formell träning (Gagné, 2021). I båda fallen avser begreppen nivåer som placerar individen bland de tio främsta procenten i sin åldersgrupp, antingen i form av enastående fallenheter eller i form av enastående färdigheter (Gagné, 2021).

När enastående, naturliga fallenheter, genom en *utvecklingsprocess* (D) med systematisk träning, har transformerats till enastående synliga färdigheter betraktas slutresultatet som talanger. Färdigheterna beskriver vad talangerna består av – det vill säga vad individerna gör som visar hur talangerna tar sig uttryck. Utvecklingsprocessen påverkas av både *intrapersonella* (I) och *miljömässiga* (E) katalysatorer, vilka kan verka främjande eller hämmande. De intrapersonella katalysatorerna kan till exempel bestå av individens motivation, drivkraft eller fysiska faktorer, medan de miljömässiga till exempel kan handla om undervisning. Utvecklingsprocessen påverkas också av *slumpen* (C) såsom tillfälligheter eller yttre omständigheter som ligger utanför individens kontroll.

I det följande beskrivs modellens centrala komponenter och dess struktur för att ge en bakgrund till hur DMGT (Gagné, 2021) kan användas som ett analytiskt verktyg för att förstå och belysa de faktorer som kan påverka begåvningsutvecklingen.

**Figur 2**

*Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)*




*Källa:* Gagné (2021). Egen anpassning och översättning till svenska med tillstånd av Gagné.

### *Fallenheter (G)*

Gagné (2021) definierar särskild begåvning som att besitta och använda enastående, naturliga *fallenheter* inom en eller flera begåvningsdomäner. Dessa fallenheter betraktas som resurser och utgör grunden för att talanger ska kunna utvecklas.

G-komponenten kategoriserar fallenheter i sex distinkta delkomponenter där fyra av dem är kognitiva: *intellektuella* (GI), *kreativa* (GC), *sociala* (GS) och *perceptuella* (GP). (GI) kan beskrivas som intellektuella fallenheter, till exempel att individen har hög intelligens, höga språkliga förmågor eller höga minnesförmågor. Andra mentala domäner är kreativa fallenheter (GC), vilket kan handla om god problemlösningsförmåga, och sociala fallenheter (GS) som kan avse en stor fallenhet för ledarskap. *Perceptuella* fallenheter (GP) avser hög sensibilitet, till exempel ett välutvecklat lukt- eller smaksinne. De återstående två komponenterna omfattar fysiska fallenheter: *muskulära* (GM) till exempel i form av styrka och snabbhet, samt *motoriska* (GR) som kan handla om god koordination och balans (Gagné, 2021).

### *Utvecklingsprocessen (D)*

För att de enastående, naturliga fallenheterna ska transformeras till talanger krävs en *utvecklingsprocess* (D). Utvecklingsprocessen består av *aktiviteter* (DA), *investeringar* (DI) och *framsteg* (DP) där systematiska insatser och individuella ansträngningar samverkar över tid. För att denna utveckling ska bli möjlig behövs kontinuerlig träning (DA), anpassad efter elevens mål och förutsättningar, och att eleven själv investerar tid och energi (DI). En viktig del i utvecklingsprocessen är elevens stegvist ökande framsteg (DP), som kan liknas vid en resa från nybörjare till expert. Här spelar tempot en stor roll för hur snabbt och långt eleven når, vilket i sin tur påverkas av undervisning, elevens motivation och återkoppling (Gagné, 2021). När dessa faktorer samverkar positivt kan fallenheterna utvecklas till synliga enastående färdigheter (Gagné, 2021).

*Katalysatorerna (I och E)*

För att transformationen ska bli möjlig behöver olika *katalysatorer* finnas, vilka kan verka främjande eller hämmande på utvecklingsprocessen. Det är först när det finns en positiv samverkan mellan fallenheterna och katalysatorerna som färdigheter utvecklas.

*Intrapersonella* katalysatorer (I) omfattar *fysiska* (IF), *mentala* (IP), *motivation* (IM) och *drivkraft* (IV). De fysiska faktorerna rör till exempel hälsa, energi och eventuella funktionsnedsättningar. De mentala faktorerna rör självförtroende, nyfikenhet och kreativitet. Motivation (IM) handlar om att identifiera och formulera mål utifrån egna intressen och värderingar, medan drivkraft (IV) avser viljestyrka och uthållighet i att nå dessa mål över tid.

*Miljömässiga* (E) katalysatorer omfattar *sociala* (ES), *interpersonella* (EI) och *utbildningsmässiga* (EE) faktorer. De sociala rör samhälleliga och kulturella förhållanden som miljö, ekonomi och levnadsstandard. De interpersonella handlar om påverkan från signifikanta personer i elevens omgivning, såsom föräldrar och lärare. De utbildningsmässiga katalysatorerna avser tillgång till pedagogiska och organisatoriska stödinsatser som till exempel acceleration och berikning.

I DMGT (Gagné, 2021) framhålls att de miljömässiga katalysatorerna påverkar utvecklingsprocessen genom individuella behov, intressen och egenskaper – det vill säga hur eleven uppfattar och tar till vara de möjligheter som omgivningen erbjuder. De intrapersonella katalysatorerna fungerar därmed som ett slags filter som avgör hur starkt de miljömässiga katalysatorerna påverkar transformationen från fallenheter till färdigheter. Till exempel kan två elever få samma stödinsatser, men den elev som har hög motivation och drivkraft tar till sig möjligheterna och utvecklas, medan en annan elev med lägre motivation inte påverkas i samma utsträckning. De miljömässiga katalysatorerna såsom lärare och stödinsatser har potential att främja begåvningsutvecklingen, men utfallet filtreras genom elevens intrapersonella katalysatorer. I modellen tydliggörs detta visuellt genom att rutan med de intrapersonella katalysatorerna delvis ligger över rutan med de miljömässiga.

### *Slumpen (C)*

*Slumpen* (C) spelar inom ramen för DMGT (Gagné, 2021) en viktig roll genom att kunna främja eller hämma de naturliga fallenheterna och övriga katalysatorer. Gagné (2021) framhåller att även om individuella fallenheter och olika katalysatorer har stor betydelse för utvecklingen av färdigheter, så kan även slumpmässiga händelser och tillfälligheter påverka utvecklingsprocessen. Några exempel kan vara att träffa en inspirerande tränare som uppmuntrar, att ha utbildningsmöjligheter eller att ha turen att gå på en skola där lärarna har god kompetens om särskild begåvning.

I modellen illustreras slumpens påverkan genom en ram som omsluter de naturliga fallenheterna, de intrapersonella och miljömässiga katalysatorerna samt utvecklingsprocessen. Samtidigt framhåller Gagné (2021) att även om slumpen kan inverka, så är det fortfarande elevens egenskaper, ansträngningar och de möjligheter som omgivningen erbjuder som avgör om fallenheter utvecklas till färdigheter och därigenom blir till talang.

### *Färdigheter (T)*

*Färdigheter* (T) utvecklas genom samspelet mellan naturliga fallenheter, katalysatorer och en längre utvecklingsprocess där fallenheterna fördjupas genom kontinuerlig träning. De blir synliga i enastående prestationer som tydligt kan observeras eller mätas (eng. *competencies*).

Dessa områden med färdigheter benämns som *akademiska* (TA) och rör till exempel språk och matematik. *Tekniska* (TT) rör färdigheter med att konstruera eller tillverka olika saker, medan *vetenskap och teknologi* (TI) rör färdigheter för naturvetenskapligt, tekniskt eller analytiskt tänkande och problemlösning. *Konstnärliga* (TR) rör färdigheter inom musik, bild, dans eller skådespeleri. *Samhällstjänster* (TP) rör färdigheter inom områden som hälsa, utbildning och socialt engagemang. *Ledning och försäljning* (TM) rör färdigheter inom politik, entreprenörskap och handel. *Affärssystem* (TB) rör färdigheter inom ekonomi, marknadsföring och redovisning. Färdigheter rör också *sport* (TS) till exempel inom fotboll eller golf, samt *spel* (TG), där strategiskt tänkande hos en schackspelare är ett exempel.

### *4.1.2 DMGT:s relevans för avhandlingen*

DMGT (Gagné, 2021) har valts framför andra modeller, såsom Renzullis Three Ring Conception of Giftedness (2016), Sternbergs triarkiska teori (2018) och Gardners multipla intelligenser (2016), eftersom DMGT betonar katalysatorer i utvecklingsprocessen som viktiga för att naturliga enastående fallenheter ska kunna utvecklas till talanger. DMGT ger ett ramverk som tar hänsyn till både intrapersonella och miljömässiga faktorer, vilket gör den användbar för att undersöka hur lärare och lärmiljöer kan fungera som antingen främjande katalysatorer eller hämmande inhibitioner (”Inhibition,” u.å.) för 2e-elever med läs- och skrivsvårigheter. Denna bredare syn på särskild begåvning gör modellen särskilt relevant för avhandlingen, eftersom den bidrar till förståelsen av hur olika faktorer i skolpraktiken kan påverkar elevernas erfarenheter och möjligheter att utvecklas. En annan aspekt av DMGT (Gagné, 2021) som gör den användbar är betydelsen av slumpmässiga faktorer. Elevernas erfarenheter kan påverkas av oväntade händelser, såsom att ha – eller att inte ha – en kunnig lärare inom området särskild begåvning eller att få tillgång till – eller att inte få tillgång till – parallella stödinsatser. Sådana faktorer, som ligger utanför elevernas egen kontroll, kan påverka både möjligheterna att utveckla deras särskilda begåvning och hur eventuella inlärningssvårigheter hanteras när begåvningen inte uppmärksammas.

De miljömässiga faktorerna är viktiga att beakta utifrån avhandlingens forskningsfrågor, eftersom förståelse vill uppnås för hur elevernas styrkor och svårigheter hanteras i lärmiljön. Avhandlingens fjärde forskningsfråga behandlar vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi som eleverna beskriver att de får i skolan. DMGT (Gagné, 2021) behandlar dock inte hur särskild begåvning eventuellt kan kompensera för svårigheter som dyslexi. För analysen är detta av intresse, eftersom DMGT möjliggör en analys av hur stödinsatserna i lärmiljön speglar dessa katalysatorer och deras roll i elevernas lärande, till exempel hur deras tvåsidiga behov identifieras och bemöts.

Avhandlingens femte forskningsfråga behandlar hur eleverna beskriver vilka utmaningar de har och vilka strategier de använder när de arbetar med texter. DMGT (Gagné, 2021) lyfter fram intrapersonella katalysatorer, såsom motivation, drivkraft och användning av strategier för att överbrygga svårigheter, vilka enligt DMGT har betydelse för utvecklings-

processen. DMGT är därför användbar för att undersöka hur elevernas egna strategier och deras förmåga att hantera sina styrkor och svårigheter påverkar hur de hanterar läs- och skrivuppgifter.

Genom att använda DMGT (Gagné, 2021) integreras både intrapersonella och miljömässiga perspektiv i analysen, vilket ger en teoretisk grund för att undersöka hur olika faktorer interagerar för att forma elevernas utmaningar och strategier vid läsning samt hur de beskriver stödinsatserna i lärmiljön. Sammantaget är detta av vikt för att besvara forskningsfrågorna 4 och 5.

### *4.1.3 Nissens skattningsskalor i förhållande till DMGT*

I föreliggande avhandling används Nissens (2014) skattningsskalor, vilket gör det värdefullt att undersöka hur påståendena i skattningsskalorna kan relateras till aspekter inom DMGT. Nissen (2019) använder DMGT (Gagné, 2021) som ett exempel på en modell som är baserad på en bredare syn på särskild begåvning än högt IQ. I en komparativ kvalitativ analys (Ekelund & Mellroth, under utgivning) undersöktes vilka påståenden i Nissens (2014) skattningsskalor som kunde relateras till aspekter inom DMGT (Gagné, 2021). Genom att koda skattningsskalornas påståenden kunde dessa relateras till relevanta aspekter inom DMGT. Resultatet visar att majoriteten av påståendena i alla tre skattningsskalorna (Elev, Vårdnadshavare och Lärare) överensstämmer med flera av modellens domäner. Detta tyder på att Nissens (2014) identifieringsinstrument fångar upp beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning. Denna överensstämmelse indikerar att skattningsskalorna har potential att fungera som identifieringsinstrument i linje med DMGT:s teoretiska ramverk (Ekelund & Mellroth, under utgivning). Resultat från studien visar också att Nissens skattningsskalor främst är utformade för att identifiera intellektuella och intrapersonella faktorer och inkluderar sålunda inte fysiska färdigheter. Dessa skillnader tyder på att skattningsskalorna har mindre fokus på att bedöma fysiska färdigheter, något som också anses finnas inom DMGT (Gagné, 2021) som potentiella begåvningsområden. Att skattningsskalorna skulle fokusera på intellektuella färdigheter var dock väntat, eftersom de har validerats mot elever med hög IQ i Nissen och Lemires (2017) studie.

I Gagnés (2021) modell betraktas miljöfaktorer som nödvändiga katalysatorer i utveckling av begåvning till talang. Gagné (2021) betonar att när de viktiga katalysatorerna uteblir, det vill säga när elever med särskild begåvning inte stimuleras på rätt sätt och därigenom inte får sina behov tillgodosedda, kan konsekvensen bli att talanger inte utvecklas. Lärare och skolor är exempel på faktorer som har stor påverkan på elevers utveckling, både som katalysatorer och som inhibitioner (Freeman et al., 2010; Schmitt & Goebel, 2015).

## 4.2 Teoretisk förståelse av dyslexi

I denna avhandling tas utgångspunkt i kärnproblemet vid dyslexi, det vill säga specifika läs- och skrivsvårigheter, vilket främst avser avkodnings- och stavningssvårigheter (Carroll et al., 2025; Lyon et al., 2003; Snowling, 2013). Det är också denna definition som logopeder i Sverige följer i enlighet med etablerade kliniska riktlinjer vid utredning och diagnosticering av dyslexi (Slof, 2017). Detta avsnitt inleds med avhandlingens tänkta bidrag till teoretisk förståelse av dyslexi och övergår sedan till definitionen av dyslexi.

### *4.2.1 Avhandlingens tänkta bidrag till teoretisk förståelse av dyslexi*

Den fonologiska teorin visar att individer med dyslexi presterar särskilt lågt på uppgifter som kräver fonologisk medvetenhet, såsom att segmentera och manipulera språkljud (fonem) (Catts et al., 2017; Peters et al., 2020). Wolf et al. (2002) visar att dessa fonologiska svårigheter framför allt påverkar avkodningsförmågan vid läsning av nya ord och nonord (påhittade ord). Dessutom finns det resultat som pekar på brister i fonologiskt korttidsminne och långsam automatisk benämning mot mer grundläggande fonologisk svårigheter (Snowling et al., 2000). Dessa brister kan vara relaterade till kvaliteten på fonologiska representationer eller deras åtkomst och återhämtning (Snowling et al., 2000).

Föreliggande avhandling önskar bidra till den teoretiska förståelsen av dyslexi. Detta görs genom att pröva hur några vanligt förekommande testinstrument kan användas för att fånga upp svårigheter inom flera läs- och skrivrelaterade områden hos elever med särskild begåvning, samt

synliggöra diskrepans mellan avkodningsförmåga och läsförståelsenivå. Specifikt kan avhandlingens resultat bidra till att förklara hur dyslexi kan yttra sig och påverka läsförmågan hos elever med särskild begåvning, och hur deras testresultat kan skilja sig från andra elever med dyslexi.

### *4.2.2 Definition av och prevalens för dyslexi*

Dyslexi definieras som en varaktig svårighet att snabbt och korrekt avkoda ord samt att stava (Carroll et al., 2025; Snowling, 2013). Detta tillstånd betraktas som en medfödd inlärningssvårighet som i första hand är kopplad till brister i förmågan att uppfatta, bearbeta och tolka språkljud (Catts et al., 2017). Även om läsförståelsen kan påverkas negativt, är hörförståelsen ofta relativt god, eftersom avkodningssvårigheterna då inte längre utgör ett hinder för förståelsen (Wolff, 2016; Slof, 2017).

I svensk hälso- och sjukvård används diagnosmanualen International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) som grund för att kategorisera dyslexi. För närvarande tillämpas ICD-10, där dyslexi återfinns under diagnoskoden *F81.0 – Specifika läs- och skrivsvårigheter* (World Health Organization [WHO], 2016). ICD-11 är under införande i Sverige. Där kategoriseras dyslexi som en del av diagnosen *6A03.0 – Utvecklingsrelaterad inlärningsstörning* (WHO, 2022). I Socialstyrelsens svenska översättning av ICD-11[2] lyder definitionen:

> Utvecklingsrelaterad inlärningsstörning med svårigheter att avkoda text kännetecknas av påtagliga och varaktiga svårigheter att utveckla och tillämpa akademiska färdigheter som rör läsning, exempelvis exaktheet i ordavkodning, läsflyt och läsförståelse. Läsförmågan är påtagligt lägre än vad som kan förväntas med hänsyn till ålder och intellektuell funktionsnivå och leder till betydande funktionsnedsättning i studier och arbete. Den nedsatta förmågan att avkoda text kan inte förklaras bättre av intellektuell funktionsnedsättning, sensorisk funktionsnedsättning (syn eller hörsel), neurologiskt tillstånd, bristfällig skolgång eller bristande språkkunskaper som försvårar lärandet eller psykosociala problem.

Även i DSM (APA, 2013), som används inom psykiatrin i Sverige, definieras dyslexi. I DSM-5-TR (APA, 2022) ingår dyslexi som en del av den övergripande diagnosen *Specifik inlärningssvårighet* (*315.00*), som

[2] https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/sv#1008636089

omfattar utvecklingsrelaterade svårigheter inom läsning, skrivning och matematik (Herlofsson & American Psychiatric Association, 2014). Statens beredning för medicinsk utvärdering ([SBU], 2014) bygger i sin rapport på Høien och Lundbergs (1999) välkända definition, där dyslexi beskrivs som en svikt i språkliga funktioner, i synnerhet fonologiska, vilket påverkar individens förmåga att förstå och tillämpa skriftspråkets principer. Enligt denna definition yttrar sig dyslexi främst i svårigheter med att automatisera ordavkodning (fortsättningsvis kallat avkodning) och stavning, vilket kan få sekundära konsekvenser som begränsad läsförståelse och ett minskat ordförråd. Definitionen understryker också dyslexins ärftliga och neurobiologiska grund samt att problemen ofta är varaktiga och svårbehandlade, särskilt när det gäller fonologisk förmåga, stavning och läsflyt (Høien & Lundberg, 1999; SBU, 2014; Vender & Delfitto, 2025).

Även om definitioner som den från SBU (2014) och Høien och Lundberg (1999) ger en tydlig ram för vad dyslexi innebär, och trots många års forskning, råder fortfarande inte konsensus om vad dyslexi anses vara, vad dyslexi anses bero på och var gränserna för diagnos ska dras. En bidragande orsak till problem med att identifiera orsaken till dyslexi kan vara att den ofta förekommer tillsammans med andra tillstånd (Gooch et al., 2014; Iversen et al., 2005; Moll et al., 2020). Forskning av Brimo et al. (2021) bekräftar detta samband där resultatet visar att 40 procent av barn med dyslexi har minst en samförekommande neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, till exempel ADHD. Dyslexi anses också vara den vanligast förekommande funktionsnedsättningen hos elever (White et al., 2020) och svårigheterna kvarstår ofta in i vuxenlivet, särskilt när det gäller stavning och läsflyt (Høien & Lundberg, 1999; Vender & Delfitto, 2025).

Nyare forskning har breddat förståelsen av dyslexi genom att lyfta fram dess multifaktoriella orsakssamband, vilket betyder att det inte bara är en orsak till dyslexi och inte heller att det är samma orsak för alla. Numera betonas att flera samverkande faktorer – fonologiska svårigheter, språklig sårbarhet, genetiska risker och miljöfaktorer – tillsammans kan bidra till att öka risken för dyslexi (Brady, 2019; Carroll et al., 2025; Grigorenko et al., 2020; Hall et al., 2023; Holden et al. 2025). Snowling och Hulme (2021) framhåller särskilt detta additiva riskperspektiv som centralt för att förstå variationerna i läs- och skrivutveckling. Eftersom forskare och praktiker kan ha olika synsätt genomförde Carroll et al. (2025) en Delphi-studie för

att nå konsensus kring definitionen av dyslexi, något som alltså länge har varit föremål för debatt. I forskningsarbetet deltog flera experter, bland annat forskare, pedagoger, psykologer och personer med egen erfarenhet av dyslexi. Arbetet resulterade i en ny gemensam definition bestående av ett antal punkter. Detta arbete markerar ett viktigt steg mot en samsyn kring vad dyslexi är – inte som en enkel förklaringsmodell, utan som ett mångfacetterat tillstånd som påverkas av många faktorer och kan ta sig olika uttryck. I det följande presenterar jag en egen sammanfattande och språkligt bearbetad definition av dyslexi baserad på de konsensuspunkter som framkom i Carroll et al. (2025):

> Dyslexi innebär svårigheter att bearbeta språkljud, vilket påverkar förmågan att lära sig läsa och skriva. Karaktäristiskt är problem med läsflyt och stavning, vilket kan leda till sekundära svårigheter med exempelvis läsförståelse, matematik eller inlärning av andra språk. Vanligt förekommande är svagheter i fonologisk medvetenhet, fonologiskt korttidsminne och fonologisk bearbetningshastighet. Även brister i arbetsminne och ortografisk förmåga kan bidra till svårigheterna. Hur dyslexi yttrar sig och utvecklas påverkas av både genetiska och miljömässiga faktorer, vilket kan förklara variationer i svårighetsgrad och symtombild. Dyslexi förekommer ofta tillsammans med andra tillstånd, såsom ADHD, språkstörning (DLD), dyskalkyli och motorisk koordinationsstörning (DCD).
>
> (Egen definition efter Carroll et al., 2025)

Denna definition understryker att dyslexi är ett komplext och mångfacetterat tillstånd som kan påverkas av både kognitiva, genetiska och miljömässiga faktorer. Det reflekterar en förskjutning i forskningen mot att dyslexi numera ses som ett spektrum av svårigheter snarare än en enhetlig diagnos. För avhandlingen är denna bredare förståelse av dyslexi särskilt relevant, eftersom den tydliggör behovet av att uppmärksamma variationer i hur svårigheterna kan yttra sig hos olika individer.

Prevalenssiffrorna för dyslexi varierar betydligt mellan studier, en variation som i hög grad kan tillskrivas skillnader i hur diagnosen definieras och vilka kriterier som tillämpas. Uppskattningar sträcker sig från 3 till 20 procent av befolkningen (Carroll et al., 2025; Elliott & Grigorenko, 2024; Shaywitz et al., 1992), där 5 till 10 procent ofta betraktas som en rimlig uppskattning (Brimo et al., 2021; Yang et al., 2022). I Sverige anges prevalensen vanligen till cirka 10 procent (Slof, 2017). Ett återkommande fynd i forskningen är att pojkar oftare diagnostiseras med

dyslexi än flickor (Brimo et al., 2021; Yang et al., 2022). Detta förklaras delvis med könsskillnader avseende fonologisk bearbetning och exekutiva funktioner (Arnett et al., 2017). Samtidigt kan den högre andelen pojkar bland elever som remitteras för utredning indikera att flickors svårigheter inte uppmärksammas eller diagnostiseras i samma utsträckning (Rutter et al., 2004).

### *4.2.3 Vad dyslexi inte är*

Trots ökad kunskap om dyslexi finns det fortfarande flera uppfattningar om vad tillståndet kan anses innebära, men som saknar stöd i forskningen. Några av dessa nämns i det följande. En föreställning är att dyslexi orsakas av synproblem eller så kallad ”visuell stress”. Visuell stress anses vara en överkänslighet för starka kontraster, till exempel svart text mot vit bakgrund, vilket kan göra det ansträngande att läsa. Forskning visar att visuell stress kan förvärra lässvårigheter, men att det inte är en del av dyslexi och därför bör ses som ett eget tillstånd (Griffiths et al., 2016; Kriss & Evans, 2005). En annan uppfattning som saknar stöd i forskningen är att dyslexi medför särskilda styrkor, till exempel kreativitet eller visuospatiala förmågor. Det finns många exempel på framgångsrika individer med dyslexi som själva lyfter fram ”dyslektiskt tänkande” som en tillgång och som haft en positiv inverkan på deras karriärer (Rooke, 2017). Enstaka studier visar samband mellan dyslexi och styrkor inom områden som till exempel kreativitet (Lam & Tong, 2021) eller visuospatial förmåga (Hedenius & Persson, 2022). Metastudier (Erbeli et al., 2022; Majeed et al., 2021) har emellertid inte funnit några konsekventa samband på gruppnivå mellan dyslexi och kreativitet, och vissa studier tyder tvärtom på att individer med dyslexi kan ha svårigheter även inom visuospatialt processande (Chamberlain et al., 2018; Wennås Brante, 2014). Odegard och Dye (2024) varnar dessutom för att framhäva särskilda styrkor som ett generellt kännetecken på dyslexi, eftersom det kan bidra till stereotypa föreställningar och skapa orealistiska förväntningar hos både omgivningen och hos individerna med dyslexi själva. Detta riskerar att leda till skuld och psykiskt lidande hos de som inte känner igen sig i bilden av den ”kreativa dyslektikern” (Odegard & Dye, 2024).

Vidare har det funnits en uppfattning att dyslexi endast förekommer hos individer med genomsnittlig eller hög intelligens, något som ofta byggde på

det så kallade diskrepanskriteriet. Detta kriterium, som jämför läsförmåga med IQ, frångås numera eftersom det inte finns belägg för att intelligensnivån påverkar kärnsymtomen vid dyslexi, det vill säga avkodnings- och stavningssvårigheter, eller hur individerna svarar på interventioner (Catts et al., 2024; Stuebing et al., 2015; Tunmer & Greaney, 2010).

## 4.3 Teoretiska begrepp om dyslexi av betydelse för avhandlingen

I avhandlingen undersöks bland annat hur elever med särskild begåvning och dyslexi presterar på test av läsförståelse. De underliggande processerna – fonologisk och ortografisk avkodning, fonologiskt korttidsminne samt läsförståelse – ingår i den bedömning som görs och används för att analysera testresultaten och belysa interaktionen mellan avkodning och läsförståelse hos denna elevgrupp. På så sätt blir det möjligt att studera huruvida dessa 2e-elever kan kompensera för sina svårigheter och vilka strategier de använder vid läsning. I det följande redogörs för hur begreppen avkodning, fonologisk och ortografisk lässtrategi, fonologiskt korttidsminne, läsförståelse och stavning förstås inom avhandlingen.

### *4.3.1 Avkodning*

Avkodning är den tekniska sidan av läsning där bokstävernas grafiska representationer (grafemen) kopplas om till sina språkljud (fonemen) (Alderson, 2000). Denna process benämns grafem-fonem-koppling (eng. *phonics*) (Vetenskapsrådet, 2007) och det finns starkt stöd (Castles et al., 2018; National Reading Panel, 2000; Skolverket, 2025) för att läsundervisning bör bygga på att träna denna strukturerade ljudningsmetod. Att ”knäcka läskoden” betyder att läsaren förmår sätta samman bokstavstecknen och språkljuden och ljuda ihop dem till en helhet. Läsflyt beskrivs som en kombination av korrekt avkodning, ett lästempo som möjliggör förståelse samt prosodi (intonation och betoning som speglar textens innebörd) (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Sabatini et al., 2012). En av de faktorer som påverkar läsflytet är läshastigheten, och en långsam läshastighet kan tyda på avkodningssvårigheter (Sabatini et al., 2012; Shanahan et al., 2006). För att bäst förstå en text behöver avkodningsförmågan vara automatiserad, vilket innebär att texten avkodas

snabbt, korrekt och utan ansträngning (Alderson, 2000). Därmed behöver inte heller arbetsminnet överansträngas utan resurserna kan istället användas till att komma ihåg och bearbeta textens innehåll (Alderson, 2000; Rupp & Lesaux, 2006).

Vid dyslexi är det svårare att snabbt och korrekt koppla samman grafem med motsvarande fonem (Snowling, 2008). För vissa kan det ta längre tid att uppfatta och bearbeta den visuella informationen och associera språkljuden med grafemen, och för andra kan det innebära svårigheter att lära sig vilka fonem som grafemen representerar (Catts et al., 2017; Lyon et al., 2003). Vid dyslexi finns det vanligtvis problem inom flera viktiga processer vid läsning. Bland annat svårigheter med grafem-fonem-kopplingen samt fonologisk och ortografisk avkodning (Carroll et al., 2025; Lyon et al., 2003).

### *4.3.2 Fonologisk och ortografisk avkodning*

Kännetecknande för fonologisk avkodning är en långsam, ljudande läsning (Mundy & Hannant, 2020; National Reading Panel, 2000). Denna avkodningsstrategi använder nybörjarläsare för att ljuda sig igenom ord. Successivt övergår den ljudande läsningen till den mer effektiva ortografiska avkodningen – ordbildsläsning – där orden inom bråkdelen av en sekund känns igen som hela enheter eller ordbilder (Snowling & Hulme, 2022; Harm & Seidenberg, 2004). Förutsättning för ortografisk avkodning är att läsaren sett ordet tillräckligt många gånger för att en ortografisk representation ska lagras i långtidsminnet (Catts & Kamhi, 2017). Vid möten med svåra eller obekanta ord används ofta den mer arbetskrävande fonologiska avkodningen genom att bryta ner ordet i enskilda fonem, ljuda sig igenom dessa för att förstå ordet (de Groth, 2015). Vana läsare har förmågan att, utifrån behov och textens krav, växla mellan dessa för att förstå texten så bra som möjligt (Alderson, 2000; Snowling & Hulme, 2022). Denna flexibilitet är en central aspekt av läsutvecklingen och möjliggör att upprätthålla läsflyt och förståelse även när texten blir mer krävande (Kintsch & Rawson, 2007; Snow, 2018). Forskning visar att förmågan att skifta mellan ortografisk och fonologisk läsning inte bara är ett tecken på en god läsare, utan också en nödvändig färdighet för att utveckla en högre läsförmåga (Rupp et. al., 2006). Ju bättre avkodnings-förmågor, desto mindre beroende blir läsaren av kontexten för att förstå

texten (Sabatini et al., 2012; Stanovich et al., 1984). Detta innebär att läsare med goda avkodningsförmågor kan hantera även svåra eller okända ord utan att behöva förlita sig på sammanhanget för att förstå dem (Agrawal & Dehaene, 2023).

Vid dyslexi är både fonologisk och ortografisk avkodning ofta nedsatt, vilket kan innebära svårigheter med att identifiera ljudstrukturer, ljuda samman grafem till ord och att bilda stabila ortografiska representationer – viktiga förmågor för att snabbt och rätt känna igen och läsa ord (Carroll et al., 2025; Catts & Kamhi, 2017; Lyon et al., 2003). Konsekvensen blir ofta en långsammare och mer ljudande läsning, där energi behöver läggas på avkodningen snarare än förståelsen (Mundy & Hannant, 2020; Snowling, 2000). En läsare med avkodningssvårigheter kan använda kontexten i en text som en stödjande strategi för att försöka känna igen och förstå orden (Alderson, 2000). Genom att förlita sig på sammanhanget och sin övergripande förståelse av texten kan läsaren istället gissa på de ord som är svåra att avkoda. Denna strategi kan emellertid vara mindre effektiv i situationer där kontexten är begränsad eller obefintlig, såsom i testsituationer vid undersökning av dyslexi, där enskilda lösryckta ord ska läsas snabbt och korrekt utan stöd från ett meningsfullt sammanhang (Stanovich et al., 1984). I sådana situationer blir läsarens avkodningssvårigheter oftast tydligare, eftersom det inte är möjligt att kompensera för avkodningssvårigheter när kontexten saknas (Stanovich et al., 1984).

I takt med att läsningen automatiseras alltmer, blir det lättare att hämta mening och innehåll ur texten eftersom mental kapacitet då frigörs som istället kan användas till läsförståelse (Snow, 2018; Stanovich, 1986). När läsaren kan bearbeta och identifiera ord på ett mer automatiserat och direkt sätt, blir läsningen både snabbare och mer exakt (Snow, 2018; Stanovich, 1984). Detta understryker vikten av att utveckla goda avkodningsförmågor för att uppnå läsflyt, särskilt i situationer där kontextuella ledtrådar saknas (Sabatini et al., 2012; Stanovich, 1986).

### *4.3.3 Fonologiskt korttidsminne*

I det fonologiska korttidsminnet lagras fonologiska representationer under kort tid (Ramus & Szenkovits, 2008). Där bearbetas information som inte kräver komplexa manipulationer, och vid testning av fonologiskt

korttidsminne används ofta repetition av siffror, ord eller meningar (Archibald & Gathercole, 2006). Fonologiskt korttidsminne är en viktig komponent i läs- och skrivinlärningen, eftersom dess funktion är att tillfälligt lagra och manipulera fonologisk information, såsom ljudstrukturer i ord (Archibald & Gathercole, 2006). Det ses som avgörande för avkodningsprocessen, eftersom läsaren behöver kvarhålla och bearbeta ljud tillräckligt länge för att skapa en korrekt representation av ordet (Gathercole & Baddeley, 1993).

Avkodningssvårigheter kan bero på svårigheter att manipulera fonologiska representationer till följd av en begränsad kapacitet i det fonologiska korttidsminnet (Archibald & Gathercole, 2006). Vid dyslexi är sådana problem vanliga (Peters et al., 2020), eftersom minnet till stor del förlitar sig på att information kodas i fonologisk form, det vill säga som språkljud. När denna ljudbaserade kodning inte fungerar så bra blir det svårare att hålla kvar och bearbeta informationen, vilket i sin tur påverkar avkodning och läsinlärning (Høien & Lundberg, 1999; Snowling, 2001). Landerl et al. (2013) relaterar också fonologiskt korttidsminne till avkodningsförmåga och lyfter fram det som en signifikant prediktor för avkodningssvårigheter. Samtidigt är bilden inte entydig. Forskning av van Viersen et al. (2016) visar att elever med både särskild begåvning och dyslexi har en annorlunda kognitiv profil än vad som är vanligt vid dyslexi. Resultatet visar att eleverna istället har ett relativt högt fonologiskt korttidsminne, alltså tvärtemot vad som ofta antas vid dyslexi.

Melby-Lervåg et al. (2012) menar att sambandet mellan fonologiskt korttidsminne och avkodning delvis delas med fonologisk medvetenhet, vilket indikerar att dessa processer är relaterade. Fonologisk medvetenhet ses som en viktig prediktor för läsförmågan (Frith, 1999; Gallagher et al., 1996). Vidare har betydelsen av fonologisk medvetenhet bekräftats genom studier av så kallad kompenserande dyslexi, vilket avser individer som har diagnostiserats med dyslexi men som har tränat bort många av de hinder de haft med läsningen genom att exponeras för stora mängder text (Gallagher et al., 1996). Men trots att de når en genomsnittlig nivå avseende ordigenkänning har de fortfarande kvarstående svårigheter med fonologisk bearbetning och läsinlärning, vilka framträder både i tal och skrift (Gallagher et al., 1996).

### *4.3.4 Läsförståelse*

*Läsförståelse* kan beskrivas som en aktiv och dynamisk interaktion mellan texten och läsarens kognitiva förmågor där både avkodning och kognitiv bearbetning sker parallellt (Kintsch, 1994, 1998). Textens innehåll och betydelse byggs successivt upp under läsningen. Goda läsare övervakar kontinuerligt sin förståelse genom att ställa frågor, sammanfatta och reflektera över textens struktur och budskap, vilket bidrar till att texten bearbetas på ett djupare plan (McCown & Thomason, 2014). Dessa strategier stödjer förståelsen av texten, där läsaren inte bara avkodar orden korrekt, utan också aktivt bearbetar och integrerar informationen med sin egen bakgrundskunskap (Kintsch, 1994). Genom att relatera sin ordkunskap och tidigare erfarenheter till texten gör läsaren inferenser, drar slutsatser och fyller i luckor baserat på både den explicita informationen och de implicita kunskaper som redan finns, vilket bidrar till en helhetsförståelse av texten (Kintsch, 1994, 1998).

Vellutino et al. (2004) visar att läsare med hög språklig förmåga har lättare för att använda läsförståelsestrategier, eftersom deras ordförråd och grammatiska förmågor underlättar både avkodning och kognitiv bearbetning. När läsaren kombinerar sina språkliga resurser med metakognitiva strategier, såsom att identifiera textens struktur och övervaka sin förståelsen, blir det lättare att konstruera en sammanhängande mental representation av textens innehåll (Kintsch, 1998). Denna process kan vara särskilt utmanande för elever med avkodningssvårigheter eller brister i kognitiv bearbetning, eftersom förmågan att skapa en mental karta kan vara begränsad (Kintsch, 1998). Mot denna bakgrund blir det relevant att uppmärksamma hur 2e-elever med dyslexi hanterar den kognitiva belastningen i läsprocessen, något som kan variera beroende på hur text och bild samspelar. Wennås Brante (2014) menar att elever med dyslexi ofta undviker att använda visuellt stöd i form av bilder, eftersom växlingen mellan text och bild kan bli kognitivt krävande, vilket i sin tur kan påverka läsförståelsen negativt om bilderna inte är tydligt kopplade till textens innehåll. Denna uppfattning stöds av Chamberlain et al. (2018), som visar att individer med dyslexi även kan ha svårigheter inom visuospatialt processande. I kontrast till detta lyfter både Boris (2022) och Maddocks (2020) fram visuospatiala styrkor hos elever med särskild begåvning och

dyslexi, vilket antyder att visuella representationer snarare kan utgöra ett stöd för förståelse än ett hinder.

Vidare visar forskning av Brevik (2015) och Hallesson (2016) att goda läsare medvetet använder en kombination av minnes-, fördjupnings- och kontrollstrategier för att optimera sin läsförståelse. Strategier som främjar djupare bearbetning av texten, såsom att ställa frågor, göra inferenser och sammanfatta innehållet, leder till bättre förståelse än ytliga lässtrategier (Skolforskningsinstitutet, 2019). Genom att identifiera textens struktur, göra inferenser och ständigt kontrollera sin egen förståelse, stärks förmågan att tolka och förstå textens innehåll. Schünemann et al. (2013) visar att träning med läsförståelsestrategier som att reflektera över läsningen, ställa frågor och övervaka sin förståelse ger en läsare bättre förutsättningar att hantera både svårigheter med avkodning och mer komplexa texter.

### *4.3.5 Stavning*

Läsning och skrivning utvecklas ofta parallellt och är nära förbundna, eftersom båda bygger på förståelsen av hur grafem och fonem relaterar till varandra i skriftspråket (Catts et al., 2017). De delar flera underliggande språkliga och kognitiva processer, vilket innebär att svårigheter inom det ena området ofta sammanfaller med svårigheter inom det andra (Kim, 2020). Vid dyslexi påverkas därför inte enbart läsförmågan utan även stavningen, där utmaningen ligger i att koppla samman fonem med deras motsvarande grafem för att visuellt representera språkljuden i skrift (Catts et al., 2017). När denna koppling inte har automatiserats blir skrivandet ofta osäkert, mer arbetskrävande och förknippat med svårigheter att stava korrekt (Hulme & Snowling, 2013; Snowling, 2000). Stavnings-svårigheterna kan också leda till en långsammare arbetsprocess, eftersom eleven måste lägga betydande tid och energi på att analysera varje språk-ljud och hitta dess motsvarande grafiska representation. Detta kan i sin tur påverka flytet och kvaliteten i skriftspråket, vilket kan göra det svårare att uttrycka tankar och idéer på ett tydligt och sammanhängande sätt (Hulme & Snowling, 2013). Dessutom kan osäkerhet med stavning leda till att eleven undviker att variera eller använda mer komplexa ord, vilket ytterligare kan begränsa uttrycksfullhet och nyanser i skriften (Hulme & Snowling, 2013).

## 4.4 Teoretiskt ramverk för dyslexi

I detta avsnitt presenteras den lästeoretiska modell som används inom avhandlingen för att analysera läsning i förhållande till dyslexi – *The Simple View of Reading* (fortsättningsvis kallad SVR) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Modellen utgör en viktig del av det teoretiska ramverket, eftersom den möjliggör en systematisk förståelse för hur olika faktorer påverkar läsförmågan. Inledningsvis introduceras SVR, följt av en genomgång av hur modellen kan användas för att identifiera olika typer av lässvårigheter. Därefter diskuteras relevansen av testformat för att urskilja avkodningssvårigheterna hos elever med särskild begåvning och dyslexi. Avslutningsvis förklaras hur avhandlingens metodologiska avgränsning, med fokus på avkodning, relaterar till SVR:s teoretiska ram.

### *4.4.1 The Simple View of Reading (SVR)*

Enligt SVR, som introducerades av Gough och Tunmer (1986) och vidareutvecklades av Hoover och Gough (1990), kan läsning definieras som en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse.

Läsförståelse = Avkodning x Språkförståelse

Läsningens olika delkomponenter är betydligt mer komplexa än så här, men modellen kan fungera som utgångspunkt för att förstå och analysera hur avkodning och språkförståelse kan samverka i läsprocessen och hur olika typer av svårigheter kan identifieras. Enligt Snow (2018) användes modellen ursprungligen för att kartlägga vilka delar som inte fungerar vid läs- och skrivsvårigheter, men numera används den huvudsakligen för att ge en förenklad bild av läsprocessen – trots att läsning i praktiken är långt ifrån ”simple”. SVR (Gough & Tunmer, 1986) möjliggör en klassificering av olika typer av lässvårigheter baserat på individuella variationer hos läsaren mellan dessa två faktorer. Även om modellen nu har funnits i snart fyrtio år visar aktuell forskning (Lonigan et al., 2018; Nordström et al., 2025) att den fortfarande är en användbar modell för att förklara produkten läsförståelse.

Faktorerna avkodning och språkförståelse ses som separata men multiplikativa, vilket innebär att båda behövs och att produkten läsförståelse inte uppnås om en eller båda faktorerna uteblir. Tunmer och Greaney (2010) har emellertid framhållit att dessa faktorer i praktiken samverkar över tid. Avkodningssvårigheter kan begränsa läsarens möjlighet att förstå skriven text och därigenom hämma utvecklingen av språkförståelse, medan bristande språkförståelse kan påverka hur effektivt avkodningsförmågan omsätts i läsförståelse. Detta synsätt betonar således en dynamisk interaktion mellan faktorerna snarare än att de skulle vara helt oberoende av varandra (Tunmer & Greaney, 2010). Hoover och Tunmer (2022) menar att andra faktorer, såsom motivation och koncentration, visserligen kan påverka läsningen, men att deras inverkan sker indirekt – genom avkodning eller språkförståelse – snarare än som separata faktorer i modellen.

Kännetecknande för god läsning är en snabb och korrekt *avkodning*, vilket ses som den tekniska sidan i läsprocessen där grafem avkodas och överförs till sina respektive fonem (Alderson, 2000). Tunmer och Greaney (2010) betonar vikten av att bedöma elevers avkodningsförmåga ur ett utvecklingsperspektiv. I de tidiga årskurserna bör bedömningen inkludera läsning av nonord för att kunna utvärdera elevers förmåga att koppla samman grafem och fonem. När eleverna blir äldre blir den ortografiska kunskapen viktigare för att upprätthålla läsflyt, och denna kunskap bedöms bäst genom avkodning av verkliga ord utan kontext, såsom genom ordlistor (Tunmer & Greaney, 2010). För mer erfarna läsare blir tids-aspekten särskilt viktig, eftersom den är ett centralt mått på huruvida avkodningsförmågan har automatiserats tillräckligt (Tunmer & Greaney, 2010). En långsam läshastighet kan indikera att avkodningen ännu inte är fullt automatiserad, vilket kan påverka både läshastigheten och läsförståelsen negativt (Sabatini et al., 2012; Shanahan et al., 2006).

Faktorn *språkförståelse* har betydelse för hur läsaren tolkar, förstår och drar slutsatser från en text oavsett om den läses själv eller lyssnas på. I språkförståelse ingår bland annat hörförståelse, ordförråd, språkstruktur och grammatisk kompetens samt förmågan att förstå innehåll som inte explicit förklaras utan som bara antyds (Kintsch, 1998; Rupp & Lesaux, 2006; Snow, 2018). Enligt Hulme et al. (2015) har språket betydelse för både avkodning och läsförståelse. Nivån på barns språkliga förmågor i förskoleåldern är inte bara en prediktor för senare läsförståelse utan även

för utvecklingen av avkodningsförmåga, indirekt via förkunskaper som fonemisk medvetenhet och grafem-fonem-koppling (Hulme et al., 2015). I takt med att avkodningen automatiseras och texternas språkliga nivå höjs, får språkförståelsen en allt större roll för läsförmågan (Lonigan et al., 2018; Nordström et al., 2025).

### *4.4.2 Tre typer av lässvårigheter enligt SVR*

SVR (Gough & Tunmer, 1986) kan också synliggöra olika typer av lässvårigheter beroende på vilka faktorer som inte är automatiserade: 1) brister i avkodning, 2) brister i språkförståelse eller 3) brister i både avkodning och språkförståelse (Catts et al., 2003; Catts & Kamhi, 2017; Gough & Tunmer, 1986; Tunmer & Greaney, 2010). Den första typen, brister i avkodning, omfattar läsare som har god språk- och hörförståelse av ord, meningar och text, men som samtidigt har en svag avkodningsförmåga. Enligt flera definitioner kan detta likställas med dyslexi (Catts et al., 2017; Tunmer & Greaney, 2010). Inom SVR innebär avkodningssvårigheter att läsförståelsen kan påverkas negativt. Om texten istället läses upp kan förståelsen av textens innehåll underlättas, eftersom lyssnandet ger tillgång till innehållet utan krav på avkodning.

Den andra typen, brister i språkförståelse, omfattar läsare med fungerande avkodningsförmåga men med svag språkförståelse. Det är alltså fullt möjligt att tekniskt sett avkoda en text, men ändå ha en begränsad förståelse av innehållet (Bishop et al., 2009). Orsakerna kan vara flera, till exempel brister i ordförråd, vilket i sin tur kan leda till brister i läsförståelse (Alderson, 2000; Kintsch, 1998). Svårigheterna kan likställas med språkstörning, vilket innebär att språkliga förmågor inom ett eller flera områden är försenade i jämförelse med jämnåriga (Bishop et al., 2009, 2016). Språkstörning, eller utvecklingsrelaterad språkstörning (Developmental Language Disorder/DLD), är en medfödd och livslång funktionsnedsättning som förändras över tid och tar sig olika uttryck beroende på barnets ålder och omgivningens språkliga krav (Norbury et al., 2016; Snowling et al., 2020). DLD kan påverka uttal, ordförråd, språkförståelse och kommunikationsförmåga och innebär betydande svårigheter inom ett eller flera språkliga områden (Bishop et al., 2016). Majoriteten av elever med DLD har svårigheter med läsförståelsen (Snowling et al., 2020). Även det sociala samspelet kan påverkas negativt, till exempel genom att

eleverna har svårt att följa med i samtal, missuppfattar vad som sägs eller upplever svårigheter med att tolka nyanser i språket (Ziegenfusz et al., 2022). Prevalensen för DLD uppskattas till cirka 7–8 % i barndomen (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997). Enligt Calder et al. (2024) är DLD ungefär lika vanligt hos pojkar och flickor, men det är fler pojkar som remitteras för utredning. Eftersom DLD fortfarande är ett relativt okänt utvecklingsrelaterat tillstånd riskerar symtomen att misstolkas eller helt förbises (McGregor et al., 2020). Exempelvis visar Adlof et al. (2017) att färre än 40 procent av de elever som vid skolstart uppfyller kriterierna för DLD varken har genomgått någon utredning eller får stödinsatser för svårigheterna.

Den tredje typen, brister i både avkodning och förståelse, omfattar läsare med både svag avkodningsförmåga och svag språkförståelse (Catts et al., 2005; Snowling et al., 2019). Dessa läsare kan uppvisa symtom som indikerar både dyslexi och DLD, vilket gör diagnostiken mer komplex (Ramus et al., 2013). Flera studier visar att samförekomst mellan dyslexi och DLD inte är ovanligt, och uppskattningarna av hur stor andelen är i populationen varierar beroende på urval och diagnostiska kriterier (Catts et al., 2005; Price et al., 2022; Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

### *4.4.3 Problematik vid bedömning av läsförståelse hos elever med särskild begåvning*

Att identifiera läs- och skrivsvårigheter hos elever med avkodningssvårigheter som maskeras av höga språkliga förmågor kan vara en utmaning. Eleverna kan klara sig relativt väl på tester som avser att mäta läsförståelse, eftersom de använder sin höga språkförståelse och har förmågan att dra slutsatser från kontexten (Alderson, 2000; Foley-Nicpon & Candler, 2018; Snowling et al., 2020). Detta kan resultera i att avkodningssvårigheterna förbises, trots stora problem med att automatisera och korrekt avkoda text (van Viersen et al., 2016; Snowling et al., 2020). Fenomenet kan problematiseras med stöd av Lonigan et al. (2018) som visar att läsförståelse kräver både tillräcklig avkodningsförmåga och språkförståelse. Mot denna bakgrund kan tester som mäter läsförståelse riskera att förbise underliggande avkodningssvårigheter, särskilt hos elever som klarar att kompensera för dessa svårigheter.

Keenan et al. (2008) visar att testformat och uppgiftstyper har en avgörande betydelse för vilka kognitiva färdigheter som ett läsförståelsetest faktiskt mäter, till exempel om det främst testar avkodning eller språkförståelse. Det innebär att alla läsförståelsetester inte mäter samma sak, och att resultatet kan bero på vilket testformat och vilken uppgiftstyp som används. Keenan et al. (2008) påpekar att lästest på meningsnivå bättre fångar upp avkodningssvårigheter, medan lästest med längre texter och mer kontext, omvänt kan maskera dessa problem. Därför är det betydelsefullt att vid bedömning inte enbart förlita sig på tester som belastar språkförståelsen, utan att också inkludera tester som direkt mäter avkodningsförmågan. I denna avhandling görs just detta, när två tester ställs mot varandra för att jämföra elevernas prestationer på respektive test. Det ena testet (DLS) är ett tidsbegränsat tystläsningstest. Testet består av flera lite längre texter där läsförståelsen till största delen bedöms genom flervalsfrågor. Denna uppgiftstyp anses vara starkt beroende av språkförståelsen (Keenan et al., 2008). Eftersom eleverna kan använda kontexten som de längre texterna erbjuder, blir förmågan att dra slutsatser och använda sitt ordförråd viktig för att besvara frågorna korrekt, något som kan kompensera för avkodningssvårigheter (van Viersen et al., 2016). Det andra testet (LOGOS) är ett högläsningstest där en och samma text är uppdelad i flera korta avsnitt där varje avsnitt består av ett par meningar. Mellan varje avsnitt görs en kunskapskontroll med öppna frågor som eleven muntligen besvarar. Denna konstruktion gör testet mer beroende av elevens avkodningsförmåga och ger mindre utrymme att använda hela textens kontext som stöd. (Se avsnitt 5.3.3 för en mer utförlig beskrivning av båda testinstrumenten).

### *4.4.4 SVR som ram för avkodning och stavning*

Inom logopedisk identifieringspraxis för dyslexi utvärderas vanligtvis även språkförståelse och hörförståelse för att utesluta eller bekräfta samtidig förekomst av språkstörning (Slof, 2017). I denna avhandling bedöms inte elevernas språkliga funktioner eller hörförståelse. Avhandlingen utgår från SVR (Gough & Tunmer, 1986) men avgränsas till de faktorer som är direkt relaterade till dyslexi – avkodning och stavning – snarare än att inkludera språkförståelse, som enligt SVR också påverkar läsförståelsen. Detta val av fokus innebär att testbatteriet är utformat för att undersöka kärn-

problemen vid dyslexi samt olika aspekter av läsförmåga, såsom fonologisk och ortografisk avkodningsförmåga, fonologiskt korttidsminne, läsförståelse samt stavningsförmåga. Samtliga dessa delar ingår i den identifieringspraxis som tillämpas vid logopediska läs- och skrivutredningar (Slof, 2017).

Resultaten från denna avhandling kan bidra till en fördjupad förståelse av hur avkodning, inom ramen för SVR (Gough & Tunmer, 1986), påverkar läsförståelse hos elever med särskild begåvning och dyslexi, och därmed belysa hur dyslexi kan ta sig uttryck i kontexten särskild begåvning. Resultaten kan därmed tillföra ny kunskap om 2e-elever och bidra till en mer nyanserad förståelse av läs- och skrivsvårigheter, där SVR fungerar som en teoretisk ram snarare än en modell som prövas empiriskt.

# 5 Metod och genomförande

I detta kapitel ges en översikt över hur forskningsarbetet genomförts inom avhandlingen. Inledningsvis presenteras avhandlingens design och metodval. Därefter presenteras information om deltagarna, urvalskriterier och rekryteringsprocessen. Vidare beskrivs de testinstrument som har använts för att undersöka elevernas läs- och skrivfärdigheter. Kapitlet innehåller även en genomgång av hur det insamlade datamaterialet bearbetats och analyserats. Avslutningsvis diskuteras frågor om trovärdighet och de forskningsetiska överväganden som varit betydelsefulla vid genomförandet av detta arbete.

## 5.1 Forskningsdesign och metodval

Avhandlingens syfte är att bidra till en bättre förståelse av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning hos elever i grundskolan. För att besvara forskningsfrågorna tillämpas mixed-methods, där både kvantitativa och kvalitativa metoder används. Metoderna används inte för att besvara samma forskningsfråga, utan kompletterar varandra genom att de bidrar med olika perspektiv i datainsamling, analys och tolkning, vilket sammantaget möjliggör en mer nyanserad förståelse av forskningsområdet (Plano Clark, 2016). Delstudie I, som besvarar forskningsfrågorna 1–3, bygger på kvantitativa data från elevernas testresultat på standardiserade läs- och skrivtester samt poängsummor från Nissens (2014) skattningsskalor. Delstudie II, som besvarar forskningsfrågorna 4 och 5, bygger på kvalitativa data från semistrukturerade intervjuer där eleverna beskrev sina erfarenheter av skolpraktiken och vid arbete med texter. Tillsammans bidrar de till en samlad förståelse för att besvara avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Analyserna genomförs separat, men resultaten relateras till varandra när det är relevant för att belysa mönster i datamaterialet, och integreras mer systematiskt i diskussionskapitlet för att skapa en sammanhållen förståelse av hur elevernas prestationer och skattningar hänger ihop med deras upplevelser och beskrivningar.

Onwuegbuzie et al. (2010) framhåller att mixed-methods är värdefullt i forskning om särskild begåvning, bland annat eftersom kombinationen av kvantitativa tester och kvalitativa intervjuer kan användas för att tolka och vidareutveckla testinstrument så att de undviker så kallade takeffekter, det vill säga när testets svårighetsgrad inte räcker för att fånga variationen i prestationer hos elever med höga förmågor. Genom att relatera test-resultaten till elevers egna beskrivningar av provsituationen och test-uppgifternas utformning kan forskaren bättre förstå hur olika testformat och uppgiftstyper kan påverka resultaten. Detta är särskilt relevant i föreliggande avhandling eftersom två läsförståelsetest med olika test-format och uppgiftstyper används, vilket gör det möjligt att undersöka hur testkonstruktionen kan påverka prestationer hos elever med både dyslexi och särskild begåvning. Onwuegbuzie et al. (2010) betonar också att elever med särskild begåvning ofta har höga verbala förmågor, vilket kan påverka hur de formulerar sina erfarenheter och uppfattningar. Detta ställer särskilda krav på forskaren att utforma forskningsmetoder som tar tillvara och tolkar dessa höga verbala färdigheter på ett meningsfullt sätt (Onwuegbuzie et al., 2010).

## 5.2 Datainsamling

I detta avsnitt presenteras de datainsamlingsmetoder som har använts i avhandlingens två delstudier. Avsnittet redogör för hur de olika data-insamlingarna är kopplade till avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

### *5.2.1 Kvantitativa tester och kvalitativa intervjuer*

Utifrån avhandlingens ena deluppgift att undersöka hur dyslexi kan identifieras hos elever med särskild begåvning, undersöks i vilken utsträckning särskild begåvning interagerar med hög läsförståelse, stavnings- och avkodningssvårigheter. Datainsamlingskällorna som används för denna del är nomineringar gjorda av vårdnadshavare avseende särskild begåvning, Nissens (2014) skattningsskalor (Elev, Vårdnads-havare och Lärare) samt testinstrumenten DLS och LOGOS gällande läs- och skrivförmåga. Det datamaterial som genereras består av poängsummor från respektives respondentgrupps skattningsskala för identifiering av

kännetecken på särskild begåvning samt elevernas testresultat på DLS och LOGOS avseende olika läs- och skrivrelaterade områden.

Utifrån avhandlingens andra deluppgift att undersöka hur eleverna beskriver de utmaningar och stödinsatser de erfar i lärmiljön bedömdes en semistrukturerad intervjumetod som lämplig, eftersom den både möjliggör ett tydligt fokus på avhandlingens forskningsfrågor och ger utrymme för att följa upp intressanta aspekter som kan uppstå spontant under samtalet (Kvale & Brinkmann, 2021). En intervjuguide (Bilaga 14) utformades med några förutbestämda frågor, i enlighet med Silvermans (2010) rekommendation att använda intervjuguider som stöd vid kvalitativa intervjuer. Tre övergripande områden utgjorde utgångspunkt för intervjufrågorna: 1) stödinsatser i lärmiljön för särskild begåvning, 2) erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter samt 3) hur eleverna beskriver sina utmaningar och strategier när de arbetar med texter. Syftet med denna indelning är att fånga variationer och nyanser i elevernas berättelser, och därmed få en samlad bild av elevernas erfarenheter i lärmiljön.

### *5.2.2 Bortfall i forskningsarbetet*

Under arbetets gång förekom bortfall i datainsamlingen, vilket medför att vissa elevers testresultat inte ingår i det slutliga datamaterialet som avhandling baseras på (Tabell 1). Bortfallet redovisas i det följande: En elev genomförde båda testningarna men efter en synundersökning, som resulterade i glasögon, ansåg vårdnadshavare och eleven själv att inklusionskriterierna inte längre uppfylldes och valde att avstå från fortsatt deltagande. En annan elev deltog vid första testningen men uteblev från den andra. Vårdnadshavare angav initialt att fritidsaktiviteter tog mycket tid i anspråk. Försök att avtala ny tid gjordes, men vårdnadshavare återkopplade inte. En tredje elev deltog i första testningen men avbröt under den andra på grund av trötthet. Vårdnadshavare uppgav att en nyligen genomförd neuropsykiatrisk utredning påverkade elevens ork. Efter en tid tillfrågades vårdnadshavare om möjlighet att avtala ny tid för att genomföra testningen, men ingen återkoppling gjordes. En fjärde elev genomförde båda testningarna men valde att avstå från intervjun. Fem vårdnadshavare ville inte att deras barns lärare skulle besvara skattnings-

skalan. Svar inkom från 15 av de totalt 19 tillfrågade lärare. Påminnelse skickades till de lärare som inte svarade, men lärarna återkopplade inte.

**Tabell 1**

*Slutligt insamlat datamaterial som avhandlingen baseras på*

| Datakälla | Antal respondenter | Svars-frekvens | Kommentar |
|---|---|---|---|
| Skattningsskala Vårdnadshavare | 24 av 24 | 100% | Samtliga besvarade. |
| Skattningsskala Elev | 24 av 24 | 100% | Samtliga besvarade. |
| Skattningsskala Lärare | 15 av 19 | 79% | Fem vårdnadshavare ville inte att lärare skulle delta. Fyra tillfrågade lärare svarade inte. |
| Elev testning DLS | 24 av 24 | 100% | Samtliga genomförde. |
| Elev testning LOGOS | 24 av 24 | 100% | Samtliga genomförde. |
| Elev intervju | 23 av 24 | 96% | En elev valde att inte intervjuas. |

### *5.2.3 Deltagarna och kodning av ID*

Studien omfattar 24 elever (n = 24) med svenska som förstaspråk, varav 10 är flickor och 14 är pojkar. Av dessa går fyra i årskurs 4, en i årskurs 5, fyra i årskurs 6, två i årskurs 7, sju i årskurs 8 och sex i årskurs 9. Eleverna är avidentifierade och har tilldelats en pseudonym som består av en bokstav åtföljd av en siffra. Bokstaven fungerar som en unik beteckning för varje elev, och siffran som följer bokstaven representerar elevens årskurs. Till exempel kan en elev i årskurs 4 ges pseudonymen A4, medan en elev i årskurs 7 kan ges pseudonymen B7. På så sätt blir elevernas identiteter skyddade samtidigt som det ger relevant information om årskurs. För att i texten tydliggöra hur elevernas olika förutsättningar kan påverka hur de hanterar läs- och skrivsvårigheterna, är deras ID markerat på olika sätt när resultaten presenteras (Tabell 2). För de elever som har en dyslexidiagnos

är ID *kursiverat*. För de elever som har en begåvningsutredning (IQ ≥ 120) är ID understruket. För de elever som har både en dyslexidiagnos och en begåvningsutredning är ID markerat med *både* kursivering och understrykning. Rakställd text betyder att ingen av utredningarna föreligger.

**Tabell 2**

*Översikt tidigare utredningar (n = 24)*

| Dyslexidiagnos | Begåvningsutredning ≥IQ 120 | Dyslexidiagnos och begåvningsutredning ≥IQ 120 | Utredningar saknas |
|---|---|---|---|
| *A8* | J8 | *B8* | T4 |
| *C6* | N7 | *D9* | |
| *F6* | V7 | *E8* | |
| *I6* | W4 | *G8* | |
| *M9* | X4 | *H8* | |
| *P8* | | *K9* | |
| | | *L9* | |
| | | *O9* | |
| | | *Q9* | |
| | | *R6* | |
| | | *S4* | |
| | | *U5* | |

### *5.2.4 Deltagarnas diagnostiska profil och inklusionskriterier*

Tabell 3 redovisar uppgifter om kön och årskurs, om en tidigare begåvningsutredning föreligger (IQ ≥ 120), liksom information om tidigare utredningar av läs- och skrivsvårigheter. Där framgår om eleven har en dyslexidiagnos fastställd genom utredning av logoped eller specialpedagog/speciallärare (förkortat *dlxd. log. spec.*) eller om läs- och skrivsvårigheter har identifierats av skolan, men att dessa anses ligga inom normalområdet (förkortat *identi. lossvår.)*. Från tabellen framgår också poängsummorna på skattningsskalorna från alla respondentgrupper (Elev,

Vårdnadshavare och Lärare) samt testresultaten från DLS och LOGOS. Kolumnernas betydelse framgår i fotnoterna, som förtydligar förkortningarna och anger de gränsvärden som används för skattningsskalor och testresultat.

Samtliga 24 elever som deltar i denna forskning är nominerade av sina vårdnadshavare att vara särskilt begåvade och anses även ha läs- och skrivsvårigheter, eller är redan diagnosticerade med dyslexi. Ett kriterium för att ingå i studien är att läs- och skrivsvårigheter anses föreligga, även om det inte alltid finns en dyslexidiagnos. Orsakerna till detta kan variera där vissa elever ännu inte har genomgått en utredning, medan andra kan vara under pågående utredning. I praktiken innebär det att 17 elever har en begåvningsutredning sedan tidigare med IQ ≥ 120, 18 har en dyslexiutredning varav tolv har både en begåvningsutredning och en dyslexiutredning. Sex elever har en dyslexiutredning sedan tidigare, men ingen begåvningsutredning. Fem elever har en begåvningsutredning sedan tidigare, men ingen dyslexiutredning. En elev saknar tidigare utredningar.

Dyslexi operationaliseras genom att inkludera både elever med en formell diagnos och de som presterar lågt på de avkodningstester som genomförs inom avhandlingen. Genom denna definition inkluderas elever som uppvisar svårigheter inom dessa områden, oavsett om en dyslexiutredning har genomförts eller inte. För att underlätta terminologin i texten används begreppet dyslexi även för elever som saknar en formell diagnos, men som uppvisar läs- och skrivsvårigheter.

## Tabell 3

*Presentation över deltagarna*

| ID | Kön | Års-kurs | Begåv. utred. 3 | Dlxd. log. spec. 4 | Identi. lossvår. 5 | SS E 6 | SS VH 7 | SS L 8 | DLS Läsf. 9 | DLS Stav. 10 | LOGOS Läsf. 11 | LOGOS Stav. 12 | LOGOS F-avk. 13 | LOGOS O-avk. 14 | LOGOS FK-minne. 15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *A8* | P | 8 | | X | | 35 | 46 | 44 | 5 | 1 | 20 | 1 | 2 | 0 | 100 |
| *B8* | P | 8 | X | X | | 38 | 47 | 47 | 8 | 3 | 41 | 13 | 2 | 3 | 99 |
| *C6* | F | 6 | | X | | 22 | 29 | 41 | 5 | 1 | 26 | 3 | 0 | 1 | 76 |
| *D9* | F | 9 | X | X | | 38 | 42 | 39 | 7 | 4 | 29 | 4 | 0 | 1 | 90 |
| *E8* | P | 8 | X | X | | 44 | 49 | 29 | 4 | 2 | 20 | 37 | 0 | 7 | 99 |
| *F6* | F | 6 | | X | | 47 | 50 | | 9 | 5 | 69 | 41 | 15 | 17 | 58 |
| *G8* | P | 8 | X | X | | 43 | 46 | 25 | 2 | 1 | 41 | 0 | 0 | 0 | 99 |
| *H8* | P | 8 | X | X | | 35 | 43 | 31 | 5 | 2 | 26 | 1 | 0 | 0 | 88 |
| *I6* | F | 6 | | X | | 40 | 39 | 28 | 7 | 1 | 33 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| J8 | P | 8 | X | | X | 22 | 31 | 27 | 7 | 2 | 51 | 27 | 1 | 3 | 99 |
| *K9* | P | 9 | X | X | | 43 | 44 | 38 | 3 | 2 | 22 | 0 | 0 | 0 | 39 |
| *L9* | P | 9 | X | X | | 37 | 31 | | 6 | 1 | 29 | 0 | 0 | 0 | 39 |
| *M9* | P | 9 | | X | | 35 | 44 | 18 | 7 | 2 | 91 | 1 | 0 | 0 | 100 |
| N7 | P | 7 | X | | X | 40 | 32 | | 8 | 1 | 20 | 2 | 1 | 0 | 50 |
| *O9* | F | 9 | X | X | | 32 | 25 | | 3 | 1 | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| *P8* | F | 8 | | X | | 38 | 38 | | 6 | 5 | 26 | 2 | 3 | 4 | 88 |
| *Q9* | F | 9 | X | X | | 35 | 43 | 22 | 2 | 3 | 22 | 7 | 0 | 0 | 100 |
| *R6* | P | 6 | X | X | | 47 | 45 | 26 | 6 | 1 | 26 | 2 | 1 | 10 | 26 |
| *S4* | P | 4 | X | X | | 32 | 34 | | 3 | 2 | 66 | 2 | 0 | 3 | 13 |
| T4 | F | 4 | | | X | 35 | 46 | 12 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 35 |
| *U5* | P | 5 | X | X | | 49 | 49 | | 8 | 1 | 73 | 5 | 2 | 4 | 76 |
| V7 | F | 7 | X | | X | 42 | 41 | 26 | 6 | 3 | 6 | 27 | 2 | 4 | 88 |
| W4 | F | 4 | X | | X | 32 | 31 | | 2 | 5 | 38 | 26 | 1 | 3 | 94 |
| X4 | P | 4 | X | | X | 38 | 30 | | 4 | 4 | 11 | 26 | 9 | 22 | 13 |

***Fotnoter till Tabell 3***

---

[3] *Begåv. utred.* Begåvningsutredning föreligger (IQ ≥120).
[4] *Dlxd. log. spec.* Utredning logoped eller specialpedagog/speciallärare. Eleven har medicinsk eller pedagogisk dyslexidiagnos.
[5] *Identi lossvår.* I skolan har läs- och skrivsvårigheter identifierats, men dessa anses ligga inom normalområdet.
[6] *SS E.* Poängsumma på skattningsskala för särskild begåvning. Eleven är respondent.
Sannolikhet för särskild begåvning: Extremt låg = brun, Låg = röd, Genomsnittlig = gul, Hög = grön, Mycket hög = blå
[7] *SS VH.* Poängsumma på skattningsskala för särskild begåvning. Vårdnadshavaren är respondent.
Sannolikhet för särskild begåvning: Extremt låg = brun, Låg = röd, Genomsnittlig = gul, Hög = grön, Mycket hög = blå
[8] *SS L.* Poängsumma på skattningsskala för särskild begåvning. Läraren är respondent.
Sannolikhet för särskild begåvning: Extremt låg = brun, Låg = röd, Genomsnittlig = gul, Hög = grön, Mycket hög = blå
[9] *DLS Läsf.* Testresultat på DLS läsförståelse. Testresultaten presenteras som staninevärden på skala 1–9.
Resultat ≤ stanine 3 betraktas som svårigheter.
[10] *DLS stav.* Testresultat på DLS stavning. Testresultaten presenteras som staninevärden på skala 1–9.
Resultat ≤ stanine 3 betraktas som svårigheter.
[11] *LOGOS Läsf.* Testresultat på LOGOS läsförståelse. Testresultaten presenteras i form av percentilvärden. Skalan sträcker sig från 0–100 där percentilvärde 30 utgör ett kritiskt gränsvärde. Percentilvärden ≤ 30 betraktas som indikation på svårigheter. Percentilvärden ≤ 15 betraktas som indikation på stora svårigheter.
[12] *LOGOS Stav.* Testresultat på LOGOS stavning. Testresultaten presenteras i form av percentilvärden. Skalan sträcker sig från 0–100 där percentilvärdet 30 utgör ett kritiskt gränsvärde. Percentilvärden ≤ 30 betraktas som indikation på svårigheter. Percentilvärden ≤ 15 betraktas som indikation på stora svårigheter.
[13] *LOGOS F-avk.* Testresultat på LOGOS fonologisk avkodning. Testresultaten presenteras i form av percentilvärden. Skalan sträcker sig från 0–100 där percentilvärdet 30 utgör ett kritiskt gränsvärde. Percentilvärden ≤ 30 betraktas som indikation på svårigheter. Percentilvärden ≤ 15 betraktas som indikation på stora svårigheter.
[14] *LOGOS O-avk.* Testresultat på LOGOS ortografisk avkodning. Testresultaten presenteras i form av percentilvärden. Skalan sträcker sig från 0–100 där percentilvärdet 30 utgör ett kritiskt gränsvärde. Percentilvärden ≤ 30 betraktas som indikation på svårigheter. Percentilvärden ≤ 15 betraktas som indikation på stora svårigheter.
[15] *LOGOS FK-minne.* Testresultat på LOGOS fonologiskt korttidsminne. Testresultaten presenteras i form av percentilvärden. Skalan sträcker sig från 0–100 där percentilvärdet 30 utgör ett kritiskt gränsvärde. Percentilvärden ≤ 30 betraktas som indikation på svårigheter. Percentilvärden ≤ 15 betraktas som indikation på stora svårigheter.

### *5.2.5 Urval och rekryteringsprocess*

Inklusionskriterier för deltagande var att vårdnadshavarna ansåg att särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter förelåg. Flera av de deltagande eleverna har sedan tidigare både begåvningsutredningar och dyslexidiagnos, vilket stärkte antagandet att kriterierna var uppfyllda. För att rekrytera deltagare användes ett målstyrt urval, vilket innebar att respondenterna valdes strategiskt som relevanta för att avhandlingens forskningsfrågor skulle kunna besvaras (Bryman, 2018). Rekryteringen skedde genom riktad annonsering i digitala nätverksgrupper för vårdnadshavare till barn med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi. Därefter övergick processen till ett snöbollsurval (Bryman, 2018), när vårdnadshavare på eget initiativ spred informationen vidare och därigenom rekryterade ytterligare deltagare. Rekryteringsprocessen inleddes med att administratörer för specifika nätverksgrupper kontaktades. De ombads att distribuera en kortfattad beskrivning av forskningen samt information om vad ett deltagande innebar till gruppmedlemmarna (Bilaga 1). Initialt riktades forskningen till elever i årskurs 6–9 med tidigare begåvnings- och dyslexiutredningar. På grund av rekryteringssvårigheter breddades urvalet senare till att även inkludera elever i årskurs 4 och 5, och kravet på tidigare utredningar togs bort. Eftersom rekryteringen pågick samtidigt i flera kanaler är det inte möjligt att avgöra exakt hur varje respondent fick kännedom om forskningen.

Utifrån etiska hänsyn önskades att vårdnadshavare själva anmälde intresse via en länk, där de angav sitt namn och mejladress. Till angiven mejladress skickades *Samtyckesformulär* (Bilaga 2), *Forskningspersonsinformationsbrev* (Bilaga 3, första rekryteringsfasen; Bilaga 4, andra rekryteringsfasen), *Information från vårdnadshavare* (Bilaga 5) samt *Skattningsskala Vårdnadshavare* (Bilaga 6) via länk från Sunet Survey, en digital tjänst vid Karlstads universitet. Forskningspersonsinformationsbrevet innehöll neutral och saklig information om forskningens syfte, deltagarnas roll och beräknad tidsåtgång. Informationen gjordes även auditivt tillgänglig som ljudfil på KauPlay, universitetets medieplattform, för att undvika att lässvårigheter skapade hinder för förståelsen. De vårdnadshavare som önskade att deras barn skulle ingå i forskningen angav också sitt barns mejladress samt till den lärare som de ville skulle ingå. Till deras respektive mejladresser skickades därefter information om

studien samt en länk till *Forskningspersonsinformationsbrev Elev* (Bilaga 7), *Forskningspersonsinformationsbrev Lärare* (Bilaga 8), *Samtyckesformulär* (Bilaga 2), *Skattningsskala Elev* (Bilaga 10) och *Skattningsskala Lärare* (Bilaga 11).

Samtliga elevmöten genomfördes digitalt via Karlstads universitets Zoom-tjänst. Tider bokades löpande i takt med att samtycken och skattningsresultat inkom, och datainsamlingen pågick från vintern 2023 till hösten 2024. Inför det första Zoom-mötet fick vårdnadshavare information om säkert deltagande via Zoom och instruktioner för nedladdning av Zoom-klienten.

## 5.3 Val och presentation av testinstrument och skattningsskalor

I detta avsnitt presenteras och motiveras valet av de testinstrument och skattningsskalor som ingår i forskningsarbetet. Fokus ligger på att beskriva de instrument som används för att identifiera särskild begåvning samt bedöma läs- och skrivförmåga. Valet av instrument grundar sig på deras relevans och tillförlitlighet för att mäta de specifika förmågor som har betydelse för avhandlingen.

### *5.3.1 Nominering gjord av vårdnadshavare*

Elevernas särskilda begåvning identifieras i denna forskning genom nominering gjord av vårdnadshavare, vilket lyfts fram som ett värdefullt komplement till mer formella identifieringsmetoder såsom begåvningsutredningar (Marsili & Pellegrini, 2022). Av de totalt 24 deltagande eleverna har 17 tidigare genomgått en begåvningsutredning med WISC-testet (Wechsler, 2016), där resultaten bekräftar en IQ på 120 eller högre.

Hög IQ ses som en indikation på särskild begåvning, och för dessa 17 elever stärks antagandet om särskild begåvning ytterligare genom kombinationen av vårdnadshavares nominering och formella resultat från begåvningsutredningen.

### *5.3.2 Nissens skattningsskalor*

Nissens (2014) skattningsskalor används som ett instrument för att skapa en bredare förståelse av särskild begåvning. Skattningsskalorna är utvecklade för danska elever i åldern 6–16 år. De kan dock anses vara användbara även i en svensk kontext eftersom de danska och svenska skolsystemen samt språken liknar varandra, och skattningsskalorna främst fokuserar på beteenden och egenskaper som kan observeras oberoende av vilket av språken som eleven talar. I denna forskning används skattningsskalorna för åldersgruppen 10–16 år. Skattningsskalorna är utformade för att användas av eleven själv, vårdnadshavare och lärare där varje perspektiv bidrar till en helhetsbild av eleven. I självskattningarna är det elevernas egna uppfattningar om sig själva som fångas, medan vårdnadshavarnas skattningar baseras på deras observationer av barnets beteenden, egenskaper och utveckling över tid. Lärarskattningarna avser hur eleverna observeras i lärmiljön.

Triaden av skattningsskalor finns sedan tidigare i en svensk version (Mellroth, 2018a). För att använda dem i detta avhandlingsarbete utformade jag layout samt skrev instruktionstexten, eftersom detta inte fanns i de tidigare. För att eleven själv ska kunna svara på skattningsskalan anses en läsfärdighet motsvarande årskurs 5 behövas (Nissen, 2014). Som ett alternativ kan en vuxen läsa påståendena, men för att underlätta förståelse och förebygga missförstånd gjordes skattningsskalorna tillgängliga som ljudfiler för detta forskningsarbete. Skattningsskalorna har inga unika namn utan kallas i avhandlingen för *Skattningsskala Elev* (Bilaga 10), *Skattningsskala Vårdnadshavare* (Bilaga 6) och *Skattningsskala Lärare* (Bilaga 11). Skattningsskalorna innehåller vardera 25 påståenden som respondenterna besvarar på en tregradig skala (0 = Stämmer inte, 1 = Stämmer till viss grad eller ibland, 2 = Stämmer väl eller ofta). Några exempel på påståenden från elevernas skattningsskala är *Jag uppfattar saker snabbt* eller *Jag är bra på att tänka logiskt*.

Ett viktigt påpekande är att respondenterna inte direkt skattar sannolikheten på särskild begåvning eller bedömer om en elev är särskilt begåvad eller inte. Istället rapporterar de i vilken grad specifika beteenden och egenskaper, som förknippas med särskild begåvning, observeras eller känns igen. Nissen (2019) menar att den sammanlagda poängsumman

indikerar sannolikhet på särskild begåvning. Det kan dock uppfattas som att respondenterna själva gör en sannolikhetsbedömning – vilket de alltså inte gör. Respondenterna besvarar frågor om observerade karaktärsdrag, vilka därefter – genom tolkning av poängsumman – tilldelas en viss sannolikhetsnivå inom ramen för den använda skattningsskalan (Tabell 4). Om respondenternas skattningar, som enligt Nissen (2019) i hög grad överensstämmer med typiska drag hos elever med särskild begåvning, resulterar detta i ett sammantaget resultat som klassificeras som ”Hög” (grön) eller ”Mycket hög” (blå). Mer osäkra eller motstridiga resultat hamnar i intervallet ”Genomsnittlig” (gul). Skattningar som hamnar i intervallet ”Låg” (röd) innebär att elevens profil i begränsad utsträckning stämmer överens med drag som förknippas med särskild begåvning och därmed motsvarar en låg sannolikhet enligt den använda skattningsskalan.

I valideringsarbetet med skattningsskalan (Nissen & Lemire, 2017) rapporteras hög intern konsistens (Cronbach’s $\alpha = 0{,}86$), vilket ligger över acceptabel nivå på 0,8 enligt Streiner et al. (2015). Skattningsskalan prövades på ett danskspråkigt urval bestående av två grupper: 91 elever med dokumenterad särskild begåvning (WISC-III, IQ 130–160, M = 142) samt 42 skolmotiverade elever med genomsnittlig IQ (M = 103). En korrelationsanalys mellan skattningsskalans skattningspoäng och IQ visar en signifikant och måttligt stark positiv korrelation ($r = 0{,}68$, $p = 0{,}00$), vilket tyder på att höga poäng på skattningsskalan tenderar att förutsäga höga IQ-poäng på begåvningstest.

## Tabell 4

*Gränsvärden för särskild begåvning*

| **Sannolikhet** | **5 % Låg** | **20 % Genomsnittlig** | **50 % Hög** | **95 % Mycket hög** |
|---|---|---|---|---|
| Elev | 32 – 37 | 38 – 41 | 42 – 46 | 47 – 50 |
| Vårdnadshavare | 20 – 24 | 25 – 34 | 35 – 46 | 47 – 50 |
| Lärare | 30 – 34 | 35 – 39 | 40 – 44 | 45 – 50 |

*Källa:* Nissen, 2019, egen översättning.

### *5.3.3 Testbatteriet – DLS och LOGOS*

I delstudie I används de normerade och validerade testinstrumenten DLS och LOGOS, vilka uppfyller kraven på reliabilitet, validitet och statistisk verifiering för att säkerställa datamaterialets tillförlitlighet (SBU, 2014). Normering innebär att testet har prövats på en stor grupp individer, vilket möjliggör jämförelser mellan en enskild individs resultat och resultaten i normeringsgruppen. För att dessa jämförelser ska vara giltiga krävs att testet genomförs exakt enligt manualens instruktioner. Om testledare avviker från instruktionerna, till exempel genom att repetera en mening fler gånger än tillåtet, kan testets normer inte längre användas som jämförelsegrund (Reuterskiöld et al., 2024). Genom DLS testas elevernas läsförståelse samt stavningsförmåga. Genom LOGOS testas elevernas läsförståelse, fonologiska och ortografiska avkodningsförmåga, fonologiska korttidsminne samt stavningsförmåga. Hela testbatteriet presenteras översiktligt i Tabell 5. Urvalet av dessa deltest gjordes dels med avsikten att få fram värden gällande elevernas förmåga att förstå skriven text för att undersöka hur läs- och skrivförmågan framträder genom de olika testinstrumenten. Dels för att kartlägga elevernas avkodnings- och stavningsförmåga, som brukar ligga lågt vid dyslexi (Snowling, 2013), och ställa dessa testresultat emot testresultat på deltesterna fonologiskt korttidsminne och läsförståelse för att undersöka maskeringseffekten. När jag i texten relaterar elevernas testresultat analytiskt, görs det för att undersöka hur särskilda begåvning kan kopplas till dold dyslexi. Genom att relatera särskild begåvning till elevernas läsförmåga, särskilt avseende läsförståelse, vill jag undersöka huruvida deras särskilda begåvning kan maskera de avkodningssvårigheter som till exempel Snowling (2013) menar är typiska vid dyslexi. Detta för att bättre förstå hur särskild begåvning och dyslexi kan interagera, och hur det kan påverka prestationer vid läsning.

Resultaten anges på stanineskalan för DLS och som percentilvärden för LOGOS. *Stanine* och *percentiler* är båda mått som används för att beskriva och jämföra individuella prestationer i förhållande till en normeringsgrupp, men gör det på olika sätt. *Stanine* är en niogradig skala som används för att klassificera och jämföra individers prestationer (Andrade, 2021). Stanineskalan omvandlar råpoäng till nio kategorier, där stanine 1 representerar de lägsta prestationerna och 9 de högsta. Varje steg på

stanineskalan representerar ett intervall av prestationer, där skalan är konstruerad så att majoriteten av befolkningen hamnar inom de mellersta värdena (4 till 6) medan det högsta (9) och lägsta (1) värdet representerar de extrema ändarna av fördelningen (Andrade, 2021). Stanine 3, som är ett av de lägre skalstegen indikerar att en elevs prestation är under normalområdet och är en signal om möjliga svårigheter. *Percentiler* (Andrade, 2021) delar en fördelning av data i hundra lika stora delar. Varje percentil representerar en specifik position i fördelningen. Till exempel, om en elevs testresultat hamnar i den 10:e percentilen, betyder det att 90 % av de andra eleverna i normeringsgruppen presterar bättre (Andrade, 2021).

### *DLS*

*DLS* (Järpsten & Taube, 2010, 2022) är en serie med standardiserade screeningtest som sedan många år regelbundet används av ett stort antal skolor i Sverige med målsättningen att snabbt och enkelt kartlägga elevers läs- och skrivfärdigheter (Järpsten & Taube, 2010, 2022; Loustalot-Forest, 2020). Testet genomförs främst i grupp men kan även ges individuellt. Ingen testbehörighet krävs av testledaren. Varje delprov är validerat och normerat på ett representativt urval. Enligt Statens beredning för medicinsk utvärderings genomgång (SBU, 2014) av vilka tester som används vid läs- och skrivbedömningar, uppfyller DLS ställda krav på att vara normerat, ha reliabilitet och validitet med signifikanta resultat. I detta forskningsarbete används pappersversionerna av DLS läsförståelse II för årskurs 4–6 (Järpsten & Taube, 2022), DLS läsförståelse för årskurs 7–9 (Järpsten & Taube, 2010) samt DLS Rättstavning för båda åldersgrupperna (Järpsten & Taube, 2010) med målsättningen att mäta elevernas läsförståelsenivå samt stavningsförmåga.

### *LOGOS*

*LOGOS* (Logometrica, 2021) är ett datorbaserat, normerat diagnostiskt testinstrument som används för att identifiera individer med generella eller specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. LOGOS får endast användas av certifierade testledare. Jag är certifierad och behörig för LOGOS och har utfört samtliga testningar själv. Vid testningarna användes LOGOS för *årskurs 3–5* samt *årskurs 6–vuxna*. LOGOS består av flera

deltest men för att undersöka kärnproblemen vid dyslexi samt olika aspekter av läsförmåga utformades testbatteriet till att inkludera bedömning av läsförståelse, fonologisk och ortografisk avkodningsförmåga, fonologiskt korttidsminne samt stavningsförmåga.

Enligt Statens beredning för medicinsk utvärderings (SBU, 2014) genomgång av vilka tester som används vid läs- och skrivbedömningar, uppfyller LOGOS ställda krav på att vara normerat, ha reliabilitet och validitet. För att säkerställa testinstrumentets vetenskapliga tillförlitlighet är LOGOS normerat för individer från årskurs 2 upp till vuxen ålder (Logometrica, 2021). Cronbach's Alpha-värden runt 0,9 indikerar hög reliabilitet (McNamara, 2015). De flesta deltest i LOGOS har värden strax under eller över 0,9, med undantag för deltestet diktamen, som har 0,73 för årskurs 3–5 och 0,84 för årskurs 6–vuxna (Logometrica, 2021), vilket sammantaget tyder på att LOGOS är ett välutvecklat test. Resultaten på LOGOS är inte normalfördelade och på de flesta deltest presterade normeringsgruppen högt. Ett undantag är deltestet fonologiskt korttidsminne, som också ingår i avhandlingens testbatteri, där normeringsgruppen presterade lägre, vilket betyder att deltestet är svårare.

I LOGOS relateras elevens korrekta svar (*Korrekthet*) till den tid (*R*) som eleven använder för att processa sitt svar. Denna sammanlagda information genererar ett effektivitetsvärde (*Effektivitet*), vilket är betydelsefullt för att bedöma korrekthet och snabbhet i svaren (Logometrica, 2021). I vissa fall kan en elev uppnå god korrekthet men ändå få ett lägre effektivitetsvärde på grund av längre svarstid, eftersom LOGOS väger samman både korrekthet och tid. Längre responstid kan i sig vara en indikation på svårigheter, även om eleven till slut lyckas utläsa ordet korrekt (Logometrica, 2021). Enligt personlig kommunikation med forskningschef Ingjerd Høien-Tengesdal (6 februari 2023) föreligger en potentiell risk för marginella förseningar i presentation och registrering av data vid delning av programvara och användning via digitala plattformar, vilket skulle kunna påverka tidsmätningen. Eftersom Zoom möjliggör kommunikation i realtid valde jag ändå att inkludera effektivitetsmåttet i analysen. Avsikten var att undersöka möjligheten att genomföra tillförlitliga utredningar med denna typ av digitala verktyg på distans, vilket är en viktig fråga i dagens digitaliserade samhälle. Vid testtillfällena var jag därför särskilt uppmärksam på eventuella problem med uppkopplingen eller andra indikationer på tekniska störningar. Jag hade på förhand

beslutat att noggrant anteckna eventuella misstankar om fördröjningar och att vid behov avbryta testningen. Efter testningarna granskade jag mina anteckningar för att identifiera tecken på tekniska problem, men fann inte några sådana indikationer. Sammantaget presenteras testresultaten för fonologisk och ortografisk avkodning som effektivitetsmått, men de bör tolkas med viss försiktighet, eftersom det finns en liten risk för tidsförskjutning som potentiellt kan ha påverkat dem.

## Tabell 5

*Presentation av avhandlingens testbatteri*

| Test-instrument | Deltest | Årskurs | Genomförande och bedömning |
|---|---|---|---|
| **DLS** Resultaten anges som staninevärden | Läsförståelse II | 4 – 6 | Materialet består av tre texter (A, B och C) som eleven läser tyst. Text A består av 6 flervalsfrågor (fyra svarsalternativ till varje fråga[16]) samt 1 öppen fråga[17]. Text B består av 5 flervalsfrågor, en ordningsfråga där eleven ska numrera händelserna 1–4 utifrån deras följd i texten, samt en öppen fråga. Text C innehåller 14 flervalsfrågor samt en ordningsfråga. Maximalt 31 poäng. Provtiden är 40 minuter. |
| | Läsförståelse A | 7–8 | Materialet består av tre texter (1+2+3) som eleven läser tyst. Text 1 består av 5 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Text B består av 7 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Text C består av 9 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Totalt ger delprovet maximalt 21 poäng, eftersom de öppna frågorna inte poängsätts. Provtiden är 35 minuter. |
| | Läsförståelse B | 9 | Materialet består av tre texter (1+2+3) som eleven läser tyst. Text 1 består av 7 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Text 2 består av 9 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Text 3 består av 5 flervalsfrågor och 1 öppen fråga. Totalt ger delprovet maximalt 21 poäng, eftersom de öppna frågorna inte poängsätts. Provtiden är 35 minuter. |
| | Rättstavning 1 | 4–5 | Eleven hör en mening där diktamensordet ingår, som därefter upprepas för nedskrivning. För poäng ska ordet vara helt rättstavat och versaler ska inte sammanblandas med gemener. Maximalt 36 poäng. |
| | Rättstavning 2 | 6 | Eleven hör en mening där diktamensordet ingår, som därefter upprepas för nedskrivning. För poäng ska ordet vara helt rättstavat och versaler ska inte sammanblandas med gemener. Maximalt 36 poäng. |

[16] Samtliga flervalsfrågor i DLS har fyra svarsalternativ varav ett är korrekt. Eleven markerar sitt val genom att sätta ett kryss i rutan framför det valda alternativet.

[17] På de öppna frågorna formulerar eleven själv skriftligen sina svar.

| Test-instrument | Deltest | Årskurs | Genomförande och bedömning |
|---|---|---|---|
| | Rättstavning A | 7–8 | Eleven hör en mening där diktamensordet ingår, som därefter upprepas för nedskrivning. För poäng ska ordet vara helt rättstavat och versaler ska inte sammanblandas med gemener. Maximalt 36 poäng. |
| | Rättstavning B | 9 | Eleven hör en mening där diktamensordet ingår, som därefter upprepas för nedskrivning. För poäng ska ordet vara helt rättstavat och versaler ska inte sammanblandas med gemener. Maximalt 36 poäng. |
| **LOGOS** Resultaten anges som percentiler | Fonologisk avkodning | Årskurs 3–5/ 6-vuxen | Eleven högläser enskilda nonord som visas på skärmen i 5 sekunder. Ett svar anses korrekt när ordet utläses med korrekt grafem-fonem-koppling och syntes. Totalt 24/28 uppgifter, där felsvaren registreras. |
| | Ortografisk igenkännande | Årskurs 3–5/ 6-vuxen | Eleven högläser enskilda ord som presenteras en kort stund (0,2 sekunder) på skärmen. Ett svar anses korrekt när ordet utläses korrekt. Totalt 36/48 testuppgifter, där felsvaren registreras. |
| | Fonologiskt korttidsminne | Årskurs 3–5/ 6-vuxen | Eleven återger upplästa siffror i samma ordning. Antalet ökar gradvis och testet avbryts efter tre fel i följd. Totalt 12 uppgifter. |
| | Läsförståelse | Årskurs 3–5/ 6-vuxen | Eleven högläser en faktatext i 5/4 avsnitt. Läsfel markeras av testledaren. Efter varje avsnitt besvarar eleven 3/5 öppna frågor muntligen, med poäng för korrekta svar. |
| | Diktamen | Årskurs 3–5/ 6-vuxen | Eleven hör en mening där diktamensordet ingår, som därefter upprepas för nedskrivning. För poäng ska ordet vara helt rättstavat och versaler ska inte sammanblandas med gemener. Max 35 poäng. |

## 5.4 Testgenomförandet

Vårdnadshavarna fick med brevpost ett kuvert innehållande DLS-läsförståelsehäfte, svarshäfte, svarsblankett för rättstavningstest samt ett förfrankerat returkuvert. En klisterlapp var fäst på kuvertet med texten *Kuvertet öppnas under Zoom-mötet* för att förhindra att det öppnades i förväg. Riktlinjer om detta gavs redan i informationsbrevet till vårdnadshavarna, där det förklarades att testmaterialet inte fick öppnas förrän under själva testningen och då skulle öppnas synligt i bild för testledaren. Eleverna testades vid två tillfällen via Zoom, vardera cirka 60 minuter, med fokus på olika läs- och stavningsrelaterade områden. Testningen utgjorde inte en fullständig dyslexiutredning utan avsåg att bedöma specifika områden som kan indikera dyslexi. Eftersom vårdnadshavares intresseanmälningar inkom fortlöpande, genomfördes testningarna successivt via dator i elevens hemmiljö och på tider som passade dem bäst, exempelvis dagtid, kvällar, helger eller skollov. Detta upplägg valdes medvetet för att skapa en avslappnad och trygg miljö, vilket enligt Lagerholm (2024) är avgörande för att få autentiska och ärliga svar under intervjuer. Testningarna leddes från mitt arbetsrum, en plats vald för att säkerställa konfidentialitet och undvika avbrott, bland annat med en Stör ej-skylt uppsatt på dörren. För att säkerställa att alla elever fick samma information använde jag ett förberett manus där jag presenterade mig själv, forskningens syfte och innehållet i Zoom-mötet. Inledningsvis lämnade eleverna skriftligt samtycke till att delta, och vid det första digitala test-tillfället tillfrågades de även muntligen för att bekräfta att deltagandet var frivilligt och att informationen förståtts. Det muntliga samtycket spelades in och sparades i Sunet Drive.

Inledningsvis öppnade eleven kuvertet med testmaterialet synligt i bild och instruerades att lägga häftena framför sig utan att öppna dem. Efter en övningsuppgift som genomfördes enligt manualen, gav jag testinstruktionen och startade testningen. Eleven läste texterna och besvarade frågorna. När tidsramen passerat gick vi igenom svaren där eleven uppgav bokstaven för sitt val, som jag upprepade med tillhörande namn (till exempel ”D som i David”) för att undvika hörfel. Rätt eller fel svar avslöjades inte för eleven. Vid test med skriftliga svar, som rättstavning, höll eleven upp pappret mot kameran efter varje ord och jag markerade svaren direkt i ett svarsprotokoll. Efter testningen lades

materialet i returkuvertet, förslöts synligt i bild och återsändes till mig. Testningen med LOGOS inleddes med övningsuppgifter inför varje deltest. Jag läste upp instruktionerna, startade testningen och registrerade efter varje svar om det var korrekt eller inte. LOGOS har ingen fast tidsram där testningen avbryts när den passerat. Istället registreras använd tid när uppgiften är färdig. Samma förfaringssätt vid rättstavning för LOGOS användes som för DLS.

## 5.5 Analysmetoder och användning av testresultat

I detta avsnitt redogörs för de analysmetoder som använts för att tolka testresultaten från DLS, LOGOS och Nissens skattningsskalor. Utifrån testernas olika egenskaper förklaras varför deskriptiva analyser använts, samt hur testresultaten kopplas till forskningsfrågorna för att synliggöra mönster i prestationer vid identifiering av särskild begåvning och dyslexi.

### *5.5.1 Testinstrumentens olika skalor och val av analysmetod*

För att säkerställa datamaterialets tillförlitlighet används enbart instrument som är reliabla, validerade och statistiskt verifierade. Ett centralt problem är emellertid att DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) och LOGOS (Logometrica, 2021) använder olika skalor för att presentera resultaten, vilka inte är direkt jämförbara. Inledningsvis övervägdes att omvandla både staninevärdena (DLS) och percentilvärdena (LOGOS) till z-värden för att standardisera resultaten och möjliggöra en direkt jämförelse mellan testerna oberoende av deras ursprungliga skalor (Field, 2018). Efter konsultation av två oberoende statistiker framstod detta som olämpligt på grund av testernas olika skalor och mätmetoder. Förklaringen är att DLS är ett normalfördelat test, vilket innebär att det finns en spridning av resultat där vissa elever får höga poäng, andra låga och de flesta hamnar någonstans i mitten. LOGOS, däremot, är inte normalfördelat. Detta är ett medvetet val från testutvecklarnas sida för att tydligare kunna identifiera elever med läs- och skrivsvårigheter. Eftersom testet redan var utmanande för dessa elever, ansågs det inte lämpligt att göra det ännu svårare för att uppnå en normalfördelad skala (Logometrica, 2021). Eftersom LOGOS percentiler är baserade på en icke-normalfördelad

resultatfördelning, kan de inte på ett tillförlitligt sätt omvandlas till z-värden, vilka i sin tur förutsätter normalfördelade data vid statistiska analyser. Mot denna bakgrund anses deskriptiv analys av resultaten vara den mest lämpliga metoden. För att presentera datamaterialet i resultat-kapitel 6 och besvara forskningsfrågorna 1 och 2 genomförs deskriptiva analyser där elevernas testresultat från de båda testinstrumenten jämförs. Genom denna jämförelse blir det möjligt att undersöka vad testerna faktiskt mäter och vad skillnaderna mellan testresultaten kan säga om elevernas prestationer. På så sätt kan forskningsfrågorna besvaras och ge insikter, även om statistiska analyser inte tillämpas på elevernas testresultat. Resultaten presenteras som figurer med stapeldiagram.

### *5.5.2 Analys av testresultat för forskningsfråga 1 och 2*

För att besvara forskningsfråga 1: *Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?* tillämpas en kvantitativ metod där elevernas testresultat på DLS och LOGOS läsförståelse- och stavningstest jämförs och analyseras för att förstå hur respektive test mäter läsförståelse och stavning samt hur detta kan påverka identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning. Elevernas förmåga att förstå skriven text bedöms dels med ett test som innehåller flervalsfrågor (DLS), vilket anses gynna elever med goda metakognitiva förmågor (Alderson, 2000), dels med ett test som bygger på öppna frågor (LOGOS). För denna forskningsfråga finns ett antagande om en resultatskillnad mellan elevernas prestationer på DLS test av läsförståelse och motsvarande test i LOGOS. Även om tidigare studier (Keenan et al., 2008; Keenan & Meenan, 2014), visar att faktorer som testformat och uppgiftstyp påverkar hur läsförståelse mäts och kan ge olika resultat vid identifiering av läsförståelsesvårigheter, ligger fokus här på hur de deltagande eleverna presterar på båda typerna av tester. Detta innebär att skillnaderna i testformat eller uppgiftstyp inte är huvudfrågan, utan att snarare undersöka hur elevens särskilda begåvning kan påverka prestationerna på de olika testtyperna. Att använda olika testformat anses viktigt för att få en mer rättvisande bild av elevernas läsförståelse (Keenan & Meenan, 2014). Eftersom DLS innehåller lite längre texter med mer kontext kan, enligt Keenan et al. (2008), tester av denna typ maskera avkodningssvårigheter, medan tester som LOGOS ger en mer direkt

bedömning av avkodningsförmågan. En sådan relation skulle kunna indikera att DLS är mindre lämpat för att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning, medan LOGOS potentiellt skulle kunna klara det bättre. Stavningssvårigheter förväntas dock framträda oberoende av vilket test som används.

För att kunna dra slutsatser används de gränsvärden som anges i respektive testmanual. Enligt testmanualen för DLS anses svårigheter föreligga vid testresultat som hamnar ≤ stanine 3. Detta innebär att elever som presterar inom intervallet stanine 1–3 anses ha en nedsatt förmåga i förhållande till åldersgruppen (Järpsten & Taube, 2010, 2022). För LOGOS anges resultaten på percentilskalan (0–100). Percentilvärdena förhåller sig till de normeringar som gjorts (Logometrica, 2021). Percentil 30 anges som ett kritiskt gränsvärde där värden ≤ percentil 30 anses innebära att svårigheter finns inom området. Värden ≤ percentil 15 innebär att svårigheterna anses som betydande. Som en del av den etablerade identifieringspraxisen inom svensk logopedverksamhet används ofta percentil 15 som ett diagnostiskt gränsvärde, vilket indikerar svårigheter som kan ligga till grund för en dyslexidiagnos (Slof, 2017).

Villkoret för slutsatsdragning av läs- och skrivsvårigheter är sålunda att elevernas testresultat ska kunna analyseras utifrån dessa angivna gränsvärden och att eventuell diskrepans mellan DLS och LOGOS kan ge insikt i vilket test som ger den mest tillförlitliga informationen för att upptäcka dyslexi hos elever med särskild begåvning.

För att besvara forskningsfråga 2: *I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?* inkluderas fler deltest från LOGOS. Förutom läsförståelse och stavning testas också fonologisk och ortografisk avkodningsförmåga och fonologiskt korttidsminne. Tillägget av dessa deltest görs för att undersöka om svårigheterna kan anses relaterade till dyslexi, som kännetecknas av avkodnings- och stavningssvårigheter (Slof, 2017; Snowling, 2000). Enligt LOGOS testmanual presterar normeringsgruppen generellt högt på de flesta deltest. Ett undantag är dock fonologiskt korttidsminne, där resultaten är betydligt lägre även hos normeringsgruppen. Detta tyder på att deltestet är mer krävande och gör det särskilt relevant att analysera dess roll i förhållande till läsförståelse hos 2e-elever. För denna forskningsfråga finns ett antagande om att särskild begåvning i

form av högt fonologiskt korttidsminne kan bidra till att maskera avkodningssvårigheter. Ett högt fonologiskt korttidsminne gör det möjligt att tillfälligt lagra och hantera fonologisk information mer effektivt, samt att bearbeta språklig information snabbare och knyta nya ord till tidigare kunskap (van Viersen et al., 2016).

Villkoret för slutsatsdragning är att om en elev presterar högt både på fonologiskt korttidsminne (LOGOS) och på läsförståelse (DLS), kan detta tyda på en kompensatorisk effekt. Genom att ställa elevernas testresultat på DLS i förhållande till deras testresultat på LOGOS kan analysen visa om elever, trots underliggande avkodningssvårigheter, når testresultat inom eller över normalområdet på DLS läsförståelse och därmed riskera att dyslexi inte misstänks. Resultaten kan visa i vilken grad särskild begåvning påverkar testresultaten, vilket är av betydelse för framtida identifierings-praxis av dyslexi för denna elevgrupp.

### *5.5.3 Analys av skattningar för forskningsfråga 3*

För att besvara forskningsfråga 3: *I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?* – genomförs Spearmans rangkorrelation för att undersöka sambandet mellan skattningar gjorda av elever, vårdnadshavare och lärare gällande elevens särskilda begåvning. Analysen genomförs genom att poängsummorna på skattningsskalorna jämförs för specifikt 17 av de deltagande eleverna som har en begåvningsutredning (IQ ≥ 120) sedan tidigare. För denna forskningsfråga finns det ett antagande att skattningsskalor kan fånga vissa aspekter av särskild begåvning, men att graden av överensstämmelse mellan skattningarna och begåvnings-utredningarna kan variera beroende på vem som gör skattningen. Det är möjligt att vårdnadshavare, lärare och eleven själv uppfattar tecken på särskild begåvning på olika sätt, särskilt i en skolkontext där elevers prestationer potentiellt kan påverkas av hur funktionsnedsättningen dyslexi inverkar på skolrelaterade uppgifter. Resultaten av korrelations-analysen (Tabell 8) bidrar till att belysa skillnader mellan formella begåvningsutredningar och egna skattningar. Detta kan ge insikter om skattningsskalornas tillförlitlighet och deras potentiella användbarhet som en del av en identifieringsprocess för särskild begåvning hos 2e-elever.

Villkoret för slutsatsdragningen är att skattningsskalorna på ett tillförlitligt sätt kan identifiera elevernas särskilda begåvning. Detta kommer till uttryck genom klassificeringen ”Hög” eller ”Mycket hög” sannolikhet genom de framtagna gränsvärdena (Tabell 4). Om både elevens och lärarens skattningar ger en samstämmig bild av den särskilda begåvningen, kan det indikera att begåvningen faktiskt kommer till uttryck i lärmiljön. Om skattningarna däremot inte överensstämmer, kan det tyda på att begåvningen inte är lika synlig i lärmiljön. Vårdnadshavarna, som observerar sitt barn i andra sammanhang, ser begåvningen uttryckas utanför en skolkontext, vilket gör deras skattningar till en viktig jämförelsepunkt för att förstå hur kontexten kan påverka hur särskild begåvning kan ta sig uttryck. Resultaten presenteras som en figur med stapeldiagram (Figur 10) för att ge en överskådlig bild av hur respondentgruppernas skattningar förhåller sig till varandra.

## 5.6 Intervjuerna

I detta avsnitt presenteras datamaterialet från delstudie II i form av individuella intervjuer med 23 elever i årskurserna 4–9 som anses vara särskilt begåvade och ha läs- och skrivsvårigheter. Datainsamlingen genomfördes under perioden maj 2024 – september 2024. I avsnittet beskrivs hur intervjuerna har genomförts, hur datamaterialet har bearbetats och analyserats samt hur citaten valdes ut och senare hanteras i resultatredovisningen.

### *5.6.1 Analys av intervjuresultaten för forskningsfråga 4 och 5*

För både forskningsfråga 4 och 5 används kvalitativa innehållsanalyser där olika kategorier framträder ur datamaterialet. För att besvara forskningsfråga 4 – *Vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?* – har individuella intervjuer genomförts med eleverna. Under intervjuerna sätter eleverna ord på sina erfarenheter genom att beskriva de stödinsatser som de anser sig få i lärmiljön, både för den särskilda begåvningen och för läs- och skrivsvårigheterna. Genom intervjuerna ges insikt i vilka aspekter som fungerar väl och vilka områden som kan förbättras.

För att besvara forskningsfråga 5 – *Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och dyslexi att de har vid arbete med texter?* – används resultaten från de individuella intervjuerna, där eleverna reflekterar över sina lässtrategier och de utmaningar de möter vid läsning. Intervjuerna bidrar till en ökad förståelse för hur de hanterar både den särskilda begåvningen och läs- och skrivsvårigheterna.

### *5.6.2 Genomförandet av intervjuerna*

För att genomföra intervjuerna användes videomötestjänsten Zoom. Archibald et al. (2019) visar att Zoom är användarvänligt, kostnadseffektivt och erbjuder funktioner för säkerhets- och datahantering, vilket gör det väl lämpat för digitala forskningsintervjuer när deltagarna befinner sig på olika geografiska platser. Eftersom eleverna var spridda över hela landet genomfördes samtliga intervjuer digitalt via Zoom. Varje intervju varade mellan 40 och 60 minuter.

Även om en intervjuguide med förbestämda frågor användes, tilläts följdfrågor och eleverna gavs möjlighet att utveckla sina svar. För att minska risken för missförstånd använde jag uppklarande frågor och parafrasering, exempelvis *Har jag förstått dig rätt?* eller *Kan du utveckla det du just sa?* På så sätt hoppades jag uppnå att elevernas intentioner återgavs korrekt och att oklarheter reddes ut i realtid, vilket anses avgörande för noggrannhet och trovärdighet i kvalitativ forskning (Hiller & DiLuzio, 2004).

För att så långt som möjligt säkerställa att frågorna var tydliga och relevanta genomfördes först en pilotintervju med en elev i årskurs 7 som inte ingick i det empiriska datamaterialet. Pilotintervjun visade att frågorna fungerade väl, men ledde också till några mindre justeringar för att förbättra flödet och tydlighet i intervjun. Dessa justeringar inkluderade att byta ordningsföljd på ett par frågor samt att utveckla instruktionstexten som inledde nya områden vid intervjun.

Att jag och eleverna nyligen träffats vid två tillfällen i samband med läs- och skrivtestningarna, bedömdes kunna främja en mer avslappnad stämning under intervjuerna. Denna tidigare kontakt innebar att jag inte var helt obekant för eleverna, vilket kan ha bidragit till att bygga en viss

grad av förtroende. Eftersom eleverna redan hade svarat på många frågor under testningarna, till exempel frågor gällande läsförståelse, var de vana vid att jag ställde frågor. Detta kan ha bidragit till att eleverna kände sig mer bekväma att dela med sig av sina erfarenheter och tankar. Detta förtroende kändes viktigt för att så långt som möjligt säkerställa att intervjuerna genomfördes på ett sätt som upprätthöll noggrannhet och trovärdighet. Eleverna kunde också ha svårigheter kopplade till dyslexi, till exempel ordmobiliseringssvårigheter, det vill säga svårigheter att snabbt hitta och uttala rätt ord (Messer & Dockrell, 2006), vilket jag som logoped är van vid att hantera. Detta gjorde jag till exempel genom att lyssna noggrant på deras svar, inte avbryta utan ge dem tid att uttrycka sig. Detta förhållningssätt var viktigt för att i möjligaste mån uppnå en fullständig och korrekt återgivning av deras svar. För att påminna eleven om vårt tidigare möte och vad som då gjordes, formulerades en öppningsfråga med avsikt att underlätta samtalet:

> Vi har ju setts vid ett par tillfällen förut. Du gjorde då några tester där du skulle läsa och skriva. Kommer du ihåg det?

Inför varje nytt intervjuområde ställdes en introduktionsfråga för att introducera ämnet och få eleverna att tänka tillbaka. Ett exempel är frågan som introducerade området särskild begåvning.

> Du och dina föräldrar har fyllt i varsin skattningsskala som handlar om särskild begåvning. Vad tänker du om det att folk säger att du är särskilt begåvad?

Nyckelfrågorna utgjorde de mest centrala frågorna för avhandlingens syfte att bidra till en bättre förståelse av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning hos elever i grundskolan. De konstruerades med utgångspunkt i avhandlingens forskningsfrågor och formulerades medvetet som öppna frågor för att skapa förutsättningar för svar som kunde bidra med såväl information som åsikter (Merriam & Tisdell, 2015) kring huvudfokus för delstudie II – erfarenheter i skolpraktiken som elev med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi. Några exempel är:

> Berätta om vilka stimulerande insatser du får för att känna att du lär dig mer i undervisning.

> Hur märker du av läs- och skrivsvårigheterna i skolarbetet?

Genom att inkludera en avslutande, öppen fråga gavs eleverna möjlighet att lyfta aspekter som inte fångats av de tidigare frågorna:

> Finns det något mer som du kommer på och som har att göra med det vi pratat om?

Utformningen av frågorna skapade förutsättningar för en djupare förståelse av elevernas erfarenheter. De öppna formuleringarna gav utrymme för både detaljerade beskrivningar och mer reflekterande svar, vilket ökade möjligheten att fånga olika perspektiv.

### *5.6.3 Bearbetning av intervjumaterialet*

För att genomföra en noggrann och systematisk analys transkriberades intervjuerna, vilket innebar att samtalen skrevs ut (Kvale & Brinkmann, 2021). I denna avhandling valde jag en skriftspråksnormerad transkription med tanke på att innehållet i det som eleverna uttryckte var av större intresse än det sociala samspelet eller språkliga detaljer. Eftersom transkribering är en tidskrävande process och intervjuerna spelades in med diktafon, genomfördes en förkortad transkription. Till min hjälp hade jag Karlstads universitets transkriberingstjänst Tal-till-text. Ljudfilerna laddades upp från min tjänstedator till transkriberingstjänsten, som genererade maskinella transkriptioner. Dessa granskades och justerades med manuell transkribering av vissa avsnitt. Slutligen läste jag igenom datamaterialet upprepade gånger för att få en helhetsförståelse och urskilja innehåll. Samtidigt gjordes anteckningar vid de avsnitt som bedömdes vara särskilt relevanta för forskningsfrågorna (Merriam & Tisdell, 2015).

### *5.6.4 Analys av intervjumaterialet*

I analysen synliggörs hur eleverna själva beskriver stödinsatser, utmaningar och strategier avseende särskild begåvning, läs- och skrivsvårigheter och läsning. Det rör sig alltså om självrapporterade erfarenheter, vilket innebär att det är elevernas uppfattningar och tolkningar som står i fokus. Jag är medveten om att alla elever inte alltid helt och hållet kan sätta ord på hur de uppfattar och erfar sin vardag i skolan. Genom mina intervjufrågor har jag dock strävat efter att skapa

förutsättningar för dem att beskriva sina tankar, känslor och reflektioner på ett så nyanserat sätt som möjligt. Utifrån detta förhållningssätt tolkar jag det eleverna beskriver som just uttryck för sina erfarenheter i skolan gällande undervisningen och sin egen lärsituation.

För att analysera datamaterialet från elevintervjuerna genomfördes en induktiv kvalitativ innehållsanalys enligt Graneheim och Lundman (2004). Det är en flexibel metodansats som gör det möjligt att belysa variationer i elevernas berättelser och identifiera kategorier som beskriver det undersökta fenomenet. Analysarbetet inleddes med att jag läste igenom samtliga intervjutranskriptioner flera gånger för att få en helhetsförståelse. Därefter markerade jag meningsbärande enheter och nyckelord med olika färger. Detta tillvägagångssätt kan beskrivas som en enkel men strukturerad form av kodning (Graneheim & Lundman, 2004). Genom färgmarkeringarna kunde jag identifiera återkommande innehåll som sedan låg till grund för de inledande kategoriseringarna. Innehållet i varje intervju delades in i meningsbärande enheter, det vill säga avsnitt i texten som innehöll relevant information kopplad till forskningsfrågorna. Dessa enheter förkortades för att göra dem lättare att hantera. I nästa steg formulerade jag koder som sammanfattade innehållet med korta, beskrivande etiketter. Kodningen utgick från en induktiv ansats, vilket innebar att koderna skapades genom min tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021). Därefter grupperade jag koderna utifrån innehållsliga likheter och sammanförde dem till underkategorier. Underkategorierna sammanställdes slutligen till huvudkategorier som återspeglade centrala aspekter av det fenomen som undersöktes (Graneheim & Lundman, 2004). Detta tillvägagångssätt möjliggjorde en strukturerad och systematisk analys, samtidigt som det gav utrymme att fånga variationer och nyanser i elevernas berättelser.

Ett exempel på denna process presenteras i Tabell 6, där det framgår hur ett specifikt citat från datamaterialet kodats och kategoriserats.

**Tabell 6**

*Exempel på induktiv analys*

| Meningsbärande enhet (citat) | Kod | Underkategori | Huvudkategori |
|---|---|---|---|
| *Jag tycker att det är väldigt svårt att läsa långa texter.* | Svårigheter med längre texter | Utmaningar och strategier | Utmaningar och strategier vid läsning |

Under analysprocessen förfinades både koder och kategorier successivt. Vissa underkategorier lades samman, andra fick nya namn eller delades upp. Denna process var inte linjär utan snarare cirkulär, där jag återvände till materialet flera gånger för att säkerställa att kategorierna representerade innehållet på ett trovärdigt sätt. Därefter följde en deduktiv fas, där de identifierade kategorierna relaterades till olika teoretiska begrepp såsom årskursacceleration, ämnesacceleration och berikning. Genom denna process synliggjordes elevernas perspektiv, och deras erfarenheter tolkades i ett teoretiskt sammanhang som bidrog till att förstå hur 2e-elever beskriver sina styrkor, utmaningar och erfarenheter i skolpraktiken. Analysen resulterade i tre huvudkategorier: (A) *Skolrelaterade utmaningar,* (B) *Erfarenheter av stödinsatser*, och (C) *Utmaningar och strategier vid läsning* samt nio underkategorier.

Det ska klargöras att det inte är eleverna själva som använder de teoretiska begreppen när de beskriver stödinsatserna. Till exempel kunde en elev beskriva att ha fått arbeta i en snabbare takt. Denna beskrivning har jag som forskare tolkat som ämnesacceleration, även om eleven själv inte använder detta begrepp eller är medveten om dess innebörd. Det är alltså inte eleverna själva som uttrycker exempelvis ämnesacceleration eller differentierad undervisning, utan det är begrepp som jag använder för att analysera och kontextualisera deras beskrivningar. Det resultat som presenteras är därför en kombination av elevernas röster och mina tolkningar av hur deras beskrivningar kan förstås i förhållande till stödinsatser i skolpraktiken.

### *5.6.5 Urval och hantering av intervjucitat*

De intervjucitat som presenteras i resultatdelen är hämtade från det empiriska datamaterialet, och fungerar som exempel för att belysa huvudresultaten. I de flesta fall finns det i datamaterialet betydligt fler yttranden som belyser samma sak. Där gjordes ett urval utifrån vilka yttranden som tydligast lyfter fram elevernas röster (Kvale & Brinkmann, 2021).

För att göra citaten tydligare och mer lättförståeliga för en läsare omarbetades de till skriftspråklig form. Det innebär att talspråkliga och ofullständiga ord uteslöts så att meningarna blev fullständiga. Detta gjordes så länge det inte påverkade innebörden av utsagorna (Kvale & Brinkmann, 2021). För att tydliggöra vem eller vad som avses i citaten specificerades vissa ord. I citaten finns då ett tilläggsord inom hakparentes [ ] för att förtydliga vad som avses. Vissa citat förkortades också, dels av utrymmesskäl, dels för att rikta fokus mot en viss aspekt, vilket i texten markeras med tre punkter /.../ (Kvale & Brinkmann, 2021).

## 5.7 Kvalitet genom validitet, reliabilitet och trovärdighet

I detta avsnitt beskrivs hur avhandlingens vetenskapliga kvalitet har säkerställts genom validering av datamaterialet, metodologiska överväganden och kontroll av felkällor.

### *5.7.1 Kvalitetsaspekter i datamaterialet*

I både kvantitativa och kvalitativa studier är validitet en process som formas genom en transparent och systematisk forskningsprocess (Kvale & Brinkmann, 2021). För att uppnå trovärdighet i kvalitativa studier behöver resultatet vara väl presenterat, förankrat i det empiriska datamaterialet och stå i relation till forskningsfrågorna (Thornberg & Fejes, 2019). Trovärdigheten kan stärkas bland annat genom att använda flera referenspunkter för att bekräfta resultaten (Merriam & Tisdell, 2015). I denna avhandling beaktas validitet genom ett varierat urval av elever med geografisk och åldersmässig spridning. Som en del av valideringsarbetet, har jag dessutom låtit en kollega granska delar av intervjumaterialet för att bedöma

interbedömarreliabiliteten (Bryman, 2018), det vill säga om de citat jag placerade under respektive kod och kategori kan anses vara rimligt kodade. Att granska hela materialet hade inneburit en dubbelkodning. Kollegans granskning kan betraktas som en form av triangulering av analysen (Bryman, 2018), vilket kan bidra till ökad transparens och trovärdighet i resultatet.

För att säkerställa validitet och reliabilitet i den kvantitativa delen (delstudie I) har enbart standardiserade, normerade och väl utprövade testinstrument – DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) och LOGOS (Logometrica, 2021) använts. Båda har tydliga manualer, fastställda gränsvärden och anses ha god reliabilitet (SBU, 2014).

För att säkerställa trovärdighet i den kvalitativa delen (delstudie II) genomfördes en pilottestning med en elev innan datainsamlingen med intervjuer påbörjades. Pilottestningen möjliggjorde en initial utvärdering av intervjufrågor, vilket resulterade i vissa justeringar för att säkerställa att frågorna var tydliga och relevanta för att kunna besvara forskningsfrågorna. Detta var särskilt viktigt eftersom intervjuerna utgör det empiriska datamaterialet för denna del av forskningsarbetet.

En annan aspekt av trovärdighet inom forskning är generaliserbarhet och överförbarhet, vilket avser i vilken mån resultaten kan appliceras på andra situationer än den som har undersökts (Kvale & Brinkmann, 2021). I delstudie I möjliggör användningen av normerade testinstrument att individuella testresultat kan relateras till större populationer. Detta stärker generaliserbarheten i viss mån genom att testresultaten kan tolkas i förhållande till normeringsgrupper, vilket ger en referensram för att förstå testresultaten inom denna elevgrupp. I delstudie II främjas överförbarheten genom kontextualiserade beskrivningar och relevanta intervjucitat, vilket ger läsaren möjlighet att bedöma resultatens relevans även för andra sammanhang.

### *5.7.2 Tillförlitlighet genom systematisk beskrivning*

Samtliga steg i detta forskningsarbete, från utformning av intervjuguiden till analys av det empiriska datamaterialet, beskrivs systematiskt genom forskningsarbetet för att säkerställa en tydlig koppling mellan forskningsfrågorna, datainsamlingen, analysen och presentationen av resultaten.

Den semistrukturerade intervjumetoden valdes för att möjliggöra en djupare förståelse av elevernas erfarenheter, samtidigt som urvalet av citat styrdes av en strävan att lyfta fram elevernas perspektiv på ett så rättvisande sätt som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2021).

Utöver intervjudata användes testresultat som ytterligare en datakälla, vilket möjliggör en validering av resultaten genom jämförelse mellan olika typer av datamaterial. För att säkerställa god validitet och reliabilitet är samtliga tester som använts normerade och utformade för att ge en korrekt bedömning av specifika färdigheter eller egenskaper. Normerade tester är utformade för att säkerställa en viss grad av tillförlitlighet genom att resultaten ska vara konsekventa och reproducer-bara över tid samt mellan olika grupper av testtagare (SBU, 2014). För att undvika felkällor och stärka tillförlitligheten valde jag att själv genomföra samtliga testningar och intervjuer. Detta gav mig kontroll över hur de genomfördes och säkerställde att de genomfördes på samma sätt med samtliga elever.

## 5.8 Forskarens roll

I detta avsnitt lyfts min roll som forskare och min förförståelse fram i förhållande till datainsamling, analys och tolkning av datamaterialet. Fokus ligger på reflexivitet och på hur en forskares yrkesbakgrund både kan utgöra en resurs och innebära metodologiska utmaningar för avhandlingens trovärdighet.

### *5.8.1 Yrkesbakgrund och förförståelse*

Inom kvalitativ forskning är forskaren själv en del av tolkningsprocessen, vilket innebär att tidigare erfarenheter både kan berika analysen och samtidigt utgöra en potentiell begränsning (Thornberg & Fejes, 2019). En aspekt av forskningens trovärdighet handlar om forskarens medvetenhet kring sin egen roll i forskningsprocessen, så kallad reflexivitet (Thornberg & Fejes, 2019). Detta innebär att forskaren behöver förhålla sig kritiskt till sin egen förförståelse och aktivt reflektera över hur den kan påverka genomförandet och resultaten.

Som lärare och specialpedagog har jag många gånger mött elever som kan, men som av olika skäl inte klarar skolarbetet, och som därför har varierade behov av stödinsatser. Som logoped har jag lång klinisk erfarenhet av att utreda barn, ungdomar och vuxna med frågeställningen dyslexi. Forskningsintresset är därför delvis sprunget ur mina egna yrkeserfarenheter, vilket innebär att vissa av mina antaganden och föreställningar kan ha påverkat forskningsarbetets genomförande. Trots att jag har strävat efter att vara så objektiv som möjligt, kan jag inte med säkerhet veta hur min bakgrund har påverkat urvalet av kategorier och tolkningen av datamaterialet. Det kan innebära att det finns en risk för att jag omedvetet har sökt efter mönster som bekräftar min egen förståelse av fenomenet. Olin et al. (2016) påpekar att en forskare med dubbla roller – där praktisk yrkeserfarenhet möter akademiskt arbete – kan ha svårt att skilja mellan tidigare kunskap och det som framträder i det empiriska datamaterialet. Därigenom finns det en risk för att forskaren omedvetet riskera att styra både datainsamlingen och analysen utifrån sin tidigare erfarenhet.

Samtidigt kan min förtrogenhet med de specifika svårigheter som elever med dyslexi kan möta ha varit en fördel. Denna insikt har gjort att jag under intervjuerna kunde formulera relevanta följdfrågor och förstå nyanser i elevernas svar utan att behöva avbryta för att få förtydliganden, vilket kan ha bidragit till att samtalen kunde flyta smidigt. Denna förförståelse kan också innebära en risk, eftersom jag i min roll som forskare, med bakgrund inom logopedi och pedagogik, kan ha tolkat elevernas beskrivningar genom en yrkes- eller forskningsmässig lins snarare än helt utifrån deras egna erfarenheter. Olin et al. (2016) beskriver att en forskare som är för involverad i det praktiska fältet kan ha svårt att inta en analytisk distans och riskerar att bekräfta snarare än kritiskt granska sina förväntningar. Som forskare är jag medveten om att mina tidigare erfarenheter kan ha påverkat forskningsprocessen på flera sätt, och jag kan därför inte utesluta att min egen förförståelse har påverkat vilka aspekter av materialet som jag har lyft fram som betydelsefulla.

### *5.8.2 Reflexivitet i analysprocessen*

Genom hela forskningsprocessen har jag försökt att förhålla mig reflexivt till min egen roll genom att kontinuerligt ifrågasätta hur mina

yrkeskunskaper kan ha påverkat både datainsamling och analys. Medvetenheten om dessa faktorer medförde att jag kontinuerligt kritiskt granskade och jämförde mina tolkningar av det empiriska material som genererades genom intervjuerna och testresultaten, för att säkerställa att analyserna bygger på deltagarnas beskrivningar snarare än på mina förutfattade antaganden. Det är möjligt att en forskare med en annan bakgrund hade identifierat andra mönster eller tolkat materialet annorlunda. Detta utgör en inneboende utmaning inom kvalitativ forskning, där forskarens perspektiv alltid är en del av tolkningsprocessen (Thornberg & Fejes, 2019). Samtidigt kan min yrkesbakgrund anses ha underlättat i analysfasen av studien. Den yrkesmässiga förståelsen för de termer och begrepp som är relevanta för dyslexi och läs- och skrivsvårigheter gjorde det möjligt för mig att identifiera viktiga detaljer och nyanser, vilket förhoppningsvis bidrog till en mer djupgående och nyanserad analys. Analysens resultat är således en produkt av både det empiriska datamaterialet och min förförståelse, vilket innebär att tolkningen har påverkats av mina tidigare erfarenheter och de teoretiska referensramar jag har utgått från (Kvale & Brinkmann, 2021). Olin et al. (2016) betonar att denna kombination blir mer komplex i forskning där forskaren har dubbla roller, eftersom tidigare erfarenheter både kan berika och begränsa analysarbetet. Därför är det viktigt att avhandlingens resultat ses i ljuset av min specifika forskningsbakgrund och att de förstås som en del av forskningen om twice-exceptionality.

### *5.8.3 Intervjusituationen och forskarrollen*

Min roll under intervjuerna med eleverna är också viktig att beakta, eftersom intervjuarens närvaro och förhållningssätt kan påverka de svar som ges (Thornberg & Fejes, 2019). Å ena sidan har jag en adekvat utbildning med behörighet att klassificera diagnoser inom hälso- och sjukvården samt erfarenhet av patienter/elever med särskild begåvning och med dold dyslexi, vilket kan anses öka avhandlingens validitet och reliabilitet. Å andra sidan är jag medveten om att min förförståelse kan ha påverkat mig när jag gick in i avhandlingsarbetet. Olin et al. (2016) lyfter fram att en forskare med dubbla roller kan upplevas som en auktoritet snarare än en neutral samtalspartner, vilket kan påverka elevernas svar. Det är därför möjligt att vissa elever, trots att jag tydliggjorde att jag var

där i egenskap av forskare och att min primära roll var att förstå deras erfarenheter och behov i lärmiljön, ändå såg mig som en skolperson eller logoped och därmed svarade på ett sätt som de trodde var förväntat. Jag kan därför inte med säkerhet veta om frågorna ändå kan ha styrt elevernas svar i en viss riktning eller om vissa aspekter av deras erfarenheter förblev outtalade.

### *5.8.4 Transparens och forskarens oberoende*

För att säkerställa transparens gentemot testutvecklare och de som tillhandahöll materialet som användes i forskningsarbetet redovisas i det följande mina kontakter med externa aktörer, samt hur tillstånd för användning och anpassning av forskningsmaterialet inhämtades och hanterades. Det finns ingen ekonomisk koppling mellan mig och de företag som tillhandahöll testinstrumenten DLS och LOGOS. Karlstads universitet införskaffade allt testmaterial direkt från respektive testutvecklare och till ordinarie pris. Inte heller har jag någon koppling till Dr. Poul Nissen, som utvecklade de skattningsskalor som användes i detta forskningsarbete. I uppstarten kontaktade jag Dr. Poul Nissen via mejl, där jag förklarade min avsikt att använda skattningsskalorna. Samtidigt efterfrågade och erhöll jag hans tillstånd att göra samtliga skattningsskalor auditivt tillgängliga som ljudfiler. Att ha auditiv tillgång till skattningsskalornas påståenden ansåg jag vara betydelsefullt för att så långt som möjligt säkerställa elevernas förståelse (och i vissa fall även vårdnadshavares och lärares), eftersom avkodningssvårigheter annars kunde utgöra ett hinder för läsförståelsen.

## 5.9 Forskningsetiska överväganden

I detta avsnitt redogörs för de forskningsetiska överväganden som legat till grund för avhandlingens genomförande. Beskrivningen omfattar såväl formella krav och etikprövning som praktisk och relationell hänsyns-tagning under planering, datainsamling och resultatrapportering.

### 5.9.1 Etikprövning, samtycke och ändringsansökan

Forskningens kvalitet utgör i sig ett forskningsetiskt värde och därför är etiska hänsyn betydelsefulla att beakta (Vetenskapsrådet, 2024). I detta avsnitt redogörs för de forskningsetiska överväganden som har gjorts för att också förena etik med teknik. För att värna vetenskapens trovärdighet och god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024) genomgick denna forskning etikprövning i enlighet med gällande lagstiftning. Etikprövningsmyndigheten (EPM) godkände det forskningsprojekt som angavs i ansökan utan villkorstillägg (Beslut Dnr 2023-01590-01) (Bilaga 12). Detta godkännande innebar att forskningen har genomgått en noggrann etisk granskning för att säkerställa att den uppfyllde nödvändiga etiska riktlinjer och krav. Forskningen har bedrivits i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) och ALLEA:s (2023) forskningsetiska riktlinjer, med särskild betoning på information, samtycke, konfidentialitet och ansvarsfullt nyttjande. Deltagarna informerades skriftligt om studiens syfte samt sin rätt att när som helst återkalla samtycket utan att ange orsak. Samtliga lämnade digitalt samtycke via Sunet Survey, där det framgick att de har tagit del av informationen och godkände sitt deltagande.

En ändringsansökan lämnades till EPM under vintern 2023. Skälet till ändringsansökan var att det visade sig vara svårt att finna deltagare till forskningen. För att få fler deltagare breddades urvalsgruppen till att också inkludera elever i årskurs 4 och 5. Det gjordes även ett tillägg av intervju som datakälla. EPM godkände den forskning som angavs i ändringsansökan med ett villkorstillägg, vilket var att de vårdnadshavare som tidigare gett sitt samtycke till att delta skulle lämna ett nytt samtycke till att delta i intervjun. Detta samtycke (*Vårdnadshavare A* Bilaga 9, *Vårdnadshavare B*, Bilaga 13) skulle lämnas av båda vårdnadshavarna, vilket också gjordes.

### 5.9.2 Etiska hänsyn vid datainsamling

De etiska övervägandena fortsatte genom hela forskningsprocessen – från planering till rapportering. Deltagandet bedömdes innebära låg risk för eleverna, men vissa moment kunde upplevas som ansträngande eller känslomässigt utmanande. I de testmoment som genomfördes arbetade

eleverna med läs- och skrivrelaterade uppgifter, vilket de kunde uppleva som svåra. Dessutom kunde de efterföljande intervjuerna beröra erfarenheter som väckte känslor av frustration. För att minska dessa risker reflekterade jag redan i förberedelsefasen över hur de kunde minskas och hur eleverna skulle kunna känna sig trygga att uttrycka sina tankar utan press eller prestationskrav. Eftersom testningar och intervjuer genomfördes via Zoom, var det särskilt viktigt att skapa en avspänd och respektfull miljö trots det fysiska avståndet. Vid varje test- och intervjustart förklarade jag att vissa uppgifter eller frågor kunde vara svåra eller sakna självklara svar, och betonade att det var helt tillåtet att svara *Jag vet inte*. Detta blev särskilt viktigt under intervjuerna när elever kunde ha begränsad erfarenhet av det jag frågade om, eller när de inte var så pratsamma. Genom att inte pressa dem, utan istället acceptera korta svar eller tystnad, minskades risken för att de skulle känna obehag eller utsättas för onödig stress. Min egen roll som vuxen och forskare i (Zoom) rummet krävde lyhördhet för tecken på osäkerhet eller obehag. Jag strävade efter att bemöta eleverna med förståelse och tålamod, och anpassade mitt förhållningssätt om det verkade behövas, till exempel genom att jag lugnt inväntade elevens svar om jag märkte att eleven behövde längre tid för att mobilisera sitt svar.

Den potentiella nyttan av deltagandet bedömdes kunna ta sig olika uttryck. För eleverna kunde det innebära en möjlighet att beskriva sina erfarenheter av att både ha särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter i ett lyssnande och respektfullt sammanhang. Att få sätta ord på dessa erfarenheter kan i vissa fall upplevas som meningsfullt. Elevernas testresultat och berättelser bidrog också till en förståelse för hur undervisning och identifieringspraxis kan utvecklas för att bättre uppmärksamma och stödja elevgruppen. Avhandlingens resultat kan därmed ha relevans både för de elever som deltog och, på längre sikt, för elever med liknande förutsättningar, utan att göra anspråk på att erbjuda generella lösningar. Sammantaget bedömdes att den möjliga nyttan av elevernas medverkan vägde tyngre än eventuella olägenheter, och risken för skada bedömdes som liten utifrån nuvarande kunskap.

Ett annat forskningsetiskt övervägande som gjordes under arbetets gång var hur jag hanterade den information som vårdnadshavarna delade med mig, men som de inte själva förmedlat till skolan. Jag var noga med att inte

agera som en länk mellan hemmet och skolan, eftersom det var viktigt för mig att upprätthålla en tydlig roll som forskare och inte blanda mig i eventuellt bristande kommunikation dem emellan. Detta förhållningssätt säkerställde att min roll som forskare förblev neutral och att jag inte påverkade relationen mellan hem och skola. En sådan situation kunde uppstå när en lärare inte såg en elev som särskilt begåvad, trots att eleven hade genomgått en begåvningsutredning som bekräftade särskild begåvning. I dessa fall var det avgörande att jag respekterade vårdnadshavarnas rätt att själva välja vad de ville kommunicera till skolan och i vilken form.

### *5.9.3 Etik i analys och rapportering*

Efter att intervjuerna avslutats fortsatte jag att reflektera över hur jag förhöll mig till det insamlade materialet. Under analysfasen övervägde jag noggrant hur jag skulle presentera elevernas beskrivningar för att skydda deras anonymitet och integritet. Jag valde med omsorg vilka detaljer som var lämpliga i resultatrapporteringen, till exempel vilken årskurs eleven gick i. Däremot angav jag ingen information om exempelvis skolornas geografiska läge, så att eleverna inte skulle kunna identifieras. Genom hela processen, från datainsamling till resultatrapportering, återkom jag ständigt till dessa etiska överväganden. Att kontinuerligt ompröva mina val och avvägningar bidrog till att forskningen bedrevs på ett ansvarsfullt och hänsynsfullt sätt, där elevernas välmående och rätt till integritet stod i fokus för mig.

### *5.9.4 Hur insamlade data förvaras*

Avhandlingens forskningsdata finns uppladdad på Sunet Drive som är Karlstads universitets system för förvaring av forskningsdata. Informationen kommer att förvaras i minst 10 år i enlighet med Karlstads universitets regler för bevarande. Inga obehöriga har tillgång till forskningsdata. Personuppgifterna är pseudonymiserade och deltagarnas namn är ersatta med en kod. Koden är kopplad med namn via en kodnyckel, vilken förvaras inlåst och åtskild från de kodade uppgifterna.

# 6 Identifiering och maskering av dyslexi vid särskild begåvning

I detta kapitel redovisas resultaten från delstudie I där 24 elever med särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter, genomför tester med testinstrumenten DLS (Järpsten & Taube, 2010, 2022) och LOGOS (Logometrica, 2021). Resultaten inkluderar en beskrivning av elevernas testprestationer samt analys av hur särskild begåvning och dyslexi kan påverka läs- och skrivförmågan hos denna elevgrupp. I kapitlet undersöks också samstämmigheten för de 17 elever som sedan tidigare har en begåvningsutredning med poängen från de skattningar som har gjorts av eleverna själva, vårdnadshavarna och lärarna. I kapitlet vävs empiri och teori samman och analyseras utifrån följande forskningsfrågor:

Forskningsfråga 1: *Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?*

Forskningsfråga 2: *I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?*

Forskningsfråga 3: *I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?*

## 6.1 Analysram och metod för presentation av resultaten

I detta avsnitt beskrivs den teoretiska modell och de analysmetoder som ligger till grund för presentationen av forskningsresultaten inom delstudie I. Redovisningen omfattar hur datamaterialet analyseras i förhållande till forskningsfrågorna och hur resultaten struktureras för att synliggöra mönster och samband. Analyserna görs med utgångspunkt i den lästeoretiska modellen SVR (Gough & Tunmer, 1986). Enligt SVR (se avsnitt 4.4.1) är läsförståelse en produkt av läsarens förmåga att kunna avkoda ord korrekt och snabbt i kombination med språkförståelse, vilket innebär att förstå och tolka det lästa innehållet. Om någon av dessa faktorer är bristfällig anses läsförståelsen kunna påverkas negativt (Gough & Tunmer, 1986). För att besvara forskningsfråga 1 används tester som mäter läsförståelse och stavning för att undersöka hur dyslexi kan identifieras hos

elever med särskild begåvning. Stavning är inte direkt en del av SVR, men kan relateras till avkodning, eftersom båda involverar förståelsen av sambandet mellan fonem och grafem (Snowling, 2008).

För att presentera datamaterialet från delstudie I och besvara forskningsfrågorna 1 och 2 genomförs deskriptiva analyser. För att underlätta tolkningen av elevernas testresultat är de kritiska gränsvärdena på DLS (≤ stanine 3 innebär svårigheter) och LOGOS (percentil 30 innebär svårigheter och percentil 15 innebär betydande svårigheter) markerade i diagrammen. Testresultat lika med eller under dessa värden anses innebära svårigheter i fallande grad inom området (Järpsten & Taube, 2010, 2022; Logometrica, 2021).

För att besvara forskningsfråga 3 undersöks om Nissens (2014) skattningsskalor kan användas för att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi. För att undersöka detta genomförs Spearmans rangkorrelation mellan elevernas egna skattningar och vårdnadshavarnas, mellan elevernas och lärarnas skattningar samt mellan vårdnadshavarnas och lärarnas skattningar hos de 17 elever som tidigare genomgått en begåvningsutredning (IQ ≥ 120). Korrelationsanalysen synliggör hur de olika respondentgrupperna skattar samma elev och i vilken grad det stämmer överens.

## 6.2 Forskningsfråga 1: Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?

I detta avsnitt besvaras avhandlingens första forskningsfråga genom att jämföra elevernas testresultat på DLS läsförståelse- och stavningstest med deras testresultat på LOGOS läsförståelse- och stavningstest. Genom att ställa testresultaten emot varandra undersöks hur elevernas prestationer på de två testinstrumenten förhåller sig till varandra. Denna jämförelse möjliggör en analys av hur testinstrumenten kan användas för att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning.

I presentationen av forskningsresultaten redovisas först elevernas testresultat på DLS läsförståelse- och stavningstest. Samma procedur genomförs med LOGOS läsförståelse- och stavningstest. Därefter jämförs elevernas testresultat på DLS läsförståelsetest med LOGOS läsförståelse-test med målsättning att undersöka om det framträder skillnader i test-resultat avseende elevernas läsförståelse mellan de två testerna. Slutligen jämförs elevernas testresultat på DLS stavningstest med testresultaten på LOGOS stavningstest för att undersöka om det framträder skillnader avseende elevernas stavningsförmåga mellan de två testerna.

### *6.2.1 Jämförelse läsförståelse och stavning inom DLS*

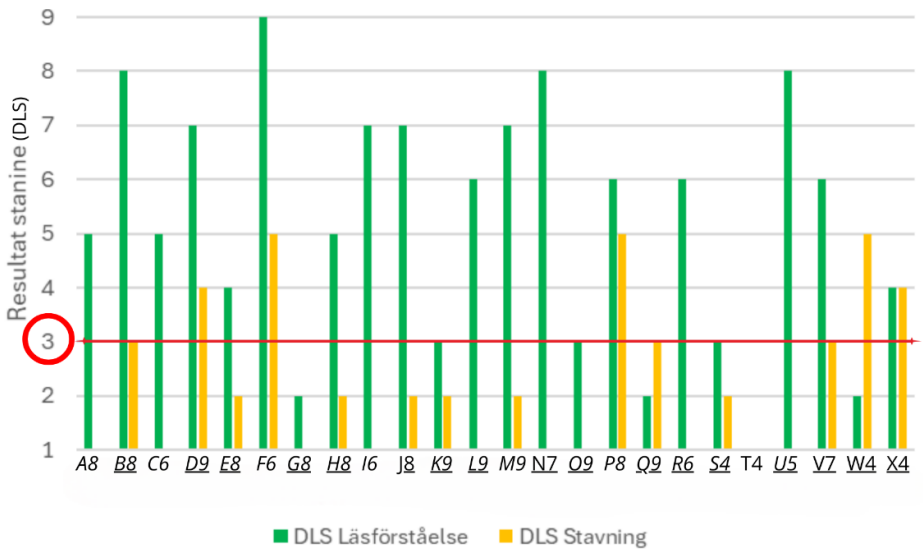
*Läsförståelse* mäts genom att eleverna inom en fastställd tidsram tystläser tre lite längre texter och skriftligt besvarar ett antal flervalsfrågor samt några öppna frågor om innehållet. För årskurserna 7–9 är de öppna frågorna inte poänggrundande. Se Tabell 5 för en beskrivning av testerna gällande innehåll, testgenomförande respektive fördelningen mellan flervalsfrågor och öppna frågor för respektive åldersgrupp. *Stavnings-förmåga* bedöms genom uppgifter där eleverna skriver dikterade ord.

Figur 3 visar att 17 elever av totalt 24 uppnår testresultat inom eller över normalområdet på DLS (≥ stanine 4) läsförståelsetest. Det betyder att trots att majoriteten av dessa elever har en konstaterad dyslexidiagnos, så uppnår de ett åldersadekvat eller högre testresultat på DLS läsförståelse-test. Gällande stavningsförmåga har 19 elever ett testresultat på stavnings-

testet som hamnar under normalområdet (≤ stanine 3), vilket tyder på att stavningssvårigheterna är mer framträdande.

**Figur 3**

*Läsförståelse och stavning inom DLS*




Vid analys av testresultat på individnivå framträder olika mönster mellan eleverna: Sju elever presterar under kritiskt gränsvärde (≤ stanine 3) på DLS läsförståelse. Av dessa är det sex elever (*G8*, *K9*, *O9*, *Q9*, T4, W4) som inte klarar att genomföra hela testet på grund av tidsbegränsningen. De hinner att inom tidsramen läsa två av totalt tre texter. Den sjunde eleven (*S4*) genomför hela läsförståelsetestet, men har många felsvar.

Eleverna *G8*, *K9*, *O9*, *S4* och T4 har testresultat under kritiskt gränsvärde (≤ stanine 3) på både läsförståelse- och stavningstestet. Elev *Q9*:s testresultat hamnar också under kritiskt gränsvärde (≤ stanine 3) på båda testerna, men något högre på stavning än på läsförståelse.

Elev W4 har ett testresultat på stavning inom normalområdet (stanine 4–6), men under kritiskt gränsvärde (≤ stanine 3) på läsförståelse. Testresultatet avviker från det vanliga mönstret, där läsförståelsen tenderar att ligga högre än stavningen. Att eleven presterar bättre på stavning än på

läsförståelse kan antas bero på att eleven inte genomför hela läsförståelsetestet på grund av tidsbegränsningen.

Eleverna (*D9, F6* och *P8)* uppnår testresultat inom normalområdet på stavningstestet (stanine 4–6) och inom eller över normalområdet (≥ stanine 4) på läsförståelsetestet. Samtliga har en dyslexidiagnos sedan tidigare.

Elev X4 uppnår också testresultat inom normalområdet (stanine 4–6) på både läsförståelse- och stavningstestet. Eleven genomför läsningen av de tre texterna på läsförståelsetestet, men besvarar inte alla uppgifter och flera svar är felaktiga.

Sammantaget visar resultaten att majoriteten av eleverna presterar inom eller över normalområdet på DLS läsförståelsetest, trots att de flesta har en dyslexidiagnos. Däremot framträder påtagliga stavningssvårigheter, där majoriteten presterar under normalområdet. För flera elever är diskrepansen mellan läsförståelse och stavning tydlig, där läsförståelsen ligger på en högre nivå än stavningsförmågan. Avvikelser från detta mönster, där enstaka elever presterar bättre på stavning än på läsförståelse kan delvis förklaras med lästestets tidsbegränsning, vilket kan påverka resultaten.

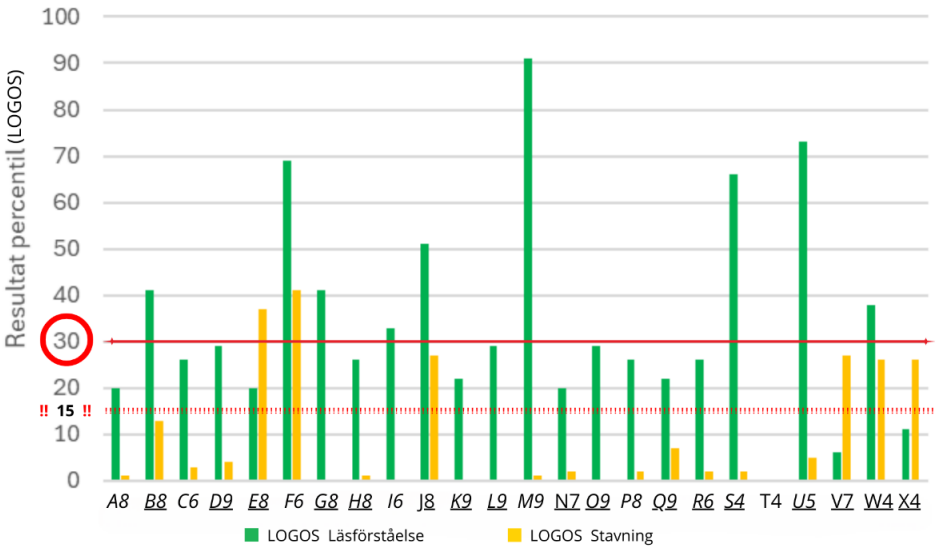
### *6.2.2 Jämförelse läsförståelse och stavning inom LOGOS*

*Läsförståelse* mäts genom att eleverna i egen takt högläser en text som är uppdelad i flera korta avsnitt. Efter varje avsnitt ställs muntliga frågor till eleven om innehållet för att bedöma förståelsen. Dessa frågor besvarar eleven muntligen. *Stavningsförmåga* bedöms genom uppgifter där eleverna skriver dikterade ord.

Figur 4 visar att nio elever presterar över kritiskt gränsvärde (≥ percentil 30), vilket indikerar en fungerande läsförståelse. Av dessa elever har sju en dyslexidiagnos. 15 elever presterar under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30), vilket indikerar problem med läsförståelse. Från gruppen har eleverna T4, V7 och X4 testresultat som dessutom hamnar under percentil 15, vilket indikerar betydande svårigheter med läsförståelse. Ingen av dem har en dyslexidiagnos sedan tidigare.

**Figur 4**

*Läsförståelse och stavning inom LOGOS*




20 elever har högre testresultat på läsförståelse än på stavning. För 14 elever hamnar testresultaten på både läsförståelse och stavning under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30), vilket indikerar svårigheter med läsförståelse såväl som stavning.

Eleverna *M9*, *S4* och *U5* har ett betydligt högre testresultat på läsförståelse än på stavning. De har alla en dyslexidiagnos sedan tidigare. Till exempel har elev *M9* ett mycket högt testresultat på läsförståelse, men på lägsta nivå avseende stavning. Testresultatet tyder på att elev *M9* har mycket stora stavningssvårigheter, men en välfungerande läsförståelse. Detta mönster framträder också hos eleverna *S4* och *U5*, där testresultaten på läsförståelse hamnar på höga percentilvärden, medan testresultaten på stavning hamnar kritiskt lågt (<15 percentil).

Eleverna *E8*, V7 och X4 har högre testresultat på stavning än på läsförståelse. Detta är exempel som avviker från mönstret med högre testresultat på läsförståelse och lägre resultat på stavning.

Sammantaget visar resultaten att majoriteten av eleverna presterar högre på läsförståelse än på stavning, vilket indikerar att stavningssvårigheter kan förekomma trots en fungerande läsförståelse. Samtidigt finns det

undantag där vissa elevers testresultat tydliggör ett motsatt mönster, med högre stavningsförmåga än läsförståelse. Resultaten tyder på att sambandet mellan läsförståelse och stavning är komplext och att individuella variationer bör beaktas vid bedömning av läs- och skrivsvårigheter.

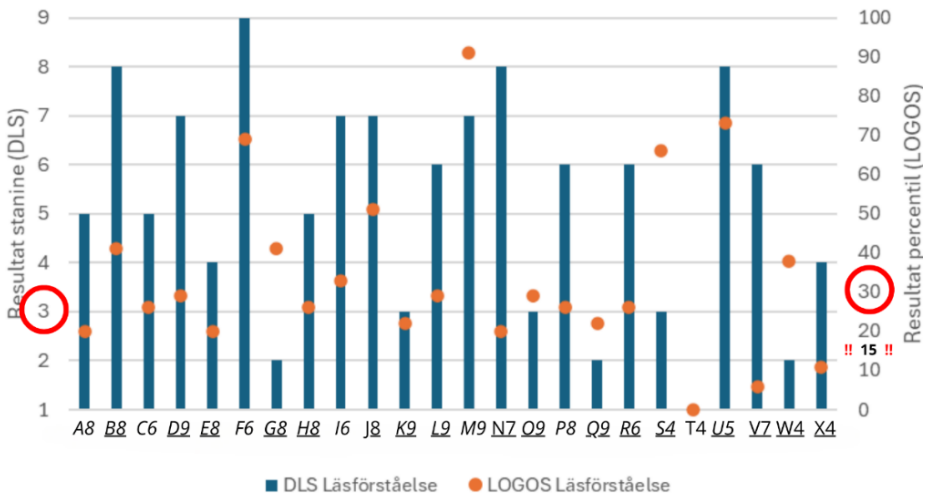
### *6.2.3 Jämförelse läsförståelse inom DLS och LOGOS*

Förhållandet mellan elevernas testresultat på *läsförståelse* undersöks inom DLS och LOGOS för att analysera hur prestationerna på de två testerna förhåller sig till varandra och för att identifiera eventuella skillnader i läsförståelse mellan dem. Testgenomförandet mellan DLS och LOGOS har olika förutsättning. DLS har en fastställd tidsram där lästestet avbryts när tiden är slut, medan LOGOS inte har någon sådan gräns – istället registreras den tid som eleven använder för att läsa textavsnitten.

Figur 5 visar att fyra elever har testresultat under kritiskt gränsvärde på båda testerna (≤ stanine 3 för DLS och ≤ percentil 30 på LOGOS). På grund av tidsbegränsningen hinner de inte att läsa de tre texterna i DLS. Resultaten tyder på stora problem med läsförståelsen, svårigheter som alltså är konsekventa oavsett testinstrument.

**Figur 5**

*Läsförståelse inom DLS och LOGOS*



Vid analys av elevernas testresultat på DLS och LOGOS var för sig framkommer skillnader mellan testinstrumenten. 17 elever uppnår ≥ stanine 4 på DLS, vilket indikerar att de har en fungerande läsförståelse. Av dessa har elva elever ett testresultat på LOGOS som hamnar under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30), vilket indikerar svårigheter med läsförståelsen i fallande grad. Den allra största skillnaden framträder hos elev N7 där DLS visar ett testresultat klart över normalområdet (≥ stanine 7), men där LOGOS visar ett testresultat under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30).

För eleverna *G8* och W4 råder ett motsatsförhållande med testresultat på DLS under kritiskt gränsvärde (≤ stanine 3), men över kritiskt gränsvärde (≥ percentil 30) på LOGOS. Ingen av dessa elever hinner slutföra DLS på grund av tidsbegränsningen, vilket kan vara en förklaring till de låga testresultaten.

Eleverna *F6*, *M9* och *U5* har höga testresultat avseende läsförståelse oavsett testinstrument. Samtliga har en dyslexidiagnos sedan tidigare.

Sammantaget visar resultaten att majoriteten presterar inom eller över normalområdet på DLS. Nästan hälften av eleverna presterar inom eller över normalområdet på DLS men samtidigt under kritiskt gränsvärde på LOGOS, vilket indikerar att olika testformat kan inverka på testresultaten. Omvänt finns det elever som presterar lågt på DLS men över kritiskt gränsvärde på LOGOS, vilket kan kopplas till skillnader i testernas tidsbegränsning. Några elever presterar lågt på båda testerna. Dessa variationer tyder på att testinstrumentens testformat, uppgiftstyp och testvillkor kan påverka hur elevernas läsförståelse framträder och bedöms.

### *6.2.4 Jämförelse stavning inom DLS och LOGOS*

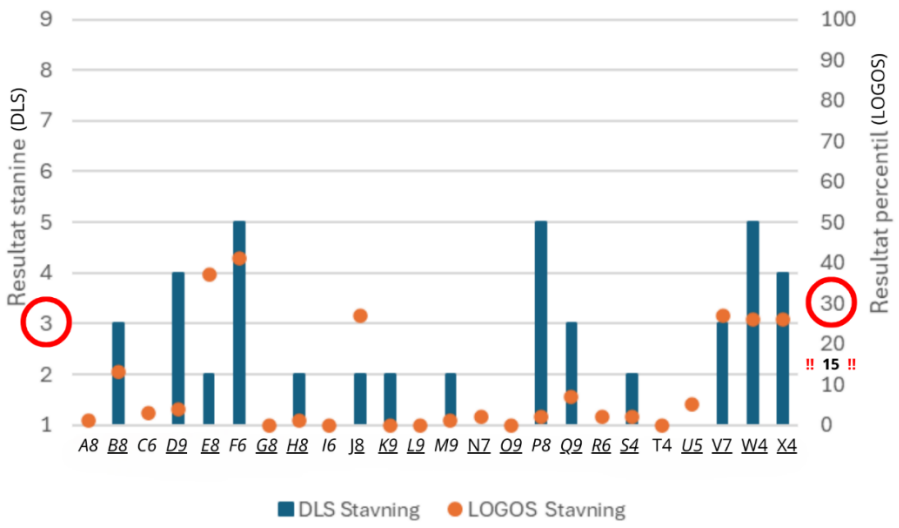
Förhållandet mellan elevernas testresultat avseende *stavningsförmåga* inom DLS och LOGOS undersöks för att analysera eventuella skillnader och samband mellan testerna.

Figur 6 visar att 18 elever har testresultat under kritiskt gränsvärde på både DLS (≤ stanine 3) och LOGOS (≤ percentil 30), vilket indikerar stavnings-

svårigheter oavsett testinstrument. Detta samstämmer med den dyslexidiagnos som flera av eleverna har sedan tidigare.

**Figur 6**

*Stavning inom DLS och LOGOS*




På DLS har 19 elever testresultat som hamnar under normalområdet (≤ stanine 3), vilket indikerar stavningssvårigheter. Undantagen är eleverna (*F6*, *P8* och W4) som uppnår testresultat stanine 5, vilket motsvarar ett genomsnittligt testresultat. Dessa testresultat kan också relateras till att *F6* och *P8* sedan tidigare har en dyslexidiagnos. Resultaten tyder således på att vissa elever med dokumenterad dyslexi ändå kan prestera inom normalområdet på standardiserade test, vilket illustrerar variationen i denna elevgrupp.

På LOGOS har 22 elever, det vill säga alla elever utom två, percentilvärden under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30) avseende stavning. Av dessa har 18 ett testresultat som dessutom hamnar under percentilvärde 15, vilket indikerar betydande stavningssvårigheter.

Andra testresultat som avviker från mönstret med stavningssvårigheter oavsett testinstrument är eleverna *D9*, *P8*, W4 och X4. Deras testresultat hamnar inom normalområdet på DLS (stanine 4–6), men under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30) på LOGOS. Testresultaten indikerar betydande

stavningssvårigheter, svårigheter som inte framkommer lika tydligt med DLS. Motsatt förhållande råder för elev *E8* vars testresultat hamnar under normalområdet på DLS men över kritiskt gränsvärde på LOGOS. Ett annat undantag är elev *F6* vars testresultat hamnar över kritiskt gränsvärde på både DLS såväl som på LOGOS, vilket tyder på en fungerande stavningsförmåga trots dyslexidiagnos.

Sammantaget visar resultaten att majoriteten av eleverna uppvisar stavningssvårigheter på både DLS och LOGOS. Dock framträder vissa skillnader mellan testerna, där fler elever presterar inom normalområdet på DLS jämfört med LOGOS. Ett fåtal elever har testresultat som hamnar över kritiskt gränsvärde på båda testerna, vilket indikerar en fungerande stavningsförmåga trots dyslexidiagnos.

### *6.2.5 Svar på forskningsfråga 1*

Resultaten som besvarar forskningsfråga 1 – *Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?* – visar att testresultaten vid läsförståelse kan variera beroende på vilket testinstrument som används. De flesta elever presterar inom eller över normalområdet på DLS läsförståelse, trots att majoriteten av dem har en dyslexidiagnos. Vid testning med LOGOS hamnar däremot fler elevers resultat under det kritiska gränsvärdet, vilket tyder på svårigheter med läsförståelsen.

När det gäller stavningsförmåga visar resultaten att majoriteten av eleverna har låga testresultat oavsett testinstrument, vilket bekräftar att stavningssvårigheter förekommer vid dyslexi också inom denna grupp.

Sammantaget tyder resultaten på att valet av testinstrument har betydelse vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning – för att få en rättvisande bild av deras läs- och skrivförmåga. Oavsett testinstrument uppvisar majoriteten av eleverna tydliga skillnader, med testresultat inom eller över normalområdet gällande läsförståelse, men under normalområdet gällande stavningsförmåga. Slutsatsen som kan dras är att dyslexi inte bör uteslutas även om eleven uppnår ett åldersadekvat testresultat avseende läsförståelse. Att enbart utgå från läsförståelse ger en ofullständig bild av elevens faktiska läsförmåga, vilket tydliggör vikten av att tolka

testresultat som en del av den samlade läsförmågan. En bredare bedömning som inkluderar både avkodning och stavning kan därför anses betydelsefull för att undvika att dyslexi förblir oupptäckt hos denna elevgrupp. Resultaten diskuteras i avsnitt 8.2 i diskussionskapitlet.

## 6.3 Forskningsfråga 2: I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?

I detta avsnitt besvaras avhandlingens andra forskningsfråga. För att undersöka om elever med särskild begåvning presterar högt på läsförståelsetest men lägre på avkodnings- och stavningstest, inkluderas fler deltest från LOGOS. Testbatteriet omfattar läsförståelse, fonologisk och ortografisk avkodning, fonologiskt korttidsminne samt stavning. Tillägget av deltesterna fonologisk och ortografisk avkodning samt fonologiskt korttidsminne görs för att undersöka om de läs- och skrivsvårigheter som eleverna uppvisar kan relateras till dyslexi, vilket avser avkodnings- och stavningssvårigheter.

Först undersöks förhållandet mellan elevernas avkodningsförmåga (LOGOS) och läsförståelse (LOGOS). Sedan jämförs testresultaten på fonologiskt korttidsminne (LOGOS) med testresultaten på läsförståelse (DLS) för att undersöka den särskilda begåvningens eventuella maskeringseffekt. Slutligen undersöks förhållandet mellan deltesterna avkodning, stavning och fonologiskt korttidsminne (LOGOS).

### *6.3.1 Jämförelse avkodningsförmågor och läsförståelse inom LOGOS*

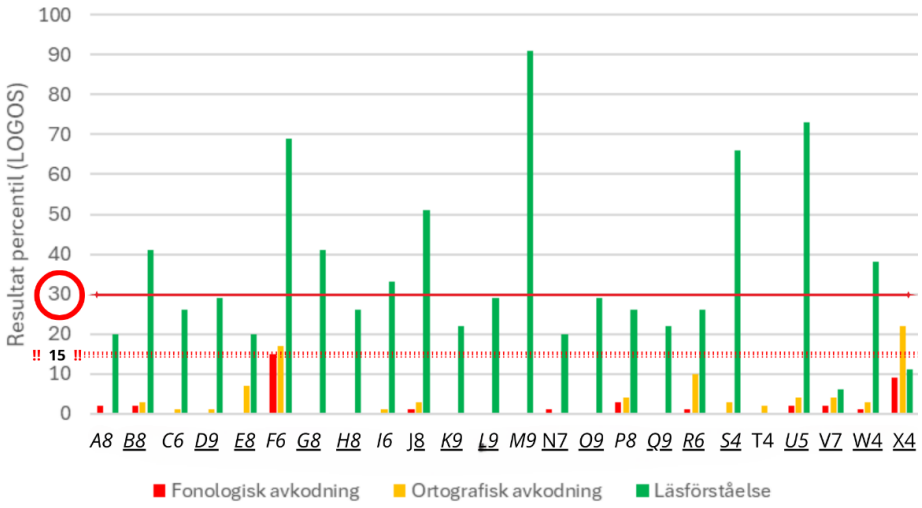
*Fonologisk* avkodningsförmåga mäts genom att eleven högläser nonord så snabbt och korrekt som möjligt. Elevernas avkodningssvårigheter tydliggörs vid testning med LOGOS. Figur 7 visar att samtliga elevers testresultat hamnar kritiskt lågt (≤ percentil 15), vilket innebär betydande svårigheter med fonologisk avkodning. Testresultaten indikerar stora fonologiska avkodningssvårigheter för hela elevgruppen. *Ortografisk* avkodning mäter elevernas förmåga att visuellt snabbt känna igen ord. Avkodningsförmågan mäts genom att eleven högläser riktiga ord som presenteras en mycket kort stund. Detta innebär att eleven behöver känna igen ordets ortografiska representation direkt, utan möjlighet att använda en fonologisk strategi som att ljuda sig igenom ordet. Testresultaten visar att elevernas ortografiska avkodningsförmåga generellt hamnar högre än vid fonologisk avkodning, men genomgående under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30). Av dessa hamnar 22 elevers testresultat också under

percentil 15, vilket innebär betydande ortografiska avkodningssvårigheter. Av dessa har 17 elever en dyslexidiagnos sedan tidigare som bekräftar avkodningssvårigheterna.

Genom att analysera *avkodningsförmåga* i förhållande till *läsförståelse* framträder varierande testresultat. För 22 elever hamnar testresultaten på både fonologisk och ortografisk avkodning under percentil 15, vilket tyder på betydande avkodningssvårigheter. 15 elever presterar under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30) gällande läsförståelse, vilket tyder på att avkodningssvårigheterna påverkar deras förmåga att förstå skriven text. Av dessa har 11 elever en dyslexidiagnos sedan tidigare.

**Figur 7**

*Avkodningsförmågor och läsförståelse inom LOGOS*




Nio elever utmärker sig med testresultat på läsförståelse över kritiskt gränsvärde (≥ percentil 30), vilket indikerar en fungerande läsförståelse, men presterar lågt på fonologisk och ortografisk avkodning (≤ percentil 30). Sex av dem har en dyslexidiagnos sedan tidigare.

Sammantaget visar resultaten att avkodningssvårigheter är en gemensam faktor och att en stor andel av eleverna uppvisar svårigheter också med läsförståelse inom LOGOS. Att alla 24 elever presterar under percentil 30 inom både fonologisk och ortografisk avkodning tyder på svårigheter med att snabbt och rätt koppla ihop grafem och fonem, samt att automatiskt känna igen ordmönster. Sådana avkodningssvårigheter är en vanlig indikation på dyslexi.

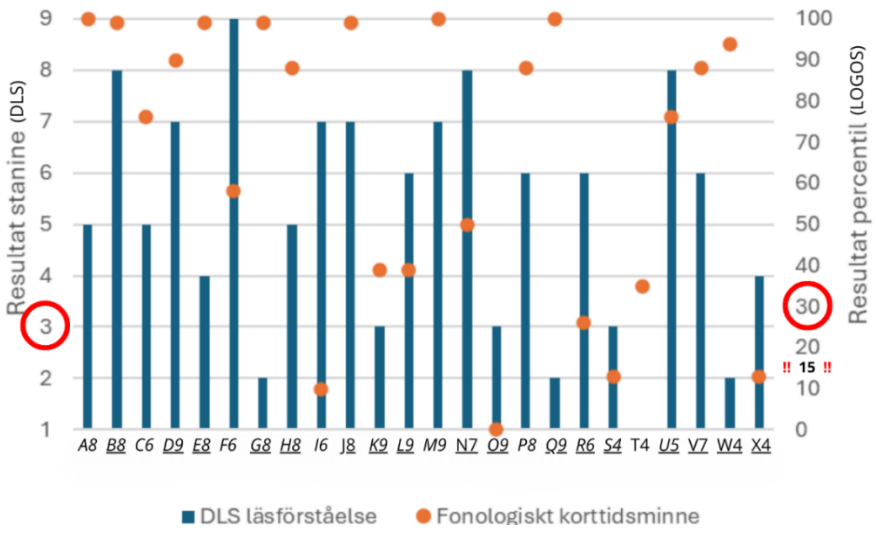
### *6.3.2 Jämförelse läsförståelse inom DLS med fonologiskt korttidsminne inom LOGOS*

För att ytterligare undersöka den särskilda begåvningens eventuella maskeringseffekt, jämförs elevernas testresultat på *fonologiskt korttidsminne* (LOGOS) med deras testresultatet på *läsförståelse* (DLS). Fonologiskt korttidsminne mäts genom att eleven hör ett antal siffror och därefter upprepar siffrorna i rätt ordningsföljd.

Figur 8 visar att av de 17 elever vars testresultat hamnar över kritiskt gränsvärde (> stanine 3) avseende DLS läsförståelse, och sålunda kan anses ha en fungerande läsförståelse, har så gott som samtliga ett testresultat klart över kritiskt gränsvärde (percentil 30) avseende fonologiskt korttidsminne. Resultaten indikerar att elever med högt fonologiskt korttidsminne tenderar att prestera genomsnittligt eller högre på läsförståelse med testinstrumentet DLS trots avkodningssvårigheter.

**Figur 8**

*Läsförståelse inom DLS och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS*




Samtidigt framträder vissa avvikelser. Eleverna *I6, R6* och X4 har ett lågt fonologiskt korttidsminne (≤ percentil 30), men en läsförståelse över kritiskt gränsvärde (> stanine 3). Resultaten indikerar en mer komplex relation mellan korttidsminne och läsförståelse, där andra faktorer troligen också spelar in.

Motsatt förhållande råder för eleverna *G8*, *Q9* och W4 som har ett högt fonologiskt korttidsminne, men lågt testresultat på läsförståelse. Dessa tre elever hann heller inte slutföra läsförståelsetestet på grund av tidsbegränsningen, vilket kan vara en del av förklaringen till de låga testresultaten avseende läsförståelse. Inte heller elev T4 hann slutföra läsförståelsetestet, men även om testresultatet avseende fonologiskt korttidsminne inte är lika högt som de andra, så hamnar testresultatet ändå över kritiskt gränsvärde (> percentil 30), vilket tyder på att elevens fonologiska korttidsminne inte är nedsatt i någon högre grad.

Andra avvikelser är eleverna *K9* och *O9* (vilka heller inte hann slutföra läsförståelsetestet), och *S4* (som har ett lågt testresultat på grund av många felsvar). Dessa elevers testresultat hamnar under kritiskt gränsvärde (≤ percentil 30) på både läsförståelse och fonologiskt korttidsminne.

Sammantaget tyder resultaten på att elever med högt fonologiskt korttidsminne generellt presterar bättre på läsförståelse med DLS, trots avkodningssvårigheter. Samtidigt framträder vissa avvikelser där några elever med lågt fonologiskt korttidsminne ändå har en fungerande läsförståelse, och vice versa. En möjlig förklaring är att olika testformat, uppgiftstyper och testvillkor kan påverka resultaten, men även individuella förutsättningar hos eleven verkar ha betydelse för testprestationer.

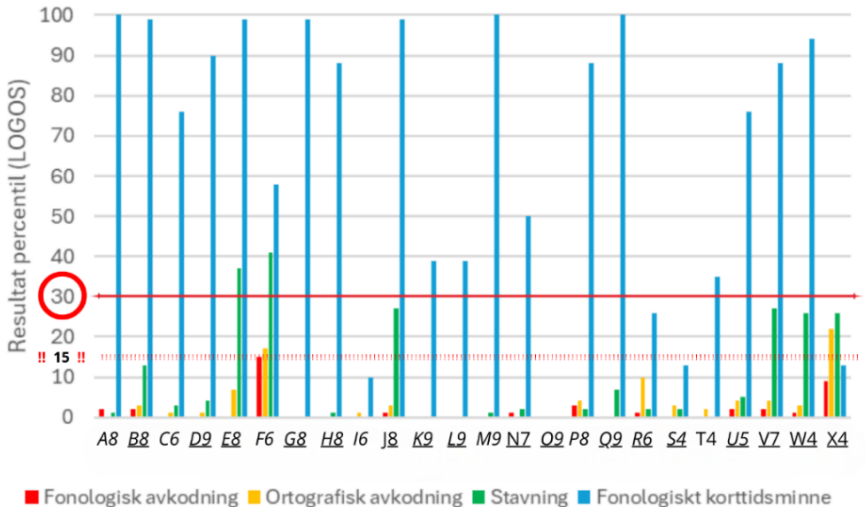
### *6.3.3 Jämförelse avkodningsförmågor, stavning och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS*

Elevernas testresultat på deltesterna *avkodning*, *stavning* och *fonologiskt korttidsminne* (LOGOS) har ställts emot andra deltest i tidigare avsnitt. I detta avsnitt ställs de emot varandra för att synliggöra skillnaderna mellan fonologiskt korttidsminne och kärnproblemet vid dyslexi – avkodnings- och stavningssvårigheter.

Figur 9 visar att majoriteten av eleverna har betydande avkodnings- och stavningssvårigheter, i en sådan grad att dyslexi kan misstänkas. Eleverna *F6* och *E8*, båda med redan diagnosticerad dyslexi, har testresultat gällande stavning som hamnar strax över kritiskt gränsvärde, percentil 30, vilket indikerar en fungerande stavningsförmåga. Testresultaten avviker från de andras, vilket visar att det inom gruppen finns variationer.

**Figur 9**

*Avkodning, stavning och fonologiskt korttidsminne inom LOGOS*



Andra testresultat som skiljer sig är eleverna *I6*, *O9*, *R6* och *S4* som alla har en dyslexidiagnos sedan tidigare. Testresultaten indikerar stora svårigheter inom flera områden, svårigheter som kanske inte enbart kan förklaras med dyslexi. Även elev X4 har flera testresultat som hamnar lågt. Elevens testresultat på ortografisk avkodning och stavning hamnar dock över kritiskt gränsvärde (≥ percentil 15), vilket indikerar måttliga svårigheter inom dessa områden.

Deltestet fonologiskt korttidsminne anses vara det svåraste deltestet inom LOGOS. Resultaten från testningarna visar att majoriteten av de deltagande eleverna omvänt presterar högt på deltest som mäter fonologiskt korttidsminne, trots att flera av dem samtidigt uppvisar betydande svårigheter med avkodning och stavning. Resultaten avviker från den typiska dyslexiprofilen, där fonologiskt korttidsminne ofta är nedsatt och betraktas som en indikation på dyslexi (Høien & Lundberg, 1999; Snowling, 2001; Landerl et al., 2013). Istället överensstämmer dessa resultat med forskning av van Viersen et al. (2016), där elever med särskild begåvning och dyslexi också hade ett högt fonologiskt korttidsminne.

Sammantaget visar resultaten att majoriteten av eleverna har betydande avkodnings- och stavningssvårigheter, vilket samstämmer med deras dyslexidiagnoser eller misstanke om dyslexi. Samtidigt framträder variationer, där ett par elever med dyslexi ändå uppvisar en fungerande stavningsförmåga. Från resultaten framkommer också att majoriteten av eleverna har höga testresultat på fonologiskt korttidsminne, men även stora avkodningssvårigheter. Resultaten indikerar att dyslexi inte bör uteslutas vid testning beroende på ett högt fonologiskt korttidsminne, utan snarare kan ses som en indikation på särskild begåvning. Resultaten diskuteras i avsnitt 8.3 i diskussionskapitlet.

### *6.3.4 Sammanfattning av testresultaten*

För att ge en överblick av elevernas testresultat är dessa sammanfattade i Tabell 7. Undersökningsgruppen består av 24 elever i årskurs 4–9, nominerade av sina vårdnadshavare som särskilt begåvade och med läs- och skrivsvårigheter. Av dessa har 18 en tidigare ställd dyslexidiagnos och 17 har en begåvningsutredning. Tabellen redovisar hur många av eleverna som presterar under, inom eller över normalområdet på respektive deltest i DLS och LOGOS.

**Tabell 7**

*Sammanfattning av testresultaten*

| Test | Deltestområde | Resultat * |
|---|---|---|
| DLS | Läsförståelse | 17 av 24 elever presterar inom eller över normalområdet på läsförståelse |
| DLS | Stavning | 5 av 24 presterar inom normalområdet på stavning |
| LOGOS | Läsförståelse | 9 av 24 presterar inom eller över normalområdet på läsförståelse |
| LOGOS | Stavning | 2 av 24 presterar inom normalområdet på stavning |
| LOGOS | Fonologisk och ortografisk avkodning | Samtliga 24 presterar under normalområdet i såväl fonologisk som ortografisk avkodning |
| LOGOS | Fonologiskt korttidsminne | 19 av 24 presterar inom eller över normalområdet på fonologiskt korttidsminne |

** Normalområdet definieras enligt gränsvärden i respektive testmanual*

### *6.3.5 Svar på forskningsfråga 2*

Resultaten som besvarar forskningsfråga 2 – *I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?* – indikerar att särskild begåvning kan maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse. Majoriteten av eleverna har ett högt fonologiskt korttidsminne, ett resultat som skiljer sig från en typisk dyslexiprofil, men som ligger i linje med tidigare forskning (van Viersen et al., 2016), där det visar sig förekomma just hos elever med särskild begåvning och dyslexi. Däremot hamnar samtliga elevers testresultat på fonologisk och ortografisk avkodning kritiskt lågt, samtidigt som de presterar inom eller över normalområdet på framför allt DLS läsförståelsetest. En möjlig förklaring är att elevernas särskilda begåvning, vilket i denna avhandling indikeras genom deras relativt höga läsförståelse (DLS) och höga värden på fonologiskt korttidsminne (LOGOS), kan ha bidragit till att maskera avkodningssvårigheterna. Detta kan i sin tur innebära en risk för att dyslexi inte alltid identifieras korrekt hos elever med särskild begåvning.

Samtidigt framkommer avvikelser där några elever med högt fonologiskt korttidsminne presterar lågt på läsförståelse och vice versa, vilket tyder på ett komplex förhållande mellan olika förmågor och hur de kan interagera vid läsning. Faktorer som testformat, uppgiftstyp och testvillkor kan också anses ha påverkat vissa resultat.

Slutsatsen som kan dras är att särskild begåvning, vid vissa testformat och uppgiftstyper, kan maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse. Stavningssvårigheter framträder däremot konsekvent och verkar påverkas i mindre utsträckning av kompenserande strategier. Resultaten tyder på att stavningssvårigheter kan vara ett mer stabilt kännetecken på dyslexi än läsförståelsenivå hos denna elevgrupp. Resultaten diskuteras med utgångspunkt i SVR (Gough & Tunmer, 1986) i avsnitt 8.3 i diskussionskapitlet.

## 6.4 Forskningsfråga 3: I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?

I detta avsnitt besvaras avhandlingens tredje forskningsfråga. Eleverna som deltar i detta forskningsarbete anses alla vara särskilt begåvade genom nominering gjord av vårdnadshavare. I elevgruppen finns det också 17 elever som sedan tidigare har en begåvningsutredning med resultat IQ ≥ 120 som stärker antagandet att just dessa har en särskild begåvning. Nissens (2014) skattningsskalor används i avhandlingen för att undersöka i vilken utsträckning resultatet från skattningarna indikerar sannolikhet för särskild begåvning. Eftersom skattningarna görs av olika respondent-grupper genomförs först en korrelationsanalys för att undersöka graden av samstämmighet mellan grupperna. Därefter jämförs skattningsskalornas poängsummor från varje respondentsgrupp med framräknade gräns-värden (se Tabell 3 för respektive elevs poängsummor och Tabell 4 för gränsvärden) för att undersöka i vilken utsträckning som skattningsskalor visar resultat som överensstämmer med en profil som enligt Nissen (2014) är förenlig med särskild begåvning.

### *6.4.1 Korrelationsanalys*

För att undersöka styrkan och riktningen på sambandet mellan skattningar från elever, vårdnadshavare och lärare genomförs Spearmans rangkorrelation i SPSS version 28.0.1.1 (IBM Corp, 2017). Denna icke-parametriska metod väljs med hänsyn till det begränsade antalet elever och osäkerhet kring datamaterialets fördelning. Analysen görs för att belysa hur olika respondentgrupper uppfattar beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning, och i vilken grad deras skattningar överensstämmer.

Korrelationsanalys (Tabell 8) görs mellan variablerna *Skattningsskala Elev*, *Skattningsskala Vårdnadshavare* och *Skattningsskala Lärare* för de 17 elever redan identifierade med särskild begåvning.

**Tabell 8**

*Korrelationsmatris för resultat på Nissens skattningsskalor*

| Spearman's rho | | Elev | Vårdnads-havare | Lärare |
|---|---|---|---|---|
| 1. Skattningsskala Elev | Korrelation | | | |
| | Sig. (2-tailed) | | | |
| | N | 17 | | |
| 2. Skattningsskala Vårdnadshavare | Korrelation | 0,68 ** | | |
| | Sig. (2-tailed) | 0,00 | | |
| | N | 17 | 17 | |
| 3. Skattningsskala Lärare | Korrelation | -0,09 | 0,13 | |
| | Sig. (2-tailed) | 0,81 | 0,71 | |
| | N | 10 | 10 | 10 |

*Notering*. ** Korrelation är signifikant på 0,01 nivå (2-tailed)

Resultaten tyder på en signifikant positiv korrelation mellan elevernas och vårdnadshavarnas skattningar ($r_s$ = 0,68, $p$ = 0,00). Detta indikerar att dessa två grupper har relativt samstämmiga uppfattningar. Det observerade sambandet tyder på att högre skattningar från vårdnadshavare generellt återspeglas i högre skattningar från eleverna.

Mellan elevernas och lärarnas skattningar framkommer ingen korrelation ($r_s$ = - 0,09, $p$ = 0,81). Resultaten tyder på att lärarnas skattningar skiljer sig påtagligt ifrån elevernas självskattningar och utan något tydligt samband dem emellan.

När det gäller vårdnadshavarnas och lärarnas skattningar tyder resultaten på en mycket svag korrelation ($r_s$ = 0,13, $p$ = 0,71) där sambandet inte är statistiskt signifikant. Detta tyder på en påtaglig diskrepans mellan grupperna i hur de uppfattar beteenden och egenskaper hos eleverna som förknippas med särskild begåvning.

### 6.4.2 Identifiering av särskild begåvning genom Nissens skattningsskalor

I Nissens studie (2019) delas skattningspoängen in i fyra kategorier: ”Låg”, ”Genomsnittlig”, ”Hög” och ”Mycket hög” sannolikhet för att särskild begåvning anses föreligga. Intervallet för poängsummor inom respektive kategori skiljer sig mellan responsgrupperna, vilket påverkar gränsen för vad som definierar varje kategori. Kategorin ”Extremt låg” ingick inte i Nissens (2019) studie utan tillkom som ett resultat från detta forskningsarbete där ”Extremt låg” representerar de fall där poängsumman hamnar under skattningsskalans lägsta gränsvärde. Det indikerar att respondenten i mycket liten utsträckning observerar eller uppfattar beteenden eller egenskaper som kan relateras till skattningsskalans tolkningsramar. Tabell 9 är reviderad där kategorin ”Extremt låg” har lagts till.

Resultaten för de 17 elever som tidigare genomgått en begåvningsutredning (IQ ≥ 120) analyseras huruvida skattningsskalorna ger indikationer på ”Hög” eller ”Mycket hög” grad av överensstämmelse med kännetecken på särskild begåvning. För dessa elever har samtliga vårdnadshavare besvarat skattningsskalor för vårdnadshavare, och 10 lärare besvarat skattningsskalor för lärare.

**Tabell 9**

*Reviderad tabell av gränsvärden för särskild begåvning*

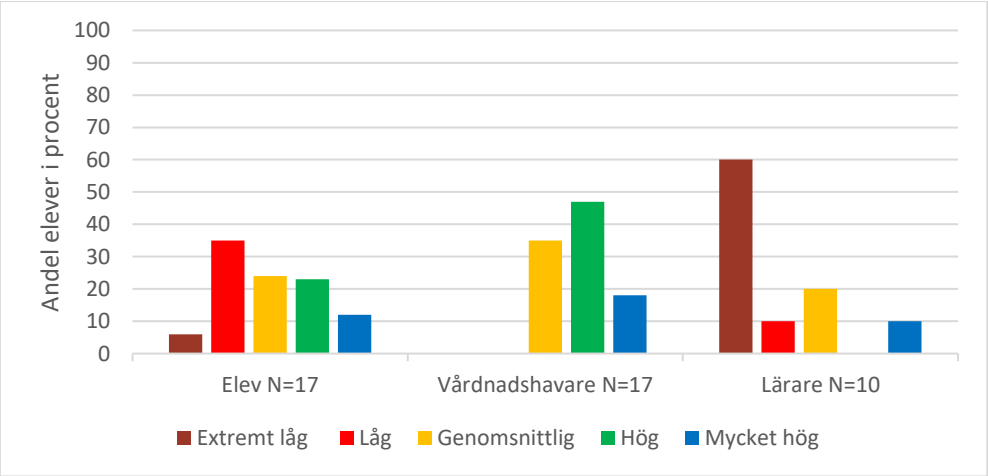
| Sannolikhet | Extremt låg | Låg | Genom-snittlig | Hög | Mycket hög |
|---|---|---|---|---|---|
| | **< 5 %** | **5 %** | **20%** | **50 %** | **95 %** |
| Elev | ≤ 31 | 32 – 37 | 38 – 41 | 42 – 46 | 47 – 50 |
| Vårdnads-havare | ≤ 19 | 20 – 24 | 25 – 34 | 35 – 46 | 47 – 50 |
| Lärare | ≤ 29 | 30 – 34 | 35 – 39 | 40 – 44 | 45 – 50 |

*Källa:* Nissen, 2019. Egen revidering av tabellen.

Figur 10 visar fördelningen av andelen elever (i procent) inom kategorierna ”Mycket hög” (blå), ”Hög” (grön), ”Genomsnittlig” (gul), ”Låg” (röd) och ”Extremt låg” (brun) grad av igenkänning enligt respektive respondent-grupp (Elev, Vårdnadshavare och Lärare). Figuren illustrerar variationer i skattningarna mellan respondentgrupperna och ger en översikt över hur resultaten fördelar sig mellan de fem kategorierna.

**Figur 10**

*Fördelning av skattning särskild begåvning från respondentgrupperna*




Om Nissens skattningsskalor ska betraktas som ett tillförlitligt instrument som klarar att fånga upp beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning även hos 2e-elever, bör dessa 17 elevers skattningspoäng, som genom tidigare begåvningsutredning uppnått IQ ≥ 120, också hamna i kategorin ”Hög” eller ”Mycket hög” grad. Resultatet från Figur 10 visar tydliga skillnader mellan elevernas självskattningar och de skattningar som gjorts av vårdnadshavare och lärare. Elevernas skattningar hamnar främst inom kategorierna ”Låg” och ”Genomsnittlig”. Ett fåtal elever hamnar inom kategorin ”Hög”, och enstaka inom ”Mycket hög”. Resultaten tyder på att eleverna i begränsad utsträckning känner igen dessa beteenden och egenskaper hos sig själva. Vårdnadshavarnas skattningar är mer jämt fördelade och återfinns främst inom kategorierna ”Hög” och ”Genomsnittlig”. Några finns även i kategorin ”Mycket hög”,

men inga av vårdnadshavarnas skattningar hamnar i ”Låg” eller ”Extremt låg”. Det tyder på att vårdnadshavare i högre grad än elever eller lärare uppger att de observerar beteenden och egenskaper som kan förknippas med särskild begåvning. Lärarnas skattningar skiljer sig däremot tydligt från både elevernas och vårdnadshavarnas. Majoriteten av deras bedömningar återfinns i kategorierna ”Extremt låg” och ”Låg”, vilket indikerar låg sannolikhet för särskild begåvning. För dessa 17 elever är det en lärare vars skattningspoäng hamnar i kategorin ”Mycket hög”, och två i ”Genomsnittlig”. Avsaknaden av skattningar i kategorin ”Hög” tyder på att beteenden eller egenskaper som förknippas med särskild begåvning inte i någon större utsträckning framträder i lärmiljön.

Sammantaget visar resultaten att det framför allt är vårdnadshavarna som identifierar kännetecken på särskild begåvning hos eleverna. En möjlig förklaring kan vara att vårdnadshavarna värderar barnets förmågor i vardagliga sammanhang, medan lärarnas bedömningar i högre grad relaterar till prestationer i lärmiljön. Den stora variationen i skattningarna mellan de tre grupperna tyder på att dessa skattningsskalor, i sin nuvarande form, inte är tillräckligt känsliga för att ge en tillförlitlig bild av hur särskild begåvning kan yttra sig hos denna grupp 2e-elever.

### *6.4.3 Svar på forskningsfråga 3*

Resultaten som besvarar forskningsfråga 3 – *I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?* – indikerar att särskild begåvning hos 2e-elever med samförekomst av dyslexi sällan framträder i lärmiljön. Detta påverkar tillförlitligheten när dessa skattningsskalor används som identifieringsverktyg för särskild begåvning. Spearmans rangkorrelation tyder på ett signifikant samband mellan elevernas och vårdnadshavarnas skattningar, vilket indikerar att vårdnadshavarnas uppfattning om sina barns särskilda begåvning överensstämmer i större utsträckning med elevernas egen bild. Däremot framkommer ingen korrelation mellan elevernas och lärarnas skattningar.

Resultaten visar att Nissens (2014) skattningsskalor kan ge indikationer på särskild begåvning, men att deras tillförlitlighet som identifieringsverktyg

varierar beroende på vilken respondentgrupp som gör skattningen och i vilken miljö eleven observeras. Det finns därmed en risk att skattningsskalor – särskilt de som bygger på lärarskattningar – inte tillräckligt bra klarar att fånga upp beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning hos denna elevgrupp. En möjlig förklaring är att elevernas svårigheter dominerar lärarnas uppfattning. Medan vårdnadshavare i högre grad identifierar dessa beteenden och egenskaper, skattar eleverna sig själva betydligt lägre, och i lärmiljön tycks deras särskilda begåvning sällan framträda.

Därtill kan en funktionsnedsättning hos eleven, såsom dyslexi, bidra till att maskera den särskilda begåvningen, vilket ytterligare försvårar identifieringen. Slutsatsen som kan dras är att om skattningsskalor ska vara ett tillförlitligt identifieringsinstrument för särskild begåvning, bör de inkludera flera perspektiv. Eftersom särskild begåvning kan uttryckas på olika sätt beroende på kontext, är det viktigt att identifieringen inte bara görs i en skolkontext utan också tar hänsyn till elevens förmågor i andra sammanhang. Resultaten diskuteras i avsnitt 8.4 i diskussionskapitlet.

# 7 Stödinsatser, utmaningar och strategier i skolpraktiken

I detta kapitel redovisas resultaten från delstudie II, där 23 elever intervjuades individuellt. Fokus ligger på hur eleverna själva sätter ord på sina erfarenheter genom att beskriva de stödinsatser de får i skolan, både avseende särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter. Resultaten från intervjuerna ger röst åt elevernas perspektiv genom att också belysa hur de själva beskriver sina utmaningar och strategier vid arbete med texter. I kapitlet besvaras avhandlingens två sista forskningsfrågor:

Forskningsfråga 4: *Vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?*

Forskningsfråga 5: *Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi att de har vid arbete med texter?*

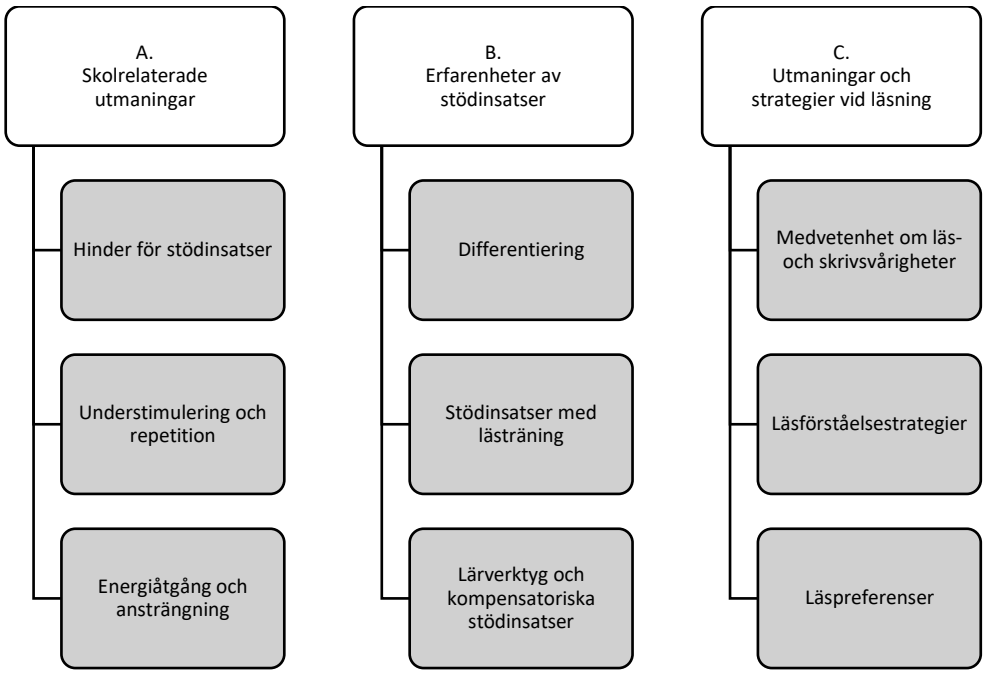
## 7.1 Kategorier och analytiska ramar

I detta avsnitt presenteras de huvud- och underkategorier som identifierats i analysen av intervjusvaren, samt hur dessa förhåller sig till de teoretiska modellerna DMGT (Gagné, 2021) och SVR (Gough & Tunmer, 1986) som används för att teoretiskt rama in och tolka elevernas beskrivningar. Analyserna är indelade efter samma begrepp som återkommer inom DMGT och SVR. Resultaten är indelade i delavsnitt utifrån forskningsfrågor och kategorier, och illustreras med utvalda citat från intervjuerna. Kategorierna växte fram som tolkningar av elevernas beskrivningar och tydliggör hur dessa förhåller sig till de specifika forskningsfrågorna.

Genom en induktiv kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) har tre huvudkategorier identifierats: (A) *Skolrelaterade utmaningar*, (B) *Erfarenheter av stödinsatser*, samt (C) *Utmaningar och strategier vid läsning*. Figur 11 ger en visuell översikt av de huvudkategorier och underkategorier som har identifiera i datamaterialet från intervjuerna med elever med särskild begåvning och samförekomst av läs- och skrivsvårigheter.

**Figur 11**

*Visualisering av huvudkategorier och underkategorier*




Forskningsfråga 4 besvaras inom huvudkategori A och B. Huvudkategori A belyser elevernas beskrivningar av skolrelaterade utmaningar som påverkar deras lärande och tillgång till stöd. Huvudkategori B behandlar elevernas erfarenheter av stödinsatser i lärmiljön – både för den särskilda begåvningen och för läs- och skrivsvårigheterna – samt hur dessa upplevs fungera och vilka utvecklingsbehov som framträder. Kategorierna tolkas utifrån DMGT:s (Gagné, 2021) centrala begrepp: naturliga fallenheter (G), intrapersonella katalysatorer (I) – huvudsakligen intrapersonella katalysatorer som motivation (IM) och drivkraft (IV), miljökatalysatorer (E) – huvudsakligen interpersonella katalysatorerna som lärare (EI) och utbildning (EE) samt slumpens inverkan (C). Resultaten redovisas i avsnitt 7.2 och diskuteras i avsnitt 8.5.

Forskningsfråga 5 besvaras inom huvudkategori C där fokus ligger på hur eleverna beskriver utmaningar och strategier vid läsning. Förutom DMGT (Gagné, 2021) används också den lästeoretiska modellen SVR (Gough &

Tunmer, 1986) som analytisk ram. Enligt SVR är läsförståelse en produkt av avkodning och språkförståelse, där brister i någon av dessa faktorer kan påverka läsförståelsen negativt. För elever med särskild begåvning och dyslexi kan emellertid en hög språkförståelse delvis kompensera för brister i avkodning, vilket kan göra att lässvårigheter riskerar att inte uppmärksammas (van Viersen et al., 2016). I analysen relateras elevernas prestationer på testningarna och vad de beskriver under intervjuerna till dessa två faktorer. Således möjliggör SVR (Gough & Tunmer, 1986) en strukturerad analys av hur olika styrkor och svårigheter kan främja eller hämma läsförståelse, och huruvida elevernas lässvårigheter blir synliga eller inte. Resultaten redovisas i avsnitt 7.3 och diskuteras i avsnitt 8.6.

## 7.2 Forskningsfråga 4: Vilka slags insatser för att stödja både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?

I detta avsnitt besvaras avhandlingens fjärde forskningsfråga. Resultaten presenteras genom huvudkategori A och B i delstudie II, där varje kategori belyses med utvalda elevcitat och tolkas med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021).

### *7.2.1 Huvudkategori A – Skolrelaterade utmaningar*

*Skolrelaterade utmaningar* utgör den första huvudkategorin med tre underkategorier:

- Hinder för stödinsatser
- Understimulering och repetition
- Energiåtgång och ansträngning

#### *Hinder för stödinsatser*

I detta avsnitt redovisas och analyseras de hinder för stödinsatser som framkom under intervjuerna. Med stödinsatser avses olika former av pedagogiska åtgärder som syftar till att möta elevernas behov, antingen genom att stimulera den särskilda begåvningen, genom stödundervisning med fokus på lästräning eller genom överbryggande kompensatoriska stödinsatser som underlättar vid läs- och skrivsvårigheter.

##### Fokus på svårigheterna

Under intervjuerna beskriver majoriteten av eleverna att deras undervisningsbehov inte tas på allvar eller bemöts på ett tillfredsställande sätt. Av beskrivningarna framstår det som att läs- och skrivsvårigheterna tenderar att hamna i fokus och skymmer vad eleverna faktiskt kan eller har potential att uppnå. Många elever beskriver en frustration över att deras prestationer och förmågor reduceras till en fråga om vad de inte klarar av. Följande citat från några elever med diagnostiserad dyslexi ger exempel:

> Jag får inga utmaningar. Fokus ligger på svårigheterna. (*C6*)

Elevens beskrivning tyder på att fokus ligger på svårigheterna, snarare än på möjligheter till mer stimulerande uppgifter. En annan elev beskriver en liknande erfarenhet:

> De vill hitta anledningar till att de inte ger utmaningar. De har sagt att jag inte visat att jag behöver det. Jag hade gjort klart boken och den nya uppgiften var då att jag skulle läsa en egen bok. Det var svårt på grund av dyslexin. (*F6*)

Eleven beskriver att skolan ”vill hitta anledningar” till att inte ge utmaningar och att eleven ”inte visat” att det finns behov. Det framstår som att eleven upplever att skolan är restriktiv med att ge mer stimulerande uppgifter. När eleven hade avslutat en bok bestod nästa uppgift i att läsa ytterligare en bok, något som eleven beskriver som svårt på grund av dyslexi. Beskrivningen tyder på att dyslexi påverkar vilka typer av uppgifter som eleven får.

Att dyslexin tycks påverka hur elevens behov, men även begåvning, uppfattas framkommer genom följande citat på:

> Fick en ny lärare nu i sexan. Jag pratade med henne om att jag behövde svårare och sånt. Men hon lyssnade inte på mig. Hon tyckte att jag var lite dåligare än de andra, bara för att jag knappt kan stava. (*I6*)

Yttrandet ger en inblick i hur svårigheterna med stavning hindrar tillgång till svårare uppgifter. Eleven beskriver en situation där önskan om att få mer stimulerande uppgifter inte hörsammades beroende på att fokus lades på svårigheterna snarare än på styrkorna.

Ett återkommande mönster som framträder i elevernas beskrivningar är att traditionella förväntningar på prestationer, som att skriva långa texter eller arbeta inom givna tidsramar, kan begränsa möjligheter till stimulerande stödinsatser för elevens särskilda begåvning.

> Mina lärare kan se att jag lär mig fort, men eftersom jag inte gör vissa saker på tid så får jag inga utmaningar. Det är så motigt när jag /…/ först ska bli klar med en uppgift, som till exempel att skriv en text med 500 ord. Jag frågar om jag får göra det muntligt men får inte. Då har jag inte gjort uppgiften på en månad bara för att jag tycker det är så tråkigt. De ser mina nedsättningar men de ser inte särbegåvningen fast jag sagt det flera gånger. De pratar om dyslexin och att jag har svårt att göra på tid och så där, men samtidigt är jag jättebra i matte och kemi. En uppgift i kemin som skulle ta en månad gjorde jag klar på en lektion. (*K9*)

Yttrandet tyder på att dyslexin överskuggar elevens höga förmågor och prestationer inom andra områden, såsom matte och kemi. Det kan anas en frustration över att uppgifter och förväntningar är knutna till förutbestämda tidsramar att arbeta inom. Frustrationen kan också anas i yttrandet ”De ser mina nedsättningar men de ser inte särbegåvningen fast jag sagt det flera gånger”, vilket tyder på att elevens styrkor riskerar att hamna i skymundan när fokus främst riktas mot svårigheterna.

#### Läs- och skrivsvårigheter begränsar

Under intervjuerna beskriver flera elever att läs- och skrivsvårigheterna begränsar dem i skolarbetet. Ett exempel ges av en elev med diagnosticerad dyslexi som uttrycker att beroende på läs- och skrivsvårigheter tillåts inte eleven att gå fram i en snabbare takt. Orsaken är att eleven inte klarar att utföra sina arbetsuppgifter på ett traditionellt sätt med papper och penna. Eleven har framfört önskemål om att få redovisa muntligt istället, men nekats.

> Det är inte så att jag är illvillig och inte vill göra sakerna, men lärarna säger att varför ska du få mer uppgifter och ett högre tempo när du inte ens har gjort uppgifterna från förra veckan? De ser det som oförenligt. Jo, för den uppgiften var tråkig för det var bara att skriva en jävla massa. De blir sura. Och de säger att varför är du den enda som inte antecknar på lektionerna? Men jag behöver inte anteckna för jag kommer ihåg det som lärarna säger och det vet lärarna, men ändå blir de sura för att jag inte antecknar. Det är inte så att jag är korkad och inte fattar vad det är. Jag vet exakt vad jag ska skriva på uppgiften, men jag kan inte skriva 500 ord. (*K9*)

Yttrandet kan förstås som att läs- och skrivsvårigheterna begränsar möjligheten att få gå framåt i ett snabbare tempo. Det kan stå för att behov och förmågor inte förstås av omgivningen, eller omvänt att eleven inte förstår omgivningens strategier och avsikter. Eleven verkar reflektera över sin egen kapacitet att hantera skoluppgifter på ett mindre traditionellt sätt, till exempel genom att komma ihåg information utan att anteckna. Beskrivningen antyder att eleven känner sig missförstådd, och att lärarnas förväntningar inte är i linje med elevens uppfattning av vad som fungerar bäst. Detta framträder ytterligare i beskrivningen av uppgifter som kräver att eleven skriver längre texter. Elevens beskrivning tyder på att läs- och skrivsvårigheterna påverkar relationen till skolarbetet, när det sätt som

eleven skulle föredra att arbeta på ibland krockar med de förväntningar och strukturer som finns i undervisningen.

En annan elev beskriver att trots särskild begåvning och stort intresse för matematik är läromedlet i matematik på en enklare nivå. På grund av läs- och skrivsvårigheter har eleven en bok att kunna skriva direkt i.

> Jag får skriva direkt i matteboken. För jag tycker det kan vara svårt att skriva ner hela uträkningen, för då brukar jag mest förvirra mig själv. När jag kör huvudräkning ibland gör jag små fel och missar, eller tror att det står plus istället för gånger. Så min bok har inte det svåraste spåret, eftersom jag skriver direkt i den. (*C6*)

Yttrandet ger en inblick i hur läs- och skrivsvårigheter kan påverka tillgången till undervisningsmaterial och möjlighet att arbeta på en svårare nivå. Elevens beskrivning antyder att valet av läromedel, som gör det möjligt att ”skriva direkt i matteboken”, är anpassat för att stödja eleven med att genomföra och redovisa uträkningar. Samtidigt framstår det som att detta anpassade material begränsar elevens möjlighet att bli stimulerad, eftersom boken saknar de svårare spåren.

#### Behov av förståelse

Andra elever beskriver frustration över att det som utlovats inte genomförs och en känsla av att deras behov inte tas på allvar. Det kan man se i detta citat där eleven säger att:

> Jag har bett om svårare men lärarna glömmer bort. Det lovas, men det händer aldrig. Till slut finns det ingen poäng med att fråga. (*F6*)

Yttrandet tyder på att behov och önskemål om svårare uppgifter inte uppmärksammas eller följs upp. Vidare antyds en förändring i elevens inställning över tid, där förväntningarna på att få gehör för sina behov tycks minska.

Under intervjuerna tillfrågas eleverna om vad de själva tycker är viktigt att lärare vet om särskild begåvning respektive dyslexi. Från elevernas beskrivningar framträder en bild av hur deras styrkor och svårigheter både kompletterar och ibland maskerar varandra. Beskrivningar av att inte alltid bli förstådd återkommer vid flera intervjuer, och anses utgöra hinder för

lärandet. Eleverna beskriver vikten av att lärare förstår att lärande och informationsbearbetning kan ske på olika sätt för 2e-elever.

> Att man lär sig på ett annorlunda sätt och inte plockar fram information på samma sätt som alla andra. De fattar aldrig vad jag skriver för jag råkar göra vissa uträkningar i huvudet, och så glömmer jag att skriva ner dem. Man får olika poäng på prov beroende på hur bra du förklarar i siffror. Jag har rätt svar, men får bara en poäng för att jag missar detta. (*L9*)

Eleven beskriver hur kravet på att redovisa tankegångar kan utgöra ett hinder när arbetssättet inte överensstämmer med hur eleven själv bearbetar information. I citatet uttrycks en frustration över att få en låg poäng trots att svaret är korrekt, eftersom mellanled i uträkningen saknas. Det kan tolkas som att eleven upplever att den särskilda begåvningen inte synliggörs i bedömningssituationen. Samtidigt kan det vara så att provet syftar till att bedöma elevens resonemangs- eller kommunikationsförmåga, vilket i sig inte behöver vara orättvist. Istället väcker yttrandet frågor om hur elever ges möjlighet att visa sina kunskaper med hänsyn till dyslexidiagnos, särskilt när de arbetar på andra sätt än vad uppgiften förutsätter.

En annan elev betonar att särskild begåvning kan förekomma samtidigt med diagnoser som ADHD, och att skolpersonal behöver känna till detta för att kunna bemöta elevernas behov:

> De måste veta att det [särskild begåvning] existerar /.../ att man kan ha det [särskild begåvning] även om man har ADHD. (*Q9*)

Detta yttrande synliggör ett behov av ökad medvetenhet i skolan om att särskild begåvning inte utesluter förekomst av svårigheter, och att svårigheter inte utesluter förekomst av särskild begåvning.

Under intervjuerna är det flera elever som upprepade gånger lyfter fram att särskild begåvning kan maskera dyslexi, vilket de anser viktigt för skolpersonal att känna till för att förstå dem. Följande citat ger röst åt dessa elever:

> Ibland märks det inte att man har dyslexi eftersom begåvning kan väga upp. (*Q9*)

Gemensamt för beskrivningarna är en återkommande frustration över att de intellektuella behoven inte tillgodoses och att deras styrkor och potential ofta förbises som en följd av läs- och skrivsvårigheterna. Elevernas beskrivningar tyder på en diskrepans mellan vad de vet om sig själva och vad de erfar i lärmiljön. Frustrationen tycks bottna i att dessa två sidor av deras person ofta behandlas som separata, eller till och med motstridiga, snarare än som en sammanhängande helhet. För vissa handlar detta om enskilda situationer där den särskilda begåvningen inte uppmärksammas, medan andra lyfter fram hur skolans strukturer i sig kan skapa hinder som hämmar utvecklingsprocessen. Skillnader mellan eleverna märks i hur de uttrycker denna bristande förståelse där vissa lyfter fram att särskild begåvning kan dölja dyslexi, medan andra framhåller behovet av att skolan behöver kunna klara av att möta elevers olika sätt att lära och fungera.

#### Analys genom DMGT (Hinder för stödinsatser)

Elevernas beskrivningar av skolrelaterade utmaningar analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella och miljömässiga katalysatorer samt slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur olika hinder för stödinsatser i lärmiljön kan förstås utifrån komponenterna inom modellen.

Motivation och drivkraft beskrivs inom DMGT som centrala intrapersonella katalysatorer för utvecklingsprocessen. Flera elever uttrycker en stark vilja att ta sig an utmaningar även när läs- och skrivsvårigheterna utgör hinder. Inom DMGT kan denna motivation ses som en drivkraft som motverkar hämmande faktorer och gör det möjligt för eleverna att använda sin särskilda begåvning trots svårigheter med läsning och skrivning. Lärares förståelse av interaktionen mellan läs- och skrivsvårigheter och särskild begåvning kan fungera som en främjande miljömässig katalysator, där undervisningen anpassas så att eleverna både får stödinsatser för svårigheterna och möjligheter till stimulans för sin särskilda begåvning. Samtidigt framträder miljömässiga inhibitioner, till exempel när elever beskriver att de inte får stimulerande uppgifter, eftersom deras läs- och skrivsvårigheter först måste hanteras innan andra stödinsatser ges. Ett annat exempel på miljömässig inhibition är skolans bedömningssystem, där en elev inte får poäng på prov trots att svaret är

korrekt, men där lösningen inte redovisats på förväntat sätt. Sådana situationer kan förstås som inhibitioner i lärmiljön, där elevernas styrkor inte kommer till sin rätt på grund av krav på att följa specifika sätt att redovisa.

Slumpens betydelse framkommer i hur väl elevernas behov uppmärksammas och bemöts. Inom DMGT kan slumpen förstås som att möta en lärare som förstår tvåsidigheten mellan särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter eller att få tillgång till stimulerande stödinsatser vid rätt tidpunkt. Elevernas beskrivningar tyder på att stödinsatser varierar, vilket verkar hänger samman med slumpmässiga faktorer, såsom vilka lärare de möter, vilka resurser som finns tillgängliga och hur skolan organiserar undervisningen och stödinsatserna.

### *Understimulering och repetition*

I detta avsnitt redovisas och analyseras elevernas beskrivningar av understimulering och repetition.

#### Understimulering

Under intervjuerna får eleverna frågan om de känner motivation till skolarbete. Majoriteten beskriver att de anser sig vara understimulerade i skolan, vilket de relaterar till brist på differentiering. När undervisningen inte möter elevernas behov uppges minskad motivation. Det kan man se i detta citat där eleven säger att:

> De pratar bara om basala saker. Det är bara enkelt förklarat. Sakerna skulle kunna vara svårare. /…/ Jag använder ungefär hälften av min förmåga. Jag har lite motivation eftersom jag inte blir utmanad. (*F6*).

Yttrandet ”skulle kunna vara svårare” tyder på att undervisningen inte stimulerar tillräckligt eller matchar elevens förmågor. Det framgår att eleven reflekterar över sin egen potential och beskriver att en betydande del av den inte tas tillvara. Denna känsla av outnyttjad kapacitet verkar ha en nära koppling till undervisningen, med mindre motivation som en följd av bristen på stimulerande stödinsatser.

En annan elev beskriver hur bristen på intresse och motivation i skolan verkar vara starkt kopplad till aktiviteter som inte upplevs som meningsfulla:

> Jag är extremt viljedriven och vill inte göra om det är tråkigt. (*K9*)

Det framträder en påtaglig självinsikt och en stark drivkraft hos eleven att undvika uppgifter som inte väcker intresse. Det uttalade behovet av att vilja arbeta med meningsfulla uppgifter ger en inblick i hur eleven förhåller sig till skolarbetet.

En elev beskriver att förväntningar och verklighet inte stämmer överens, vilket leder till att skolan inte upplevs meningsfull:

> Jag har inte gått i skolan sedan vårterminen i fyran. Det beror på att jag började känna mig dålig av att vara understimulerad. /.../ Första terminen när jag slutat gå, så efter två, tre veckor eller en månad så kom de med nåt NO-projekt som jag också tycker om väldigt mycket. Då pratade vi om att om jag går på det [kommer till skolan] så skulle de anpassa. De skulle göra genomgångarna kortare och de skulle låta mig jobba förväg, men det hände inte heller. Man kan säga att de lovade en massa saker, men ingenting av det gjorde de. Jag var med ungefär tre fjärdedelar men jag märkte att de inte gjorde någonting, så då slutade jag igen. (*U5*)

Yttrandet tyder dels på en önskan om att vara delaktig i undervisningen och bli bemött på ett sätt som bättre möter den särskilda begåvningen och behovet av stimulans, dels på en besvikelse över att skolan inte lever upp till de löften som givits. Eleven beskriver att löftet om kortare genomgångar och möjlighet att ligga före i planeringen aldrig förverkligades. Yttrandet ger intryck av stor besvikelse och en känsla av understimulering, vilket framstår som orsaken till varför eleven väljer att inte vara i skolan.

På frågan om eleverna känner sig uttråkade på lektionerna tycks det finnas en gemensam uppfattning om att så är fallet. Exempel på kopplingen mellan intellektuell stimulans och minskad motivation på grund av understimulering ges genom följande citat:

> Man behöver mer utmaningar annars blir det så tråkigt att man ger upp. (*Q9*)

> Det blir mycket tråkigare för att det inte är svårt. (*S4*)

Citaten tyder på att brist på intellektuell stimulans påverkar motivationen. När uppgifterna inte upplevs som tillräckligt utmanande beskrivs det som att ”man ger upp” och att undervisningen blir ”tråkigare” eftersom den inte är svår.

En annan elev beskriver att undervisningens struktur påverkar intresset för lärandet:

> Jag tycker om att lära mig om nästan allting. Det är bara det att sättet som de [lärarna] lär ut på gör det väldigt tråkigt. De gör det från typ /…/ det lättaste till det svåraste. Men jag lär mig om saker från det svåraste eller det näst svåraste för att jag tycker det är kul. (*F6*)

Yttrandet tyder på att eleven uppskattar lärandet i sig, men en frustration kan också anas över att undervisningen verkar börja på en för enkel nivå. Elevens beskrivning tyder också på att det är viktigt med stimulans och svårare uppgifter för att bibehålla intresset och motivationen. När undervisningen inte differentieras efter elevens särskilda begåvning framstår det som att lärandet påverkas negativt.

Eleverna beskriver på olika sätt hur de försöker hantera att vara uttråkade. En elev antyder att när uppgifterna är för enkla, så påverkas arbetsinsatsen till det sämre:

> Om det är för enkelt blir jag mer slarvig och skriver mer korta svar. (*M9*)

Yttrandet tyder på en koppling mellan uppgifters svårighetsgrad och hur noggrant eleven utför arbetet, där enklare uppgifter leder till att eleven blir ”mer slarvig” och ger kortare och mindre genomarbetade svar.

Ett annat exempel på hur elever kan hantera att vara uttråkade ges genom följande citat:

> Ja, det händer ganska ofta att jag blir uttråkad. Då jobbar jag långsammare för att inte bli klar för fort. (N7)

Genom denna beskrivning framträder bilden av hur eleven anpassar sitt beteende genom att medvetet sänka arbetstakten för att hantera känslan av att inte ha tillräckligt att göra.

Ytterligare ett perspektiv ges av en elev som beskriver hur tråkiga eller repetitiva arbetsuppgifter gör att eleven mentalt drar sig undan för att hantera sådana situationer.

> Jag blir uttråkad på lektionerna om jag är ointresserad eller om det är för svårt. Då går jag in i tankar när det blir för tråkigt. Det är viktigt att uppgifterna inte är repetitiva som gör att man kan tänka på något annat när man gör dem. Som till exempel när man diskar, då kan man tänka på något annat. (*G8*)

Beskrivningen av att gå ”in i tankar” tyder på en inre strategi för att hantera bristen på stimulans. Citatet ger en bild av hur repetitiva, för svåra eller ointressanta uppgifter kan påverka elevens motivation. Samtidigt betonas vikten av varierande uppgifter för att hålla intresset uppe. Ett mer proaktivt perspektiv framträder genom denna elevs yttrande:

> Jag vill ha val att göra extra uppgifter i ämnen som jag tycker är roliga. Och att jag får de valen framför mig så att jag inte behöver fråga efter dem. Nu måste jag fråga om det är något extra jag kan göra. (*P8*)

Eleven lyfter fram vikten av att ha tillgång till fler valmöjligheter i undervisningen. Elevens yttrande om att få andra arbetsuppgifter som upplevs roliga och att ”inte behöva fråga efter dem” tyder på en önskan om ökad självständighet och inflytande över sitt lärande.

Elevernas beskrivningar tyder på en gemensam uppfattning om understimulering och brist på stödinsatser. Gemensamt är önskan om mer stimulans och variation i undervisningen. Skillnaderna ligger i hur eleverna hanterar att vara uttråkade där vissa drar sig undan, andra jobbar långsammare, och några försöker ta egna initiativ för att få mer stimulans.

#### Repetition

Under intervjuerna framträder en gemensam uppfattning att repetitiva uppgifter anses vara en källa till frustration och minskad motivation. Det kan man se i följande citat där eleven säger att:

> Repetition är väldigt tråkigt för mig. Då vill de att jag ska göra det igen. Jag hatar repetition – på vartenda sätt! (*P8*)

Elevens beskrivning kan tolkas som ett uttryck för starkt missnöje med repetitiva moment, vilket inte enbart tycks bero på ointresse, utan även på att undervisningen inte motsvarar elevens behov av variation och stimulans. Ett liknande perspektiv framkommer från en annan elev där repetition inte bara beskrivs som ointressant, utan även som ett hinder för vidare utveckling:

> De sa att repetition behövs. Då sa jag att Albert Einstein en gång sa att göra samma experiment två gånger och förvänta sig ett nytt resultat är första tecknet på idioti. Då blev de sura. I SO repeterar man aldrig, så där behöver jag inte gå fortare fram. De berättar aldrig två gånger om när Karl XII slogs i Poltava. Men de berättar minst två gånger hur du gör treans multiplikationstabell. Är inte det konstigt? Båda är kunskap men det ena ska vi ge eleverna två gånger så att de förstår, men det andra räcker med en gång. Jag gillar alla ämnen där vi inte repeterar. /.../ Repetition är bedrövligt! (*R6*)

Yttrandet ger en inblick i elevens inställning till repetition, där eleven ifrågasätter dess relevans och syfte. Genom beskrivningen förstärks bilden av att repetition upplevs som meningslöst och tröttsamt, och elevens beskrivning kan förstås som en tydlig markering av att repetitiva inslag i undervisningen inte motsvarar förväntningarna på en stimulerande lärmiljö. Att benämna repetition som ”bedrövligt” förmedlar en motvilja för att arbeta med samma kunskapsstoff flera gånger, och tyder på en preferens för ämnen där lärandet bygger på att röra sig framåt snarare än att gå tillbaka till tidigare moment.

Gemensamt för beskrivningarna är en stark motvilja mot repetition och en uppfattning om att det inte bidrar till lärande. Av beskrivningar framträder elevernas längtan efter en undervisning med nya stimulerande stöd-insatser, snarare än en upprepning av sådant som de redan behärskar.

#### Analys genom DMGT (Understimulering och repetition)

Elevernas beskrivningar av skolrelaterade utmaningar analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella och miljömässiga katalysatorer samt slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur understimulering och repetition kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

De intrapersonella katalysatorerna blir tydliga genom elevernas motivation och drivkraft. Att de uttrycker en medvetenhet om sin egen kapacitet och en önskan att få använda den, tyder på en inre drivkraft som inom DMGT fungerar som en främjande intrapersonell katalysator för begåvningsutvecklingen. I kontrast till detta beskriver majoriteten av eleverna hur repetition, det vill säga att gång på gång arbeta med uppgifter de redan behärskar, blir miljömässiga inhibitioner som hämmar begåvningsutvecklingen, vilket leder till frustration och en känsla av att deras potential inte tas tillvara.

Även de miljömässiga katalysatorerna framträder i elevernas berättelser. När undervisningen inte är differentierad eller när lärare inte uppmärksammar elevernas särskilda begåvning, blir bristen på stimulans tydlig. Inom DMGT kan detta förstås som miljömässiga inhibitioner som hämmar begåvningsutvecklingen. Hur undervisningen är upplagd och vilka arbetssätt lärarna använder verkar ha stor betydelse för hur understimulering och repetition upplevs och påverkar eleverna.

Slutligen framträder slumpens roll i elevernas beskrivningar. Inom DMGT betraktas slumpen som tillfälliga eller oförutsedda omständigheter som kan påverka begåvningsutvecklingen. Slumpens betydelse blir tydlig genom att tillgången till stimulerande stödinsatser ofta verkar bero på faktorer som vilken lärare eleven har eller på organisatoriska beslut som inte tar hänsyn till elevernas individuella behov. Därmed blir möjligheten till stimulans och berikning i många fall inte systematiskt organiserad utan beroende av miljömässiga och slumpmässiga omständigheter.

### *Energiåtgång och ansträngning*

I detta avsnitt redovisas och analyseras hur eleverna beskriver den energiåtgång och ansträngning som krävs av dem för att hantera både sin särskilda begåvning och läs- och skrivsvårigheterna. Den ansträngning som beskrivs är inte generell utan relaterad till de svårigheter som dyslexin medför för eleven i lärmiljön.

På frågan om hur mycket eleverna känner att de måste anstränga sig i skolarbetet beskriver flera att de har en förväntan på sig själva om att prestera på en hög nivå på grund av sin särskilda begåvning, men samtidigt

måste de lägga extra mycket tid och energi på att hantera läs- och skrivsvårigheterna. Följande citat ger exempel på kopplingen mellan ansträngning och känslor av trötthet och stress:

> Skolan blir lite jobbigare, mer utmattande speciellt eftersom arbetsmiljön är ganska dålig. Folk springer in och ut. /…/ Sen så har jag ju dyslexi och min hjärna gör olika saker för att hjälpa till med det /…/ men det gör också att jag blir mycket mer trött. (*F6*)

Eleven lyfter fram att dyslexin i sig innebär en extra belastning vid läsning och skrivning. Eleven beskriver hur ”hjärnan gör olika saker för att hjälpa till” för att överbrygga dyslexin, vilket i sin tur leder till att eleven blir mer trött. Att arbetsmiljön är stökig verkar bidra till att skolsituationen blir ännu mer ansträngande.

Följande citat ger en bild av den extra ansträngning som uppstår till följd av dyslexi, och hur denna blir särskilt påtaglig i vissa ämnen där läs- och skrivförmåga har stor betydelse:

> Det är mycket läsning i SO och jag måste anstränga mig mycket. Jag måste gå tillbaka i texten för jag kan inte hålla det i huvudet så länge. Ansträngningen ligger i läsningen och stavningen och att förstå alla svåra ord. I matte är det ingen ansträngning förutom med problemlösningstext. Där har jag lärt mig strategier med att hitta nyckelord. (*I6*)

Yttrandet tyder på att energiåtgången är ojämnt fördelad mellan olika ämnen, där kraven på läsning och skrivning i SO och matematikens problemlösningstexter beskrivs som särskilt ansträngande. Elevens reflektion om strategier med att hitta nyckelord signalerar en medvetenhet om behovet av att hantera läs- och skrivsvårigheterna på ett sätt som gör det möjligt att fokusera på innehållet i uppgiften. Detta kan förstås som ett sätt att minska belastningen och göra skolarbetet mer hanterbart.

Ytterligare ett exempel på stor energiåtgång på grund av dyslexi ges av eleven som reflekterar över ansträngningen i svenska jämfört med andra ämnen:

> I NO och matte är det inte så stor ansträngning, men i svenska behöver jag anstränga mig mer, eftersom det är koppling till läsning och skrivning. (*K9*)

Eleven beskriver att ämnen som inte innehåller lika mycket läsning och skrivning upplevs som mindre krävande. Det framstår som att eleven behöver arbeta mer i ämnet svenska, där moment som är kopplade till läsning och skrivning innebär större ansträngning.

En annan dimension av behovet av stödinsatser för att minska ansträngningen som beror på dyslexi framkommer genom detta citat:

> I matte borde jag ha muntligt eftersom stavningen försvårar. Jag har lättare att få ut tal än att skriva. (*L9*)

Från elevens beskrivning ges en inblick i hur skrivandet kan utgöra hinder för att visa kunskaperna. Eleven verkar reflektera över alternativa sätt att redovisa där muntligt framstår som ett sätt att undvika att begränsas av stavningssvårigheter.

Gemensamt är att läs- och skrivsvårigheterna innebär stor energiåtgång och ansträngning, vilket också ses som ojämnt fördelad mellan olika ämnen och moment. Skillnader framträder genom hur eleverna hanterar denna belastning där vissa utvecklar strategier medan andra uttrycker behov av stödinsatser för att överbrygga läs- och skrivsvårigheterna.

#### Analys genom DMGT (Energiåtgång och ansträngning)

Elevernas beskrivningar av skolrelaterade utmaningar analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella och miljömässiga katalysatorer samt slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur energiåtgång och ansträngning kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Inom DMGT utgör intrapersonella katalysatorer, såsom motivation och uthållighet, viktiga drivkrafter i utvecklingsprocessen. Detta blir tydligt hos de elever som beskriver en vilja att hantera sina läs- och skrivsvårigheter. Trots stor ansträngning visar de en medvetenhet om behovet av att anpassa sig och använda strategier för att hantera både styrkor och svårigheter. Dessa anpassningar tyder på en inre drivkraft att möta skolans krav, även när uppgifterna är mer krävande.

Inom DMGT kan även miljömässiga katalysatorer främja eller hämma begåvningsutvecklingen. Elevernas beskrivningar tyder på att när stödinsatser ges, såsom muntliga bedömningsformer, kan det fungera som främjande katalysatorer som gör det lättare för dem att visa sina kunskaper när inte läs- och skrivsvårigheterna utgör hinder. Samtidigt kan krav på traditionella bedömningsformer, med fokus på skriftliga uppgifter, fungera som inhibitioner och därmed hämma begåvningsutvecklingen.

Slutligen framträder slumpmässiga faktorer som kan inverka på utvecklingsprocessen genom olika störande inslag som förekommer i lärmiljön. En lärmiljö med hög ljudnivå eller återkommande avbrott kan innebära en ytterligare belastning på eleven och fungera som en miljömässig inhibition genom att kraven på ansträngning och koncentration ökar.

### *7.2.2 Huvudkategori B – Erfarenheter av stödinsatser*

*Erfarenheter av stödinsatser* utgör den andra huvudkategorin med tre underkategorier:

- Differentiering
- Stödinsatser med lästräning
- Lärverktyg och kompensatoriska stödinsatser

#### *Differentiering*

I detta avsnitt redovisas och analyseras hur eleverna beskriver en differentierad undervisning. På frågan om vilken typ av stimulerande stödinsatser som eleverna får i undervisningen, framkommer en så gott som gemensam uppfattning om att sådana saknas. Med några undantag beskriver eleverna att de i dagsläget varken anser sig få, eller tidigare ha fått, några stimulerande stödinsatser. I det följande redogörs för dessa undantag.

**Årskurs- och ämnesacceleration**

*Årskursacceleration*, där elever snabbare tar sig genom skolsystemet, ses som ett sätt att motverka understimulans. En av de intervjuade eleverna beskriver årskursacceleration som en strategi för att hantera bristen på stimulans i undervisningen. Det framgår i detta citat:

> När jag gått i ettan ett litet tag var det för lätt. Kommer inte ihåg hur lång tid det var men då så testade jag och flyttade upp till tvåan och gick några veckor där. Men då tyckte jag fortfarande att det var lite för enkelt så då flyttade jag upp till trean. (*E8*)

Yttrandet kan förstås som att eleven initialt upplevde att uppgifterna var för enkla, och att årskursacceleration var en mer ändamålsenlig förändring utifrån elevens behov. Det framstår också som att eleven reflekterar över sin egen lärsituation och var delaktig i beslutet om att flyttas upp till en senare årskurs.

På frågan om vilka stimulerande stödinsatser som eleverna får för att känna att de lär sig mer i undervisningen, ges några exempel på *ämnesacceleration* där eleverna arbetar med läromedel för en högre årskurs.

> Jag får svårare uppgifter i matte. Har för nian. (*H8*)

> Jag har svårare bok i matte. Har mattebok för tvåan i gymnasiet. (J8)

Det framkommer att eleverna får arbeta med svårare läromedel i ämnet matematik. Det verkar som att eleverna både ser det som en bekräftelse på sin särskilda begåvning och att det ger stimulans.

Ett annat exempel ges av en elev som anser att materialet är lite lätt, men att det till viss del ändå möter behovet av stimulans:

> En gång i veckan i tjugo minuter jobbar jag med matte på min nivå. Jag har nians bok, den är lite lätt men den duger. Det har pågått under sex veckor totalt. Under de veckorna har jag gjort klart åttans och nians bok. (*R6*)

Elevens beskrivning av att ha slutfört åttans och nians matematikböcker på endast sex veckor tyder på en hög förmåga till ämnesacceleration och anpassning till svårare nivåer. Den höga förmågan framkommer också

genom att eleven beskriver nians matematikbok som ”lite lätt” och inte fullt ut klarar att möta elevens potential.

Som framkommer av citaten ges stimulerande stödinsatser främst inom matematikämnet, och då genom svårare böcker. Även tyska nämns av en elev som ett område att kunna ämnesaccelerera inom:

> Jag har svårare bok i tyska /…/ och andra kunskaper prövas. Men alltså, jag är bra på allting förutom svenska. (*R6*)

Elevens beskrivning ger uttryck för att bli stimulerad genom att använda svårare läromedel i tyska. Genom beskrivningen att vara ”bra på allting förutom svenska” kan det anas en medvetenhet hos eleven om både styrkor och svårigheter som kan relateras till att både vara särskilt begåvad och ha dyslexi. Det kan också förstås som att eleven känner sig trygg i sina förmågor i de flesta ämnen, samtidigt om svårigheterna i svenska är något som eleven är medveten om, men som inte verkar påverka självuppfattningen i övrigt.

#### Baksidan av acceleration

Samtidigt framkommer frustration över bristen på stimulerande stödinsatser där elever som ämnesaccelererat beskriver att de inte får tillräcklig undervisning i ämnet:

> När jag gick i sjuan fick jag en extralärare i matte. Har nu matte 2c för gymnasiet. Jag får hjälp när jag behöver av läraren, men det är inga genomgångar så jag måste läsa själv vad det är man ska lära i kapitlet. Jag har inte riktigt vant mig, för innan [i årskurs 7] då var det en massa genomgångar. (*E8*)

Det framstår som att eleven nu i högre grad förväntas ta eget ansvar för studierna, medan läraren främst fungerar som stöd när eleven ber om hjälp. Det framstår som en skillnad mot tidigare, när lärarledda genomgångar utgjorde en större del av undervisningen. Det är inte tydligt om eleven ser det som ett stort hinder eller mest som en omställning, men det verkar som att eleven ännu inte känner sig helt bekväm med den förändrade lärsituationen. Ett annat exempel där eleven beskriver att bli lämnad ensam i sina studier ges genom följande citat:

> Det enda jag fick var en mattebok för sexan när jag gick i fyran. Men de bara gav den, jag fick ingen coachning. (*U5*)

Yttrandet kan förstås som att eleven har behov av mer undervisning, där stödinsatser som ämnesacceleration inte enbart handlar om att få tillgång till svårare läromedel, utan också om att få pedagogisk vägledning. En annan elev beskriver liknande tankar, men ger ett mer detaljerat exempel på att mötas av höga förväntningar utan att samtidigt få tillräcklig undervisning:

> Man skulle aldrig sätta en taxichaufför som pilot och förvänta sig att hen visste vad alla knappar i flygplanet gjorde. Det skulle man aldrig göra, men med elever så tar de en alldeles för svår bok och tycker inte att de behöver förklara hur man gör. Det borde du kunna säger de, och kan du inte, så hoppa över de uppgifterna. På så sätt får jag inget roligt att göra. (*R6*)

Från elevens beskrivning framträder en känsla av att möta svåra uppgifter utan att få den undervisning som behövs för att förstå och lyckas. Genom liknelsen med en taxichaufför som plötsligt förväntas kunna flyga ett flygplan beskriver eleven orealistiska förväntningarna. Det framstår som att svårighetsgraden i materialet kan överstiga elevens nuvarande nivå, inte nödvändigtvis på grund av bristande förkunskaper, utan på grund av att pedagogisk vägledning saknas. Den högre svårighetsgraden tycks därmed bli ett hinder snarare än en stimulans, vilket leder till att uppgifter måste hoppas över och att lärandet blir mindre meningsfullt.

Under en intervju framkommer att eleven inte betraktar årskurs-acceleration som enbart fördelaktigt, utan att det också har givit konsekvenser för vissa aspekter av lärandet. Detta syns i följande citat där eleven säger att:

> Jag kan inte skriva så jättebra för hand. För jag missade liksom själva grunden till att lära mig skriva för att jag flyttade upp. (*E8*)

Eleven resonerar om några nackdelar som uppflyttningen i årskurs medförde, där brister med vissa grundläggande färdigheter har fått betydelse över tid.

En i stort sett gemensam uppfattning bland eleverna är att de inte anser sig få några stimulerande stödinsatser för sitt lärande. Skillnaderna ligger främst i hur eleverna reagerar på och hanterar bristen på lärarstöd. För

vissa innebär accelerationen en möjlighet att snabbare avancera och visa sina kunskaper, medan andra beskriver frustration över att lämnas ensamma i sitt lärande.

#### Berikning

Förutom årskurs- och ämnesacceleration kan *berikning* ges som en del av en differentierad undervisning, med målsättning att stimulera elevernas särskilda begåvning. Under intervjuerna uttrycker så gott som alla att de inte får några stimulerande stödinsatser utöver ordinarie undervisning. En handfull elever beskriver berikning genom stimulerande stödinsatser. Samtliga dessa återges i de följande citaten:

> En gång i åttan fick jag vara med i en mattetävling. Det var roligt. /.../ Fast då kunde jag inte cosinus ordentligt, så jag hann inte göra färdigt den uppgiften. (*G8*)

Elevens beskrivning ger en inblick i hur enstaka tillfällen, som att delta i en mattetävling, framstår som stimulerande och givande. Genom att eleven uttrycker att det ”var roligt” framstår yttrandet som att eleven uppskattade möjligheten att delta i en aktivitet som gick utanför ordinarie undervisning. Samtidigt antyder formuleringen ”en gång” att sådan stimulans är sällsynt. Från elevens kommentar om att inte hinna färdigt med en uppgift på grund av att vara dåligt förberedd inom ett specifikt område, kan det anas en känsla av otillräcklighet eller en önskan om bättre förutsättningar. I det följande beskriver ett par andra elever berikning i matematik:

> Om man blir klar med kapitlet i matteboken får man kort med utmaningar. Det är olika kluringar, till exempel två personer som pratar med varandra. Pojken säger att den har lika många systrar som bröder. Och då säger flickan att jag har mindre. Ungefär så. (T4)

> I mellanstadiet gick jag i en mattespetsgrupp som min mattelärare gjorde själv. Där var det också några från parallellklassen som var med. Men det var inget som var för hela skolan. (V7)

Av beskrivningarna framstår det som att dessa elever har fått möjlighet till viss berikning. Det kan anas att individuella aktiviteter och att delta i en spetsgrupp verkar bidra till en känsla av stimulans. Kluringar framstår som ett sätt att stimulera intresse och ge ytterligare fördjupning när ordinarie

arbete är genomfört. Att få delta i en grupp tyder på en mer strukturerad och återkommande form av berikning.

En annan aspekt av en differentierad undervisning och berikning är att arbeta med svårare läromedel inom ramen för ordinarie undervisning. Under intervjuerna beskriver eleverna sina erfarenheter av differentiering på olika sätt. De flesta som arbetar på den svåraste nivån i matematikboken, beskriver att de först arbetar igenom basnivån innan de övergår till svårare uppgifter.

> Jag börjar med grön nivå först som är den normala för alla, sedan är det diagnos och sedan går jag till röd eller svart nivå. Jag blir klar med matten så jävla snabbt och kan sedan sitta och sova eller hjälpa min kompis istället. (*K9*)

Elevens yttrande tyder på att möjligheten att arbeta med svårare uppgifter ges först efter att grunderna genomgåtts. Yttrandet tyder också på en frustration över tempot i undervisningen, där eleven snabbt slutför uppgifterna och sedan sitter sysslolös. Citatet ger en inblick i hur krav och struktur kan påverka lärprocessen och hur tiden används i klassrummet. Samtidigt kan denna metod framstå som repetitiv och mindre stimulerande för elever som redan behärskar baskunskaperna. Som kontrast beskriver en annan elev sina möjligheter att direkt få börja arbeta på en svårare nivå:

> Jag slipper att repetera. I matten hoppar jag över nivå 1 och arbetar med nivå 2 och 3 istället. Jag kan ändå bli klar med dem ganska snabbt. (V7)

Elevens yttrande tyder på att uppskatta möjligheten att få arbeta på en svårare nivå som bättre matchar den egna kunskapsnivån. Samtidigt kan det anas ett behov av ännu mera stimulans, eftersom eleven beskriver att även svårare uppgifter genomförs snabbt.

#### Ansvar för att få stimulerande stödinsatser

Under intervjuerna uttrycker flera elever att de själva behöver ta ansvar för att få stimulerande stödinsatser. Detta framgår av följande citat, där eleven säger att:

> Vi [elev och vårdnadshavare] har inte sagt till lärarna att jag behöver utmaningar. (*B8*)

Av beskrivningen framstår det som att eleven ser sig som en del av ett kollektivt agerande, där både eleven själv och vårdnadshavarna har en roll i att kommunicera behov. Det framstår också som att eleven ser detta som en förväntad del i deras samspel med skolan, snarare än att förvänta sig att stimulerande stödinsatser ges utan att önskemål först framförts. Ett annat citat som antyder en viss tro på att initiativet till att få stimulerande stödinsatser som utmanar den särskilda begåvningen ligger hos eleven själv är följande:

> Jag har inte bett om några utmaningar, men hade nog fått om jag bett om det. (*Q9*)

Yttrandet kan förstås som att eleven tror att möjligheter till stimulans finns, men det framstår också som att eleven antar att det krävs en aktiv insats från eleven själv för att dessa ska ges.

På ett liknande sätt beskriver en annan elev att stimulerande stödinsatser inte efterfrågas, men antyder att undervisningen präglas av en kollektiv struktur där eleverna förväntas arbeta i samma takt:

> Jag frågar inte efter utmaningar, eftersom vi ska vänta in så alla är på samma ställe i matten. Så när jag är färdig så kollar jag igenom redan räknade uppgifter. (V7)

Yttrandet indikerar att eleven accepterar, eller kanske har anpassat sig till, en situation där progression styrs av gruppens behov snarare än den egna kapaciteten. Samtidigt antyder elevens beskrivning att arbetet kan upplevas som repetitivt, särskilt när uppgifterna är klara och eleven då förväntas invänta klasskamraterna.

Gemensamt för beskrivningarna är att processen för att få stimulerande stödinsatser i undervisningen verkar utgå ifrån elevens egen initiativförmåga. Skillnaderna framträder i hur elevers behov identifieras och undervisningen differentieras, där vissa beskriver att de får tillgång till svårare läromedel utan att behöva efterfråga det, och andra att de själva måste ta initiativ för att få stödinsatser som stimulerar deras särskilda begåvning.

#### Motivation

Hur elevernas motivation för skolarbete kan påverkas av en differentierad undervisning undersöks genom att analysera hur de beskriver motivation och relatera det till hur undervisningen är utformad. Fokus ligger på huruvida känslan av att stimuleras eller inte kan påverka motivationen. På frågan om motivationen påverkas av stimulerande stödinsatser ger följande citat exempel på området:

> Om det blir lite roligare så blir man mer motiverad. Om det är kul så tycker jag också att det är enklare. (*C6*)

Elevens yttrande indikerar att motivationen ökar när undervisningen upplevs som rolig, och från uttrycket ”lite roligare” kan det anas att även små justeringar i undervisningen kan ha en positiv effekt. Av beskrivningen framstår det också som att en roligare undervisning inte bara ökar motivationen, utan verkar ha en positiv inverkan på lärandet genom att uppgifterna känns enklare.

En annan elev beskriver att motivationen är starkt kopplad till möjligheten att få intressanta uppgifter.

> Jag känner mig mer motiverad när lärarna ger mig utmanande uppgifter som jag tycker är intressanta. I matten så känner jag mig motiverad. Jag har samma mattebok som de andra men den har tre spår och lila är svårast. Där jobbar jag. Om det är något nytt ämne så kan jag köra spåret innan en stund och sen skippa resten. Ibland skummar jag igenom vissa mattegrejer för att nå till roligare. Jag får också kluringar att jobba med /.../ och hitta olika intressanta problem på Youtube. (*G8*)

Elevens beskrivning av att självständigt kunna röra sig mellan olika svårighetsnivåer i matematikboken tyder på en ökad känsla av autonomi och kontroll över lärandet, vilket i sin tur kan bidra till ökad motivation. Det kan anas att eleven uppskattar möjligheten att anpassa arbetstempot efter sin egen förmåga och intresse genom att kunna gå direkt till mer stimulerande uppgifter eller skumma igenom enklare delar. Vidare framstår det som att externa resurser, såsom att hitta problem på Youtube, är viktigt för att lärandet ska vara både motiverande och kreativt.

Medan vissa elever beskriver ökad motivation i samband med stimulerande och intressant undervisning, beskriver andra att bristen på

differentiering påverkar motivationen negativt. Det kan man se i detta citat där eleven säger att:

> När vi till exempel har engelska eller matte, då är jag klar efter typ fem tio minuter. Då sitter jag nästan en hel timme och bara väntar på att lektionen ska vara över. Det påverkar min motivation att inte få några utmaningar. (*I6*)

Elevens yttrande om att snabbt bli klar och sedan ”bara väntar på att lektionen ska vara över” beskriver en situation där eleven sitter sysslolös under stora delar av lektionen. Att inte få ”några utmaningar” framstår som orsaken till minskad motivation. Liknande erfarenheter framträder även genom en annan elev:

> Är det värt att gå till skolan? Jag lär mig ingenting. (*R6*)

Detta citat uttrycker ett ifrågasättande av skolans värde för det egna lärandet. Yttrandet ”Jag lär mig ingenting” tyder på att undervisningen inte är tillräckligt stimulerande eller relevant för elevens behov.

#### Elevers förbättringsförslag

På frågan om hur skolan skulle kunna bli bättre, framkommer en gemensam uppfattning om vikten av en differentierad undervisning. Flera elever lyfter fram att stimulerande stödinsatser bättre skulle kunna möta deras behov, till exempel genom att minska repetitiva moment som annars kan leda till frustration och minskad motivation. Följande citat är exempel på hur eleverna själva beskriver några förändringar i undervisningen som bättre skulle möta deras behov:

> Ge mer hjälp med motivationen. Gör uppgifterna intressanta. Inte för mycket nötande med samma slags uppgifter. (*G8*)

Yttrandet tyder på att eleven efterfrågar en undervisning som både väcker och upprätthåller motivationen. Av beskrivningen kan det anas att monotona och repetitiva uppgifter minskar motivationen, medan intressanta och varierade uppgifter skulle kunna öka den.

Genomgående under intervjuerna framkommer önskan om och behovet av en differentierad undervisning som är bättre anpassad till elevernas förmågor. Det kan man se i nedanstående citat:

> Gör korta tydliga genomgångar istället för långa förklaringar /…/ det är så mycket onödigt som man redan fattar. Man orkar inte sitta och lyssna på det som man redan vet. (*Q9*)

> Barnen behöver kortare genomgångar, men de ska fortfarande vara tydliga. Inte att de har en genomgång som är typ 10 minuter lång, för ett särbegåvat barn behöver kanske 3 minuter. Inte att de bara berättar 3 minuter av 10, utan att de får alla 10 minuter sammanfattade i 3. /…/ Sammanfatta allt kort och tydligt och sen att man direkt kan börja jobba. (*U5*)

Det framkommer att långa genomgångar ofta känns överflödiga och tröttande, och att det finns ett behov av kortare, tydliga och mer fokuserade genomgångar som bättre möter elevernas förmåga att snabbt ta in och bearbeta information. Att ”direkt kan börja jobba” tyder på en önskan om ett högre tempo i lärsituationen och snabbt få omsätta instruktioner till praktiskt arbete. På liknande sätt lyfter en annan elev fram behovet av variation och differentiering av undervisningen, samtidigt som specifika behov kopplade till dyslexi betonas.

> Ge mer jobb, men inte mer av samma. Ge svårare uppgifter och stöd för dyslexin. (*I6*)

Detta citat framstår som en reflektion över vikten av variation och stimulans i lärmiljön. Eleven verkar efterfråga en undervisning som både är mer stimulerande och samtidigt tar hänsyn till läs- och skrivsvårigheterna.

#### Analys genom DMGT (Differentiering)

Elevernas erfarenheter av stödinsatser analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella och miljömässiga katalysatorer samt slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur differentiering kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Inom DMGT är olika intrapersonella katalysatorer såsom motivation, drivkraft och uthållighet viktiga för begåvningsutvecklingen. Dessa blir

tydliga genom elevernas berättelser, där flera beskriver en stark motivation till att lära och en förmåga att själva utveckla strategier för att hantera utmaningar. Strategierna handlar ofta om att analysera situationer, planera i förväg och kompensera för svårigheter, vilket tyder på både anpassningsförmåga och kognitiva styrkor. Differentiering framträder i elevernas berättelser som en komplex process med både möjligheter och utmaningar. En elev beskriver till exempel acceleration som stimulerande och spännande, eftersom den möjliggör arbete på en svårare nivå. Samtidigt framträder miljömässiga inhibitioner, för även om eleverna anser sig ha motivation framstår det som att ansvaret för att få stimulerande stödinsatser upplevs som betungande där ansvaret för att få det i praktiken läggs på dem själva. Detta kan förstås som en inhibition på individnivå som försvårar begåvningsutvecklingen.

Även miljömässiga katalysatorer framträder som kan förstås inom DMGT. Elevernas berättelser visar att tillgång till acceleration, både på årskurs- och ämnesnivå, kan fungera som en främjande katalysator för utvecklingsprocessen när den är väl anpassad till elevens nivå och behov. Då kan den särskilda begåvningen stimuleras och utvecklas. Men däremot när undervisningen inte ger eleverna tillräcklig stimulans, eller när stödinsatserna upplevs som bristfälliga eller osystematiska, blir detta inom DMGT en miljömässig inhibition som hämmar utvecklingsprocessen. Miljömässiga katalysatorer, såsom lärarstöd och tillgång till resurser, tycks ha stor betydelse för möjligheten till acceleration liksom vilken effekt sådana stödinsatser har på begåvningsutveckling.

Slutligen framträder även slumpens roll inom DMGT. Tillgången till stödinsatser verkar ofta bero på tillfälligheter, som till exempel vilken lärare eleverna har. Några elever beskriver att de har lärare som uppmärksammar deras styrkor och differentierar undervisningen, medan andra inte har samma erfarenhet. Det framgår inte exakt vilka omständigheter som ligger bakom dessa skillnader, men inom DMGT kan de förstås som att slumpmässiga faktorer kan bidra till varierande sannolikhet till stimulerande stödinsatser och i sin tur möjlighet för begåvningsutvecklingen.

### *Stödinsatser med lästräning*

I detta avsnitt redovisas och analyseras elevernas erfarenheter av stödinsatser med lästräning. Under intervjuerna ställs frågor om eleverna fått eller får extra hjälp med läsningen, när det gjordes och hur träningen gått till.

#### Lästräning

En så gott som gemensam uppfattning bland eleverna är avsaknad av lästräning. Med några undantag beskriver eleverna att de i dagsläget varken anser sig få eller tidigare ha fått några stödinsatser med lästräning, trots upplevda svårigheter med läsning. I det följande redogörs för undantagen, vilka ger en inblick i hur eleverna minns och upplever stödinsatsernas omfattning och varaktighet.

En elev beskriver att lästräningen ägde rum under en begränsad period under de tidiga skolåren:

> Jag tränade under förskoleklass till tvåan. Träffade då en specialpedagog för lästräning, men det var sällan. (*I6*)

Elevens beskrivning tyder på att lästräningen var långvarig men sporadisk, med få träffar med specialpedagogen. En annan elev beskriver att lästräningen intensifierades efter att dyslexidiagnos fastställts:

> Jag fick mer hjälp efter dyslexidiagnos i fyran. Då gick jag i väg med specialpedagogen som hade såna här böcker som jag skulle läsa för henne. (*K9*)

Elevens beskrivning av att gå iväg med en specialpedagog tyder på en personlig och riktad stödinsats, där eleven relaterar mer lästräning till dyslexidiagnosen. Följande citat beskriver ett annat innehåll i stödinsatsen, vilken också genomfördes efter det att dyslexidiagnos fastställts:

> Jag gjorde någon sådan här lästräningsgrej – det var stavning visserligen. Det var i typ fyran och femman. Det var när jag precis hade fått min diagnos. /…/ De kollade visserligen min läsning för vi började nog med att göra ett lästest och då hade jag medelhastighet i läshastighet så då tyckte hon inte att jag behövde göra något där. Jag hade raka A i matte så det var under mattelektionerna jag gjorde stavningsträningen på. Var kanske två gånger i veckan. (*L9*)

Eleven relaterar stödinsatsen till att läshastighet bedömdes, där resultatet på ett lästest ledde till att ytterligare lästräning inte ansågs nödvändig. Elevens yttrande tyder också på en medvetenhet om att stödinsatser baseras på diagnostiska resultat.

En elev beskriver dold dyslexi, där elevens särskilda begåvning maskerade läs- och skrivsvårigheterna och därmed försenade identifieringen och behovet av stödinsatser:

> Jag hade lästräning, tror jag, alltså jag fick min dyslexiutredning i sexan. Innan dess hade lärare inte tyckt att det [dyslexi] fanns, eftersom min begåvning vägde upp det liksom. Men då när jag hade fått den [diagnosen], så gick jag några gånger till en specialpedagog och läste. (*Q9*)

Elevens beskrivning ger en inblick i en stödinsats med lästräning, som var begränsad till en kortare period efter att dyslexidiagnosen fastställts. Det framstår som att dolda svårigheter kan påverka hur stödbehovet identifieras. Det verkar föreligga en viss osäkerhet kring varför stödinsatser inte givits tidigare, trots att svårigheterna funnits där. Det skulle kunna stå för en känsla av att inte bli sedd eller förstådd av läraren, eftersom den särskilda begåvningen maskerade stödbehovet. Det kan också anas en känsla av att under en lång tid ensam ha behövt hantera läs- och skrivsvårigheterna innan skolan insåg behovet.

Gemensamt för beskrivningarna är att stödinsatserna med lästräning beskrivs som reaktiva snarare än proaktiva, således att de givits först efter att dyslexidiagnos fastställts. Det framstår också som att stödinsatserna har varit avgränsade i tid. Skillnaderna mellan beskrivningar ligger främst i när stödinsatserna gavs och hur strukturerade de var.

#### Kartläggning

Under intervjuerna ställs ingen specifik fråga avseende hur kartläggning av läs- och skrivförmåga eller bedömning av stödinsatser genomförs. Men på frågan om de någon gång fått eller får extra hjälp med läsningen är det en elev som beskriver en situation när skolans specialpedagog oannonserat kom för att granska elevens skrivböcker:

> Nej, men det kom en specialpedagog och tittade i min bänk i mina böcker. Hon tyckte inte att det var så mycket felstavning. Men i de böckerna, så tittar vi [eleverna] också av i texten när vi skriver. (W4)

Utifrån elevens beskrivning framstår kartläggningen som både oväntad och kanske inte helt begriplig. Eleven verkar förstå att texten som specialpedagogen bedömde inte var representativ för den egna skrivförmågan, eftersom den var avskriven.

Vidare antyder följande yttrande från samma elev, om den planerade men uteblivna uppföljningen, en känsla av oförutsägbarhet:

> Vi har gjort H4 tror jag det heter. Jag läste 62 eller 63 ord på en minut och det sa hon [specialpedagogen] var för lite. Hon sa att jag läste alla ord rätt men att jag behövde öka hastigheten. Och så sa hon att vi skulle ta in mig igen en dag innan sommarlovet för att se om det hade förändrats. Men det har inte gjorts för jag fick ju skolavslutning idag. (W4)

Eleven visar en förmåga att resonera kring situationen, både vad gäller det som faktiskt hände och det som inte fullföljdes. Beskrivningen tyder på en viss grad av förvirring kring syftet med och processen för kartläggningen.

#### Analys genom DMGT (Stödinsatser med lästräning)

Elevernas erfarenheter av stödinsatser analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella och miljömässiga katalysatorer samt slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur stödinsatser med lästräning kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Flera elever uttrycker en vilja att delta i lästräningen och förbättra sin läsning. Denna vilja kan inom DMGT förstås som intrapersonella katalysatorer, motivation och drivkraft, vilket kan främja utvecklingsprocessen. Det eleverna beskriver som hjälpsamt är ofta kopplat till strukturerade tillfällen där stödinsatser med lästräning upplevs som meningsfull och långsiktig. Detta tyder på att systematiska och målmedvetna stödinsatser i lärmiljön kan främja elevernas motivation och drivkraft, och ha betydelse för begåvningsutvecklingen.

Även skolans kartläggningsarbete verkar präglas av samspelet mellan intrapersonella och miljömässiga katalysatorer. Elever kan visa en vilja till att kartläggning genomförs, vilket kan ses som motivation och drivkraft.

Inom DMGT blir miljömässiga katalysatorer betydelsefulla för hur kartläggningen genomförs. Till exempel kan skolpersonalens kompetens påverka om eleverna uppfattar kartläggningen som främjande eller hämmande. Om kartläggningen bygger på otillräcklig information eller genomförs på ett sätt som upplevs som godtyckligt, som när en specialpedagog granskade en avskriven text för att bedöma en elevs stavningsförmåga, kan detta ses som en miljömässig inhibition för utvecklingsprocessen, eftersom det kan påverka vilka elever som identifieras och hur stödinsatser planeras.

Flera elever beskriver att de har behövt kämpa länge innan behovet av lästräning har uppmärksammats. Ett tydligt exempel är den elev som beskriver att ha fått dyslexidiagnos i årskurs sex, eftersom dyslexi tidigare felaktigt uteslöts beroende på att eleven presterade väl inom andra områden. Inom DMGT synliggör detta att slumpmässiga faktorer, till exempel vilka lärare eleven möter eller hur svårigheterna tolkas, kan påverka möjligheter till stödinsatser och därmed elevens lärande. På så sätt blir slumpen en inhibition i lärmiljön som bromsar begåvnings-utvecklingen.

### *Lärverktyg och kompensatoriska stödinsatser*

Användning av lärverktyg är en annan aspekt av stöd där teknologin kan stödja lärandet. I detta avsnitt redovisas och analyseras elevernas svar på frågan om vilka lärverktyg och kompensatoriska stödinsatser som de får i skolan för att överbrygga läs- och skrivsvårigheterna.

Elevernas beskrivningar tyder på att tillgång till och användning av lärverktyg varierar. Det tycks finnas en gemensam uppfattning om att datorer och lärplattor regelbundet används i undervisningen. Dessa enheter används i regel som en generell resurs för hela klassen snarare än som stöd för vissa elever. Genom lärverktygen har eleverna tillgång till funktioner som tal-till-text, text-till-tal och stavningsprogram. Text-till-tal beskrivs som särskilt användbart för att underlätta vid läsning, medan tal-till-text används av några elever för att diktera skriftliga uppgifter. De elever som beskriver att de använder stavningsverktyg uppger vissa begränsningar med dessa. En så gott som gemensam beskrivning är att

stavningsprogrammen inte är mer avancerade än standardfunktionerna på datorn eller lärplattan.

#### Praktiska utmaningar med lärverktyg

Några elever beskriver att lärverktygen inte fungerar som det är tänkt eller att de inte har fått tillräckliga instruktioner för hur de ska använda verktygen. Följande citat utgör exempel:

> Jag har en dator med text-till-tal i systemet men det funkar inte. Jag orkar inte strida med det, för ingen tar tag. (*F6*)

Från elevens beskrivning framstår det som att lärverktyget, som är avsett att överbrygga dyslexi, inte fungerar som tänkt. Yttrandet ”Jag orkar inte strida” tyder på en uppgivenhet och upplevelse av motstånd, och formuleringen ”ingen tar tag” förstärker bilden av att eleven står ensam med att lösa problemet.

En annan aspekt av att det finns utmaningar med lärverktyg ges genom följande citat:

> Jag har en dator men har inte tränat på att använda programmet, så jag använder det inte. (*H8*)

Elevens beskrivning av att inte använda lärverktyget på grund av bristande träning antyder att tillgång till tekniken inte räcker, utan att användning förutsätter någon form av introduktion eller övning. Ytterligare ett exempel som förstärker känslan av att instruktioner till lärverktygen inte alltid ges, kan man se i detta citat där eleven säger att:

> Jag hade kunnat diktera men förstod inte hur man skulle göra. Ingen visade. (*I6*)

Yttrandet tyder på att eleven är medveten om att lärverktyget skulle kunna vara användbart, men eftersom inga instruktioner givits så används det inte i praktiken.

#### Kompensatoriska stödinsatser i undervisningen

En annan aspekt av stöd handlar om vilka kompensatoriska stödinsatser i undervisningen som eleverna får för att kompensera för läs- och skrivsvårigheterna. Majoriteten anser att det, utöver tillgång till lärverktyg, saknas kompensatoriska stödinsatser helt trots att de har en dyslexidiagnos eller anser sig ha läs- och skrivsvårigheter. De kompensatoriska stödinsatser som förekommer ges framför allt i provsituationer, till exempel i form av omformulerade frågor, uppläst text eller hjälp med att skriva ned svar.

> Läraren formulerar om frågan på ett lättare sätt. (V7)

> Ibland läser de upp texten. Ibland säger jag svaret och lärarna skriver. (*C6*)

Genom dessa beskrivningar framstår det som att stödinsatserna kan uppfattas som riktade och konkreta i vissa situationer för att underlätta specifika moment i provsituationer. Samtidigt framträder en variation i elevernas beskrivningar, eftersom detta inte ges till alla elever som anser sig ha behov av det.

Några elever beskriver att de kan få längre tid vid prov. En elev lyfter emellertid fram att längre provtid också kan innebära praktiska problem:

> Det är svårt att få längre tid på prov för ofta är proven innan lunch och då måste alla gå ändå. (*C6*)

Det framstår som att även stödinsatser som syftar till att stödja istället kan bli begränsande om de inte anpassas efter skolans organisatoriska förutsättningar.

#### Analys genom DMGT (Lärverktyg och kompensatoriska stödinsatser)

Elevernas erfarenheter av stödinsatser analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella katalysatorer, miljömässiga katalysatorer och slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur lärverktyg och kompensatoriska stödinsatser kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Tillgången till fungerande lärverktyg, såsom datorer med text-till-tal-funktioner, kan betraktas som miljömässiga katalysatorer som underlättar för eleverna. När verktygen fungerar som de ska kan de minska den tid och energi som annars skulle gå åt till avkodning och istället frigöra kognitiva resurser, något som inom DMGT kan anses främja begåvnings-utvecklingen. Samtidigt framkommer att tekniska problem eller brist på stöd från lärare eller teknisk personal kan fungera som miljömässiga inhibitioner. Även slumpmässiga faktorer verkar ha betydelse, till exempel när lärverktyget inte fungerar som det ska, vilket gör att de inte anses vara tillförlitliga eller användbara i praktiken. Detta kan påverka elevens motivation och drivkraft att använda lärverktygen, vilket i sin tur kan hämma utvecklingsprocessen.

Kompensatoriska stödinsatser i undervisningen, till exempel extra tid vid prov eller möjlighet att redovisa muntligt istället för skriftligt, framstår som viktiga miljömässiga katalysatorer. När dessa ges på ett systematiskt sätt kan de bidra till att överbrygga de hinder som kan bero på läs- och skrivsvårigheter. När tillgången till stödinsatser istället blir beroende av enskilda lärare eller skolans resurser får de en mer slumpmässig karaktär, vilket inom DMGT kan hämma utvecklingsprocessen. Detta kan leda till att elever med liknande behov får olika stödinsatser och därmed olika förutsättningar i sin begåvningsutveckling.

### *7.2.3 Svar på forskningsfråga 4*

Resultaten som besvarar forskningsfråga 4 – *Vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?* – visar att eleverna har olika erfarenheter av stödinsatser i skolan. Vissa beskriver stödinsatserna som hjälpsamma, medan andra uttrycker att deras tvåsidiga behov inte tillgodoses. Läs- och skrivsvårigheterna anses av majoriteten utgöra hinder för att få stimulerande stödinsatser för den särskilda begåvningen, eftersom svårigheterna kan göra att omgivningen missbedömer deras faktiska förmågor. Eleverna beskriver att stöd-insatserna i skolan främst är inriktade på att hantera läs- och skriv-svårigheterna, medan behovet av stimulerande stödinsatser ofta förbises eller är otillräckliga. Stödinsatser såsom årskurs- och ämnesacceleration beskrivs som värdefulla för att möta behovet av stimulans, men samtidigt

framkommer frustration över bristen på lärarledd undervisning kopplat till dessa stödinsatser. Berikning beskrivs som sällsynt, och där detta förekommer är stödinsatserna ofta sporadiska och i en mindre omfattning. Flera elever beskriver att de uppfattar att ansvaret för att få stimulerande stödinsatser ofta läggs på dem själva, vilket de beskriver som betungande. När undervisningen inte är differentierad verkar det leda till understimulering, frustration och minskad motivation, där repetitiva uppgifter uppfattas som särskilt negativa för lärandet och motivationen.

När det gäller stödinsatser med lästräning framstår de som begränsade och oftast reaktiva snarare än proaktiva, där stöd givits efter dyslexidiagnos. Flera eleverna beskriver att de har tillgång till lärverktyg, men brist på instruktioner och tekniska problem skapar snarare hinder än stödjer lärandet. Energikrävande moment som läsning och skrivning upplevs ofta betydligt mer ansträngande än andra moment i undervisningen.

Sammantaget visar elevernas beskrivningar att stödinsatserna i lärmiljön sällan möter deras behov som särskilt begåvade med dyslexi. De uttrycker ett tydligt behov av en differentierad undervisning i form av acceleration och berikning för att öka motivationen och minska understimulering. Flera elever framhåller också vikten av att läs- och skrivsvårigheter utreds tidigt så att stödinsatser med lästräning kan starta. Användningen av lärverktyg i undervisningen upplevs som betydelsefull men varierar i kvalitet och omfattning, vilket påverkar elevernas möjlighet att visa sin särskilda begåvning. Resultaten diskuteras i avsnitt 8.5 i diskussionskapitlet.

## 7.3 Forskningsfråga 5: Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi att de har vid arbete med texter?

I detta avsnitt besvaras avhandlingens femte forskningsfråga. Resultaten presenteras genom huvudkategori C, där de utmaningar och strategier som eleverna beskriver att de upplever vid läsning står i fokus. Analysen bygger på samma intervjumaterial, men tolkas här i förhållande till den lästeoretiska modellen SVR, så som modellen beskrivs av Gough och Tunmer (1986), vidareutvecklas av Tunmer och Greaney (2010) och senare förtydligas av Hoover och Tunmer (2022) samt till DMGT (Gagné, 2021). Dessa insikter kan bidra till en bättre förståelse av elevernas beskrivningar av vilka utmaningar de kan möta, vilka lässtrategier de använder för att förstå texter, vilka preferenser de har när det gäller läsning och kunskapsbedömning samt vilka behov som kan finnas hos elever med både särskild begåvning och samförekomst av dyslexi.

### *7.3.1 Huvudkategori C – Utmaningar och strategier vid läsning*

*Utmaningar och strategier vid läsning* utgör den tredje huvudkategorin med tre underkategorier:

- Medvetenhet om läs- och skrivsvårigheter
- Läsförståelsestrategier
- Läspreferenser

#### *Medvetenhet om läs- och skrivsvårigheter*

En aspekt av hur eleverna beskriver sin läsning är deras medvetenhet om läs- och skrivsvårigheterna. I detta avsnitt redovisas och analyseras huruvida eleverna märker av läs- och skrivsvårigheterna och hur de beskriver att skolpersonal är medvetna om svårigheterna.

**Elevernas medvetenhet om läs- och skrivsvårigheterna**

På frågan om hur eleverna märker av läs- och skrivsvårigheterna i skolarbetet beskrivs det på olika sätt, till exempel en långsam läsning, att tappa rader vid läsning och stavningssvårigheter.

> Jag hackar när jag läser, tappar bort raderna. Jag läser långsamt. Stavning är svårt och jag gillar inte att skriva för hand. (*K9*)

Yttrandet tyder på att eleven märker av sina svårigheter inom flera delar av läs- och skrivarbetet.

I följande två citat beskriver eleverna en medvetenhet om att läs- och skrivsvårigheter påverkar deras prestationer och lärande jämfört med klasskamraternas. En elev säger:

> Jag läser inte så snabbt som de andra /…/ Jag skriver inte så snabbt och snyggt. (*E8*)

Yttrandet tyder på att eleven lägger märke till och beskriver skillnader i prestation och det egna arbetstempot jämfört med andra. Ett återkommande tema är att svårigheterna sträcker sig över flera ämnen och kan påverka eleven i flera sammanhang, vilket denna elev ger exempel på:

> Det är svårt med läsning och stavning i svenska och engelska /…/ men läsning går in i vart enda ämne. Klasskompisarna verkar förstå snabbt. Jag sitter och förstår inte. (*G8*)

Elevens yttrande indikerar att svårigheter med läsning och stavning inte enbart påverkar ämnen som svenska eller engelska, utan verkar också ge konsekvenser för elevens lärande, självuppfattning och delaktighet i undervisningen. Eleven lyfter fram att läsningen är en grundläggande förmåga som påverkar förståelsen i alla skolämnen, vilket tyder på att dyslexin påverkar hela skolsituationen. Beskrivningen att klasskamraterna verkar förstå snabbt och eleven själv ”sitter och förstår inte” kan tolkas som en känsla av otillräcklighet och utanförskap i undervisningen. Yttrandet visar en medvetenhet om att läs- och skrivsvårigheterna utgör ett hinder för att kunna delta och prestera på lika villkor som klasskamraterna.

En annan aspekt av konsekvenser som beror på läs- och skrivsvårigheter framgår genom denna elevs beskrivning av skillnaden mellan prestation i vissa moment och helhetsbetyget:

> En gång fick jag A i läsförståelse i engelska, men jag fick ändå F i betyg. På grund av texter och sådant kunde jag inte skriva ordentligt och man behövde kunna förstå texten. Och eftersom engelska är svårt att stava så blev det inte jättelätt. (*G8*)

Eleven beskriver att trots dyslexi så uppnåddes högsta betyg i läsförståelse i engelska, men helhetsbetyget påverkades negativt av faktorer som stavning och förmågan att uttrycka sig i skrift. Beskrivningen lyfter fram hur olika aspekter av ett ämne kan hänga samman och påverka elevens möjligheter att visa sin fulla potential.

Gemensamt för beskrivningarna är en tydlig medvetenhet om läs- och skrivsvårigheterna samt de konsekvenser dessa kan medföra. Det framstår också som att eleverna ser en koppling mellan läs- och skrivsvårigheterna och deras prestationer i skolarbetet. Skillnaderna ligger främst i hur svårigheterna beskrivs. Medan vissa fokuserar på det konkreta, som läsflyt eller stavning, beskriver andra att inte klara av att hänga med i undervisningstempot eller att deras prestationer inte uppmärksammas tillräckligt.

#### Skolpersonals medvetenhet om elevers läs- och skrivsvårigheter

Detta avsnitt behandlar hur eleverna beskriver skolpersonalens medvetenhet om deras läs- och skrivsvårigheter och i vilken utsträckning som dessa svårigheter beaktas i undervisningen. Under intervjuerna framkommer att eleverna har olika uppfattningar huruvida skolpersonalen är medvetna om deras läs- och skrivsvårigheter. Vissa elever beskriver att skolpersonalen är väl medvetna och tar hänsyn till dessa i undervisningen, medan andra beskriver ett motsatt förhållande där skolpersonalen inte anses vara medvetna om, tro på eller förstå omfattningen av problematiken. Det senare kan man se i detta citat där en elev med diagnostiserad dyslexi säger att:

> Jag tror att mina lärare vet att jag har läs- och skrivsvårigheter, men kanske inte alla. De som vet hjälper till och förklarar saker /…/ De brukar ge mig lite extra tid på uppgifter och prov, låter mig arbeta på en dator

> där jag har stavningshjälp. Men jag har också några lärare som inte tror på att jag har dyslexi. (*A8*)

Yttrandet framstår som en tvåsidig erfarenhet där vissa lärare är medvetna om svårigheterna och ger stödinsatser, men samtidigt nämns också att andra lärare inte tror på att eleven har dyslexi, vilket kan förstås som en motstridig känsla med brist på förståelse och stödinsatser.

En annan elev beskriver hur särskild begåvning kan kompensera vid dyslexi, och förmedlar insikter om de utmaningar detta kan innebära genom att säga:

> Bara för att de presterar lika bra som hela resten av klassen, eftersom man då kompenserar, så upptäcker de inte dyslexi – som hos mig. Om vi säger att man har 5 till 10, så kan en särbegåvad elev prestera 10 men eftersom den också har dyslexi, så presterar den 5. Men hela resten av klassen presterar 5, så då tänker de: äsch, då är det ingen fara. Men de kunde ha presterat 10, även i svenska, om de hade fått rätt hjälp. Bara för att de presterar lika bra som resten av klassen betyder det inte att de inte har svårigheter. (*U5*)

Yttrandet kan förstås som att eleven reflekterar över hur förmågan att kompensera gör det svårt för andra att upptäcka dold dyslexi. Genom att använda en skala för att påvisa skillnaderna mellan potential och faktisk prestation framträder en medvetenhet hos eleven om sin egen situation. Från yttrandet framstår det som att elevens egen potential inte får möjlighet att utvecklas. Eleven ger en bild av hur prestation på en genomsnittlig nivå kan maskera svårigheter och leda till att stödinsatser uteblir. Av beskrivningen framgår också hur jämförelser med klasskamrater kan leda till missuppfattningar om vilka behov och styrkor som 2e-elever kan ha.

#### Upplevd grad av belastning

Under intervjuerna beskriver några elever att de inte tycker att läs- och skrivsvårigheter är särskilt problematiska, trots att de har en dyslexidiagnos. Detta skiljer sig från de flesta andra elevernas beskrivningar, där medvetenheten om svårigheterna och hur det påverkar lärandet är mer framträdande. Följande citat utgör ett exempel där en elev med diagnosticerad dyslexi säger:

> Jag tycker inte att jag har så stora problem med läsning. Skrivning är mest jobbigt med stavning. (*L9*)

Att inte anse sig ha stora problem med läsning trots dyslexidiagnos, kan förstås som att elevens egen bedömning skiljer sig från den som gjorts av yrkeskunniga. Detta tyder på att elevens fokus ligger mer på att hantera läsningen i skolarbetet än på testresultaten eller diagnosens innebörd. Yttrandet tyder på att eleven inte själv anser att svårigheterna begränsar, vilket skulle kunna stå för att eleven hittat strategier för att hantera vissa aspekter av läs- och skrivsvårigheterna. Att fokus ligger på stavningsproblem i skrivning snarare än på läsning kan förstås som att eleven skiljer mellan olika områden, och vilka svårigheter som är mest påtagliga. Denna beskrivning är en viktig variation i elevernas beskrivningar och visar att alla elever med liknande svårigheter inte nödvändigtvis förstår sina behov på samma sätt.

#### Analys genom SVR (Medvetenhet om läs- och skrivsvårigheter)

Utifrån SVR (Gough & Tunmer, 1986) kan elevernas beskrivningar förstås som att deras medvetenhet om läs- och skrivsvårigheter framför allt rör svårigheter med avkodningen. Upplevelser av en långsam läsning och att tappa rader vid läsning berör den del av läsningen som enligt modellen handlar om ordigenkänning, vilket kan påverka hur effektivt språkförståelsen kan användas. Att eleverna upplever att svårigheterna påverkar deras arbete i flera ämnen ligger i linje med att läsförståelse inom SVR ses som ett resultat av interaktionen mellan avkodning och språkförståelse oavsett ämnesområde. Variationerna i hur belastande svårigheterna upplevs kan förstås som att eleverna har olika hög språkförståelse eller olika sätt att kompensera för avkodningssvårigheter, vilket kan bidra till att svårigheterna märks i olika grad.

#### Analys genom DMGT (Medvetenhet om läs- och skrivsvårigheter)

Elevernas beskrivningar av sina utmaningar och strategier vid läsning analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella katalysatorer, miljömässiga katalysatorer och slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur elevernas medvetenhet om sina läs- och skrivsvårigheter kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Inom DMGT kan en elevs förmåga att själv reflektera över sina styrkor och svårigheter fungera som en främjande intrapersonell katalysator. Insikten om vad som kan påverka den egna prestationen kan göra det möjligt för eleven att använda olika strategier på ett mer medvetet sätt. Flera elever beskriver att de kan identifiera specifika hinder, såsom stavnings-svårigheter eller långsam läshastighet, och att de har utvecklat strategier för att hantera dessa utmaningar. Detta kan ses som exempel på intrapersonella katalysatorer som kan främja begåvningsutvecklingen. Samtidigt framkommer att vissa elever inte är så medvetna om läs- och skrivsvårigheterna eller att de inte ser dem som något som de behöver särskilda stödinsatser för. Inom DMGT kan detta förstås som intra-personella inhibitioner, eftersom brist på insikt kan göra det svårare att dra nytta av de stödinsatser som erbjuds. Detta kan i sin tur ha en hämmande inverkan på begåvningsutvecklingen.

Miljömässiga katalysatorer, såsom lärares förståelse och sätt att möta elevernas behov av stödinsatser med lästräning, verkar ha betydelse för om behoven omsätts i handling. Lärare som uppmärksammar och bekräftar elevens svårigheter kan fungera som främjande katalysatorer genom att ge stödinsatser som främjar begåvningsutvecklingen. Omvänt kan brist på förståelse eller misstro mot elevens svårigheter fungera som miljömässiga inhibitioner, där brist på stödinsatser kan hämma begåvningsutvecklingen.

Även slumpmässiga faktorer kan påverka om och när svårigheterna uppmärksammas och förstås. Olika situationer, såsom vilka typer av uppgifter eleverna får eller hur deras prestationer bedöms, kan påverka hur svårigheterna framträder. Detta kan resultera i att vissa styrkor eller svårigheter inte framträder i lärmiljön, och riskera att stödinsatser sätts in sent eller kanske uteblir.

### *Läsförståelsestrategier*

I detta avsnitt redovisas och analyseras de strategier som eleverna beskriver att de använder för att navigera genom texter, deras preferenser vid olika uppgiftstyper samt hur de hanterar utmaningar som svåra ord, provsituationer och behovet av att förstå texter.

**Strategier vid test av läsförståelse**

Under intervjuerna ställdes frågan om hur eleverna brukar gå till väga för att besvara frågor vid test av läsförståelse. Det tycks finnas en gemensam uppfattning om att eleverna, när de förväntas svara på frågor tillhörande en text, börjar med att först läsa igenom frågorna innan de läser själva texten. Det framstår som att denna strategi hjälper dem att fokusera på relevanta delar för att sedan kunna leta efter svaren i texten. Strategin tyder på en medvetenhet om textens struktur och vilka delar som är viktiga för att besvara frågorna. Det kan man se i detta citat där eleven säger att:

> Jag läser frågorna först så det finns i min tanke och sedan så läser jag texten. Då förbereder jag mig på vilken information som jag behöver lära mig. (*B8*)

Av intervjusvaren framkommer en variation i hur många frågor som eleverna läser innan texten påbörjas. En återkommande uppfattning är att det anses vara fördelaktigt att läsa samtliga frågor först, samtidigt som vissa elever beskriver att de föredrar att läsa en eller ett par frågor innan de går vidare till texten. Följande citat beskriver respektive strategi:

> Jag läser alla frågorna först så jag vet vilka speciella delar som jag ska fokusera på. Sedan läser jag texten. (*A8*)

> Jag läser en eller två frågor och så läser jag texten. När jag hittat dem [svaren] i texten så tar jag nästa fråga. De första frågorna kommer alltid först i texten. (J8)

Eleverna beskriver också hur de använder olika strategier som stödjer deras läsning och förståelsen av texter. Några exempel ges genom följande citat:

> Jag läser frågorna först. Så gör jag en not i huvudet, ”skimmar” texten och märker när jag får svaret i texten. (*L9*)

> Jag brukar ställa in hjärnan på att bara komma ihåg det som min hjärna tror att de kommer att fråga om. Det som de förklarar noggrannast det kommer man ihåg bäst. (*U5*)

Elevernas beskrivningar signalerar en medvetenhet om hur texters struktur och innehåll kan användas för att underlätta läsförståelse. Detta tyder på en förmåga att använda strategier som anpassas efter de krav som

ställs i uppgiften. Yttrande som att göra ”en not i huvudet” eller ”ställer in hjärnan” tyder på att aktivt och medvetet reglera uppmärksamhet och minne under läsningen. Strategierna kan ses som exempel på hur eleverna, genom att fokusera på det de tror är det mest väsentliga, hanterar de utmaningar som kan uppstå i läsprocessen.

#### Flervalsfrågor

Vid prövning av läsförståelse förekommer ibland flervalsfrågor där läsaren ska välja bland redan formulerade svar. Under intervjuerna framkommer att det finns en gemensam uppfattning bland eleverna om att flervalsfrågor är enklare att besvara jämfört med frågor som kräver att de formulerar svaret själv.

> Flervalsfrågor är enklare än vanliga. För svaret är ett av dessa. Annars måste man leta bland allt. (*C6*)

Utifrån elevernas beskrivningar framstår det som att flervalsfrågor minskar ansträngningen genom att begränsa alternativen och ge ett ramverk för svaren. Istället för att själv behöva producera ett svar från grunden kan eleven fokusera på att hitta det rätta svarsalternativet.

En strategi för att besvara flervalsfrågor, som de flesta eleverna beskriver att de använder, är uteslutningsmetoden, eller ”process of elimination” som en elev kallar det. Metoden innebär att eleverna systematiskt och medvetet utesluter de svarsalternativ som de anser vara felaktiga för att öka sina chanser att välja rätt svar. Följande citat förtydligar hur en elev med diagnosticerad dyslexi använder uteslutningsmetoden:

> Jag tar bort de alternativ som det absolut inte är, och svarar det som är mest sannolikt. (*A8*)

Från elevens beskrivning framträder en analytisk och strategisk förmåga, där en systematisk genomgång av svarsalternativen hjälper eleven i beslutsprocessen genom att utesluta irrelevanta alternativ. När eleven talar om att välja det som är ”mest sannolikt” tyder det på en medveten process där ledtrådar i texten, tidigare kunskap och logiska samband integreras för att hitta det svar som anses mest rimligt i sammanhanget.

Gemensamt för beskrivningarna är att eleverna använder strategier för att hantera uppgifter som prövar läsförståelsen, vilka bygger på en förståelse för hur frågor och textstrukturer är utformade. Skillnaderna framträder i hur de använder dessa strategier där vissa fokuserar på att läsa alla frågor först, medan andra tar dem en eller ett par åt gången.

#### Fokus på kontextuella ledtrådar

Under intervjuerna beskriver majoriteten av eleverna att de medvetet fokuserar på olika detaljer i texter, såsom rubriker, nyckelord, årtal, namn, specifika händelser och platser. Genom att prioritera dessa kontextuella ledtrådar, beskriver eleverna att de därigenom bättre förstår och kommer ihåg textens innehåll.

Ett citat som belyser att rubriker kan användas som en strategi för att hitta ledtrådar i en text är följande:

> När jag läser så kollar jag på rubriker för att få ledtrådar om vad den handlar om. Ibland läser jag inte ens texten. (*R6*)

Av beskrivningen framstår det som att eleven medvetet använder textens struktur för att dra slutsatser om dess innehåll, även utan att läsa allt. Ett annat exempel som lyfter fram hur just rubriker och nyckelord kan fungera som en medveten strategi för att hantera lässvårigheter ges genom följande citat:

> Typ om rubriken är fotboll, så kan jag fundera på nyckelorden om fotboll. Typ vad man använder för att spela fotboll, hur det går till och ibland till och med vissa lag. Om det står lag så fokuserar jag på namnen på lagen för att kunna skriva en text om det sen. Bara för att komma ihåg. (*I6*)

Yttrandet tyder på att eleven medvetet använder strategin att fokusera på textens mest framträdande och relevanta detaljer för att effektivisera läsprocessen. Eleven beskriver hur rubriker och nyckelord fungerar som riktmärken för att identifiera viktiga teman i texten. Till exempel relateras rubriken ”fotboll” till antagande om att det i texten kan finnas information om material, regler och lag. Detta framstår som en medveten strategi som eleven använder för att kompensera för utmaningar med läsningen och samtidigt förbättra både läsförståelsen och förmågan att minnas textens innehåll.

Ett annat exempel på hur en något yngre elev medvetet använder strategier för att uppnå läsförståelse ges genom följande citat:

> Jag sparar i mitt huvud om typ vad de heter, och så var de var. (T4)

Eleven beskriver en strategi som går ut på att fokusera på specifika detaljer i texten, som namn och platser, för att skapa en mental struktur som underlättar förståelsen. Det framstår som att eleven aktivt väljer vad som ska kommas ihåg. Detta skulle kunna stå för att eleven medvetet anpassar sig till utmaningar med läsningen, där viktiga delar av texten prioriteras för att underlätta läsförståelsen.

#### Strategier vid svåra eller obekanta ord

Det tycks också finnas en gemensam strategi hos eleverna att när det uppstår svårigheter med svåra eller obekanta ord i en text, så fokuserar de på intilliggande ord och meningar. Genom att analysera sammanhanget kan eleverna dra slutsatser om ordens betydelse och därigenom uppnå en bättre förståelse av textens innehåll.

> Om det är ett ord som jag inte förstår, så försöker jag att läsa om meningen och använder sammanhanget för att försöka förstå. (*B8*)

> När det är ord som jag inte förstår så kollar jag igenom resten av texten för att förstå. (*F6*)

Beskrivningarna tyder på att eleverna har en aktiv lässtrategi där fokus ligger på att analysera den intilliggande texten för att försöka förstå obekanta ord. Genom att läsa om och använda sammanhanget kan detta förstås som en förmåga att anpassa läsprocessen och leta efter ledtrådar som kan fylla kunskapsluckor. Det sista citatet antyder också att eleven tillämpar en strategi som sträcker sig bortom enskilda ord och istället fokuserar på hela texten för att uppnå förståelse. Utifrån dessa beskrivningar kan det tolkas som att eleverna har utmaningar med läsningen, men visar också motivation och drivkraft att övervinna dessa.

Gemensamt för beskrivningarna är att eleverna använder strategier som bygger på att utnyttja kontextuella ledtrådar och textens sammanhang för att förstå obekanta ord. Skillnaderna ligger i hur dessa strategier tillämpas, där vissa fokuserar på intilliggande meningar, medan andra söker

ledtrådar i hela texten för att försöka uppnå en mer övergripande förståelse.

#### Brist på reflektion över textens innehåll under läsning

På frågan om eleverna brukar stanna upp i sin läsning och fundera över vad de läst, framkommer en gemensam uppfattning om att inte göra det.

> Nej, det brukar jag inte göra. Alltså, tar ett djupt andetag och funderar på vad det stod i texten. Nej, jag tror inte att någon gör det. Om jag ska vara ärlig. (*R6*)

Yttrandet tyder på att reflektion under läsning inte betraktas som en självklar del av läsprocessen. Fokus verkar snarare ligga på att ta sig igenom texten utan att stanna upp för att analysera eller bearbeta innehållet under själva läsningen. Det kan innebära att oklarheter hanteras först efter att läsningen är avslutad, vilket följande citat ger exempel på:

> Nej, ibland hoppar jag över rader eller ord när jag läser. Ibland märker jag inte att jag läser samma rad flera gånger. Det märker jag först i slutet. (*C6*)

Eleven beskriver att ibland läsa ”samma rad flera gånger” utan att märka det förrän i slutet. Detta tyder på en reaktiv strategi där förståelsen byggs upp först i efterhand snarare än som en del av själva läsprocessen, men kan också vara ett uttryck för svårigheter med koncentration under läsningen.

#### Omläsning

Under intervjuerna är det några elever som beskriver att det kan hända att de under läsning stannar upp och funderar på vad de har läst för att bättre förstå eller minnas innehållet. Om de anser att de inte förstår, så används omläsning som strategi. De följande citaten utgör samtliga dessa elevers beskrivning av omläsningar:

> Om jag märker att jag inte förstår, så läser jag om texten långsamt. Jag läser då orden som de faktiskt är. (*A8*)

Att vid omläsning behöva fokusera på att faktiskt utläsa orden, tyder på att eleven annars inte alltid läser varje ord exakt, utan snarare förlitar sig på

sammanhanget eller gissar för att förstå texten. Ett annat exempel på omläsning syns i detta citat:

> Jag har det uppläst och följer med i boken. Om jag inte förstår så läser jag om. (*M9*)

Från citatet framträder en läsprocess där eleven använder uppläsning och samtidigt visuellt följer med i texten. Strategin med omläsning framstår som ett sätt att hantera situationer när eleven inte direkt förstår textens innehåll. Omläsning kombinerat med att söka hjälp hos lärare syns i detta citat:

> Om jag inte förstår så läser jag om. Om det är svåra ord så frågar jag [läraren]. (*Q9*)

Förutom omläsning framstår strategin att be lärare förklara svåra ord som ett sätt att försöka få klarhet. En annan elev lyfter explicit fram en snabb omläsning för att hantera svårigheter med att förstå texten:

> Annars, om jag inte förstår, så går jag tillbaka och läser om lite snabbt. (V7)

Yttrandet tyder på en förmåga att snabbt läsa om för att förstå textens innehåll. Detta kan förstås som ett sätt att kunna återkoppla till tidigare delar av texten utan att stanna upp för länge i läsprocessen.

Gemensamt för beskrivningarna är att det anses ovanligt att reflektera över textens innehåll under läsning. De flesta elever beskriver att de sällan eller aldrig stannar upp för att fundera över vad de har läst, och omläsning är inte en självklar del av deras läsprocess. För de elever som beskriver att de läser om eller reflekterar under pågående läsning, framträder att omläsning används som ett stöd för att hantera svårigheter med läsförståelse. Skillnaderna ligger i hur och varför omläsning tillämpas – det kan handla om att läsa om texten långsamt och noggrant för att förstå, eller att kombinera omläsning med uppläsning eller stöd från en lärare.

#### Analys genom SVR (Läsförståelsestrategier)

Elevernas beskrivningar tyder på att de i liten utsträckning använder strategier för att reflektera över textens innehåll under läsningen. Utifrån

SVR (Gough & Tunmer, 1986), som beskriver läsförståelse som en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse, kan den samstämmig beskrivningen av att inte reflektera över textens innehåll under läsning förstås på olika sätt. Vissa elever beskriver en mekanisk läsning som mest verkar handla om att ta sig igenom texten utan att stanna upp för att fundera om förståelse uppnåtts eller inte. Andra beskriver strategier som att aktivt använda kontextuella ledtrådar för att överbrygga avkodningssvårigheterna. Även om eleverna inte reflekterar under själva läsningen, framträder förmågan att anpassa sig genom att använda sammanhanget för att tolka och förstå texter.

Utifrån SVR kan de olika tillvägagångssätten förstås på flera sätt. En möjlig tolkning är att elever som har avkodningssvårigheter, men som ändå uppger att de förstår textens innehåll, kan använda sammanhang, rubriker och textens struktur för att kompensera när enskilda ord är svåra att läsa. En annan möjlig tolkning är att elever med särskild begåvning kan använda metakognitiva strategier för att uppnå läsförståelse, till exempel dra slutsatser, fylla i luckor och använda kontexten för att tolka ord och uttryck som inte är bekanta, vilket enligt SVR kan stödja läsförståelsen även när avkodningen brister.

Eftersom samtliga elever beskriver flervalsfrågor som lättare, kan detta i ljuset av SVR förstås som att uppgiftstypen minskar kravet på avkodning som annars uppstår när svar ska formuleras skriftligt. När svarsalternativen redan finns skrivna kan eleverna i högre grad förlita sig på sin språkförståelse, vilket gör uppgiften mer hanterbar trots avkodningssvårigheter. Detta tyder på att flervalsfrågor kan fungera som en stödjande struktur som avlastar avkodningen och möjliggör för eleverna att fokusera på textens innehåll.

#### Analys genom DMGT (Läsförståelsestrategier)

Elevernas beskrivningar av sina utmaningar och strategier vid läsning analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som ger ytterligare perspektiv genom att belysa hur intrapersonella katalysatorer, miljömässiga katalysatorer och slumpmässiga faktorer kan främja eller hämma begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot olika läsförståelsestrategier, såsom användning av kontextuella ledtrådar, hur svåra eller obekanta ord hanteras, huruvida eleven reflekterar över textens innehåll

under läsning, och hur strategierna kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Inom DMGT framträder intrapersonella katalysatorer genom elevernas beskrivningar att de medvetet använder olika strategier för att hantera läs- och skrivsvårigheterna. Motivation och drivkraft framstår som viktiga intrapersonella katalysatorer för att utveckla och tillämpa strategier som förbättrar läsförståelsen, trots utmaningar med avkodningen. Preferensen för flervalsfrågor belyser hur tydligt strukturerade uppgifter kan fungera som en främjande miljömässig katalysator, särskilt i situationer där läs- och skrivsvårigheter annars riskerar att bli inhibitioner för begåvningsutvecklingen.

Inom DMGT kan slumpen spela en betydande roll för hur elevernas läsförståelse framträder och bedöms, beroende på om de får uppgifter med flervalsfrågor eller inte. När en elev med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi får flervalsfrågor verkar kraven på avkodning och skrivförmåga minska, vilket kan fungera som en främjande katalysator för begåvningsutvecklingen genom att eleven ges möjlighet att fokusera på textens innehåll och analysera det. Om uppgifterna däremot kräver att eleven ska producera egna textsvar, kan läsförståelsen framstå som svagare än vad den egentligen är, eftersom avkodnings- och skrivsvårigheter kan fungera som inhibitioner som försvårar möjligheten att visa den förståelse som faktiskt finns, och som i sin tur kan hämma begåvningsutvecklingen.

### *Läspreferenser*

I detta avsnitt redovisas och analyseras elevernas läspreferenser för olika typer av texter beroende på vilka utmaningar som eleverna anser sig ha vid läsning.

#### Behov av korta, språkligt enklare texter

På frågan om eleverna alltid tycker att texter är svåra eller om det händer att en text kan vara lätt, framträder en gemensam preferens för korta, språkligt enklare texter. Följande citat utgör exempel:

> Ofta är texter svåra. En lätt text är om det inte är så många adjektiv, utan att den går rakt på sak och att den inte utvecklar. (*C6*)

> Korta texter är lätta. Det blir svårt när det är små bokstäver [mindre teckenstorlek] eller är mycket att läsa. (*H8*)

Citaten kan tolkas som att eleverna föredrar texter som är konkreta, tydliga och kortfattade. Att texter med ”många adjektiv” anses försvåra tyder på att språklig enkelhet underlättar vid läsning. Andra textegenskaper, såsom teckenstorlek och textmängd, framstår som viktiga faktorer för att lättare kunna hantera texten. Detta tyder på att både textens innehåll och hur den är visuellt utformad kan ha inverkan på hur väl eleverna förstår och bearbetar textens innehåll. Av elevernas beskrivningar framkommer att långa och språkligt komplexa texter upplevs som särskilt krävande på grund av dyslexin, vilket leder till en preferens för korta, konkreta och visuellt tillgängliga texter.

Förutom att långa texter med svåra ord kan försvåra läsningen, lyfter flera elever fram betydelsen av visuellt stöd i form av bilder för att lättare förstå texten. Följande citat utgör exempel:

> Det är svårt med långa texter utan bilder och med svåra ord. (*I6*)

Yttrandet tyder på att bilder kan fungera som ett viktigt stöd när texter är långa och språkligt komplexa, eftersom större textmängder med svåra ord framstår som särskilt utmanande.

Andra faktorer som flera elever lyfter fram som att kunna ha en potentiellt negativ inverkan vid läsning, är om texten är ålderdomlig, innehåller ord som är svåra att förstå eller är skriven med skrivstil. Följande citat utgör exempel:

> Det är en gammal text med skumma ord som inte används, eller med skrivstil. (J8)

> Svåra texter är såna som går in på djupare koncept eller använder äldre ord. (*L9*)

> Längre och svåra ord är svårare än korta och lätta ord. (*R6*)

Beskrivningarna indikerar att texter med ålderdomligt språk, ovanliga eller avancerade ord samt skrivstil kan göra läsningen mer krävande. Från citaten framkommer också att långa eller svåra ord upplevs som hinder och att texter som ”går in på djupare koncept” kan uppfattas som särskilt

utmanande. Tillsammans tyder exemplen på att både textens form och innehåll kan påverka hur lätt den är att förstå.

#### Behov av intressanta texter

Flera elever beskriver att texter i och om ämnen som de inte är intresserade av är svårare att förstå, medan texter inom områden som de finner intressanta som lättare.

> Det är mer när det är ett ämne som jag inte är jätteintresserad av och då blir det lite jobbigt att läsa och svårt att få in informationen. Men om det är om något jag verkligen är intresserad av då brukar det flyta på ganska bra /.../ Historia tycker jag inte är jättekul eller samhällskunskap och biologi. (*M9*)

Yttrandet tyder på att intresse för ett ämne påverkar textens svårighetsgrad. Det framkommer att läsningen brukar ”flyta på ganska bra” om intresse finns. Brist på intresse kan istället göra läsningen mer ansträngande och informationen blir svårare att ta in. En annan elev beskriver en liknande erfarenhet:

> Jag tycker att texter blir lätta är oftast när det handlar om mina intressen. Om det handlar om typ något som jag inte alls är intresserad av, typ historia, så kan jag fastna eftersom jag känner att åh, varför ska det här vara så tråkigt, och då börjar man fastna. Men om det är typ om ormar, då läser jag bara på eftersom jag vill veta mer och mer om det. (*U5*)

Av citatet framkommer att intresse för ett område verkar kunna öka motivationen och på så sätt påverka hur textens svårighetsgrad upplevs. När texten handlar om något som eleven upplever som intressant ”då läser jag bara på”, vilket tyder på en lust att lära sig mer. Omvänt beskriver eleven hur ointressanta ämnen upplevs som ”tråkigt”, vilket gör läsningen mer krävande.

Elevernas läspreferenser visar flera gemensamma drag, där flera uttrycker att kortare texter med ett enkelt och tydligt språk upplevs som lättare att hantera och att svåra ord helst undviks. Visuellt stöd genom bilder, beskrivs också som hjälpsamt, särskilt i längre texter. Samtidigt framkommer skillnader i vad eleverna beskriver som svårt och vad som gör en text lättare. För några handlar det främst om språk och längd, medan andra lyfter fram att ämnet påverkar läsbarheten. Texter som inte väcker intresse

beskrivs som mer krävande, medan texter inom ämnen de tycker om upplevs som lättare. Sammantaget tyder detta på att individuella preferenser och intresse för ämnet har betydelse för hur texters svårighetsgrad uppfattas.

#### Analys genom SVR (Läspreferenser)

Utifrån SVR (Gough & Tunmer, 1986) kan elevernas läspreferenser kopplas till avkodningsförmåga och språkförståelse. Texter med enklare språk och korta meningar anses underlätta avkodningen, särskilt för elever som beskriver svårigheter med längre texter eller med svårare ord. Flera elever framhåller att texter utan komplexa resonemang upplevs enklare. Av beskrivningarna framstår det som att komplexa texter utgör hinder för avkodningen och ger konsekvenser för läsförståelsen.

Samtidigt tyder preferensen för visuellt stöd på att språkförståelsen också kan ha betydelse för vissa elever. Bilder kan användas för att göra det enklare att tolka och dra slutsatser om textens innehåll. För elever som har svårigheter med att förstå längre texter utan bilder, framstår det som att den språkliga förståelse kan öka genom kontextuella ledtrådar. Tillsammans tyder resultaten på att avkodning och språkförståelse samverkar i elevernas läsupplevelser. När texter har enklare språk och visuellt stöd underlättas förståelsen och innehållet blir lättare att ta till sig. Detta visar hur de två faktorerna inom SVR kan påverka både hur eleverna beskriver sin läsning och förmågan att läsa.

#### Analys genom DMGT (Läspreferenser)

Elevernas beskrivningar av sina utmaningar och strategier vid läsning analyseras med utgångspunkt i DMGT (Gagné, 2021), som belyser hur intrapersonella katalysatorer, miljömässiga katalysatorer och slumpmässiga faktorer kan påverka begåvningsutvecklingen. I detta avsnitt riktas fokus mot hur elevernas beskrivningar av sina läspreferenser kan förstås utifrån dessa komponenter inom modellen.

Inom DMGT framträder intrapersonella katalysatorer genom elevernas beskrivningar av vilka typer av texter som de föredrar. När de väljer texter inom områden de är intresserade av framstår dessa som lättare att läsa, vilket tyder på att motivation kan fungera som en främjande intrapersonell

katalysator som bidrar till att överbrygga eventuella läshinder och främja begåvningsutvecklingen. Att föredra kortare och språkligt enklare texter kan också ses som en strategi för att göra läsningen mer hanterbar och mindre ansträngande. Miljömässiga katalysatorer framträder även genom den betydelse som texters utformning och innehåll verkar ha. Kortare texter, ett tydligt språk och visuellt stöd med bilder, kan fungera som främjande katalysatorer som underlättar förståelsen och gör läsningen mer tillgänglig. Längre och mer språkligt komplexa texter kan däremot fungera som inhibitioner genom att förstärka intrycket av att läsningen är svår, vilket kan ha en negativ påverkan på motivationen och vara mer energikrävande.

Slumpmässiga faktorer kan också spela in, till exempel vilka typer av texter eleverna råkar möta i undervisningen eller i provsituationer. Om de får tillgång till texter som ligger nära deras intressen eller är språkligt enklare kan det fungera som en främjande katalysator som underlättar läsningen och stärker motivationen, vilket kan främja begåvningsutvecklingen. Omvänt kan mötet med texter som inte upplevs som intressanta eller som är mer språkligt krävande fungera som inhibitioner som förstärker upplevelsen av hinder i läsningen, vilket i förlängningen kan påverka deras läspreferenser och begränsa begåvningsutvecklingen.

### *7.3.2 Svar på forskningsfråga 5*

Resultaten som besvarar forskningsfråga 5 – *Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi att de har vid arbete med texter?* – visar att eleverna möter flera utmaningar vid läsning. Majoriteten anser sig vara medvetna om sina läs- och skrivsvårigheter, vilka framför allt beskrivs som ett långsamt läsflyt och svårigheter med stavning. Svårigheterna verkar påverka elevernas prestationer negativt i flera ämnen även om deras särskilda begåvning samtidigt kan maskera svårigheterna. Konsekvensen kan bli att dyslexin inte alltid identifieras eller tas på allvar.

För att överbrygga lässvårigheterna beskriver flera elever att de medvetet använder strategier som att fokusera på rubriker, nyckelord och specifika detaljer i texter för att effektivisera läsningen och förbättra förståelsen. Vid svåra eller obekanta ord används sammanhanget för att dra slutsatser om

textens innehåll, vilket tyder på en god språkförståelse och medveten strategianvändning. Trots strategierna beskriver flera elever stor ansträngning och trötthet kopplad till läsning, vilket tyder på att strategierna inte fullt ut kompenserar för läs- och skrivsvårigheterna.

Läspreferenserna pekar på en gemensam önskan om korta, språkligt enkla texter eftersom långa och språkligt komplexa texter upplevs som mer krävande. Flertalet framhåller också att visuellt stöd i form av bilder underlättar förståelsen. Texter inom ämnesområden som eleverna är intresserade av beskrivs som lättare att läsa och förstå, vilket understryker motivationens betydelse för läsupplevelsen. Vidare beskrivs det som ovanligt att stanna upp och reflektera över textens innehåll under själva läsningen – istället hanterats oklarheter genom omläsning i efterhand.

Eleverna har en uttalad preferens för flervalsfrågor vid prövning av läsförståelse, eftersom denna uppgiftstyp anses minska kraven på avkodning och skrivförmåga. Genom att använda uteslutningsmetoden vid flervalsfrågor beskriver eleverna ett medvetet och strategiskt tillvägagångssätt för att lyckas med uppgifterna.

Sammantaget tyder resultaten på att eleverna använder olika strategier som hjälper dem att kompensera för avkodningssvårigheterna, samtidigt som de drar nytta av sina språkliga och kognitiva styrkor. De använder medvetet strategier för att hantera lässvårigheterna, men deras anpassningsförmåga och särskilda begåvning räcker inte alltid för att kompensera för de hinder som lässvårigheterna innebär. Resultaten diskuteras i avsnitt 8.6 i diskussionskapitlet.

# 8 Diskussion

Syftet med denna avhandling är att bidra till en bättre förståelse av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning hos elever i grundskolan. Tidigare forskning har visat att symtom på dyslexi kan vara mindre tydliga hos denna elevgrupp, eftersom deras kognitiva styrkor kan kompensera för vissa svårigheter (van Viersen et al., 2016). Genom att kombinera analyser av testresultat från DLS, LOGOS och Nissens (2014) skattningsskalor med intervjuer tillför avhandlingen ny kunskap till forskningsfältet. Den belyser hur interaktionen mellan styrkor och svårigheter kan synliggöra eller maskera dyslexi samtidigt som den ger röst åt elevernas egna erfarenheter av att vara särskilt begåvade med dyslexi. I diskussionskapitlet förs resultaten samman för att skapa en helhetsbild av hur prestationer och skattningar hänger ihop med elevernas upplevelser och beskrivningar. Med denna mixed-method fördjupas förståelsen för 2e-elevers komplexa situation, samtidigt som avhandlingen tillför nya perspektiv genom att adressera centrala frågor om identifieringspraxis och stödinsatser i skolpraktiken. Inledningsvis ges en kort sammanfattning av avhandlingens resultat och därefter diskuteras resultaten med utgångspunkt i de fem forskningsfrågorna.

## 8.1 Kort sammanfattning av avhandlingens resultat

Resultaten i denna avhandling visar att särskild begåvning kan påverka hur dyslexi tar sig uttryck, och i vilken utsträckning som validerade testinstrument för att bedöma elevers läs- och skrivfärdigheter samt Nissens skattningsskalor klarar att identifiera denna specifika elevgrupp. Genom analys av elevernas resultat på testinstrumenten DLS och LOGOS har deras läs- och skrivfärdigheter kartlagts avseende läsförståelse, avkodning, fonologiskt korttidsminne och stavning. Resultaten visar att majoriteten av de 24 deltagande eleverna, trots omfattande avkodnings- och stavningssvårigheter, presterar inom eller över normalområdet på DLS läsförståelsetest – ett vanligt förekommande standardiserat screeningtest i skolan som används för att identifiera lässvårigheter. DLS mäter läsförståelse genom lite längre texter med tillhörande flervalsfrågor.

Resultaten tyder på att sådana testformat och uppgiftstyper kan maskera dyslexi och resultera i att den förbises vid screening i klassrummet.

Ett annat resultat från denna avhandling är att majoriteten av 2e-eleverna har ett högt fonologiskt korttidsminne. I likhet med resultatet i studien av van Viersen et al. (2016) framträder även i detta forskningsarbete höga värden på fonologiskt korttidsminne hos elevgruppen. Detta skiljer sig från vad som vanligtvis ses vid dyslexi, där ett lågt fonologiskt korttidsminne annars betraktas som en typisk indikation på dyslexi (Landerl et al., 2013; Snowling, 2001). Det höga fonologiska korttidsminnet framträder tillsammans med relativt höga testresultat på DLS läsförståelse och samtidigt omfattande avkodningssvårigheter.

Resultaten från skattningar med Nissens skattningsskalor, som används för att jämföra de 17 eleverna med tidigare genomförd begåvnings-utredning (IQ ≥ 120), visar varierande grad av samstämmighet mellan respondentgrupperna elever, vårdnadshavare och lärare. De största skillnaderna framträder mellan lärarnas och elevernas skattningar, där majoriteten av lärarna skattar mycket lågt, i flera fall klart under det intervall som indikerar sannolikhet för särskild begåvning. Detta resultat tyder på att elevernas särskilda begåvning inte framträder i lärmiljön. Samtidigt finns en positiv signifikant korrelation mellan elevernas och vårdnadshavarnas skattningar, vilket innebär att höga skattningar hos eleverna tenderar att sammanfalla med höga skattningar hos vårdnadshavarna, och låga med låga. Bland de tre respondentgrupperna är det vårdnadshavarna som ligger högst i skattningarna.

Intervjuerna ger ytterligare insikter om elevernas erfarenheter från skolpraktiken, där både främjande katalysatorer såväl som hämmande inhibitioner för utvecklingsprocessen framkommer. Majoriteten av eleverna beskriver att de har det tråkigt i skolan, de uttrycker frustration över repetitiva uppgifter och de anser sig sakna stödinsatser som möter deras behov av stimulans. Flera elever beskriver också att det främst är deras svårigheter som uppmärksammas i lärmiljön, snarare än den särskilda begåvningen. Eleverna ger flera exempel på strategier som de har utvecklat för att hantera och överbrygga de svårigheter de möter i lärmiljön. En strategi som nämns är att medvetet använda kontextuella ledtrådar för att minska den ansträngning som läsningen innebär. Flervals-frågor föredras vid provsituationer eftersom de anses minska den

ansträngning som både läsningen och det egna skrivandet av svar innebär, och dessutom gör det möjligt att snabbare utesluta felaktiga svarsalternativ. Majoriteten reflekterar inte över sin läsförståelse under läsningen, vilket tyder på att fokus ligger på avkodning snarare än på förståelse.

Den kunskap som genereras i denna avhandling kan bidra till såväl forskningsfältet som till den pedagogiska och kliniska praktiken. Förhoppningen är att resultaten stimulerar både teoretisk och metodologisk utveckling inom området, inte minst vad gäller identifieringspraxis. Samtidigt kan resultaten omsättas i praktiken för att stärka kompetensen hos lärare, specialpedagoger, speciallärare, vårdnadshavare, kliniskt verksamma yrkesgrupper och personal med utredande uppdrag. På så vis kan metoder och strategier för att identifiera och stödja elever med både särskild begåvning och dyslexi vidareutvecklas, så att deras behov inte förbises utan uppmärksammas i större utsträckning.

## 8.2 Hur kan test av läsförståelse och stavningsförmåga användas vid identifiering av dyslexi hos elever med särskild begåvning?

I detta avsnitt diskuteras resultaten av analysen för forskningsfråga 1. Avhandlingens resultat visar att de använda testinstrumenten, DLS och LOGOS, som prövat elevernas läsförståelse och stavningsförmåga har olika möjligheter och begränsningar när det gäller att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning. Båda testinstrumenten mäter läsförståelse, men gör det på delvis olika sätt. DLS mäter läsförståelse genom att pröva elevernas förmåga att läsa tre lite längre texter och besvara tillhörande flervalsfrågor. I LOGOS används en och samma text som är uppdelad i flera kortare avsnitt, och de tillhörande frågorna besvarar eleverna muntligt.

Resultaten visar att majoriteten av eleverna, trots dokumenterade avkodningssvårigheter, presterar inom eller över normalområdet på DLS läsförståelsetest. Detta tyder på att DLS inte riktigt klarar att upptäcka dyslexirelaterade svårigheter hos 2e-elever som med god språkförståelse eller andra kognitiva strategier klarar att kompensera för avkodningssvårigheter. Resultatet samstämmer med den takeffekt som Onwuegbuzie et al. (2010) varnar för när standardiserade tester inte är tillräckliga för att fånga variationen i prestationer hos elever med särskild begåvning. Detta

blir tydligt i denna avhandling, där majoriteten av eleverna uppvisar höga testresultat både på läsförståelse (DLS) och på fonologiskt korttidsminne (LOGOS). Trots det framkommer tydliga lässvårigheter, vilket antyder att elevernas styrkor delvis kan maskera underliggande avkodningssvårigheter och ge en missvisande bild av läsförmågan när standardiserade tester används. Därmed verkar DLS vara mindre lämpligt för att identifiera elever med dold dyslexi. LOGOS framstår som mer lämpligt för att identifiera svårigheter med läsförståelse, även om det heller inte fångar alla elever. Testuppgifterna i LOGOS kan ses som mer krävande för elever med dyslexi eftersom testet har ett större fokus på avkodningsförmåga, vilket då kan få svårigheterna att framträda tydligare. Under intervjuerna framkommer också att samtliga elever föredrar flervalsfrågor, vilka anses vara enklare. Preferensen för flervalsfrågor blir begriplig utifrån Aldersons (2000) forskning som påpekar att denna uppgiftstyp är gynnsam för elever med höga kognitiva förmågor, eftersom de snabbt kan identifiera det mest logiska alternativet och utesluta övriga svar. Rupp et al. (2006) påpekar att flervalsfrågor ofta mäter förmågan att använda strategier snarare än att bedöma läsförståelse där svaren antas finns i samma ordning som frågorna, vilket påverkar hur läsaren söker information. Utifrån detta kan testinstrument med flervalsfrågor ge värdefull information om 2e-elevers sätt att använda olika lässtrategier.

Även om skillnaderna i testformat och uppgiftstyp inte är huvudfrågan i denna avhandling, utan snarare att undersöka hur elever med särskild begåvning och dyslexi (nominerade av sina vårdnadshavare) presterar på båda typerna av test, bör dessa aspekter ändå diskuteras. Resultaten visar att olika testformat och uppgiftstyper påverkar hur elever presterar på test som mäter läsförståelse, eftersom de belastar avkodning och språkförståelse på olika sätt. I detta sammanhang framträder en intressant kontrast mellan de båda testinstrumenten DLS och LOGOS. Å ena sidan innehåller DLS lite längre texter, vilket enligt Keenan och Meenans (2014) resonemang kan ge elever med avkodningssvårigheter möjligheter att använda kontextuella ledtrådar och kompensera för svårigheterna. Å andra sidan innehåller DLS flervalsfrågor, vilket lägger större vikt på strategisk problemlösning snarare än bara läsförståelse. LOGOS består av korta textavsnitt, vilket enligt Keenan och Meenan (2014) tenderar att ställa högre krav på avkodningsförmågan och kan därmed vara mer utmanande för elever med avkodningssvårigheter. Detta innebär att skillnaderna i

testformat mellan DLS och LOGOS kan bidra till att förklara varför resultaten avseende läsförståelse från dessa testinstrument skiljer sig åt. Det är möjligt att elever med avkodningssvårigheter presterar bättre på DLS eftersom de kan dra nytta av den längre textens kontext, medan LOGOS korta textavsnitt inte ger samma stöd. I denna avhandling inkluderas en bedömning av läsförståelse hos elever med särskild begåvning, vilket, mig veterligen, inte har genomförts tidigare inom denna specifika elevgrupp. Även om läsförståelse inte bedömdes i studien av van Viersen et al. (2016), utan snarare fokuserade på avkodningsförmåga och korrekthet vid läsning, stödjer deras resultat att elever med särskild begåvning ofta klarar att kompensera för sina lässvårigheter. Detta kan innebära att de uppnår goda resultat inom läsning trots förekomst av dyslexi. Ett viktigt forskningsbidrag från denna avhandling är att resultaten visar hur en relativt hög läsförståelse kan maskera avkodningssvårigheter hos elever med särskild begåvning. Tester med lite längre texter och flervalsfrågor för att bedöma läsförståelse kan göra det möjligt för eleverna att kompensera genom att använda kontextuella ledtrådar och strategisk problemlösning. Detta innebär att resultat på sådana tester inte alltid ger en rättvisande bild av de underliggande avkodningssvårigheterna, och kan därmed ge en alltför positiv bild av elevens läsförmåga.

De elever vars testresultat hamnade under normalområdet på DLS läsförståelse klarade inte att genomföra hela testet på grund av tidsbegränsning. En långsam läshastighet kan tyda på avkodningssvårigheter (Sabatini et al., 2012; Shanahan et al., 2006), vilket enligt SVR (Gough & Tunmer, 1986) kan påverka läsförståelsen negativt. Det finns ett undantag i elevgruppen där en av eleverna läste alla texterna inom tidsramen, men hade många felsvar. Detta testresultat kan förstås på två sätt, beroende på hur avkodning och språkförståelse tolkas i förhållande till varandra. Å ena sidan kan det vara så att elevens avkodningsförmåga fungerar tillräckligt bra för att läsa alla texter inom tidsramen, men att svårigheter med språkförståelsen påverkar förmågan att besvara frågorna korrekt. Detta ligger i linje med SVR (Gough & Tunmer, 1986), där fungerande avkodning i kombination med bristande språkförståelse leder till en begränsad läsförståelse. Men eftersom eleven uppvisar avkodningssvårigheter genom testresultaten från LOGOS skulle resultatet å andra sidan kunna tyda på att eleven har avkodningssvårigheter och istället förlitar sig på att snabbt gissningsläsa texten utan att ordentligt bearbeta

dess innehåll. Denna lässtrategi kan resultera i många felsvar trots att texterna hann läsas inom tillåten tidsram. Båda tolkningarna ligger inom ramen för SVR (Gough & Tunmer, 1986), där läsförståelse ses som beroende av faktorerna avkodning och språkförståelse. Andra aspekter, såsom koncentration och motivation, kan också ha påverkat resultaten, men dessa betraktas som indirekta faktorer i förhållande till SVR, där fokus ligger på avkodning och språkförståelse (Hoover & Tunmer, 2022).

Stavningssvårigheter är ett centralt kännetecken på dyslexi (Vellutino et al., 2004). Resultaten visar att majoriteten av eleverna har stora stavningssvårigheter oavsett testinstrument. En möjlig tolkning är att stavning kan vara svårare att kompensera för än avkodning, och därför framträder stavningssvårigheter tydligare i resultaten. Dock finns det några elever (med dyslexidiagnos) där stavningssvårigheterna inte framkommer så tydligt. Resultaten indikerar att det finns variationer också inom gruppen med dold dyslexi.

Resultaten framstår som betydelsefulla, eftersom de visar att dyslexi hos 2e-elever riskerar att förbises. De visar att testresultat inom eller över normalområdet på DLS standardiserade läsförståelsetest inte är tillräckliga för att utesluta dyslexi hos 2e-elever. Stavningsförmåga och avkodningsförmåga behöver också kartläggas, eftersom det är inom dessa områden som svårigheterna framträder. För lärare som använder tester med flervalsfrågor innebär resultaten att testresultat inom eller över normalområdet inte utesluter svårigheter – läs- och skrivsvårigheter kan alltså ändå finnas. Detta gäller i synnerhet för elever med särskild begåvning, som kan prestera väl på denna typ av test trots omfattande avkodningssvårigheter. Det är dessutom av största vikt att testledare följer manualens instruktioner till punkt och pricka vid genomförandet av standardiserade tester, eftersom även mindre avvikelser kan påverka resultatets tillförlitlighet och möjligheten att använda normerna som jämförelsegrund (Reuterskiöld et al., 2024). För att undvika fel-bedömningar och för att få en mer rättvisande bild av elevernas läsförmåga bör bedömningen omfatta flera test med olika testformat och uppgiftstyper. Genom att inkludera öppna frågor kan man i högre grad bedöma den funktionella läsförståelsen snarare än elevens förmåga att hantera testkonstruktionen. Slutligen behöver testresultat alltid tolkas i förhållande till andra indikationer på läs- och skrivsvårigheter, såsom stavningssvårigheter, vilket framstår som en tydlig markör för dyslexi.

## 8.3 I vilken utsträckning kan särskild begåvning maskera avkodningssvårigheter vid prövning av läsförståelse?

I detta avsnitt diskuteras resultaten av analysen för forskningsfråga 2. Modellen SVR (Gough & Tunmer, 1986) används för att placera elevernas testresultat i ett större sammanhang och diskutera deras betydelse. SVR beskriver läsförståelse som en produkt av faktorerna avkodningsförmåga och språkförståelse. I denna avhandling undersöks läsförståelse, fonologisk och ortografisk avkodning, fonologiskt korttidsminne samt stavning. Eftersom testbatteriet fokuserar på de faktorer som är mest direkt relaterade till dyslexi – såsom avkodning och stavning – bedöms språkförståelsen inte som en separat faktor, även om den enligt SVR utgör en central komponent för läsförståelsen.

Resultaten från deltesterna fonologisk och ortografisk avkodning (LOGOS) visar att samtliga elever har stora avkodningssvårigheter inom dessa områden. Avkodningssvårigheter förväntas också föreligga vid dyslexi (Snowling, 2013). När det gäller läsförståelse presterar majoriteten av eleverna inom eller över normalområdet på DLS, trots att de flesta har en dyslexidiagnos. En hög språkförståelse kan i viss mån kompensera för en svag avkodningsförmåga och därmed bidra till en fungerande läsförståelse, förutsatt att avkodningen är tillräcklig för att möjliggöra förståelse av texten (Tunmer & Greaney, 2010). Detta stöds också av tidigare forskning som visat att längre texter erbjuder mer kontextuella ledtrådar, vilket kan underlätta förståelsen även vid svårigheter med ordavkodning (Keenan et al., 2008; Keenan & Meenan, 2014).

Fonologiskt korttidsminne kan kopplas till både avkodning och språkförståelse inom ramen för SVR (Gough & Tunmer, 1986). Det har en central roll i att bearbeta och tillfälligt lagra språklig information under läsning, vilket i sin tur stödjer både ordigenkänning och förståelse av textens innehåll (Archibald & Gathercole, 2006). Enligt LOGOS testmanual är resultaten för normeringsgruppen lägre på just detta deltest, vilket betyder att det är svårare (Logometrica, 2021). Vid dyslexi beskrivs ofta problem med fonologiskt korttidsminne, eftersom minnet bygger på att fonologiska representationer kan bearbetas och hållas kvar en kort stund (Høien & Lundberg, 1999; Snowling, 2001). Landerl et al. (2013) lyfter fram lågt fonologiskt korttidsminne som en indikation på avkodningssvårigheter och förekommer således ofta vid dyslexi. Resultaten

i denna avhandling skiljer sig på så sätt att majoriteten av dessa 2e-elever omvänt har ett högt fonologiskt korttidsminne, trots stora avkodningssvårigheter. Resultaten ligger istället i linje med forskning av van Viersen et al. (2016) som undersökte prestationer hos elever med liknande förutsättningar, det vill säga elever med både särskild begåvning och dyslexi. Resultaten tyder på att avkodningssvårigheterna hos dessa elever inte nödvändigtvis kan förklaras av begränsningar i korttidsminnets kapacitet att lagra fonologisk information. Avvikelsen lyfter fram den speciella kognitiva profil som verkar kännetecknа 2e-elever med dyslexi, där ett högt fonologiskt korttidsminne kan förekomma vid dyslexi. Samtidigt visar resultaten att vissa elever uppvisar lägre testresultat på fonologiskt korttidsminne. Dessa variationer kan förstås i ljuset av faktorer som samförekomst av till exempel ADHD (Brimo et al., 2021; Moll et al., 2020), vilket kan bidra till en mer komplex kognitiv profil.

Avhandlingens resultat väcker frågor om hur specialpedagoger och logopeder, som kan använda mer fördjupande tester som LOGOS, behöver tolka testresultat med hänsyn till vilka delar av läsförmågan som bedöms för att undvika att 2e-elever med dyslexi förbises och därmed riskera att gå miste om stödinsatser. Ett lågt resultat på avkodning och stavning i kombination med ett relativt högt resultat på läsförståelse kan snarare indikera dold dyslexi än att eleven inte är i behov av stödinsatser. Eftersom vanligt förekommande avkodningstester inte alltid kan fastställa exakt funktionsnivå (SBU, 2014) bör gränsvärden ses som riktmärken snarare än fasta gränser, vilket också framhålls i de kliniska logopediska riktlinjerna (Slof, 2017). På ett mer övergripande plan framträder behovet av att testresultat tolkas i förhållande till funktionell inverkan på eleven, eventuell ärftlighet samt omfattningen och kvaliteten på läsinlärning och genomförda stödinsatser.

Förekomst av så kallad dold dyslexi är en central aspekt för att förstå resultaten i denna avhandling. Som framkommer i diskussionen av forskningsfråga 1 kan testformat och uppgiftstyper påverka hur svårigheter framträder, en aspekt som också har betydelse för denna forskningsfråga. Tidigare forskning (Alderson, 2000; van Viersen et al., 2016) har visat att hög språkförståelse, såsom god ordförståelse och förmåga att dra slutsatser från kontexten, kan kompensera för avkodningssvårigheter. Resultaten i denna avhandling bekräftar tidigare rön och bidrar med ny kunskap genom att påvisa att ett högt fonologiskt korttidsminne kan hänga samman med

höga resultat på läsförståelsetest med flervalsfrågor, trots avkodningssvårigheter. Detta kan leda till att dyslexin maskeras, vilket ökar risken för att både avkodnings- och stavningssvårigheter förbises. Eftersom stavningssvårigheter är en viktig indikation på dyslexi visar sådana svårigheter på behovet av en fördjupad utredning för att få en rättvisande bild av läs- och skrivproblematiken. Resultaten visar att särskild begåvning kan göra att läs- och skrivsvårigheter blir svårare att identifiera, eftersom elevernas prestationer inte alltid visar tydliga indikationer på dyslexi. Därmed ökar risken för att dyslexi upptäcks sent eller inte alls, särskilt om eleverna inte hänvisas vidare till en utredning. Resultaten understryker vikten av att inte förbise dyslexi hos elever med särskild begåvning, eftersom korrekt diagnos och stödinsatser har stor betydelse för deras fortsatta utveckling (Berninger & Abbott, 2013).

Resultaten framstår som betydelsefulla, eftersom de visar att det fonologiska korttidsminnet, som ofta beskrivs som bristfälligt hos elever med dyslexi, istället framstår som högt. Majoriteten av eleverna har relativt höga testresultat avseende fonologiskt korttidsminne, samtidigt som de har omfattande avkodningssvårigheter. Detta mönster kan tyda på en möjlig interaktion mellan högt fonologiskt korttidsminne och särskild begåvning, vilket skulle kunna bidra till att maskera avkodningssvårigheter. Denna indikation behöver emellertid undersökas vidare i framtida studier. Elever med avkodnings- och stavningssvårigheter samt ett högt fonologiskt korttidsminne bör därför inte automatiskt betraktas som mindre troliga att ha dyslexi, utan deras testresultat bör analyseras vidare. Resultaten ger insikter för både pedagogiskt och kliniskt utredningsarbete såväl som för forskningsfältet, eftersom de understryker behovet av att kombinera flera testinstrument och metoder för att identifiera dyslexi hos 2e-elever.

## 8.4 I vilken utsträckning klarar Nissens skattningsskalor att identifiera särskild begåvning hos elever med samförekomst av dyslexi?

I detta avsnitt diskuteras resultaten från analysen för forskningsfråga 3. Mot bakgrund av att 2e-elever med läs- och skrivsvårigheter kan undgå identifiering, aktualiseras behovet av att använda adekvata identifierings-

instrument för att utröna interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning samt hur dessa delar kan påverka identifieringsprocessen. I denna avhandling prövas Nissens (2014) skattningsskalor, som är konstruerade med målsättningen att indikera grad av sannolikhet för särskild begåvning, används här för att undersöka deras användbarhet som identifieringsinstrument för 2e-elever. Det ska understrykas att urvalet är begränsat (elever n = 17, vårdnadshavare n = 17, lärare n = 10), vilket innebär att resultaten ska tolkas med stor försiktighet och inte generaliseras. Det betyder inte att avhandlingen har en begränsad kvalitet eller relevans, däremot en begränsad generaliserbarhet. Valet att använda Spearmans rangkorrelation motiveras av att skattningsskalorna bygger på ordinala data, i kombination med det relativt lilla urvalet, vilket gör en icke-parametrisk analysansats lämplig.

Resultaten för de 17 eleverna, med tidigare begåvningsutredning (IQ ≥ 120), synliggör intressanta och potentiellt viktiga resultatskillnader mellan eleverna själva, deras vårdnadshavare och lärare. Dessa skillnader påverkar i sin tur skattningsskalornas tillförlitlighet och deras potentiella användbarhet som en del av en identifieringsprocess för särskild begåvning. Resultaten tyder på en signifikant positiv korrelation mellan elevernas och vårdnadshavarnas skattningar ($r_s$ = 0,68, $p$ = 0,00), vilket indikerar att dessa två grupper i stor utsträckning uppfattar samma beteenden och egenskaper hos eleverna, kanske genom en nära vardagskontakt. Elevens självuppfattning kan antas påverkas av stödet från hemmet, vilket kan bidra till att eleven skattar på ett sätt som överensstämmer med vårdnadshavares bedömning. Marsili och Pellegrini (2022) menar att vårdnadshavare har en viktig roll i att identifiera särskild begåvning, eftersom de anses ha en nära relation till sitt barn och ser förmågor i olika sammanhang. Nominering gjord av vårdnadshavare kan fungera som ett första steg i identifieringsprocessen och påverka beslutet om en formell begåvningsutredning ska göras (Marsili och Pellegrini, 2022).

Resultaten i denna avhandling visar att lärarnas bild av eleverna skiljer sig från den som framträder i hemmet och i elevernas egna skattningar. Majoriteten av eleverna beskriver att fokus i skolan främst riktas mot svårigheterna och att deras särskilda begåvning sällan uppmärksammas eller uppmuntras i lärmiljön, ett resultat som överensstämmer med forskning av Missett et al. (2016) samt Siegel och McCoach (2018). En

möjlig förklaring är att de beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning inte alltid framträder lika tydligt i lärmiljön som i hemmet. Lärarna kan till exempel märka att en elev har svårigheter skolarbetet, vilket kan bidra till att deras skattningar avviker från både vårdnadshavarnas skattningar och elevens begåvningsutredning. Detta resultat är särskilt relevant för 2e-elever, eftersom identifiering och förståelse av lärare ses som avgörande för att eleven ska få tillgång till stödinsatser (Freeman et al., 2010). Att lärarna i låg grad uppfattar eleverna som nyfikna, snabbtänkta, analytiska eller uthålliga, egenskaper som ofta förknippas med särskild begåvning, kan ha flera förklaringar. Det kan dels bero på att flera av eleverna ännu inte har identifierats och själva uttrycker att de är understimulerade i lärmiljön. Flera beskriver skolan som tråkig och att de sällan blir sedda för de förmågor de upplever sig ha. När resultaten ses i förhållande till elevernas självskattningar framträder att majoritetens skattningspoäng hamnar i kategorierna ”Extremt låg”, ”Låg” eller ”Genomsnittlig” sannolikhet för särskild begåvning. Resultaten tyder på en negativ självuppfattning där svårigheterna verkar överskugga elevernas uppfattning om den egna begåvningen, vilket Roeser (2000) menar kan påverka hur elever uppfattar sina egna förmågor. Dels kan det bero på att eleverna inte visar, eller inte ges möjlighet, att visa samma kapacitet i skolan som de gör i hemmet. Den lärmiljö de befinner sig i tycks, enligt elevernas egna beskrivningar, i liten utsträckning möta dem där de är, vilket kan bidra till att förklara varför lärarnas skattningar avviker från både elevernas och vårdnadshavarnas bild.

Resultaten kan även förstås i ljuset av skolans föreställningar om hur en elev med särskild begåvning förväntas vara. Dessa föreställningar bygger ofta på beteenden som passar skolans arbetssätt, till exempel att eleven uttrycker sig väl, arbetar snabbt och visar intresse för skolarbetet (Lo & Porath, 2017). Konsekvensen kan bli att elever från språkligt och socioekonomiskt starka hem gynnas, medan elever från socioekonomiskt mindre priviligierade områden riskerar att inte identifieras, eftersom begåvningen inte tar sig uttryck på det sätt som skolan förväntar (Lo & Porath, 2017). För att motverka denna snedvridning har det i forskningen uppmärksammats en tydlig strävan att utveckla mer kulturellt anpassade och icke-verbala testmetoder för att minska en språk- och kulturrelaterad inverkan vid identifiering av särskild begåvning (Kuznetsova et al., 2024). För 2e-elever finns det risk för att svårigheterna kan komma att dominera

lärares intryck, vilket gör att elevernas särskilda begåvning hamnar i skymundan. På liknande sätt kan elever från socioekonomiskt mindre priviligierade områden ha avancerade resonemang och goda problemlösningsförmågor, men uttrycka dem genom språk och erfarenheter som inte överensstämmer med skolans förväntningar, till exempel genom vardagliga eller berättande exempel snarare än genom det akademiska skolspråket. I båda fallen finns en risk att begåvningen inte identifieras och att eleverna därmed inte får tillgång till stimulerande lärmiljöer som skulle kunna främja begåvningsutvecklingen. I detta sammanhang blir Gagnés (2021) utvecklingsinriktade syn på särskild begåvning viktig, eftersom begåvningsutveckling förutsätter främjande katalysatorer i lärmiljön – exempelvis genom stimulerande stödinsatser. Om dessa katalysatorer saknas finns det risk för att utvecklingsprocessen avstannar.

Dessutom kan själva skattningsskalans (Nissen, 2014) utformning ha betydelse. I instrumentet används generella formuleringar, till exempel *Jag lär mig snabbt* eller *Jag har lätt att lära mig nya saker*, vilka kan ses som svåra för elever att relatera till i vissa sammanhang. Om eleverna, på grund av funktionsnedsättningar, möter hinder i lärmiljön, till exempel svårigheter med läsning eller skrivning, kan det leda till att de skattar sig själva lågt även inom områden där de i andra sammanhang (utanför skolan) kan vara starka. Detta kan resultera i att skattningsskalor inte speglar 2e-elevers kapacitet på ett rättvisande sätt. Därför är det viktigt att reflektera över hur skattningsskalor kan utformas för att bättre fånga upp 2e-elevers styrkor och behov. Ett förslag kan till exempel vara att lägga till fler situations- och kontextnära påståenden som tar hänsyn till 2e-elevernas vardagliga erfarenheter, till exempel *Jag blir lätt uttråkad när uppgifterna är för enkla* eller *Jag kan ofta mer om ett ämne än jag visar på prov eller i uppgifter*. Ett annat förslag är att kombinera självskattningar med andra typer av bedömningar, till exempel observationer eller intervjuer, för att få en mer nyanserad bild av både styrkor och svårigheter.

Resultaten framstår som betydelsefulla, eftersom de visar att skattningsskalor kan vara ett användbart verktyg för att identifiera särskild begåvning hos 2e-elever, men att deras tillförlitlighet varierar beroende på vem som gör skattningen. Flera forskare argumenterar dessutom för att identifieringsprocessen bör inkludera flera perspektiv, där vårdnadshavares och elevers skattningar vägs in tillsammans med lärares

bedömningar för att uppnå en mer tillförlitlig identifiering (Campbell et al., 2022; de Los Reyes & Kazdin, 2005; Idsøe et al., 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2018). I linje med detta framhåller Olszewski-Kubilius et al. (2023) att lärares kompetens behöver stärkas, både för att identifiera särskild begåvning och för att skapa lärmiljöer där fler elever får möjlighet att visa och utveckla sina förmågor. Nominering gjord av vårdnadshavare, som tidigare forskning har visat korrelera väl med hög IQ (Marsili & Pellegrini, 2022), visar samma samband även i denna avhandling.

## 8.5 Vilka slags stödinsatser för både särskild begåvning och dyslexi beskriver eleverna att de får i skolan?

I detta avsnitt diskuteras resultaten av analysen för forskningsfråga 4. Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §, lagändring 2022:146) fastslår att skolan ska ge elever ledning och stimulans utifrån individuella behov för att de ska kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. För elever med funktionsnedsättningar, som dyslexi, ska stödinsatser ges även om betygskriterierna redan uppfylls för att minska konsekvenserna av funktionsnedsättningen och stödja lärandet (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §; Skolverket, 2022a). Trots dessa skrivningar visar resultaten i denna avhandling att de deltagande eleverna sällan upplever sig få de stimulerande stödinsatser de har rätt till, till exempel genom acceleration eller berikning, vilket ytterligare förstärker deras utmaningar i skolpraktiken.

Från intervjuerna framkommer att flera av eleverna är oidentifierade både avseende särskild begåvning och läs- och skrivsvårigheter. De beskriver skolan som monoton och tråkig, där deras särskilda begåvning inte uppmärksammas i tillräcklig utsträckning. Eleverna upplever istället att de ofta får repetitiva och enkla uppgifter, vilket kan resultera i att de tappar både intresse och motivation för skolarbetet. Motivation uppstår när elever känner att det som ska läras är intressant, roligt och tillfredsställande (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Även om elevernas motivation inte explicit undersöktes i denna forskning tyder resultaten på att bristen på stimulerande stödinsatser kan minska deras motivation att delta aktivt i undervisningen. Enligt Borders et al. (2014) är det viktigt att eleverna ges stimulerande uppgifter som väcker intresse och engagemang för att

bibehålla motivationen. En lärmiljö som inte ger tillräckligt med stimulans riskerar att leda till understimulering och sjunkande motivation hos eleverna (Holmgren et al., 2023; Ottone-Cross et al., 2017). I linje med detta visar resultaten i denna avhandling att när undervisningen inte ger tillräcklig stimulans beskriver eleverna att de blir passiva, tappar motivationen och i vissa fall ifrågasätter undervisningens relevans.

Flera elever uttrycker att det är mycket ansträngande att hantera både den särskilda begåvningen och läs- och skrivsvårigheterna, en kombination som också lyfts fram i DSM (APA, 2013), eftersom det kan innebära en större kognitiv ansträngning och påverka uthålligheten. Att behöva lägga extra tid och kraft på läsning och skrivning samtidigt som eleverna försöker upprätthålla goda skolprestationer leder enligt majoriteten till minskat intresse för skolan. Under intervjuerna är det flera elever som explicit uttrycker behovet av utredningar och stödinsatser för att minska den frustration och energiåtgång som följer av att kompensera för dyslexin. Ett viktigt argument för varför funktionsnedsättningar bör definieras och diagnostiseras är kopplingen mellan diagnos och rätten till samhälleligt stöd, och kan även kopplas till rätten till ersättning från olika försäkrings-system (Försäkringskassan, u.å.). Särskild begåvning och samförekomst av dyslexi bör med andra ord beaktas både som en bas för identifiering och för välriktade interventioner (Berninger & Abbott, 2013; Toffalini et al., 2017; van Viersen et al., 2016).

Ett fåtal elever berättar att de får stimulerande stödinsatser i form av årskurs-, ämnesacceleration eller berikning, men majoriteten verkar sakna stödinsatser och upplever att deras behov inte möts i undervisningen. Resultaten ligger i linje med LeBeau et al. (2025), som visar att sannolikheten för acceleration varierar beroende på diagnos. Ångest och depression ökar chanserna för acceleration, medan andra som dyslexi och ADHD istället minskar dem (LeBeau et al., 2025). Detta resultat pekar på en problematik där elever med vissa diagnoser alltså inte får samma möjlighet till acceleration, trots särskild begåvning. Det väcker frågor om hur skolans stödinsatser fördelas och hur olika diagnoser värderas i förhållande till särskild begåvning. Resultaten från denna avhandling visar att skolans fokus ofta ligger på att hantera svårigheter, vilket kan bidra till att 2e-elevers begåvning förbises i beslut om stimulerande stödinsatser. Trots läs- och skrivsvårigheter kan särskild begåvning göra att eleverna snabbt förstår och lär sig nytt kunskapsstoff, men dessa styrkor

uppmärksammas inte alltid i lärmiljön – en tendens som även framhålls av Missett et al. (2016) och Siegel och McCoach (2018). Eleverna i studien beskriver heller inte sig själva som nyfikna, kreativa eller problemlösande. Tvärtom framträder en bild av att de inte känner igen dessa beteenden och egenskaper hos sig själva, något som också speglas i de låga poängsummorna på skattningsskalorna (se avsnitt 6.4.2). Avhandlingens resultat tydliggör behovet av att se arbetet med 2e-elevers undervisning som en fråga för hela skolorganisationen. Majoriteten av eleverna uttrycker att de ofta känner sig uttråkade och inte tillräckligt stimulerade i sitt lärande, något de ser som en direkt konsekvens av att undervisningen sällan differentieras för att möta deras särskilda begåvning. Detta ligger i linje med forskning av Ziernwald et al. (2022), som visar att lärare sällan differentierar undervisningen, delvis på grund av bristande förståelse för vad differentiering innebär. Det är dock rimligt att anta, och har även framhållits i tidigare forskning (Ardenlid, 2025), att organisatoriska och praktiska faktorer, såsom begränsat med tid, hög arbetsbelastning och otillräckliga resurser, kan utgöra hinder för att undervisningen differentieras. Lärares observationer och dagliga kontakt med eleverna är en viktig del av en större struktur där skolans resurser och organisation behöver samverka för att möta elevernas behov. Samtidigt bör ansvaret inte läggas enbart på den enskilda läraren, utan också ses som en fråga på ett institutionellt plan. Rektor, som har det övergripande ansvaret för skolans verksamhet, har en nyckelroll i att säkerställa att både strukturer och resurser finns på plats. Det innebär att tydliga handlingsplaner behöver utformas och implementeras, inklusive riktlinjer för identifiering samt val av och användning av olika testinstrument.

En helhetssyn är särskilt viktig vid acceleration, eftersom den kan medföra vissa konsekvenser. Under intervjuerna gavs ett konkret exempel på att acceleration hade givit konsekvenser. När en elev hoppar över årskurser riskerar till exempel grundläggande färdigheter, som till exempel handstil, att inte utvecklas i samma takt som hos klasskamraterna. Dessa elever har helt enkelt inte haft lika många år som sina jämnåriga på att öva sådana färdigheter, vilket kan leda till nya utmaningar och behov av stödinsatser. I skolpraktiken kan det förutsättas att elever som årskursaccelererat redan behärskar dessa grundläggande färdigheter, men så är inte alltid fallet. För att acceleration ska bli så bra som möjligt behöver därför ett medvetet och systematiskt arbete göras med att kartlägga vilka stimulerande

stödinsatser som behövs, så att dessa kan inkluderas i handlingsplanerna. Utan en tydlig styrning från rektors håll riskerar arbetet med denna elevgrupp att bli osystematiskt och beroende av enskilda lärares initiativ. Genom att se arbetet som en gemensam fråga för hela skolorganisationen, snarare än som ett individuellt ansvar, skapas bättre förutsättningar för att möta de utmaningar som kan uppstå och för att systematiskt utveckla långsiktigt hållbara strategier som fungerar i praktiken.

Resultaten framstår som betydelsefulla, eftersom de tydliggör hur avsaknaden av stimulerande stödinsatser och bristande organisatoriska strukturer riskerar att påverka både motivation och lärande hos 2e-elever. Forskning, lagstiftning och lärarutbildning blir därmed viktiga för att driva på evidensbaserad undervisning med ändamålet att främja begåvningsutvecklingen hos barn och elever med särskild begåvning – ett arbete som behöver starta redan när barnen är små.

## 8.6 Vilka utmaningar och strategier beskriver elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi att de har vid arbete med texter?

I detta avsnitt diskuteras resultaten av analysen för forskningsfråga 5. Några av de största läsutmaningarna som eleverna beskriver avser längre faktabaserade texter, vilket gör att de behöver anstränga sig betydligt för att försöka förstå innehållet. Framförallt beskrivs texter med svåra ord eller som handlar om ämnen som inte intresserar, som särskilt svåra att läsa och förstå. Elevernas strategier vid läsning kännetecknas av en kombination av förberedelse, kompensation och logisk analys, vilket kan ses som tecken på deras särskilda begåvning och anpassningsförmåga. Flera anger att de medvetet fokuserar på nyckelord, namn, årtal och rubriker för att uppnå förståelse trots avkodningssvårigheter, och använder sammanhanget för att förstå svåra ord, även om detta är tidskrävande och ansträngande. Majoriteten beskriver emellertid att de sällan läser om eller reflekterar under läsning, utan försöker snarare minimera ansträngningen genom att snabbt bli färdiga med texten.

Flera elever lyfter fram att visuella inslag, såsom bilder, underlättar förståelsen av texter. Detta resultat skiljer sig från Wennås Brante (2014), som visar att individer med dyslexi ofta undviker att använda bilder

eftersom växlingen mellan text och bild kan öka den kognitiva belastningen. Liknande resultat redovisas av Chamberlain et al. (2018), som visar att individer med dyslexi även kan ha svårigheter inom visuospatialt processande. I kontrast till dessa studier beskriver Boris (2022) och Maddocks (2020) att elever med särskild begåvning och dyslexi istället ofta uppvisar höga visuospatiala förmågor, vilket kan förklara varför bilder i texter upplevs som ett stöd snarare än ett hinder för förståelsen. En möjlig tolkning är att resultaten i denna avhandling speglar en elevgrupp där kombinationen av särskild begåvning och dyslexi innebär att visuella inslag fungerar som ett kognitivt stöd när avkodnings-svårigheter innebär en större ansträngning. Preferensen för visuellt stöd kan därmed förstås som ett uttryck för en underliggande visuospatial styrka snarare än enbart ett kompensatoriskt behov. Detta samband behöver dock undersökas vidare i framtida forskning.

De visuella strategierna speglar också elevernas mer generella sätt att bearbeta texter, något som tydligt framkommer i deras beskrivningar av hur de löser läsförståelsetester. En strategi som så gott som samtliga elever beskriver att de använder vid prövning av läsförståelse, särskilt när uppgiften innehåller flervalsfrågor, är att först läsa igenom frågorna innan de läser själva texten. Detta tyder på en medveten strategi för att strukturera läsuppgiften och hantera lässvårigheter. På så sätt kan eleverna fokusera på relevanta delar av texten, vilket underlättar arbetet med att hitta svaren. För dessa 2e-elever, som både har särskild begåvning och avkodningssvårigheter, kan det vara problematiskt att kombinera de båda aspekterna i en lärmiljö där textbaserat lärande ofta dominerar. Eleverna verkar medvetna om att deras prestationer inte fullt ut speglar deras kapacitet. Den särskilda begåvningen gör att de snabbt kan förstå och bearbeta ny information, men läs- och skrivsvårigheterna kan hindra dem från att visa sin potential i textbaserade uppgifter. Ett viktigt forskningsbidrag i denna avhandling är att resultaten tydliggör att de deltagande 2e-eleverna möter stora utmaningar i själva avkodningen, samtidigt som de använder sina språkliga och analytiska förmågor för att kompensera för dessa svårigheter. Dessa kompensatoriska strategier vid läsning kan ses både som en styrka och en potentiell risk. En styrka på så sätt att det blir möjligt för eleverna att hantera kraven i lärmiljön, men också en risk eftersom samma förmåga kan bidra till att maskera dyslexin och göra det svårare att identifiera behovet av stödinsatser.

Resultaten kan förstås inom ramen för SVR (Gough & Tunmer, 1986), där en stark språkförståelse i viss mån kan kompensera för svag avkodning och därmed bidra till fungerande läsförståelse. Detta kan förklara varför vissa elever, trots uttalade avkodningssvårigheter, presterar väl på läsförståelse-test. Avhandlingens resultat stärker och nyanserar tidigare forskning av bland andra Foley-Nicpon och Candler (2018), van Viersen et al. (2016) och Vellutino et al. (2004), som också visat att höga kognitiva förmågor kan maskera underliggande svårigheter. Tunmer och Greaney (2010) framhåller inom ramen för SVR att avkodning och språkförståelse samverkar dynamiskt snarare än verkar oberoende av varandra, vilket resultaten i denna avhandling också indikerar. Majoriteten av eleverna presterar inom eller över normalområdet på DLS läsförståelsetest, trots omfattande avkodningssvårigheter, vilket tyder på att de använder språkliga och kognitiva styrkor för att kompensera vid läsning. Mot denna bakgrund kan det vara relevant att vidare undersöka hur SVR kan tillämpas på elevgruppen med särskild begåvning, där kognitiva styrkor i kombination med testformat som längre texter och flervalsfrågor kan bidra till att tillfälligt maskera eller överbrygga avkodningssvårigheter. Vidare kan SVR också belysa varför eleverna beskriver svårigheter med längre faktatexter, till exempel i SO- och NO-ämnena. Dessa texter ställer höga krav på både avkodningsförmåga och språkförståelse, och vid dyslexi – där avkodningsförmågan är nedsatt (Carroll et al., 2025; Snowling, 2013) – blir det svårare att bearbeta och förstå textens innehåll, vilket påverkar förståelsen. Därför är elevernas preferens för kortare texter också begriplig utifrån SVR (Gough & Tunmer, 1986) beroende på att när krav på avkodning minskar, så frigörs resurser som kan användas till förståelsen.

Trots att särskild begåvning och analytisk förmåga kan användas för att kompensera för avkodningssvårigheter, visar resultaten i denna avhandling att majoriteten av de deltagande eleverna inte aktivt övervakar eller reglerar sin läsförståelse. Detta tyder på att deras kognitiva styrkor inte alltid omsätts till effektiva strategier för att stödja läsningen. En möjlig förklaring kan vara att lässvårigheterna påverkar läsupplevelsen som istället blir en frustrerande process, vilket kan leda till att eleverna undviker att reflektera och nöjer sig med att ytligt bearbeta texten. Även om det i denna avhandling inte explicit har undersökts hur elever använder läsförståelsestrategier, framträder deras strategiska tillvägagångssätt som en relevant aspekt i förhållande till resultaten och motiverar därför att

också belysas. Forskning om läsförståelsestrategier visar att goda läsare använder en kombination av memorerings-, fördjupnings- och kontrollstrategier för att optimera sin läsförståelse (Brevik, 2015; Hallesson, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2019). Strategier som att övervaka sin förståelse, ställa och besvara frågor under läsning samt reflektera över textens innehåll ses som centrala för att säkerställa att texten bearbetas på ett djupare plan (McCown & Thomason, 2014). Ett annat forskningsbidrag från denna avhandling är att den synliggör hur dessa 2e-elever ofta förlitar sig på ytliga strategier där majoriteten anser att de inte använder läsförståelsestrategier som innefattar reflektion och kontroll av läsförståelsen under själva läsningen. Ett fåtal beskriver att de läser om texten, och då först efter att de läst klart och insett att de inte förstått innehållet. Många elever beskriver istället att de försöker uppnå förståelse genom att använda kontextuella ledtrådar, vilket antyder att den strategiska läsningen är begränsad till en ytlig nivå. Att använda ytliga strategier beskrivs i Skolforskningsinstitutets rapport (2019) som mindre effektiv än att använda mer djupgående strategier som att ställa frågor till texten, göra inferenser eller sammanfatta innehållet. För elever med särskild begåvning och samförekomst av dyslexi framstår det därför som särskilt viktigt att utveckla och använda läsförståelsestrategier som verktyg för att ta sig an och förstå innehållet i en komplex text. Strategier som att sammanfatta, identifiera textens struktur och använda självreglering, till exempel genom att sätta upp mål och kontinuerligt övervaka sin förståelse (Schünemann et al., 2013) kan bidra till att läsningen blir effektivare. Även om dessa strategier inte tar bort de svårigheter som dyslexi innebär, kan de stärka elevernas förmåga att förstå och bearbeta texter, och därigenom förbättra deras möjligheter att arbeta mer självständigt och effektivt med textbaserade uppgifter.

Resultaten framstår som betydelsefulla, eftersom de visar hur elever med särskild begåvning och dyslexi utvecklar och använder strategier som delvis kan kompensera för läs- och skrivsvårigheter, men som samtidigt riskerar att maskera svårigheterna. Resultaten bidrar därmed till en förståelse av hur kognitiva styrkor kan interagera med svårigheter inom läsprocessen och hur denna kombination påverkar elevers sätt att ta sig an och bearbeta texter. På ett mer övergripande plan tydliggörs behovet av att undervisning och bedömning i högre grad beaktar 2e-elevers unika

strategier och förutsättningar, så att deras potential synliggörs liksom deras behov av stödinsatser.

## 8.7 Avhandlingens begränsningar

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra till en bättre förståelse av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning hos elever i grundskolan. Eftersom detta är ett komplext och svårundersökt område är det viktigt att lyfta fram och diskutera de begränsningar som kan ha påverkat avhandlingens resultat och generaliserbarhet. I det följande presenteras dessa begränsningar för att ge en nyanserad bild av de identifierade faktorer som potentiellt kan ha påverkat datainsamling, analys och tolkning av datamaterialet.

### *8.7.1 Urval och deltagare*

Avhandlingen bygger på ett relativt litet urval av elever (n = 24), vilket begränsar möjligheten att generalisera resultaten till en bredare population. För att bekräfta de samband som framträder krävs därför fortsatt forskning med ett större och mer diversifierade urval. Samtidigt visar det mindre urvalet de praktiska och metodologiska utmaningar som följer med att identifiera och rekrytera elever med särskild begåvning och dyslexi – en grupp som riskerar att förbli oupptäckt i både praktik och forskning. Trots den begränsade urvalsstorleken uppnåddes en mycket hög deltagarfrekvens (Tabell 1), vilket stärker resultatens tillförlitlighet inom ramen för urvalet. Det finns dock skäl att problematisera urvalets representativitet. Eftersom rekryteringen gjordes målstyrt via nätverks-grupper för vårdnadshavare till barn med särskild begåvning och dyslexi, är det troligt att respondenterna utgör en särskilt engagerad grupp. Detta engagemang kan innebära att de är mer informerade, resursstarka eller vana att tolka och tala om sina barns behov i termer av särskild begåvning och skolsvårigheter. Sannolikt finns det 2e-elever med vårdnadshavare som inte har samma resurser, nätverk eller benägenhet att delta i forskningssammanhang. Det går inte heller att utesluta att elever med särskilt positiva eller negativa erfarenheter av skolan har varit mer motiverade att delta. Detta påverkar troligen främst vilka erfarenheter och attityder som speglas i intervjuerna, snarare än elevernas förmågor eller

testresultat. Sammantaget innebär detta att resultatens överförbarhet till andra grupper bör tolkas med försiktighet.

Resultaten i denna avhandling bekräftar tidigare forskning av van Viersen et al. (2016) som visar att det finns risk för att särskild begåvning kan maskera dyslexi, så kallad dold dyslexi. Detta är särskilt viktigt att uppmärksamma, eftersom kombinationen av särskild begåvning och dyslexi ofta beskrivs som ovanlig. Samtidigt tyder resultaten i denna avhandling på att dold dyslexi kan vara underidentifierad, vilket kan bero på svårigheten att identifiera och diagnostisera denna specifika elevgrupp. Denna potentiella risk för underidentifiering bidrar också till utmaningarna med att samla ett större urval för forskning inom området.

Rekryteringen av deltagare till detta forskningsarbete baseras på nomineringar gjorda av vårdnadshavare där det finns forskningsstöd som bekräftar att vårdnadshavares förmåga att identifiera särskild begåvning är god (Marsili & Pellegrini, 2022). En begränsning är att inte alla elever som deltar har en formellt konstaterad dyslexidiagnos. Potentiellt kan detta påverka resultaten, eftersom oro hos vårdnadshavare för att barnet ska ha läs- och skrivsvårigheter inte kan anses lika tillförlitlig som en läs- och skrivutredning utförd av en logoped. Dock har de läs- och skrivsvårigheter som eleverna uppvisat i samband med de tester som genomförts inom ramen för avhandlingen bedömts vara tillräckligt stora för att ändå inkludera eleverna. Att strikt begränsa urvalet till enbart formellt diagnostiserade elever skulle sannolikt ha resulterat i betydligt färre deltagare. Detta beslut kan dock ha betydelse för avhandlingens resultat på flera sätt. Genom att inkludera dessa elever kan det å ena sidan skapas möjligheter att undersöka och belysa en större variation inom gruppen, även om alla inte är formellt diagnostiserade. Detta kan i sin tur ge en mer nyanserad bild av variationen inom gruppen och belysa erfarenheter som annars skulle ha exkluderats. Å andra sidan kan det innebära att vissa resultat inte fullt ut reflekterar de specifika utmaningarna hos formellt diagnostiserade elever. Det är därför viktigt att förstå resultaten mot bakgrund av att urvalet är heterogent, där vissa elevers situation och erfarenheter kan skilja sig från dem med en formell dyslexidiagnos. Samtidigt bör det understrykas att det även inom gruppen av elever med dyslexidiagnos finns en betydande variation, både i typ av svårigheter och i hur dessa yttrar sig i lärmiljön.

Det kan inte uteslutas att det bland eleverna finns ytterligare funktionsnedsättningar som inte efterfrågades eller dokumenterades i samband med datainsamlingen. Exempel på sådana funktionsnedsättningar kan vara ADHD eller språkstörning, vilka kan ha påverkat elevernas testresultat liksom deras självskattningar. Eftersom denna information inte samlades in, är det möjligt att vissa elevers låga poäng på skattningsskalorna för särskild begåvning delvis kan förklaras av ytterligare svårigheter som påverkar deras självuppfattning. Likaså kan det vara en förklaring till varför elevernas särskilda begåvning inte verkar framträda i lärmiljön om andra faktorer kan bidra till att dölja den. Detta gör det också svårare att dra slutsatser om hur olika funktionsnedsättningar kan interagera med särskild begåvning och hur denna kan identifieras.

En annan begränsning är att elevernas beskrivningar av vilka stödinsatser de får i lärmiljön kan vara ofullständiga. Det är möjligt att de inte minns alla stödinsatser eller inte är medvetna om dem, vilket kan påverka tolkningen av resultaten. Detta väcker i sin tur frågor huruvida pedagogiska bedömningar kommuniceras till eleverna och om eleverna får vara tillräckligt delaktiga i processer som rör deras lärande.

### *8.7.2 Forskarens förförståelse och påverkan*

Även om min yrkesbakgrund kan anses bidra till att öka testningarnas kvalitet, finns en risk att den också påverkar hur jag analyserat och förstått det insamlade datamaterialet. Eftersom jag har lång erfarenhet av att möta elever med språk-, läs- och skrivsvårigheter, kan jag omedvetet ha tolkat elevernas beskrivningar eller testresultat genom ett kliniskt perspektiv snarare än ett neutralt forskarperspektiv. För att hantera denna risk har jag medvetet förhållit mig kritiskt till mina egna antaganden, där tolkningarna har grundats i både det empiriska datamaterialet och i tidigare forskning.

En annan viktig aspekt är att testning och bedömning av elevernas prestationer bygger på testledarens individuella tolkningar, vilket kan påverka resultatens tillförlitlighet. För att säkerställa att alla testningar genomfördes på ett enhetligt och tillförlitligt sätt administrerades samtliga tester av en och samma testledare (mig själv). Detta beslut grundades på behovet av att minimera variation i genomförandet, som annars kan uppstå när flera individer är involverade. En metodologisk utmaning är emellertid

att testinstrumentet LOGOS, till skillnad från DLS som i huvudsak består av flervalsfrågor med entydiga svar, kräver att testledaren själv avgör om elevens svar är korrekt utifrån testmanualens riktlinjer (Logometrica, 2021). Trots att testmanualen ger exempel på godkända svar kan individuella tolkningar variera, vilket bör beaktas vid tolkningen av de slutsatser som görs i avhandlingen.

Ytterligare en aspekt är risken för att testledarens förförståelse och förväntningar kan påverka hur generösa eller strikta bedömningarna blir i olika situationer. För elever med språkliga svårigheter, kan till exempel ordmobiliseringssvårigheter påverka deras svar. Om testledaren exempelvis är van vid att arbeta med elever med språkliga svårigheter, kan detta både innebära en mer rättvis tolkning av deras svar – till exempel genom att ge dem längre tid att formulera sig när svaret tar tid att mobilisera – men också en risk för att bedömningen påverkas av tidigare erfarenheter och förväntningar, såsom att omedvetet anpassa tidsramar. Avhandlingens metodologiska begränsningar bör därför beaktas vid tolkningen av resultaten, särskilt gällande bedömningen av elevernas svar och testledarens roll i datainsamlingen.

### *8.7.3 LOGOS via Zoom*

En möjlig begränsning är att LOGOS användes via den digitala plattformen Zoom, vilket potentiellt kan ha påverkat tidsmätningen av elevernas testresultat. I en testsituation där elev och testledare befinner sig i samma rum bedöms elevens resultat som ett effektivitetsvärde, där både korrekthet och svarstid ingår. Vid användning av digitala plattformar har det lyfts en risk för marginella förseningar i presentation och registrering av data (I. Høien-Tengesdal, personlig kommunikation, 6 februari 2023). Mot denna bakgrund fanns möjligheten att endast redovisa värden för korrekthet. Det hade dock inneburit att den tid eleverna behövde för att processa sina svar inte beaktades. Efter noggrant övervägande valde jag därför att använda effektivitetsmåttet i resultatpresentationen, eftersom det ger viktig information om hur snabbt och korrekt eleverna bearbetar testuppgifter. Även om inga tydliga indikationer på tidsfördröjningar observerades under testningarna, finns en potentiell risk för att tekniska faktorer kan ha påverkat tidsmätningen. Detta förfarande utgör en metodologisk begränsning i studien. Effekten av denna potentiella

begränsning framträder i resultaten hos fem elever, vars testresultat visade percentilvärden för korrekthet som översteg kritiskt gränsvärde (percentil 30), men där effektivitetsvärdena hamnade under percentil 15. Det kan antingen bero på att eleverna använde längre tid för att lösa uppgifterna, eller på att mindre tidsfördröjningar vid den digitala testningen kan ha inverkat. Eftersom dessa elever inte skiljde sig från de övriga på andra sätt har de inte markerats i resultatredovisningen.

Att genomföra testningar på distans tydliggör behovet av vidare forskning som mer systematiskt utvärderar metodens tillförlitlighet. Avhandlingen bidrar därmed till att belysa erfarenheter av att använda denna metod, vilket kan leda till en ökad förståelse för dess möjligheter och begränsningar.

## 8.8 Implikationer

Föreliggande avhandling har som ambition att bidra med kunskap som kan vara användbar för forskarsamhället såväl som för lärare, specialpedagoger, speciallärare, logopeder, psykologer och andra som på olika sätt möter elever med särskild begåvning i en skol- eller klinisk kontext. I detta avsnitt presenteras avhandlingens praktiska implikationer, uppdelade efter olika målgrupper och verksamhetsområden.

### *8.8.1 Implikationer för identifiering och bedömning*

Denna avhandling visar att 2e-elever, trots stora avkodningssvårigheter, kan uppnå åldersadekvata eller till och med högre resultat på test av läsförståelse bestående av lite längre texter med flervalsfrågor. Testformat och uppgiftstyp verkar således kunna påverka hur elevers styrkor och svårigheter framträder. Dessa skillnader belyser behovet av att kritiskt granska hur sådana faktorer kan inverka på testresultat och tolkningar. Avhandlingens resultat får också betydelse vid framtagande av nya lästest för bedömning av läsförståelse. Både testformat och uppgiftstyper behöver därför nogsamt övervägas eftersom det kan påverka elevers prestation beroende på testinstrumentens krav avseende avkodning och språkförståelse. Vid lite längre texter med mer kontext liksom vid flervalsfrågor framstår det som en ökad risk för att testresultaten ger en överdrivet positiv

bild av 2e-elevers läsförståelse. I kontrast kan tester med korta textavsnitt ställa högre krav på avkodning och därmed maskera elevernas särskilda begåvning, eftersom avkodningssvårigheterna då framträder mer tydligt.

Ett annat framträdande resultat är att majoriteten av eleverna uppvisar ett högt fonologiskt korttidsminne, vilket avviker från den typiska dyslexiprofilen. Detta kan bidra till att dölja avkodningssvårigheter, och ge en bild av att läsningen fungerar bättre än vad den faktiskt gör. Konsekvenserna av detta resultat är viktiga för praktiken och understryker behovet av att analysera flera aspekter av läs- och skrivförmåga. Låg stavningsförmåga framstår som en särskilt viktig indikation på underliggande läs- och skrivsvårigheter, och för denna elevgrupp kan just stavning vara ett av de viktigaste tecknen att uppmärksamma. Detta lyfter även fram vikten av att initiera en utredning när en elevs stavningsförmåga är påtagligt lägre än vad som kan förväntas utifrån övriga prestationer.

En reviderad version av DLS för årskurs 4–6 (DLS 4–6-R) (Fouganthine & Jacobson, 2025) har utgivits efter att datainsamlingen i detta forskningsarbete genomfördes, men inga elever har testats med denna version. Jag har tagit del av det nya materialet, och det jag kan konstatera är att testformat och uppgiftstyp i deltestet för läsförståelse liknar tidigare version. Det reviderade testet består nu av fem texter och är utformat så att på varje uppslag finns lästexten till vänster och fem flervalsfrågor till höger – öppna frågor förekommer inte längre. En annan förändring gäller deltestet för rättstavning, där i samtliga tidigare versioner ord har bedömts som fel om eleven blandat versaler och gemener i samma ord. I den reviderade versionen för årskurs 4–6 ges emellertid numera poäng även om sådan sammanblandning förekommer, medan det i övriga versioner fortfarande räknas som fel. Det är därför viktigt att personal som genomför testningar är medvetna om denna förändring, eftersom den har betydelse för hur resultaten bedöms. Testerna som avser läsförståelse och rätt-stavning för årskurserna 7 – 9 har inte reviderats utan är oförändrade.

### *8.8.2 Implikationer för skolpraktiken*

En viktig aspekt att beakta är skolans ansvar för tidig upptäckt av läs- och skrivsvårigheter och tillgång till stödinsatser för de elever som behöver det. Detta har betydelse inte bara för att stödja elevers lärande och förebygga sekundära svårigheter, utan också för att möjliggöra en säkrare bedömning av om svårigheterna är bestående. I nuläget finns det inget vetenskapligt stöd för att någon annan metod än explicit och systematisk lästräning skulle vara effektiv för att förbättra läsförmågan hos elever med dyslexi (Elliott & Grigorenko, 2024). Dyslexi anses ofta kännetecknas av avkodningssvårigheter som är svårbehandlade (Høien & Lundberg, 1999) och som kvarstår trots riktade stödinsatser (APA, 2022). Forskning på senare tid lyfter fram att ett viktigt övervägande vid diagnostisering av dyslexi är om svårigheterna kvarstår trots evidensbaserad undervisning (Elliott & Grigorenko, 2024; Vaughn et al., 2024). Detta understryker skolans viktiga roll i att både identifiera elevers behov i tid och att systematiskt följa upp effekterna av den stödundervisning som ges.

Av resultaten framkommer också att elever med särskild begåvning och dyslexi inte anser sig få tillräckligt med stödinsatser i lärmiljön. Ett fåtal anser sig ha fått stödinsatser som stimulerar deras särskilda begåvning, och några beskriver att de fått stödinsatser med lästräning efter det att en dyslexidiagnos hade fastställts. Samtidigt beskriver flera elever att skolan i första hand uppmärksammar deras läs- och skrivsvårigheter, medan behovet av stimulans sällan tillgodoses. Detta ensidiga fokus innebär att deras tvåsidiga behov med parallella stödinsatser, det vill säga stödinsatser för både läs- och skrivsvårigheterna och den särskilda begåvningen, inte beaktas i tillräcklig utsträckning. Denna bild ligger i linje med forskning av LeBeau et al. (2025) som visar att diagnoser påverkar sannolikheten för acceleration olika, där elever med specifika inlärningssvårigheter, som till exempel dyslexi, har lägre sannolikhet att ämnes- och årskursaccelerera. För att undvika att eleverna tappar motivationen eller upplever frustration behöver undervisningen därför utformas så att den både överbryggar svårigheter och utvecklar styrkor. Det handlar inte bara om att ge kompensatoriska lärverktyg, utan också om att differentiera undervisningen så att den möter 2e-elevernas förutsättningar och behov. I praktiken innebär detta parallella stödinsatser för läs- och skrivsvårig-

heterna samtidigt som eleverna får stimulans genom acceleration och berikning.

Genom elevernas beskrivningar framkommer att många förlitar sig på kontextuella ledtrådar för att uppnå ett övergripande sammanhang av texten de läser. Detta är dock sällan tillräckligt för att kompensera för avkodningssvårigheter och kan leda till en ytlig förståelse av texten. Sannolikt behöver därför dessa elever, förutom explicit intensiv avkodningsträning (SBU, 2014), också explicit undervisning i läsförståelse-strategier. Genom att till exempel lära eleverna att läsa om texten, reflektera över innehållet och koppla det till sina förkunskaper, kan deras förståelse fördjupas. Utan denna typ av stöd finns det risk för att läsningen förblir en mekanisk process där målet främst är att bli klar med texten.

För att möta behoven hos elever med både särskild begåvning och dyslexi behöver skolpersonal ha kunskap om denna elevgrupp samt differentiera undervisningen därefter. Det innebär att tidigt uppmärksamma ojämna prestationer, genomföra breda kartläggningar, samt att utforma stödinsatser som både stimulerar och stödjer. Ett medvetet arbetssätt kan förebygga att dessa elever hamnar i en skolvardag som varken möter deras särskilda begåvning eller funktionsnedsättningar. För att stödinsatserna ska få genomslag bör eleverna involveras i processen och deras röster höras, så att de blir medvetna om sina styrkor och utmaningar – något som i sin tur kan främja motivation och lärande.

## 8.9 Avhandlingens bidrag till forskningsfältet

Föreliggande avhandling bidrar till forskningsfältet genom att belysa interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning, både vid utredning av dyslexi och identifiering av särskild begåvning. Tidigare forskning har visat att befintliga testverktyg kan behöva anpassas för att bättre fånga denna elevgrupp, eftersom traditionella metoder och standardiserade test-instrument inte anses vara tillräckliga (Maddocks, 2018; Toffalini et al., 2017; van Viersen et al., 2019). Denna avhandling bidrar med ny kunskap genom att empiriskt undersöka hur ett antal testinstrument för bedömning av läs- och skrivfärdigheter samt identifieringsinstrument för särskild begåvning fungerar i praktiken liksom vilka utmaningar som det kan innebära att identifiera 2e-elever.

Vidare fyller avhandlingen en kunskapslucka genom att belysa hur twice-exceptionality kan påverka identifieringen av särskild begåvning och därmed elevens möjlighet att få stimulerande stödinsatser i lärmiljön. Forskning visar att Nissens (2014) skattningsskalor är validerade mot höga IQ-resultat (Nissen & Lemire, 2017), och denna avhandling bygger vidare på dessa resultat genom att använda skattningsskalorna för att undersöka om de fångar upp särskild begåvning hos 2e-elever. I en jämförande analys (Ekelund & Mellroth, under utgivning) undersöktes hur skattnings-skalornas påståenden förhåller sig till DMGT (Gagné, 2021), och resultaten visar att skattningsskalorna omfattar flera av modellens domäner gällande särskild begåvning. I denna avhandling används skattningsskalorna därför i ett nytt sammanhang, det vill säga att pröva skalornas användbarhet i en elevgrupp med både särskild begåvning och dyslexi. Det faktum att skattningsskalorna inte entydigt identifierar beteenden och egenskaper som förknippas med särskild begåvning hos dessa 2e-elever väcker frågor om skattningsskalornas träffsäkerhet för denna specifika elevgrupp. På så vis bidrar denna avhandling med ny kunskap om begränsningar och möjligheter med detta befintliga identifieringsinstrument, där resultaten kan utgöra en grund för fortsatt utveckling och anpassning av instrument som bättre fångar särskild begåvning hos 2e-elever.

Trots att forskningen om twice-exceptionality har utvecklats internationellt under de senaste decennierna, har mycket av den främst fokuserat på kognitiva profiler (Cheek et al., 2023) medan de pedagogiska och psykosociala aspekterna av att vara både särskilt begåvad och samtidigt ha en inlärningssvårighet har fått mindre uppmärksamhet (Estrada-Hernandez & Wood, 2009, Holmgren et al., 2023). Tidigare forskning har också visat att 2e-eleverna kan uppleva frustration och brist på stödinsatser (Reis et al., 2014), men har inte tillräckligt preciserat vilka faktorer i lärmiljön som bidrar till detta eller vilka stödinsatser som kan möta elevernas behov. I ett större perspektiv är denna avhandling en del av det pågående arbetet med att bygga en skolpraktik som också klarar att möta 2e-elevernas behov. Den lägger en liten men viktig bricka i det större forskningsbygget som handlar om att fördjupa förståelsen för 2e-elever och deras tvåsidiga utmaningar och behov.

## 8.10 Framtida forskning

Resultaten i föreliggande avhandling lyfter fram flera områden där det behövs mer forskning för att fördjupa förståelsen av interaktionen mellan dyslexi och särskild begåvning, och hur denna interaktion kan påverka identifieringen av såväl dyslexi som särskild begåvning. Avhandlingen har genomförts med ett relativt litet urval (n = 24), vilket kan anses påverka resultatens tillförlitlighet och generaliserbarhet. Resultaten bör därför ses som att de ger analytiska insikter för praktik och vidare forskning. Det är därför önskvärt att framtida forskning samlar ett större och mer varierat urval för att bekräfta de samband som här identifierats. Ett större urval kan också bidra till att bättre förstå variationerna inom 2e-gruppen, samt öka möjligheten att identifiera mönster som inte framträder i mindre studier.

Resultaten i denna avhandling visar också att det finns skillnader mellan testresultaten från tidigare begåvningsutredningar och skattningspoängen på Nissens (2014) skattningsskalor. Trots att Nissen och Lemires (2017) studie visade att skattningsskalorna har en signifikant korrelation mellan skattningspoäng och IQ, identifierar denna avhandling begränsningar i instrumentens möjlighet att identifiera särskild begåvning hos 2e-elever med dyslexi. Denna begränsning väcker, särskilt mot bakgrund av skattningsskalornas tidigare konstaterade reliabilitet, frågan om funktionsnedsättningar kan utgöra ett hinder för att identifiera särskild begåvning. Det återstår för framtida forskning att undersöka huruvida dyslexirelaterade svårigheter kan påverka utfallet vid användning av identifieringsinstrument för särskild begåvning. Framtida forskning bör därför särskilt fokusera på maskeringseffekter och testmetoders tillförlitlighet. Genom att utveckla och validera testmetoder och skattnings-skalor som bättre klarar att hantera kombinationen av särskild begåvning och funktionsnedsättningar kan föreliggande forskningsarbete bidra till hur resultaten praktiskt kan tillämpas för att förbättra identifieringspraxis.

Ett annat viktigt område för framtida forskning är att fördjupa förståelsen av elevernas erfarenheter ifrån undervisningen, särskilt när det gäller de negativa aspekter som framkommer genom denna avhandling. Majoriteten av eleverna beskriver att fokus ligger på svårigheterna, att de inte får några stimulerande stödinsatser i undervisningen, och många uttrycker också frustration över repetitiva och monotona uppgifter. Sammantaget pekar resultaten på behovet av att undersöka hur undervisningen kan utformas

för att bättre möta behovet av stimulans och variation för denna elevgrupp. Framtida forskning bör inkludera elevperspektivet för att undersöka hur en differentierad undervisning, anpassad för att stimulera elever med särskild begåvning samtidigt som den tar hänsyn till dyslexirelaterade svårigheter, kan förbättra skolpraktiken för 2e-elever. Genom att lyfta fram elevernas röster bidrar denna avhandling med konkreta insikter för att skapa förutsättningar för begåvningsutvecklingen. Att belysa elevernas perspektiv tydliggör dessutom vikten av tidig identifiering och en god lärmiljö med differentierad undervisning som tar hänsyn till elevens styrkor och svårigheter.

## Slutord

Resultaten i denna avhandling bekräftar att elevgruppen med både särskild begåvning och dyslexi verkligen existerar. Samtidigt framstår det som att 2e-elever ofta befinner sig i en skolkontext där deras tvåsidiga behov inte fullt ut uppmärksammas eller tillgodoses. Elevernas behov och erfarenheter behöver därför synliggöras och adresseras i skolpraktiken. Resultaten ger viktig kunskap om hur dyslexiprofiler kan framstå inom denna grupp, vilket kan vara särskilt värdefullt för identifieringspraxis och för att förstå variationer av dyslexi.

Förhoppningen är att avhandlingens resultat kan bidra till ökad medvetenhet och gärna ett fortsatt samtal om hur skolan, professionella yrkesgrupper och utbildningssystemet i stort kan utveckla sina arbetssätt. Det är därför angeläget att inte bara lärare och rektorer tillgodogör sig ny forskning om dyslexi, särskild begåvning och twice-exceptionality, utan även andra verksamma inom utbildningsområdet, såsom huvudmän, skolmyndigheter och politiska beslutsfattare. Genom att rikta uppmärksamhet mot denna ofta förbisedda elevgrupp, kan resultaten i denna avhandling även fungera som ett kunskapsunderlag för vidare forskning.

## English summary

This thesis aims to contribute to a better understanding of the interaction between dyslexia and giftedness in primary school students. The summary presents the main elements of the thesis, beginning with an introduction and background to the research problem, followed by the aim and research questions. The theoretical framework is then outlined, followed by a description of the methodological approach. The results are presented according to each research question. A final section discusses these findings in light of previous research and reflects on practical implications, particularly concerning the identification and support of gifted students with dyslexia.

### Introduction and background

Current practices for identifying students' reading and writing difficulties raise questions about accuracy. Do these assessments provide a fair representation of students' abilities, or do they risk overlooking some students who need support, particularly when strengths in one area mask difficulties in another? One group especially at risk of being overlooked includes students who are both gifted and experience specific learning difficulties, such as dyslexia. These students, often referred to as twice-exceptional (2e), present a complex profile in which giftedness can compensate for underlying difficulties, making it more challenging to detect reading and writing difficulties through traditional screening methods, so-called stealth dyslexia (van Viersen et al., 2016).

Giftedness, in this context, is understood as a broad and multifaceted concept. While a high IQ is typically defined as being above 120 (Silverman & Gilman, 2020) and has often been used as a criterion for intellectual giftedness, more recent definitions recognise that giftedness can manifest across various domains, such as language, mathematics, music, or motor skills, and may include characteristics like rapid learning, abstract thinking, or strong verbal abilities (Gagné, 2021; Sternberg, 2018). However, strengths may also mask reading difficulties, such as decoding problems, particularly when reading assessment focuses narrowly on surface-level performance (van Viersen et al., 2016).

Despite the growing awareness of twice-exceptionality, empirical research specifically examining the intersection of dyslexia and giftedness in school-aged children remains scarce. While some studies, such as Toffalini et al.'s (2017), have explored the cognitive profiles of gifted students with co-occurring learning disorders, they have primarily focused on intellectual functioning rather than on students' functional reading and writing abilities in an assessment context. As far as is currently known, only one study (van Viersen et al., 2016) has directly examined how giftedness may interact with dyslexia in terms of reading performance, particularly decoding. Van Viersen et al. (2016) found that gifted students with dyslexia may perform well on reading assessments despite difficulties with decoding, possibly due to compensatory strengths, such as strong phonological short-term memory. However, van Viersen's study focused primarily on decoding and did not assess reading comprehension or explore students' subjective experiences, both of which remain important areas to explore.

This thesis aims to address existing research gaps and to build upon and extend previous research by examining reading and writing abilities among twice-exceptional students. The key objectives of the thesis reflect four main ways in which it expands and differentiates itself from earlier work: First, it includes reading comprehension in addition to decoding, providing a more nuanced view of reading ability and enabling analysis of potential compensatory strategies to manage decoding difficulties. Second, it explores multiple aspects of decoding by examining the interactions among reading comprehension, decoding, and phonological short-term memory. To the author's knowledge, this connection has not been previously studied in this specific student group. Third, while van Viersen et al. (2016) used multiple separate tests to assess individual functions, this study combines two established test tools consisting of several subtests: Diagnostic screening for reading and writing skills (DLS) (Järpsten & Taube, 2010, 2022), a widely used standardised screening instrument in Swedish schools, and LOGOS (Logometrica, 2021), a specialised diagnostic assessment that requires administration by a certified person. LOGOS provides a detailed evaluation of various reading-related abilities, including decoding, reading comprehension, phonological short-term memory and spelling, within a single, integrated framework. By combining these two test instruments, this thesis enables a more comprehensive

analysis of how reading and writing difficulties can appear in twice-exceptional students. Fourth, and more generally, giftedness is approached from a broader perspective. Rather than relying solely on traditional IQ-based definitions (IQ ≥ 120), the thesis acknowledges the multidimensional nature of giftedness, as emphasised in contemporary research, which highlights the problematic nature of defining giftedness universally due to its cultural, educational, and conceptual variability. Cultural norms influence what is recognised as giftedness. Some prioritise academic skills, while others value creativity or practical abilities (Sternberg & Davidson, 2005). Educational systems also differ in how they identify and support gifted students, reflecting diverse curricula and assessment practices (Renzulli & Reis, 2014). Moreover, giftedness can manifest in various domains, including intellectual, artistic, and social capacities, making it challenging to create a single definition that encompasses all expressions of giftedness (Freeman, 2010; Sak, 2023; Smedsrud, 2020).

A further key objective of this thesis is to examine how twice-exceptional students themselves describe the support they receive in school, both for their reading and writing difficulties and for their giftedness, including the support they receive with differentiated instruction (a systematic approach to adapting content, methods, and assessment to meet students' diverse needs and interests, see Ardenlid et al., 2025; Smale-Jacobse et al., 2019; Tomlinson, 2005a), the challenges they face when working with texts, and the strategies they use to manage and navigate these challenges. By combining assessment with students' voices, this research addresses important dimensions of educational and clinical experience. In doing so, it brings critical perspectives to the forefront.

## Aim of the study and research questions

This thesis aims to contribute to a better understanding of the interaction between dyslexia and giftedness in primary school students. To achieve this, a two-pronged approach is required: first, to gain a deeper understanding of how effective the tools used are in identifying dyslexia and giftedness in this group of students, and second, to gain knowledge about the support that 2e-students report receiving at school and the challenges and strategies they describe when working with texts. This includes understanding students' strengths and difficulties, as well as how

giftedness can impact how dyslexia manifests. The thesis fulfils its purpose by answering the following research questions:

RQ 1. How can reading comprehension and spelling tests be used to identify dyslexia in gifted students?

RQ 2. To what extent can giftedness mask decoding difficulties when testing reading comprehension?

RQ 3. To what extent can Nissen's rating scales identify giftedness in students with co-occurring dyslexia?

RQ 4. What kinds of support for both giftedness and dyslexia do students report receiving in school?

RQ 5. What challenges and strategies do students with giftedness and co-occurring dyslexia report when working with texts?

## Theoretical framing

This thesis is grounded in two complementary theoretical models: the Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT) (Gagné, 2021) and the Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

DMGT (Gagné, 2021) distinguishes between natural aptitudes (gifts) and systematically developed competencies (talents) that emerge from these aptitudes. According to the model, gifts can manifest across various domains, including mental domains (such as intellectual or creative abilities) and physical domains (such as muscular or motor skills). Competencies, by contrast, represent observable performance that is cultivated through learning, training, and deliberate practice. DMGT also highlights the roles of environmental factors (e.g., teaching, available resources) and intrapersonal factors (e.g., motivation, persistence) as catalysts in the development of competencies. This model supports a broader understanding of giftedness, particularly among twice-exceptional students.

SVR (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) provides the theoretical foundation for the reading aspect of the thesis. SVR defines reading comprehension as the product of two factors: decoding (the ability

to read words accurately and fluently) and language comprehension. The model helps to clarify different types of reading difficulties depending on which factor is underdeveloped: decoding difficulties, comprehension difficulties, or both (Catts et al., 2003; Catts & Kamhi, 2017). SVR offers a framework for analysing the reading profiles of twice-exceptional students whose advanced language skills may compensate for decoding challenges (van Viersen et al., 2016). Together, these models provide a foundation for understanding how dyslexia and giftedness can coexist and may interact in complex ways.

## Method

This research applies a mixed-methods design, combining standardised assessments of reading and writing skills with interviews. Mixed-methods research is particularly recommended in studies on giftedness (Onwuegbuzie et al., 2010), as it enables a more nuanced analysis of complex phenomena by integrating data collection, analysis, and interpretation across methodological traditions (Plano Clark, 2016). In this study, quantitative and qualitative analyses are conducted separately but related to one another, where relevant, to show patterns in the data and then more systematically integrated in the discussion chapter. Together, these approaches provide both measurable indicators of reading and writing performance and insight into students' own perspectives and lived experiences, contributing to a comprehensive understanding of how test and rating-scale results connect with students' experiences and thereby addressing the aim and research questions of the thesis.

### *Participants*

The thesis includes 24 students, aged 10 – 16, who are identified as twice-exceptional, meaning they demonstrate signs of both giftedness and dyslexia related reading and writing difficulties. All participants, 14 boys and 10 girls, attend regular Swedish schools.

The selection is based on guardian nomination, which serves as an initial criterion for giftedness. Previous research shows that guardian nominations correlate well with high intellectual ability (Marsili &

Pellegrini, 2022). In this sample, 17 of the 24 students have previously undergone cognitive assessments, confirming an IQ score of 120 or above, which supports the likelihood that they meet the criteria for giftedness. Moreover, 18 of the 24 students have a formal dyslexia diagnosis based on earlier assessments. However, dyslexia is operationalised in this thesis more broadly, including not only students with a formal diagnosis but also those who perform below expected levels on the decoding tests in this research. This inclusive definition allows the thesis to capture students who exhibit significant reading-related difficulties, regardless of whether a formal diagnostic evaluation has been conducted.

### *Instruments*

A combination of instruments is used to explore students' reading and writing abilities, behaviours, and characteristics associated with giftedness, as well as their own experiences in the school environment. The following instruments are used for data collection:

#### DLS – Diagnostic screening for analysis of reading and writing skills (Järpsten & Taube, 2010, 2022)

This standardised screening tool is commonly used in Swedish schools for an easy evaluation of various areas related to reading and spelling. It is administered with paper and pencil in a classroom setting. The reading comprehension section, with a fixed time frame, consists of longer texts followed by multiple-choice questions after each text.

#### LOGOS (Logometrica, 2021)

A specialised, computer-based diagnostic instrument designed for identifying dyslexia, administered by a certified test leader. LOGOS evaluates a broad range of reading-related abilities, including decoding, phonological short-term memory, spelling, and reading comprehension. The reading comprehension task is based on a continuous text divided into short passages. After each passage, students are asked to answer questions orally. There is no fixed time limit for this task. Instead, the total time spent on reading is recorded at the end.

#### Screening tools for giftedness

Nissen's (2014) rating scales are used to gather information from students, guardians, and teachers, offering a broad perspective on behaviours and characteristics commonly associated with giftedness. The rating scales consist each of 25 statements describing such behaviours and characteristics, which respondents rate based on how well they match the student.

#### Semi-structured interviews

Students participate in individual interviews focusing on their access to educational provisions, experiences with literacy support, the challenges they encounter in reading and writing, and the strategies they use when working with texts.

## Results

The results of the thesis are presented in two chapters. Chapter 6 focuses on the analysis of students' performance on the DLS and LOGOS assessment tests, addressing research questions 1 and 2, as well as the correlational analysis related to research question 3. The analysis compares how each instrument identifies reading and writing difficulties, specifically examining which tool more accurately captures indicators of dyslexia in twice-exceptional students. Research question 3 is addressed through a correlational analysis comparing responses from students, guardians, and teachers on Nissen's (2014) rating scales, which assess behaviours and characteristics associated with giftedness. The purpose is to evaluate the level of agreement among respondent groups and to compare these ratings with those of the 17 students who have previously been formally identified as gifted.

To provide an overview of the students' test results, these have been compiled in Table 10. The study group consists of 24 students in grades 4–9, nominated by their guardians as gifted and with concurrent dyslexic difficulties. Of these, 18 have a prior diagnosis of dyslexia, and 17 have a prior cognitive assessment with results indicating an IQ of 120 or higher. The table shows the number of students who perform below, within, or above the normal range on each subtest in DLS and LOGOS.

**Table 10**

*Test results summary*

| Test | Test area | Result * |
|---|---|---|
| DLS | Reading comprehension | 17 out of 24 students perform within or above the normal range in reading comprehension. |
| DLS | Spelling | 5 out of 24 perform within the normal range in spelling |
| LOGOS | Reading comprehension | 9 out of 24 students perform within or above the normal range in reading comprehension. |
| LOGOS | Spelling | 2 out of 24 perform within the normal range in spelling |
| LOGOS | Phonological and orthographic decoding | All 24 perform below the normal range in both phonological and orthographic decoding. |
| LOGOS | Phonological short-term memory | 19 out of 24 perform within or above the normal range for phonological short-term memory |

** Normal range is defined according to the cut-off values in respective test manual.*

Chapter 7 presents the findings from the semi-structured interviews and addresses research questions 4 and 5. The chapter also explores the challenges that the participating 2e-students encounter when working with texts and the strategies they use to manage reading difficulties. The results are presented in the following section, organised according to each research question.

### *RQ 1: How can tests of reading comprehension and spelling be used to identify dyslexia in gifted students?*

The results indicate that reading comprehension test outcomes can vary depending on the assessment tool used. Most students perform within or above the normal range on the DLS reading comprehension test (consisting

of somewhat longer texts with multiple-choice questions), even though the majority have a formal diagnosis of dyslexia. However, when tested with LOGOS (short text segments followed by oral questions after each part), a larger number of students scored below the critical threshold, indicating difficulties with reading comprehension. One explanation for this discrepancy may be the differences in test format. Longer texts rely more on language comprehension, whereas shorter texts tend to place greater demands on decoding ability. However, spelling results remain consistently low across both instruments, indicating that spelling may be a more stable indicator of dyslexia. This confirms that spelling difficulties are an indicator of dyslexia, even among gifted students. Overall, the findings suggest that the choice of assessment tool matters when identifying dyslexia in gifted students.

### *RQ 2: To what extent can giftedness mask decoding difficulties in reading comprehension tests?*

Phonological and orthographic decoding tests (LOGOS) reveal considerable decoding difficulties among students, supporting the presence of stealth dyslexia. Despite these difficulties, reading comprehension performance, particularly on the DLS test with multiple-choice questions, remains relatively strong. In the interviews, students emphasised a preference for the multiple-choice format, as it was easier and reduced the demands of reading and of formulating their own written responses. Several reported using a process of elimination to identify the correct answer, and some expressed that they did not always read the text but were nevertheless able to answer the multiple-choice questions correctly. Furthermore, most students display notably strong phonological short-term memory, which contrasts with the typical profiles of individuals with dyslexia. Overall, the results reveal a discrepancy between decoding and reading comprehension, suggesting that students may perform well on specific comprehension tests despite underlying decoding difficulties.

### *RQ 3: To what extent can Nissen's rating scales identify giftedness in students with co-occurring dyslexia?*

This analysis examines how the rating scales developed by Nissen (2014), which measure behaviours and characteristics associated with giftedness, align with formal cognitive assessments for the subgroup of 17 students previously identified as gifted (IQ ≥ 120). These rating scales have previously been shown to correlate well with high IQ scores (Nissen & Lemiere, 2017). Among the participating 2e-students in the present study, however, the results suggest that giftedness is not consistently recognised through these rating scales. Students' and guardians' ratings show a significant positive correlation ($r_s$ = 0.68, $p$ = 0.001), whereas teachers tend to rate students below the established cut-off and deviate markedly from both other groups. Overall, the findings suggest that behaviours and characteristics associated with giftedness may be less visible in twice-exceptional students, and that guardians appear to be the most accurate in identifying giftedness within this group.

### *RQ 4: What kinds of support for giftedness and dyslexia do students report receiving at school?*

Students report receiving limited and uneven support for their dual needs. Most interventions focus on addressing reading and writing difficulties, while support for giftedness is often absent or insufficient. Even the literacy support that is provided tends to be minimal and delayed, typically offered only after a formal diagnosis of dyslexia. Although assistive tools are in use, their effectiveness is restricted by technical issues and a lack of instruction. Almost all students report that no educational provisions are offered. While some mention isolated instances of acceleration, they also express frustration over the lack of structured teaching and pedagogical guidance. A recurring concern is the high level of repetition in classroom tasks, which students find demotivating and poorly aligned with their learning needs. Some students express that they feel that the responsibility for accessing appropriate support, particularly for their giftedness, falls primarily on themselves. Overall, the students emphasise the need for early identification and coherent educational provisions, including differentiated instruction, that address both their cognitive strengths and literacy challenges.

### *RQ 5: What challenges and strategies do students with giftedness and co-occurring dyslexia report when working with texts?*

The results indicate that gifted students with co-occurring dyslexia face several challenges when working with texts. These difficulties affect performance across subjects, though students' strengths sometimes mask their struggles, leading to delayed identification and support. To manage these challenges, many students report using conscious strategies such as focusing on headings, keywords, and contextual clues to gain an overview of the text. Some students use inference skills to guess the meaning of unfamiliar words from context. However, reading is often described as effortful and tiring, suggesting that these strategies are not always sufficient to fully compensate for decoding difficulties. Several students express a preference for short, linguistically simple texts, and some mention that visual support is helpful. Many also report that reading feels easier when the content relates to topics they find interesting. Only a few say that they go back and reread unclear parts to improve understanding. Almost all students describe a strong preference for multiple-choice questions in reading assessments, as these formats reduce the demands on both decoding and writing skills. They often report using elimination strategies, systematically ruling out incorrect options to increase the likelihood of selecting the correct answer. Overall, the findings indicate that while students use active strategies and draw on their strengths, these are not always sufficient to overcome the challenges posed by literacy difficulties in text-heavy classroom environments.

## Discussion and practical implications

The results of this thesis contribute to a more nuanced understanding of twice-exceptional students who are both gifted and have dyslexia. The findings suggest that stealth dyslexia is under-identified, likely due to the challenges involved in recognising and diagnosing twice-exceptional students. Many students show significant phonological and orthographic decoding difficulties, yet still perform within or above the normal range on DLS reading comprehension tests. Spelling difficulties consistently appear across both assessment tools, making them a more stable indicator of dyslexia within this group. Furthermore, most students demonstrate

notably strong phonological short-term memory, which contrasts with typical dyslexia profiles and challenges the traditional view that weak phonological short-term memory is a core feature of dyslexia (Landerl et al., 2013; Snowling, 2001). Instead, the findings from this thesis indicate that 2e-students with dyslexia may present with an atypical dyslexia profile, characterised by strong phonological short-term memory alongside decoding and spelling difficulties. This pattern aligns with previous research by van Viersen et al. (2016). However, some students showed lower scores on phonological short-term memory, and it cannot be excluded that co-occurring disabilities may have influenced these results.

An additional consideration is how test formats may interact with giftedness to conceal difficulties. The strong preference for multiple-choice formats, reported by nearly all students, enables them to use elimination strategies and rely on reasoning skills, which can make reading comprehension scores appear higher than they actually are, despite difficulties with decoding. This highlights that in specific assessment contexts, problem-solving abilities associated with giftedness can mask underlying literacy challenges, thereby delaying identification and targeted intervention. These results indicate that dyslexia should not be ruled out solely based on age-appropriate reading comprehension performance. The consequences of undiagnosed literacy difficulties can be significant. As noted by Francis et al. (2019), failing to identify reading difficulties early and to support these students can result in long-term academic and emotional consequences. At the same time, prior research has shown that early and intensive reading interventions can significantly reduce or prevent reading difficulties (Fuchs et al., 2008; Petcher et al., 2020). Snowling and Hulme (2005) emphasise that students with reading difficulties benefit most from structured and systematic support and are at risk of falling behind if such interventions are not provided in time.

The findings also reveal challenges in recognising giftedness in these 2e-students. While students and guardians tend to rate giftedness-related behaviours and characteristics similarly, in line with the significant correlation between their ratings, teachers' ratings are often lower. This pattern suggests that teachers may be less readily able to recognise giftedness. One possible explanation for students' comparatively modest self-perceptions could be that many are in adolescence, a period often

associated with lower self-confidence (Roeser et al., 2000), which may lead them to underestimate their abilities. Moreover, the rating scales used include items such as 'I find it easy to learn new things', which may be difficult for students with co-occurring learning difficulties to endorse positively, even if they are gifted. The teachers' lower ratings suggest that students' abilities may not be visible or recognised in the classroom context. This raises the question of whether co-occurring difficulties such as dyslexia may obscure expressions of giftedness. Giftedness, while offering compensatory strengths, can thus function as both a protective factor and a masking factor – helping students cope in the short term, but increasing the risk of late identification and insufficient support over time. Furthermore, school-based conceptions of giftedness often align with behaviours that fit traditional classroom expectations, such as verbal fluency, quick task completion, and visible enthusiasm for schoolwork (Lo & Porath, 2017). Consequently, students from linguistically and socioeconomically advantaged backgrounds may be more readily identified, whereas those with linguistic or socio-economic disadvantages – such as limited proficiency in the school language or language-related learning difficulties – risk remaining unrecognised if their giftedness is expressed in ways that differ from these norms. In response to such limitations, research has increasingly emphasised the development of culturally responsive and non-verbal assessment methods to reduce language and cultural barriers in the identification of giftedness (Kuznetsova et al., 2024).

The findings suggest that students experience limited and uneven educational provisions for their dual needs. Literacy support often comes late and is usually provided only after a formal diagnosis has been made. Provisions for giftedness appear even more limited, as enrichment opportunities are rare, and differentiated instruction is minimal. Although some students mention acceleration, they frequently describe a lack of pedagogical guidance or structured teaching. These results align with earlier research indicating that repetitive and undemanding tasks can be demotivating and poorly aligned with the learning needs of gifted students (Borders et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Research by LeBeau et al. (2025) further indicates that the type of diagnosis influences the likelihood of receiving educational interventions. Students with specific learning disabilities are less likely to experience grade or subject acceleration than

peers without diagnoses, while conditions such as anxiety or depression increase the likelihood. This pattern suggests that diagnostic labels can shape the kinds of educational opportunities students receive. The separation between literacy support and enrichment for giftedness, therefore, reinforces the need for integrated pedagogical approaches that address both sets of needs simultaneously rather than in isolation, as emphasised in previous studies (Assouline et al., 2015b; Bernstein et al., 2021).

The findings also suggest that most students rely primarily on surface-level strategies when working with texts. While research highlights the importance of deeper reading strategies, such as self-monitoring, rereading, and questioning the text to enhance comprehension (Brevik, 2015; Hallesson, 2016), only a few students in this study report proactively using such approaches. Instead, many students report attempting to make sense of texts through contextual clues or by rereading only after realising that they have not understood the content. This aligns with previous research, which shows that surface-level strategies are generally less effective than reflective or inferential approaches (Swedish Institute for Educational Research, 2019). The lack of more advanced reading strategies may reflect an absence of explicit instruction in these skills, suggesting that even gifted students with dyslexia require targeted instruction in self-regulation and comprehension monitoring to fully leverage their cognitive strengths.

These findings have several practical implications. First, educators should be aware that students scoring average or high on reading comprehension do not necessarily mean the absence of decoding difficulties. Therefore, early and comprehensive assessments are necessary to identify stealth dyslexia, especially when spelling difficulties are the only visible indicator of these challenges. Second, 2e-students require both literacy support and differentiated instruction as essential educational provisions. These should not be treated as separate or competing needs. Instead, pedagogical practices have to be adapted to meet the full range of their learning profiles and address both their potential and their difficulties. This includes identifying students' needs early, teaching them deeper reading strategies to support comprehension, ensuring they learn to use assistive learning tools effectively, and providing differentiated instruction that aligns with their strengths and challenges. Lastly, involving students in the educational

support process and helping them understand their strengths and challenges may increase both their motivation and their learning outcomes. In this way, the present thesis not only contributes new empirical findings to the growing field of research on twice-exceptional students but also offers practical guidance for improving educational and clinical practices for this group.

## Referenser


Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR, 60*(12), 3507–3522. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0473

Agrawal, A., & Dehaene, S. (2023). Dissecting the neuronal mechanisms of invariant word recognition. *BioRxiv*. https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2023.11.06.565812v1.full

Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

ALLEA (2023). *The European code of conduct for research integrity*. (rev. text.). https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf

Ambrose, D. (2021). Interdisciplinary exploration guiding conceptions of giftedness. I R.J. Sternberg & D. Ambrose (Red.), *Conceptions of giftedness and talent* (s. 1–20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_1

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5:e uppl.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5:e uppl., rev. text.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Amundsen, M. L., Garmannslund, P. E., & Lund, E. S. (2024). Tretten års kjedsomhet! Evnerike unge voksnes opplevelse av egen skoletid. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10*(2), 99–113. https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/6182/10071

Andrade C. (2021). Z scores, standard scores, and composite test scores explained. *Indian Journal of Psychological Medicine, 43*(6), 555–557. https://doi.org/10.1177/02537176211046525

Anthony, H., Reupert, A., & McLean, L. (2024). Parent experiences of specific learning disorder diagnosis: A scoping review. *Dyslexia, 30*(1), https://doi.org/10.1002/dys.1757

Antshel K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews, 14*(4), 293–299. https://doi.org/10.1002/ddrr.34

Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(6), 675–693. https://doi.org/10.1080/13682820500442602

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods, 18*. https://doi.org/10.1177/1609406919874596

Ardenlid, F. (2025). Differentiated instruction for gifted students and their peers in Swedish mixed-ability classrooms: Teachers' principles and practices. *Cogent Education, 12*(1), Artikel 2520560. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2520560

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open*, *8*, Artikel 100439. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439

Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 58*(6), 719–727. https://doi.org/10.1111/jcpp.12691

Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *The Gifted Child Quarterly, 54*, 102–115. http://dx.doi.org/10.1177/0016986209355974.

Assouline, S. G., Colangelo, N., & Vantassel-Baska, J. (2015a). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. Belin-Blank Center. https://files.nwesd.org/website/Teaching_Learning/HiCap/2015-16%20meetings/NationEmpowered%20Vol1.pdf

Assouline, S. G., Flanary, K., & Foley-Nicpon, M. (2015b). Challenges and solutions for serving rural gifted students: Accelerative strategies. I T. Stambaugh & S. Wood (Red.), *Serving gifted students in rural settings: A framework for bridging gifted education and rural classrooms* (s. 135–154). Prufrock Press.

Atmaca, F., & Baloğlu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: A three-level Bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly, 66*(4), 277–295. https://doi.org/10.1177/00169862221110875

Austermann, Q., Reis, S. M., & Delgado, J. (2024). Evidence-based instructional practices for twice-exceptional students with Autism. *Gifted Child Quarterly, 69*(1), 34–48. https://doi.org/10.1177/00169862241285151

Bachtel, K. A. (2017). *Seeing the unseen: An educational criticism of a gifted school.* [Doktorsavhandling, University of Denver]. https://digitalcommons.du.edu/tls_doctoral/7

Barbier, K., Struyf, E., & Donche, V. (2022). Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education, 109*, Artikel 103566. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566

Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review, 33*(2), 109–120. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology, 7*, Artikel 368. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368

Baudson, T. G., & Ziemes, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International, 31*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675

Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. (3:e uppl.). Routledge.

Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology, 9*, Artikel 504. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504

Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D.H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology, 6,* Artikel 1623. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly, 57*(4), 223–233. https://doi.org/10.1177/0016986213500342

Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (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. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000500

Bishop, D. V., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development, 80*(2), 593–605. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PloS One, 11*(7), Artikel 158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2014). Inclusion and giftedness. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, & F. E. Obiakor (Red.), *Gifted education: Current perspectives and issues* (s. 127–146). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026006

Boris, A. H. (2022). *Stealth dyslexia: Cognitive and achievement profiles of gifted students with dyslexia*. [Doktorsavhandling, University of Northern Colorado]. https://digscholarship.unco.edu/dissertations/874

Brady, S. (2019). The 2003 IDA definition of dyslexia: A call for changes. *Perspectives on Language and Literacy, 45*(1), 15–21. https://www.proquest.com/docview/2230832256?sourcetype=Scholarly%20Journals

Brevik, L. M. (2015). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(1), 76–94. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1075310

Brimo, K., Dinkler, L., Gillberg, C., Lichtenstein, P., Lundström, S., & Åsberg Johnels, J. (2021). The co-occurrence of neurodevelopmental problems in dyslexia. *Dyslexia, 27*(3), 277–293. https://doi.org/10.1002/dys.1681

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Liber.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023, 31 januari). *Ny ekspert- og arbejdsgruppe skal udvikle værktøjer til screening af elever med høj begavelse*. https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jan/230129-ny-ekspert-og-arbejdsgruppe-til-screening-af-elever-med-hoej-begavelse

Børne- og Undervisningsministeriet. (2025, 23 oktober). *Redskab til screening for tegn på høj begavelse for elever i 1. klasse*. https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/redskab-til-screening-for-tegn-paa-hoej-begavelse-for-elever-i-1-klasse

Calder, S. D., Boyes, M., Brennan-Jones, C. G., Whitehouse, A. J. O., Robinson, M., & Hill, E. (2024). Do parent-reported early indicators predict later developmental language disorder? A Raine Study investigation. *International Journal of Language & Communication Disorders, 59*(1), 396–412. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12950

Campbell, J. A., Idsøe, E., & Størksen, I. (2022). Screening for potential, assessing for achievement: A study of instrument validity for early identification of high academic potential in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(4), 574–590. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042735

Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics, 28(*3), 163–203. https://doi.org/10.1177/1932202X17714572

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 52–70. https://doi.org/10.1177/1932202X12472602

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & Dyslexia Delphi Panel (2025). Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 66*(7), 1065–1076. https://doi.org/10.1111/jcpp.14123

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(6), 1378–1396. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096)

Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 151–164. https://doi.org/10.1177/002221940303600208

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(2), 73–76. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0033

Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S., & Nielsen, D. C. (2017). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 30*(3), 613–629. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2

Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K., & Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 74*(3), 282–302. https://doi.org/10.1007/s11881-023-00295-3

Chamberlain, R., Brunswick, N., Siev, J., & McManus, I. C. (2018). Meta-analytic findings reveal lower means but higher variances in visuospatial ability in dyslexia. *British Journal of Psychology 109*(4), 897–916. https://doi.org/10.1111/bjop.12321

Cheek, C. L., Garcia, J. L., Mehta, P. D., Francis, D. J., & Grigorenko, E. L. (2023). The exceptionality of twice-exceptionality: Examining combined prevalence of giftedness and disability using multivariate statistical simulation. *Exceptional Children, 90*(1), 43–56. https://doi.org/10.1177/00144029221150929

Coleman M. R. (2016). Recognizing young children with high potential: U-STARS~PLUS. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1377*(1), 32–43. https://doi.org/10.1111/nyas.13161

Clinton, J., Aston, R., & Koelle, M. (2018). *Investigating the key characteristics of effective teachers: A systematic review*. Reported prepared for the Australian Government Department of Education and Training. https://nla.gov.au/nla.obj-767289435/view

Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. Pereira Da Costa, M. & Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review, 41*(4), 224–242. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052

Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review, 37*(4), 208–218. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911

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

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 151–168. https://doi.org/10.1177/0016986213490020

De Groot, B. J. A., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. M. G. (2015). Rapid naming and phonemic awareness in children with reading difficulties and/or specific language impairment: Differentiating processes? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *58,* 1538–1548. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0019

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin, 131*(4), 483–509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483

Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2000). Catering for mathematically gifted elementary students: Learning from challenging tasks. *Gifted Child Today, 23*(4), 14–52. https://doi.org/10.4219/gct-2000-737

Eide, B., & Eide, F. (2009). The gifted dyslexic child. *Understanding Our Gifted, 21*(2), 10–13.

Eide, B. L., & Eide, F. F. (2023). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Penguin.

Ekelund, T. (2023). *Om dyslexi: Läs-, skriv- och språksvårigheter*. (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Ekelund T. (2024). *Särskild begåvning och twice-exceptionality: Inkluderande undervisning och pedagogisk differentiering*. Studentlitteratur.

Ekelund, T. & Mellroth, E. (under utgivning). Exploring theoretical foundation of Nissen's gifted identification tools within the DMGT model. A Swedish examination. In V. Margrain (Red.), *Nordic Perspectives on Gifted Education*. Stockholm University Press.

Ekesryd Nordström, M. (2023). *Särskild begåvning i en förskola och skola för alla*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1805041/FULLTEXT01.pdf

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2024). *The dyslexia debate revisited*. Cambridge University Press.

Erbeli, F., Peng, P., & Rice, M. (2022). No evidence of creative benefit accompanying dyslexia: A meta-analysis. J*ournal of Learning Disabilities, 55*(3), 242–253. https://doi.org/10.1177/00222194211010350

Estrada-Hernandez, N., & Wood, S. (2009). Psychosocial characteristics of twice-exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 40,* 11–17. http://dx.doi.org/10.1891/0047-2220.40.3.11

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Ltd.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. John Wiley & Sons.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 169–180. https://doi.org/10.1177/0016986213490021

Foley-Nicpon, M., & Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. I S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (s. 545–558). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-035

Fouganthine, A. & Jacobson, C. (2025). *DLS 4–6-R. Screening av läs- och skrivförmåga i årskurs 4–6*. Hogrefe Psykologiförlaget.

Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *67*, 45–60. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002

Freeman, J. Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provisions to develop gifts and talents: An international survey. Research report*. CfBT Education Trust.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 5*(4), 192–214. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N

Furnes, G. H., & Jokstad, G. S. (2023). It may be a luxury, but not a problem: A mixed methods study of teachers' attitudes towards the educational needs of gifted students in Norway. *Education Sciences*, *13*(7), 667. https://doi.org/10.3390/educsci13070667

Försäkringskassan (u.å.). *Vuxen med funktionsnedsättning*. Hämtad 2025-06-15, från https://www.forsakringskassan.se/privatperson/funktionsnedsattning

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119–147. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development and Excellence, 5,* 5–19. https://www.researchgate.net/publication/285946236_The_DMGT_Changes_Within_Beneath_and_Beyond#fullTextFileContent

Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge.

Gallagher, A. M., Laxon, V., Armstrong, E., & Frith, U. (1996). Phonological difficulties in high-functioning dyslexics. *Reading and Writing, 8*(6), 499–509. https://doi.org/10.1007/BF00577025

Gardner, H. (2006). *Development and education of the mind. The selected works of Howard Gardner*. Routledge.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Psychology Press.

Gierczyk, M. & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences, 11(2),* 85. https://doi.org/10.3390/educsci11020085

Gilger, J. W., & Hynd, G. W. (2008). Neurodevelopmental variation as a framework for thinking about the twice exceptional. *Roeper Review, 30*(4), 214–228. https://doi.org/10.1080/02783190802363893

Gilger, J. W., & Olulade, O. A. (2013). What happened to the "Superior Abilities" in adults with dyslexia and high IQs?: A behavioral and neurological illustration. *Roeper Review, 35*(4), 241–253. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.825365

Gilliam, J., & Jerman, O. (2015). *Gifted and talented evaluation scales: A norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students*. (2:a uppl.). PRO-ED.

Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open, 3*(3). https://doi.org/10.1177/2158244013505855

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105–112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Griffiths, P. G., Taylor, R. H., Henderson, L. M., & Barrett, B. T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: A systematic review of the literature. *Ophthalmic & Physiological Optics, 36*(5), 519–544. https://doi.org/10.1111/opo.12316

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American Psychologist, 75*(1), 37–51. https://doi.org/10.1037/amp0000452

Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2014). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 55*(3), 237–246. https://doi.org/10.1111/jcpp.12139

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education, 7*(1), 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

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

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research*. (3:e uppl. s. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L. & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, *58*(2), 285–312. https://doi.org/10.1002/rrq.477

Hallesson, Y. (2016). Lässtrategier för att lyckas: Om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser. *Forskning om Undervisning och Lärande, 4*(2), 6–23. https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27484

Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review, 111*(3), 662–720. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.3.662

Hedenius, M., & Persson, J. (2022). Neural correlates of sequence learning in children with developmental dyslexia. *Human Brain Mapping, 43*(11), 3559–3576. https://doi.org/10.1002/hbm.25868

Herlofson, J., & American Psychiatric Association. (2014). *Mini-D 5: Diagnostiska kriterier enligt DSM-5*. Pilgrim Press.

Hiller, H. H., & DiLuzio, L. (2004). The interviewee and the research interview: Analysing a neglected dimension in research. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 41*(1), 1–26. https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2004.tb02167.x

Holden, C., Kirby, P., Snowling, M.J., Thompson, P.A. and Carroll, J.M. (2025). Towards a consensus for dyslexia practice: Findings of a Delphi study on assessment and identification. *Dyslexia, 31*(1). https://doi.org/10.1002/dys.1800

Holmgren, A. C., Backman, Y., Gardelli, V., & Gyllefjord, Å. (2023). On being twice exceptional in Sweden: An interview-based case study about the educational situation for a gifted student diagnosed with ADHD. *Education Sciences*, *13*(11), Artikel 1120. https://doi.org/10.3390/educsci13111120

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), 127–160. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly, 57(*2), 399–408. https://doi.org/10.1002/rrq.446

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, *369*(1634). https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395

Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science, 26*(12), 1877–1886. https://doi.org/10.1177/0956797615603702

Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: Från teori till praktik*. Natur och Kultur.

Idsøe, E. C., Campbell, J., Idsøe, T., & Størksen, I. (2021). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, *30*(4), 624–637. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007969

IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28.0.1.1) [Programvara]. IBM Corp. https://www.ibm.com/products/spss-statistics

Inhibition. (u.å.). I *Svenska Akademins ordlista*. Hämtad 2025-09-30, från https://svenska.se/tre/?sok=inhibition&pz=8

Iversen, S., Berg, K., Ellertsen, B., & Tønnessen, F. E. (2005). Motor coordination difficulties in a municipality group and in a clinical sample of poor readers. *Dyslexia, 11*(3), 217–231. https://doi.org/10.1002/dys.297

Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open, 7*(1), Artikel 1004000. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400

Jahnke, A. (2015). *Särskilt begåvade elever. 1.3 Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. https://www.skolverket.se/download/18.5dfee44715d35a5cdfa2d4f/1516017579270/Sarskilt-begavade-elever-organisatorisk-och-pedagogiskt-differentieriering.pdf

Järpsten, B. & Taube K. (2010). *DLS handledningen för årskurs 4–6*. Hogrefe Psykologiförlaget.

Järpsten, B. & Taube, K. (2022). *Tillägg till handledningen DLS för årskurs 4–6*. Hogrefe Psykologiförlaget.

Kaufman S. B. (2018) (Red.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001

Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. I S. I. Pfeiffer (Red.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (s. 71–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_5

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281–300. https://doi.org/10.1080/10888430802132279

Keenan, J. M., & Meenan, C. E. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 125–135. https://doi.org/10.1177/0022219412439326

Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading and writing relations. I R. Alves, T. Limpo, & M. Joshi (Red.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (s. 11–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist, 49*(4), 294–303. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2007). Comprehension. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 209–226). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12

Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Portman Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research, 55*(3), 304–320. https://doi.org/10.1080/00131881.2013.825167

Kranz, A. E., Serry, T. A., & Snow, P. C. (2024). Twice-exceptionality unmasked: A systematic narrative review of the literature on identifying dyslexia in the gifted child. *Dyslexia, 30*(1), https://doi.org/10.1002/dys.1763

Kriss, I., & Evans, B. J. W. (2005). The relationship between dyslexia and Meares-Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading, 28(3),* 350–364. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00274.x

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95(*1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk Tidskrift, 91*(2), 152–163.

Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 15,* Artikel 1411981. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lagerholm, P. (2024). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Studentlitteratur.

Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 41*(2), 76–87. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794

Lam, J. H. Y., & Tong, S. X. (2021). Drawing a new picture: Children with developmental dyslexia exhibit superior nonverbal creativity. *Research in Developmental Disabilities, 116,* Artikel 104036. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104036

Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., O'Donovan, M., Williams, J., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Chaix, Y., Démonet, J.-F., . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(6), 686–694. https://doi.org/10.1111/jcpp.12029

LeBeau, B., Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Lupkowski-Shoplik, A., & Schabilion, K. (2025). Likelihood of whole-grade or subject acceleration for twice-exceptional students. *Gifted Child Quarterly, 69*(3), 237–254. https://doi.org/10.1177/00169862241302813

Lenvik, A., Jones, L. Ø., & Hesjedal, E. (2023). Adapted education for gifted students in Norway: A mixed methods study. *Education Sciences*, *13*(8), 774. http://dx.doi.org/10.3390/educsci13080774

Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. I S. I. Pfeiffer (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (s. 371–385). American Psychological Association.

Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 343–360. https://doi.org/10.1177/0016986217722840

Logometrica. (2021). *LOGOS handbok 2021*. Logometrica AS.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the Simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education, 39*(5), 260–273. https://doi.org/10.1177/0741932518764833

Loustalot-Forest, M. (2020). *Diagnostiska läs-och skrivprov: Bedömning som formar lärandet*. [Examensarbete, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/63079/gupea_2077_63079_1.pdf?sequence=1

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1–14. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, *62*(2), 175–192. https://doi.org/10.1177/0016986217752096

Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly, 64*(1), 3–18. https://doi.org/10.1177/0016986219886668

Majeed, N. M., Hartanto, A., & Tan, J. J. X. (2021). Developmental dyslexia and creativity: A meta-analysis. *Dyslexia, 27*(2), 187–203. https://doi.org/10.1002/dys.1677

Margrain, V., Lundqvist, J. (2019). Talent development in preschool curriculum and policies: Implicit recognition of young gifted children. I V. Margrain & A. Löfdahl Hultman (Red.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education. (International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 28.) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6_4

Margrain, V., Murphy, C., & Dean, J. (2015). *Giftedness in the early years: Informing, learning and teaching*. NZCER Press.

Marsili, F., & Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International*, *43*(4), 321–338. https://doi.org/10.1177/01430343221105398

Martin, L.T., Burns, R.M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 31–41. https://doi.org/10.1177/0016986209352684

Mattsson, L. (2013). *Tracking mathematical giftedness in an egalitarian context*. [Doktorsavhandling, Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34120/gupea_2077_34120_1.pdf?sequence=1

McCown, M., & Thomason, G. (2014). Informational text comprehension: Its challenges and how collaborative strategic reading can help. *Reading Improvement, 51*(2), 237–253.

McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N., & Oleson, J. (2020). The word learning profile of adults with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 5*. https://doi.org/10.1177/2396941519899311

McNamara, T. (2015). *Language testing*. Oxford University Press.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (4:e uppl.). John Wiley & Sons.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Mellroth, E. (2018a). *Med rätt att utmanas i en skola för alla: Att utveckla verksamheten kring att inkludera elever med särskild begåvning i lärande*. DiVA. https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1255565/FULLTEXT01.pdf

Mellroth, E. (2018b). *Harnessing teachers' perspectives: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1253540/FULLTEXT02.pdf

Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(2), 309–324. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025)

Minnaert, A. (2022). Inclusive support to safeguard the strengths of twice-exceptional students. *Madridge Journal of Behavioural and Social Sciences, 5*(1), 86–88. https://doi.org/10.18689/mjbss-1000115

Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, *24*(1), 18–31. https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611

Moll, K., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2020). Introduction to the special issue "Comorbidities between reading disorders and other developmental disorders". *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1702045

Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, identifying, and serving gifted children with and without disabilities: A multi-state parental perspective. *Gifted Child Today, 44*(2), 83–92. https://doi.org/10.1177/1076217520986589

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy, 47*(6), 463–470. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008

Mossberg, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2024). An international scoping review focused on gifted and talented children: Early identification and inclusive education. *Journal of Childhood, Education & Society, 5*(3), 407–423. https://doi.org/10.37291/2717638X.202453488

Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics, 32*(4), 533–566. https://doi.org/10.1177/19322025211021836

Mundy, I. R., & Hannant, P. (2020). Exploring the phonological profiles of children with reading difficulties: A multiple case study. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 26*(4), 411–426. https://doi.org/10.1002/dys.1667

Murphy, R.M. (2020). Assessment and identification of gifted youth. I S. Dombrowski (Red.), *Psychoeducational Assessment and Report Writing,* 461–477. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44641-3_18

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. National Institutes of Health. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly, 57*(4), 263–274. https://doi.org/10.1177/0016986213500068

Nissen, P. (2014). Identifikation af begavede og talentfulde elever - hvordan gør man? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 51*(2), 85–96.

Nissen, P. (2019). På jagt efter talenterne - hvordan spotter vi dem? *Kognition & Pædagogik, 29*(111/112), 58–65.

Nissen, P. & Lemire, S. (2017). *Detecting talent: A student checklist for identification of giftedness and talent*. Digital Library. http://dx.doi.org/10.5176/2251-1814_EeL17.21

NOU 2016:14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/?ch=1

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 57*(11), 1247–1257. https://doi.org/10.1111/jcpp.12573

Nordström, T., Fälth, L., & Danielsson, H. (2025). Evaluating the Simple view of reading model: Longitudinal testing and applicability to the Swedish language. *Education Sciences, 15*(3), 260. https://doi.org/10.3390/educsci15030260

Odegard, T. N., & Dye, M. (2024). The gift of dyslexia: What is the harm in it?. *Annals of Dyslexia, 74*(2), 143–157. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00308-9

Olin, A., Karlberg-Granlund, G., & Furu, E. M. (2016). Facilitating democratic professional development: Exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research, 24*(3), 424–441. https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1197141

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., & Worrell, F.C. (2023). Sociocultural factors that affect the identification and development of talent in children and adolescents. *European Journal of Training and Development, 47*(3/4), 404–420. https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2022-0003

Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Leech, N. L., & Jiao, Q. G. (2010). Mixed data collection and analysis for conducting research on giftedness and beyond. I B. Thompson & R. F. Subotnik (Red.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (s. 113–143). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12079-006

Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J. C., Courville, T., & Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the KTEA-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment, 35*(1-2), 74–93. https://doi.org/10.1177/0734282916669910

Ozturk, B., & Tan, S. (2025). Identifying twice-exceptional students: A systematic research review. *Journal of Advanced Academics, 0*(0). https://doi.org/10.1177/1932202X251387416

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

Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. DiVA. https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf

Peters, L., Op de Beeck, H., & De Smedt, B. (2020). Cognitive correlates of dyslexia, dyscalculia and comorbid dyslexia/dyscalculia: Effects of numerical magnitude processing and phonological processing. *Research in Developmental Disabilities, 107*, Artikel 103806. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103806

Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H, & Supplee, P. (2000). Underachivment in gifted children and adolecents: Theory and practice. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2:a uppl. s. 609–620). Elsevier Science.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280–282. https://doi.org/10.1177/0016986209346946

Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:414912/fulltext01.pdf

Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International, 37*(2), 142–157. https://doi.org/10.1177/0261429420969917

Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/0016986206296658

Plano Clark, V. L. (2016). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 305–306. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262619

Price, K. M., Wigg, K. G., Misener, V. L., Clarke, A., Yeung, N., Blokland, K., Wilkinson, M., Kerr, E. N., Guger, S. L., Lovett, M. W., & Barr, C. L. (2022). Language difficulties in school-age children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 55*(3), 200–212. https://doi.org/10.1177/00222194211006207

Rakow, S. (2012). Helping gifted learners soar. *Educational Leadership, 69(*5), 34–40. https://www.ascd.org/el/articles/helping-gifted-learners-soar

Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*(1), 129–141. https://doi.org/10.1080/17470210701508822

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217–230. https://doi.org/10.1177/0016986214534976

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20*(3), 303–306. https://doi.org/10.1177/001698627602000327

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. I S. M. Reis (Red.), *Reflections on gifted education* (s. 55 – 86). Prufrock Press. https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2019/08/2.-Comprehensive-Strength-Assessment.pdf

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *Schoolwide enrichment model* (3:e uppl.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238904

Reuterskiöld, C., Hallin, A. E. & Marklund, U. (2024). Bedömning av utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar inom kommunikation, språk, läs- och skrivförmåga. I L. Hartelius, K. Johansson, M. Levlin, E. Schalling & M. Södersten (Red.), *Grundbok i logopedi*. Studentlitteratur.

Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist, 55*(12), 1413–1424. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.12.1413

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443–471. https://doi.org/10.1086/499650

Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(3), 318–340. https://doi.org/10.1177/0162353215592499

Rooke, M. (2017). *Dyslexia is my superpower (most of the time)*. Jessica Kingsley Publishers.

Rowe, E. W., Dandridge, J., Pawlush, A., Thompson, D. F., & Ferrier, D. E. (2014). Exploratory and confirmatory factor analyses of the WISC-IV with gifted students. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 536–552. https://doi.org/10.1037/spq0000009

Rupp, A. A., & Lesaux, N. K. (2006). Meeting expectations? An empirical investigation of a standards-based assessment of reading comprehension. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28*(4), 315–333. https://doi.org/10.3102/01623737028004315

Rupp, A. A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing, 23*(4), 441–474. https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA, 291*(16), 2007–2012. https://doi.org/10.1001/jama.291.16.2007

Sabatini, J., Albro, E.R., & O'Reilly, T. (2012). *Measuring up: Advances in how we assess reading ability.* Rowman & Littlefield Education.

Sak, U. (2023). Identification and education of students with gifts and talents based on the fuzzy conception of giftedness. *Education Sciences, 13*(6), Artikel 562. https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/562

Statens beredning för medicinsk utvärdering (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar: Tester och insatser* (SBU-rapport nr 225). https://www.sbu.se/contentassets/4f9f14692f2f402f89252f33a6487d73/dyslexi_barn_ungdomar_tester_insatser_2014.pdf

Schmitt, C., & Goebel, V. (2015). Experiences of high-ability high school students: A case study. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 428–446. https://doi.org/10.1177/0162353215607325

Schünemann, N., Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 289–305. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.002

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

SFS 2014:821. *Patientlag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/patientlag-2014821_sfs-2014-821/#K1

Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(5), 585–602. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9037-8

Shavinina, L. V. (2007). What is the essence of giftedness? An individuals unique point of view. *Gifted and Talented International*, *22*(2), 35–44. https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673493

Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine, 326(*3), 145–150. https://doi.org/10.1056/NEJM199201163260301

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. I S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent*, 559–573. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-036

Silverman, L. K. (1997). Using test scores to support clinical judgment. *Gifted Education Press, 12*(1), 2–5. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428474.pdf

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage Publications Ltd.

Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur och Kultur.

Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1569–1581. https://doi.org/10.1002/pits.22361

Sims, C. (2023). *From the 'genius' to the 'gifted': The conceptualisations of giftedness in educational discourse in Sweden*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1803532/FULLTEXT01.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Natur och Kultur.

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (Systematisk översikt 2019:02). https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf

Skolinspektionen. (2023). *En granskning av skolornas arbete med extra anpassningar och särskilt stöd i de obligatoriska skolformerna och i fritidshemmet: Skolinspektionens samlade erfarenheter*. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2024/extra-anpassningar/regeringsrapport-stod.pdf

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (Rev.). *https://www.skolverket.se/getFile?file=13295*

Skolverket. (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020*. https://www.skolverket.se/getFile?file=6436

Skolverket. (2022a). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. *https://www.skolverket.se/getFile?file=10021*

Skolverket. (2022b). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andra språk i årskurs 1–3*. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-for-undervisning-i-grundskolan/bedomningsstod-for-undervisning-svenska-svenska-som-andrasprak-grundskolan

Skolverket. (2025). *Förbereda fortbildning för att stärka barns och elevers språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling. Delredovisning*. https://www.skolverket.se/download/18.2aee4071961de79d3024bbd/1745926242854/pdf13243.pdf

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, *10*, Artikel 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, *40*(1), 79–97. https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129

Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education, 39*(5), 313–316. https://doi.org/10.1177/0741932518770288

Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why? I D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Red.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (s. 245–259). Psychology Press.

Snowling M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia, 7(*1), 37–46. https://doi.org/10.1002/dys.185

Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*(1), 142–156. https://doi.org/10.1080/17470210701508830

Snowling M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 7–14. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(5), 587–600. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651

Snowling, M. J., & Hulme, C. (Red.), (2022). *The science of reading: A handbook* (2:a uppl.). Blackwell Publishing.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual research review: Reading disorders revisited - the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 62*(5), 635–653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education, 46*(4), 501–513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498–545. https://doi.org/10.1037/bul0000037

Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development, 90*(5), 548–564. https://doi.org/10.1111/cdev.13216

SOU 2018:19. Forska tillsammans: *Samverkan för lärande och förbättring*. https://www.regeringen.se/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf

Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *17*(2), 268–274. https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2025, 24 oktober). *Pedagogisk kartläggning och utredning av läs- och skrivsvårigheter*. https://www.spsm.se/stod-och-rad/undervisning/lasa-och-skriva/pedagogisk-utredning-av-las--och-skrivsvarigheterdyslexi---ett-stodmaterial/

Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *RASE: Remedial & Special Education, 5*(3), 11–19. https://doi.org/10.1177/074193258400500306

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407. https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 668–677. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.668

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Red.), (2005). *Conceptions of giftedness* (2:a uppl.). Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2018). Theories of intelligence. I S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (s. 145–161). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-010

Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5:e uppl.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001

Stuebing, K. K., Barth, A. E., Trahan, L. H., Reddy, R. R., Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2015). Are child cognitive characteristics strong predictors of responses to intervention? A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(3), 395–429. https://doi.org/10.3102/0034654314555996

Stålnacke, J. (2015). *Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever#h-Bakgrund

Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., Calvert, E., & Worrell, F. (2023). Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent. *Education Sciences, 13*, Artikel 707. https://doi.org/10.3390/educsci13070707

Svenska Logopedförbundet. (2017). *Kliniska riktlinjer för logopedisk utredning av läs- och skrivsvårigheter.* https://www.srat.se/globalassets/logopederna/dokument-och-trycksaker/kliniska-riktlinjer/riktlinjer-las-och-skriv-17.pdf

Szabo, A. (2017). *Mathematical abilities and mathematical memory during problem solving and some aspects of mathematics education for gifted pupils*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1143981/FULLTEXT01.pdf

Tengberg, M. (2017). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing, 34*(1), 83–100. https://doi.org/10.1177/0265532215609392

Thornberg, R., Fejes, A. (2019) Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl.). Liber.

Tirri, K. & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students, ethics, equity, and inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, *9*, 239–257. http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010

Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children? *Intelligence, 62,* 175–179. https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.006

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1245–1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

Tomlinson, C. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice, 44*(3), 262–269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11

Tomlinson, C. A. (2005b). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory Into Practice, 44*(2), 160–166. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_10

Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. I S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (s. 55–70). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-004

Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229–243. https://doi.org/10.1177/0022219409345009

UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137

Universitetet i Oslo. (2025, 6 mars). *Noen hovedtyper av elever med stort læringspotensial.* https://www.stortleringspotensial.uio.no/identifisering/hovedtyper.html

van Viersen, S., de Bree, E. H., & de Jong, P. F. (2019). Protective factors and compensation in resolving dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 23*(6), 461–477. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1603543

van Viersen, S., de Bree, E. H., Kalee, L., Kroesbergen, E. H., & de Jong, P. F. (2017). Foreign language reading and spelling in gifted students with dyslexia in secondary education. *Reading and Writing, 30*(6), 1173–1192. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9717-x

van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 65*(3), 178–198. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y

van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 189–199. https://doi.org/10.1177/0022219414538517

Vaughn, S., Miciak, J., Clemens, N., & Fletcher, J. M. (2024). The critical role of instructional response in defining and identifying students with dyslexia: A case for updating existing definitions. *Annals of Dyslexia, 74*(3), 325–336. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00303-0

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 45*(1), 2–40. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x

Vender, M., & Delfitto, D. (2025). Bridging the gap in adult dyslexia research: Assessing the efficacy of a linguistic intervention on literacy skills. *Annals of Dyslexia, 75*(1), 42–70. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00314-x

Vetenskapsrådet (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a72/1529480537950/Dyslexi-en-kunskapsoeversikt_VR_2007.pdf

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Vinterek, M. (2004). Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil. *Tidskrift för Lärarutbildning och Forskning*, *10*(3–4), 73–90. https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2004/lofu_3-4_04.pdf

Wennås Brante, E. (2014). *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35512

Westling Allodi, M. (2021). Stöd och särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt – en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser oh särskilt stöd. I M. Westling Allodi (Red.), *Specialpedagogik för lärare*. Natur och Kultur.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia, 26*(2), 220–242. https://doi.org/10.1002/dys.1653

Wolf, M., O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing, 15*(1-2), 43–72. https://doi.org/10.1023/A:1013816320290

Wolff U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia 22*(2), 85–100. https://doi.org/10.1002/dys.1529

World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10:e uppl.). https://icd.who.int/browse10/2016/en

World Health Organization. (2022). *International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* (11:e uppl.). https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(2), Artikel 240. https://doi.org/10.3390/brainsci12020240

Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*. https://doi.org/10.1177/23969415221099397

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics, 33*(4), 540–573. https://doi.org/10.1177/1932202X221112931

# Bilagor

**Bilaga 1** Information till administratör i nätverksgrupp ..... 283
**Bilaga 2** Samtyckesformulär ..... 284
**Bilaga 3** Forskningspersonsinformationsbrev Vårdnadshavare A (första rekryteringsfasen) ..... 285
**Bilaga 4** Forskningspersonsinformationsbrev Vårdnadshavare A (andra rekryteringsfasen) ..... 287
**Bilaga 5** Information från vårdnadshavare ..... 290
**Bilaga 6** Skattningsskala Vårdnadshavare ..... 293
**Bilaga 7** Forskningspersonsinformationsbrev Elev ..... 294
**Bilaga 8** Forskningspersonsinformationsbrev Lärare ..... 296
**Bilaga 9** Informationsbrev Vårdnadshavare A och B för kompletterande intervju .... 298
**Bilaga 10** Skattningsskala Elev ..... 300
**Bilaga 11** Skattningsskala Lärare ..... 301
**Bilaga 12** Beslut Etikprövningsmyndigheten ..... 302
**Bilaga 13** Samtycke intervju Vårdnadshavare B ..... 303
**Bilaga 14** Intervjuguide ..... 305

## Bilaga 1

Information till administratör i nätverksgrupp

Hej,
Jag vill be om din hjälp med att nå ut till gruppen med föräldrar som har barn med särskild begåvning och dyslexi. Om du har möjlighet att bjuda in familjer till studien kan du vidaresända till gruppen den information som står under strecket.

Med vänlig hälsning,

Tove Ekelund, Doktorand i forskarskolan GiftED/Särskild begåvning

---

**Bidra till forskning om hur dyslexi kan identifieras hos elever med särskild begåvning**

Vi vill fråga om du kan låta ditt barn delta i en forskningsstudie? I en studie som genomförs vid Karlstads universitet önskar vi komma i kontakt med föräldrar till barn i årskurs 6-9 som har både särskild begåvning och dyslexi. Om du vill att ditt barn ska delta i studien, eller bara veta mer, anmäler du ditt intresse via denna länk: https://sunet.artologik.net/kau/Survey/18343.

**Om studien:**
Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Detta är ett område som vi inte vet så mycket om i nuläget. För att ge bästa stöd i skolan åt eleverna är det viktigt att veta mer om hur läsning och läsförståelse påverkas av dessa faktorer.

**Hur går studien till?**
Om ni bestämmer er för att delta i studien ska båda vårdnadshavarna lämna sitt samtycke till att barnet får medverka. Nästa steg är att barnet själv samt en vårdnadshavare, fyller i var sin skattningsformulär med 25 påståenden som gäller begåvningen. Önskvärt är om också någon av barnets lärare kan besvara ett skattningsformulär. Därefter kommer barnet att tillsammans med vår logoped, genomföra några tester som är relaterade till läsning och stavning. Båda mötena sker digitalt via Zoom i er hemmiljö på en avtalad tid. Totalt kommer ditt barn och vår logoped att ha två Zoom-möten som vardera beräknas ta cirka 1 timme.

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**
Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

## Bilaga 2

Samtyckesformulär

# Samtycke till att delta i projektet - Att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning.

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om projektet och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till att delta i projektet: **Att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning.**

☐ Jag är medveten om att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen.

Etikprövningsmyndigheten
2023-01590-01-374329
2023-03-07

| *Underskrift* |
| --- |
| |
| *Namnförtydligande* |
| |
| *Plats och datum* |
| |

## Ansvariga för studien och kontaktuppgifter

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

# Bilaga 3

## Forskningspersonsinformationsbrev Vårdnadshavare A (första rekryteringsfasen)

**Informationsbrev vårdnadshavare**

*Bidra till forskning – Att identifiera dyslexi hos barn och ungdomar med särskild begåvning*

Har du ett barn som är särskilt begåvat och som har dyslexi? Går barnet i någon av grundskolans klasser 6, 7, 8 eller 9? Då vill vi bjuda in dig och ditt barn till vår studie där vi vill veta mer om hur dyslexi kan se ut hos barn och ungdomar med särskild begåvning. Om du vill veta mer, kontaktar du doktoranden Tove Ekelund på telefon 073 301 75 74 (Telefontid: måndag kl. 8-9, tisdag kl. 8-9). Här följer information om studien. Denna information kan du också få genom att lyssna på texten. Ljudfilen hittar du på denna länk: https://kauplay.kau.se/media/t/0_d3dk5uhj

**Vad är det för en studie och varför vill ni att jag ska delta?**

Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Detta är ett område som vi inte vet så mycket om i nuläget. För att ge bästa stöd i skolan åt elever som har både särskild begåvning och dyslexi är det viktigt att veta mer om hur läsning och läsförståelse påverkas av dessa faktorer. Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten Dnr 2023-01590-01.

**Vad ska jag göra?**

Först får du ett e-postmeddelande från oss med en länk. När du klickar på länken så kommer du till en sida där du ska ge ditt samtycke till att du och ditt barn vill vara med i studien. Nästa steg är att en länk till en samtyckesblankett mejlas till ditt barn, dennes lärare (det är önskvärt men inget krav på att lärare ska ingå) samt till barnets andra vårdnadshavare. Dessa tillsänds dem på deras respektive e-postadress som du uppger för oss. Sedan ska du fylla i ett formulär som kallas Skattningsskala - vårdnadshavare. Det är 25 påståenden och du ska bedöma hur de stämmer på ditt barn. Den tar ungefär 30 minuter att besvara. Om du tycker det är lättare att lyssna, så finns påståendena också inlästa https://kauplay.kau.se/media/t/0_cctmyy1b. Därefter mejlas en länk till ditt barn som går till ett digitalt skattningsformulär som barnet ska fylla i avseende sin särskilda begåvning. Ett annat digitalt skattningsformulär mejlas till den lärare som ni vill ska ingå. Det är olika skattningsformulär för vårdnadshavare, elev och lärare.

Via vanlig brevpost får du ett kuvert med material. För att studiens resultat inte ska påverkas är det viktigt att kuvertet inte öppnas före det första Zoom-mötet mellan ditt barn och vår logoped (doktoranden Tove Ekelund). Ett förfrankerat kuvert bifogas för retur av materialet. När era svar inkommit, kontaktas du för tidsbokning av två Zoom-möten som ditt barn och vår logoped ska ha. Doktoranden Tove Ekelund – logoped med mångårig erfarenhet av att utreda dyslexi – ska

tillsammans med ditt barn göra några tester som är relaterade till läsning och stavning. Till exempel hur bra barnet förstår och kommer ihåg det som läses, hur bra och snabbt barnet kan läsa upp ord samt hur bra barnet kan stava. Det är inte en dyslexiutredning som görs utan det är dessa delar som undersöks. Båda mötena görs digitalt via Zoom i er hemmiljö och på en tid som passar dig och ditt barn. Varje Zoom-möte beräknas ta cirka en timme.

**Vad händer med mina uppgifter?**

Projektet kommer att samla in och registrera information om ditt barn. Dina svar på skattningsskalorna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, och kommer enbart att behandlas i IT-system och tjänster med säkerställd adekvat säkerhet. Uppgifterna kommer att bevaras i minst 10 år från det att forskningsprojektet har avslutats för att sedan gallras. Den rättsliga grunden för behandlingen av dina personuppgifter är att utföra en uppgift av allmänt intresse (forskning). Om du väljer att avbryta ditt deltagande i studien kommer inga ytterligare personuppgifter att samlas in om dig. De personuppgifter som har hämtats in dessförinnan får dock som huvudregel användas i forskningen.

Karlstads universitet är forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig för behandlingen av dina personuppgifter. Personuppgifterna kommer även att behandlas av personuppgiftsbiträden. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Vill du ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se, som är tillsynsmyndighet. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är e-post: dpo@kau.se, via telefon (växel): 054 700 10 00. För mer information om hur Karlstads universitet behandlar personuppgifter se https://www.kau.se/gdpr.

**Försäkring och ersättning**

Riskerna för att delta i studien bedöms som låga och det finns därför inget behov av försäkring för ditt deltagande. Det utgår heller ingen ekonomisk ersättning för ditt deltagande.

**Deltagandet är frivilligt**

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer så småningom att presenteras i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Du kan få del av resultaten genom att kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor, Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

# Bilaga 4

## Forskningspersonsinformationsbrev Vårdnadshavare A (andra rekryteringsfasen)

**Informationsbrev vårdnadshavare**

*Bidra till forskning – Att identifiera dyslexi hos barn och ungdomar med särskild begåvning*

Har du ett barn som är särskilt begåvat och som har dyslexi? Då vill vi fråga om du och ditt barn vill delta i en studie där vi vill veta mer om hur dyslexi kan se ut hos barn och ungdomar med särskild begåvning.

**För att ingå i studien ska barnet:**

- Gå i klass 4, 5, 6, 7, 8 eller 9.
- Anses vara särskilt begåvat (det behövs ingen begåvningsutredning).
- Anses ha läs- och skrivsvårigheter. Barnet behöver inte ha genomgått en dyslexiutredning sedan tidigare.

Om du vill veta mer, kontaktar du doktoranden Tove Ekelund på telefon 073 301 75 74 (Telefontid: måndag och tisdag kl. 8-9).

Här följer information om studien. Du kan också lyssna på informationen genom att klicka på länken: https://kauplay.kau.se/edit/0_papf640d

**Vad är det för en studie och varför vill ni att jag ska delta?**

Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Detta är ett område som vi inte vet så mycket om i nuläget. För att ge bästa stöd i skolan åt elever som både är särskilt begåvade och har dyslexi är det viktigt att veta mer om hur läsning och läsförståelse påverkas av dessa faktorer. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten Dnr 2023-06929-02.

**Vad ska jag göra?**

Först får du ett e-postmeddelande från oss med en länk. När du klickar på länken så kommer du till en sida där du ska ge ditt samtycke till att du och ditt barn vill vara med i studien. Nästa steg är att en länk till en samtyckesblankett mejlas till ditt barn, dennes lärare (det är önskvärt men inget krav på att lärare ska ingå) samt till barnets andra vårdnadshavare. Dessa tillsänds dem på deras respektive e-postadress som du uppger för oss.

Sedan ska du fylla i ett formulär som kallas Skattningsskala - vårdnadshavare. Det är 25 påståenden och du ska bedöma hur de stämmer på ditt barn. Det tar ungefär 30 minuter att svara. Om du tycker det är lättare att lyssna, så finns påståendena också inlästa https://kauplay.kau.se/media/t/0_cctmyy1b

Därefter mejlas en länk till ditt barn som går till ett digitalt skattningsformulär som barnet ska fylla i avseende sin särskilda begåvning. Ett annat digitalt skattningsformulär mejlas till eventuell lärare avseende barnets särskilda begåvning. Det är olika skattningsformulär för vårdnadshavare, elev och lärare.

Via vanlig brevpost får du ett kuvert med material. För att studiens resultat inte ska påverkas är det viktigt att kuvertet inte öppnas före det första Zoom-mötet mellan ditt barn och vår logoped (doktoranden Tove Ekelund). Ett förfrankerat kuvert bifogas för retur av materialet.

När era svar inkommit, kontaktas du för tidsbokning av två Zoom-möten som ditt barn och vår logoped ska ha. Doktoranden Tove Ekelund – logoped med mångårig erfarenhet av att utreda dyslexi – ska tillsammans med ditt barn göra några tester som är relaterade till läsning och stavning. Till exempel hur bra barnet förstår och kommer ihåg det som läses, hur bra och snabbt barnet kan läsa upp ord och symboler samt hur bra barnet kan stava. Det är inte en dyslexiutredning som görs utan det är dessa delar som undersöks. Båda mötena görs digitalt via Zoom i er hemmiljö och på en tid som passar dig och ditt barn. Varje Zoom-möte beräknas ta cirka en timme.

Om ditt barn sedan kan tänka sig att bli intervjuat, vill vi avslutningsvis ställa några frågor. Dessa frågor handlar om vilka erfarenheter barnet haft i skolan och vilket stöd barnet får i skolan för läs- och skrivsvårigheterna samt för sin särskilda begåvning. Vi vill också veta hur barnet upplever att arbeta med texter. Intervjun genomförs muntligt i ett Zoom-möte med vår logoped Tove Ekelund och beräknas ta cirka en timme. Intervjun spelas in med diktafon, dvs endast ljudinspelning.

**Vad händer med mina och mitt barns uppgifter?**

Studien kommer att samla in och registrera information om dig och ditt barn. Era svar och resultat kommer att vara säkra och skyddade i våra datorer. Intervjun med ditt barn kommer att ske via IT-tjänsten Zoom som Karlstads universitet har adekvata avtal med. Intervjun spelas in på diktafon som inte är ansluten till internet och hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den inspelade intervjun. När Zoom används kommer de kompletterade säkerhetsåtgärder som Karlstads universitets IT-avdelning har tagit fram att användas. Informationen behandlas på datorer som bedöms av Karlstads universitets IT-avdelning ha adekvat säkerhet. Svaren på skattningsskalorna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, och kommer enbart att behandlas i IT-system och tjänster med säkerställd adekvat säkerhet. Uppgifterna kommer att bevaras i minst 10 år från det att forskningsprojektet har avslutats för att sedan gallras. Den rättsliga grunden för behandlingen av era personuppgifter är att utföra en uppgift av allmänt intresse (forskning). Om du väljer att avbryta ert deltagande i studien kommer inga ytterligare personuppgifter att samlas in. De personuppgifter som har hämtats in dessförinnan får dock som huvudregel användas i forskningen.

Karlstads universitet är forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig för behandlingen av dina och ditt barns personuppgifter. Personuppgifterna kommer även att behandlas av personuppgiftsbiträden. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig och ditt barn som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om er raderas samt att behandlingen av era

personuppgifter begränsas. Vill du ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Om du är missnöjd med hur era personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se, som är tillsynsmyndighet. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är e-post: dpo@kau.se, via telefon (växel): 054 700 10 00. För mer information om hur Karlstads universitet behandlar personuppgifter se https://www.kau.se/gdpr.

**Försäkring och ersättning**

Riskerna för att delta i studien bedöms som låga och det finns därför inget behov av försäkring för ert deltagande. Det utgår heller ingen ekonomisk ersättning för ert deltagande.

**Deltagandet är frivilligt**

Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ert deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ert deltagande ska du kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer så småningom att presenteras i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Du kan få del av resultaten genom att kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor, Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

## Bilaga 5

Information från vårdnadshavare

### Information från vårdnadshavare

Här följer några frågor som du ombeds besvara.

För att ditt barn ska kunna medverka behöver båda vårdnadshavarna ge sitt samtycke. Därför behöver vi e-postadressen till barnets andra vårdnadshavare dit en länk skickas för dennes samtycke. Om barnet har en vårdnadshavare behöver fråga 6 inte fyllas i.

Vi behöver också e-postadressen till ditt barn samt till den lärare som du vill ska medverka i studien. Det är önskvärt, men inget krav, på att en lärare ingår. En länk skickas till deras respektive e-postadresser för samtycke.

Kontrollera gärna en extra gång e-postadresserna, så att de skrivits rätt. Det är lätt att missa en punkt eller liknande.

1. **Vårdnadshavare A - namn**

2. **Adress**

3. **Postnummer och ort**

4. **Barnets namn, födelseår-månad-dag. Exempel: Elev Elevsson, 2010-08-25**

5. **Vårdnadshavare A - e-postadress**

6. **Vårdnadshavare B - e-postadress**

7. **Barnets e-postadress**

**8. Lärares e-postadress. Det är önskvärt om en av barnets lärare ingår i studien, men det är inget krav.**

**9. Mitt barn går i årskurs:**

☐ 4
☐ 5
☐ 6
☐ 7
☐ 8
☐ 9

**Frågor om dyslexiutredning**

Här kommer några frågor om dyslexiutredning. För att ha diagnosen F81.0 (Specifika läs- och skrivsvårigheter) eller 315.00 (Specifik inlärningssvårighet med lässvårigheter) ska utredningen vara utförd av person inom hälso- och sjukvården som klassificerat diagnoskoden. Om ditt barn istället genomgått en pedagogisk läs- och skrivutredning anges det under fråga 12. Om ditt barn inte har någon utredning, markerar du i rutorna ”Mitt barn HAR INTE en läs- och skrivutredning” vid respektive fråga.

**10. Mitt barn har en dyslexidiagnos (F81.0 eller 315.00). Utredningen är gjord av: (Om ditt barn inte har en logoped - alternativt psykologutredning, välj alternativet ”Mitt barn HAR INTE en läs- och skrivutredning”.**

☐ Logoped Psykolog Mitt barn HAR INTE en medicinsk läs-
☐ och skrivutredning
☐

**11. Utredningen utfördes år:**

**12. Mitt barn har en pedagogisk utredning där specifika läs- och skrivsvårigheter konstaterades. Utredningen är gjord av: (Om ditt barn inte har en pedagogisk utredning, välj alternativet ”Mitt barn HAR INTE en läs- och skrivutredning”)**

☐ Specialpedagog
☐ Speciallärare
☐ Mitt barn HAR INTE en läs- och skrivutredning

**13. Utredningen utfördes år:**

**14. Mitt barn har gjort en läs- och skrivutredning men läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ansågs inte finnas. Utredningen är gjord av:**

☐ Logoped
☐ Specialpedagog/speciallärare
☐ Psykolog

**Frågor om särskild begåvning**

Här kommer några frågor om ditt barns särskilda begåvning. Om ditt barn inte har en begåvningsutredning, välj alternativet ”Mitt barn HAR INTE en begåvningsutredning” i ruta 15. Det finns flera tester som kan ingå i en begåvningsutredning. Ett vanligt test är WISC-V. Resultatet anges ofta som ett värde på IK Hela skalan (HIK) eller som Kognitivt resursindex (KRI). I nedanstående frågor ombeds du ange detta värde inom ett intervall. Om det i utredningen inte framgår mått på begåvning - markera NEJ i ruta 17.

**15. Begåvningsutredning**

☐ Mitt barn HAR en begåvningsutredning.
☐ Mitt barn HAR INTE en begåvningsutredning.

**16. Begåvningsnivå enligt utredningsresultat. Markera endast ett alternativ i respektive kolumn.**

| | IK Hela skalan (HIK) | KRI (Kognitivt resursindex) |
|---|---|---|
| 100 - 119 | ☐ | ☐ |
| 120 - 130 | ☐ | ☐ |
| 131 - 140 | ☐ | ☐ |
| 141 - 150 | ☐ | ☐ |
| 150 - högre | ☐ | ☐ |

**17. Begåvningsmått är angivet i utredningen**

☐ Ja
☐ Nej

☐

**18. Utredningen utfördes år**

## Bilaga 6

Skattningsskala Vårdnadshavare

### Skattningsskala / vårdnadshavare

Ditt namn _____ Datum _____

Ditt barns namn _____ Skolår _____

Här är 25 påståenden. Efter varje påstående finns tre olika svarsalternativ. Ringa in siffran 2 om du tycker att påståendet stämmer väl eller ofta. Ringa in siffran 1 om påståendet stämmer till viss grad eller ibland, och ringa in siffran 0 om påståendet inte stämmer alls eller aldrig.

**0 = Stämmer inte** **1 = Stämmer till viss grad eller ibland** **2 = Stämmer väl eller ofta**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Har ett stort ordförråd. | 0 | 1 | 2 |
| 2 | Uppfattar saker snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 3 | Har riktigt bra minne. | 0 | 1 | 2 |
| 4 | Kan bli helt uppslukad om något är intressant. | 0 | 1 | 2 |
| 5 | Tycker det är viktigt med ärlighet och rättvisa. | 0 | 1 | 2 |
| 6 | Är bra på logiskt tänkande. | 0 | 1 | 2 |
| 7 | Lär sig snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 8 | Är bra på att förstå komplicerade sammanhang. | 0 | 1 | 2 |
| 9 | Älskade högläsning som liten. | 0 | 1 | 2 |
| 10 | Är bra på att fundera, resonera och reflektera. | 0 | 1 | 2 |
| 11 | Barnet kunde tänka abstrakt innan skolstart. | 0 | 1 | 2 |
| 12 | Har mycket känslor och är känslig. | 0 | 1 | 2 |
| 13 | Är ivrigt observerande. | 0 | 1 | 2 |
| 14 | Är extremt nyfiken och vet mycket om många saker. | 0 | 1 | 2 |
| 15 | Ger ofta, för sin ålder, väldigt mogna omdömen/värderingar. | 0 | 1 | 2 |
| 16 | Är bra på att konstruera och föreställa sig saker. | 0 | 1 | 2 |
| 17 | Barnets sinne för humor utvecklades tidigt. | 0 | 1 | 2 |
| 18 | Barnet framförde, för sin ålder, mogna åsikter och värderingar innan skolstart. | 0 | 1 | 2 |
| 19 | Är bra på matematik. | 0 | 1 | 2 |
| 20 | Barnet kunde förstå ironi innan skolstart. | 0 | 1 | 2 |
| 21 | Språkutvecklingen startade mycket tidigt. | 0 | 1 | 2 |
| 22 | Barnet kunde alfabetet innan skolstart. | 0 | 1 | 2 |
| 23 | Föredrar att vara tillsammans med kompisar med samma intressen. | 0 | 1 | 2 |
| 24 | Barnet använde främmande ord innan skolstart. | 0 | 1 | 2 |
| 25 | Är perfektionistisk. | 0 | 1 | 2 |

Copyright © by Dr. Poul Nissen.
Translated into Swedish by Elisabet Mellroth and Camilla Svens-Liavåg with permission from Dr. Poul Nissen. Reproduced under Licence #001-08-24-16
Layout and instruction text by Tove Ekelund (2023)

# Bilaga 7

Forskningspersonsinformationsbrev Elev

**Informationsbrev till elever i grundskolan**

*Bidra till forskning - Att identifiera dyslexi hos barn och ungdomar med särskild begåvning*

Är du särskilt begåvad och har dyslexi? Går du i någon av grundskolans klasser 4, 5, 6, 7, 8 eller 9? Då vill vi fråga om du vill vara med i vår studie där vi vill veta mer om hur dyslexi kan se ut hos barn och ungdomar med särskild begåvning. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten Dnr 2023-06929-02.

Här kan du läsa mer om vad vi ska göra. Fråga en vuxen om du inte förstår eller så kan du ringa Tove Ekelund på 073 301 75 74 (telefontid måndag och tisdag kl. 8-9). Du kan också lyssna på texten genom att klicka på länken: https://kauplay.kau.se/media/t/0_p4qxy90j

**Vad är det för en studie och varför vill ni att jag ska delta?**

Vi vill lära oss mer om hur det är att vara särskilt begåvad och ha dyslexi. Det finns inte så mycket kunskap om det ämnet just nu. Vi vill lära oss mer om hur läsning och förståelse påverkas av att vara särskilt begåvad. Det är viktigt för att skolan ska kunna hjälpa till på bästa sätt.

**Vad ska jag göra?**

Först får du ett e-postmeddelande från oss med en länk. När du klickar på länken så kommer du till en sida där du ger ditt samtycke till att vara med i studien.

Sedan ska du fylla i ett formulär som kallas Skattningsskala – elev. Det är 25 påståenden som du ska bedöma hur de stämmer in på dig. Den tar ungefär 30 minuter att besvara. Om du vill så kan du lyssna på frågorna genom att klicka på länken: https://kauplay.kau.se/media/t/0_z2x2fqxn

När du har svarat på frågorna så kontaktar Tove Ekelund, som är logoped och vet mycket om dyslexi, dina föräldrar för att boka ett möte på Zoom. Du och Tove ska träffas digitalt två gånger där ni gör några tester som handlar om läsning och stavning. Till exempel hur bra du förstår och kommer ihåg vad du läser, hur bra och snabbt du kan läsa upp ord och symboler och hur bra du kan stava. Båda mötena gör du hemifrån på en dator och det tar ungefär en timme varje gång. Du och Tove bestämmer tillsammans vilken tid som passar er.

Om du kan tänka dig att bli intervjuad, vill vi avslutningsvis ställa några frågor. Dessa frågor handlar om hur du har det i skolan och vilket stöd du får i skolan för läs- och skrivsvårigheterna och för den särskilda begåvningen. Vi vill också veta hur du upplever att arbeta med texter. Intervjun genomförs muntligt i ett Zoom-möte med vår logoped Tove Ekelund och beräknas ta cirka en timme. Intervjun spelas in med diktafon, det vill säga endast ljudinspelning.

**Vad händer med mina uppgifter?**

Studien kommer att samla in och registrera information om dig. Dina svar och resultat kommer att vara säkra och skyddade i våra datorer. Intervjun kommer att ske via IT-tjänsten Zoom som Karlstads universitet har adekvata avtal med. Intervjun spelas in på diktafon som inte är ansluten till internet och hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den inspelade intervjun. När Zoom används kommer de kompletterade säkerhetsåtgärder som Karlstads universitets IT-avdelning har tagit fram att användas. Informationen behandlas på datorer som bedöms av Karlstads universitets IT-avdelning ha adekvat säkerhet. Vi sparar svaren i minst 10 år innan vi tar bort dem. Om du vill sluta vara med i undersökningen kommer vi inte att fråga dig något mer. Men vi kan fortfarande använda de svar du redan har gett oss. Karlstads universitet är ansvarigt för studien och skyddar dina personuppgifter. Du har rätt att se vilka uppgifter vi har om dig och be oss ändra dem om det behövs. Om du vill ha mer information kan du kontakta oss (se nedan). Om du har problem med hur vi hanterar dina uppgifter kan du klaga till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se. Här är kontaktuppgifterna till oss på Karlstads universitet: e-post: dpo@kau.se, telefon: 054 700 10 00 (växel). Du kan också läsa mer om hur vi hanterar personuppgifter på https://www.kau.se/gdpr

**Försäkring och ersättning**

Det är inte farligt att vara med i studien, så du behöver ingen försäkring. Du får heller inga pengar för att vara med.

**Deltagandet är frivilligt**

Det är frivilligt att vara med i studien. Du kan sluta delta när som helst och du behöver inte berätta varför. Om du vill sluta att delta ska du kontakta personen som är ansvarig för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Vi kommer att berätta om studiens resultat i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Om du vill veta vad vi har hittat, kan du fråga den som är ansvarig för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

# Bilaga 8

## Forskningspersonsinformationsbrev Lärare

**Informationsbrev - Lärare**

*Bidra till forskning - Att identifiera dyslexi hos barn och ungdomar med särskild begåvning*

Vi vill fråga om du vill delta i en studie om hur dyslexi kan identifieras hos elever med särskild begåvning. En av dina elever deltar i denna studie, och som en del i att undersöka hur elevens särskilda begåvning visar sig i skolsammanhang ber vi dig att fylla i en skattningsskala. Om du vill veta mer, kontaktar du doktoranden Tove Ekelund på telefon 073 301 75 74 (Telefontid: måndag och tisdag kl. 8-9).

Här följer information om studien. Du kan också lyssna på informationen genom att klicka på denna länk: https://kauplay.kau.se/edit/0_zrz53nje

**Vad är det för en studie och varför vill ni att jag ska delta?**

Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Detta är ett område som vi inte vet så mycket om i nuläget. För att ge bästa stöd i skolan åt elever som har både särskild begåvning och dyslexi är det viktigt att veta mer om hur läsning och läsförståelse påverkas av dessa faktorer. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten Dnr 2023-01590-01.

1. Först får du ett e-postmeddelande från oss med en länk. När du klickar på länken så kommer du till en sida där du ska ge ditt samtycke till att vara med i studien.
2. Sedan ska du fylla i ett formulär som kallas Skattningsskala - lärare. Det är 25 påståenden och du ska bedöma hur de stämmer på din elev. Den tar ungefär 30 minuter att besvara. Om du tycker det är lättare att lyssna, så finns påståendena också inlästa https://kauplay.kau.se/media/t/0_hlci96wa

**Vad händer med mina uppgifter?**

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig och din elev. Svaren på skattningsskalorna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, och kommer enbart att behandlas i IT-system och tjänster med säkerställd adekvat säkerhet. Uppgifterna kommer att bevaras i minst 10 år från det att forskningsprojektet har avslutats för att sedan gallras. Den rättsliga grunden för behandlingen av dina personuppgifter är att utföra en uppgift av allmänt intresse (forskning). Om du väljer att avbryta ditt deltagande i studien kommer inga ytterligare personuppgifter att samlas in om dig eller att du behöver lämna mer uppgifter om eleven. De personuppgifter som har hämtats in dessförinnan får dock som huvudregel användas i forskningen.

Karlstads universitet är forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig för behandlingen av dina och elevens personuppgifter. Personuppgifterna kommer även att behandlas av personuppgiftsbiträden. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Vill du ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se, som är tillsynsmyndighet. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är e-post: dpo@kau.se, via telefon (växel): 054 700 10 00. För mer information om hur Karlstads universitet behandlar personuppgifter se https://www.kau.se/gdpr

**Försäkring och ersättning**

Riskerna för att delta i studien bedöms som låga och det finns därför inget behov av försäkring för ditt deltagande. Det utgår heller ingen ekonomisk ersättning för ditt deltagande.

**Deltagandet är frivilligt**

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer så småningom att presenteras i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Du kan få del av resultaten genom att kontakta ansvarig för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor, Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

## Bilaga 9

Informationsbrev Vårdnadshavare A och B för kompletterande intervju

**Informationsbrev - Att identifiera dyslexi hos barn och ungdomar med särskild begåvning**

Du får detta mejl eftersom ditt barn deltar i vår studie. Ditt barn och vår logoped Tove Ekelund har träffats två gånger via Zoom och genomfört några tester som är relaterade till läsning och stavning. Nu vill vi gärna ställa några frågor till ditt barn. Dessa frågor handlar om vilka erfarenheter barnet haft i skolan och vilket stöd barnet får i skolan för läs- och skrivsvårigheterna samt för sin särskilda begåvning. Denna information är viktigt oavsett om insatser ges/har givits eller ej. Vi vill också veta hur barnet upplever att arbeta med texter. Intervjun genomförs muntligt i ett Zoom-möte med Tove Ekelund och beräknas ta cirka en timme. Intervjun spelas in med diktafon, dvs endast ljudinspelning.

**Vad händer med mina och mitt barns uppgifter?**

Studien kommer att samla in och registrera information om dig och ditt barn. Intervjun med ditt barn kommer att ske via IT-tjänsten Zoom som Karlstads universitet har adekvata avtal med. Intervjun spelas in på diktafon som inte är ansluten till internet och hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den inspelade intervjun. Svaren på skattningsskalorna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, och kommer enbart att behandlas i IT-system och tjänster med säkerställd adekvat säkerhet. Uppgifterna kommer att bevaras i minst 10 år från det att forskningsprojektet har avslutats för att sedan gallras. Den rättsliga grunden för behandlingen av era personuppgifter är att utföra en uppgift av allmänt intresse (forskning). Om du väljer att avbryta ert deltagande i studien kommer inga ytterligare personuppgifter att samlas in. De personuppgifter som har hämtats in dessförinnan får dock som huvudregel användas i forskningen.

Karlstads universitet är forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig för behandlingen av dina och ditt barns personuppgifter. Personuppgifterna kommer även att behandlas av personuppgiftsbiträden. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig och ditt barn som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om er raderas samt att behandlingen av era personuppgifter begränsas. Vill du ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Om du är missnöjd med hur era personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se, som är tillsynsmyndighet. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är e-post: dpo@kau.se, via telefon (växel): 054 700 10 00. För mer information om hur Karlstads universitet behandlar personuppgifter se https://www.kau.se/gdpr.

**Deltagandet är frivilligt**

Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ert deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ert deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer så småningom att presenteras i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Du kan ta del av resultaten genom att kontakta ansvariga för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor, Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

## Bilaga 10

Skattningsskala Elev

### Skattningsskala / elev

Ditt namn _____ Skolår _____ Datum _____

Här är 25 påståenden. Efter varje påstående finns tre olika svarsalternativ. Ringa in siffran 2 om du tycker att påståendet stämmer väl eller ofta. Ringa in siffran 1 om påståendet stämmer till viss grad eller ibland, och ringa in siffran 0 om påståendet inte stämmer alls eller aldrig.

**0 = Stämmer inte** **1 = Stämmer till viss grad eller ibland** **2 = Stämmer väl eller ofta**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Jag kan bli helt uppslukad om jag är intresserad av något. | 0 | 1 | 2 |
| 2 | Jag lär mig snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 3 | Jag har ett stort ordförråd. | 0 | 1 | 2 |
| 4 | Jag är bra på att tänka logiskt. | 0 | 1 | 2 |
| 5 | Jag tycker det är viktigt med ärlighet och rättvisa. | 0 | 1 | 2 |
| 6 | Jag tycker att det är spännande att undersöka något och få lära mig nya saker. | 0 | 1 | 2 |
| 7 | Jag är extremt nyfiken och vet mycket om många saker. | 0 | 1 | 2 |
| 8 | Jag är bra på att konstruera och föreställa mig saker. | 0 | 1 | 2 |
| 9 | Jag uppfattar saker snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 10 | Jag är bra på att fundera, resonera och reflektera. | 0 | 1 | 2 |
| 11 | Jag vet att jag är klok och duktig. | 0 | 1 | 2 |
| 12 | Jag har lätt att lära mig nya saker. | 0 | 1 | 2 |
| 13 | Jag har ett riktigt bra minne. | 0 | 1 | 2 |
| 14 | Jag är bra på matematik. | 0 | 1 | 2 |
| 15 | Jag är bra på avancerade spel t.ex. på dator. | 0 | 1 | 2 |
| 16 | Jag håller fast vid mina intressen. | 0 | 1 | 2 |
| 17 | Jag är ivrigt observerande. | 0 | 1 | 2 |
| 18 | Jag har mycket känslor och är känslig. | 0 | 1 | 2 |
| 19 | Jag gillar inte rutinarbete på lektionerna. | 0 | 1 | 2 |
| 20 | Jag föredrar att vara tillsammans med kompisar som har samma intressen som jag. | 0 | 1 | 2 |
| 21 | Jag tycker att jag är annorlunda än andra i min ålder. | 0 | 1 | 2 |
| 22 | Jag är bra på att tänka strategiskt. | 0 | 1 | 2 |
| 23 | Jag är mycket humoristisk. | 0 | 1 | 2 |
| 24 | Jag tänker annorlunda än andra i min ålder. | 0 | 1 | 2 |
| 25 | Jag gillar projektarbete i skolan. | 0 | 1 | 2 |

Copyright © by Dr. Poul Nissen.
Translated into Swedish by Elisabet Mellroth and Camilla Svens-Liavåg with permission from Dr. Poul Nissen. Reproduced under Licence #001-08-24-16
Layout and instruction text by Tove Ekelund (2023)

## Bilaga 11

Skattningsskala Lärare

### Skattningsskala / lärare

Ditt namn _____ Datum _____

Din elevs namn _____ Skolår _____

Här är 25 påståenden. Efter varje påstående finns tre olika svarsalternativ. Ringa in siffran 2 om du tycker att påståendet stämmer väl eller ofta. Ringa in siffran 1 om påståendet stämmer till viss grad eller ibland, och ringa in siffran 0 om påståendet inte stämmer alls eller aldrig.

**0 = Stämmer inte 1 = Stämmer till viss grad eller ibland 2 = Stämmer väl eller ofta**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Uppfattar snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 2 | Har riktigt bra minne. | 0 | 1 | 2 |
| 3 | Lär sig snabbt. | 0 | 1 | 2 |
| 4 | Har stort ordförråd. | 0 | 1 | 2 |
| 5 | Är bra på logiskt tänkande. | 0 | 1 | 2 |
| 6 | Är bra på att fundera, resonera och reflektera. | 0 | 1 | 2 |
| 7 | Kan bli helt uppslukad när det är något som intresserar. | 0 | 1 | 2 |
| 8 | Är bra på matematik. | 0 | 1 | 2 |
| 9 | Håller fast vid sina intressen. | 0 | 1 | 2 |
| 10 | Har mycket känslor och är känslig. | 0 | 1 | 2 |
| 11 | Tycker det är viktigt med ärlighet och rättvisa. | 0 | 1 | 2 |
| 12 | Är bra på att förstå komplicerade sammanhang. | 0 | 1 | 2 |
| 13 | Kan koncentrera sig under lång tid. | 0 | 1 | 2 |
| 14 | Är extremt nyfiken och vet mycket om många saker. | 0 | 1 | 2 |
| 15 | Är extremt duktig på ett eller flera ämnesområden, jämfört med vad man kan förvänta sig av elever i samma ålder. | 0 | 1 | 2 |
| 16 | Är bra på att konstruera och föreställa sig saker. | 0 | 1 | 2 |
| 17 | Är ivrigt observerande. | 0 | 1 | 2 |
| 18 | Är bra på att tänka strategiskt. | 0 | 1 | 2 |
| 19 | Är utan tvekan en av de duktigaste i klassen i ett eller flera ämnen. | 0 | 1 | 2 |
| 20 | Ger ofta, för sin ålder, väldigt mogna omdömen/värderingar. | 0 | 1 | 2 |
| 21 | Är duktig på att jobba målinriktat för att hitta lösningar. | 0 | 1 | 2 |
| 22 | Tycker om projektarbete i skolan. | 0 | 1 | 2 |
| 23 | Har goda arbetsvanor. | 0 | 1 | 2 |
| 24 | Är väldigt intresserad av skolarbetet. | 0 | 1 | 2 |
| 25 | Är väldigt duktig på att hantera stora mängder information. | 0 | 1 | 2 |

Copyright © by Dr. Poul Nissen.
Translated into Swedish by Elisabet Mellroth and Camilla Svens-Liavåg with permission from Dr. Poul Nissen. Reproduced under Licence #001-08-24-16
Layout and instruction text by Tove Ekelund (2023)

## Bilaga 12

Beslut Etikprövningsmyndigheten

Dnr 2023-01590-01

Stockholm avdelning 5 medicin

**BESLUT**

2023-05-14

**Sökande forskningshuvudman**
Karlstad universitet

**Forskare som genomför projektet**
Michael Tengberg

**Projekttitel**
Att identifiera dyslexi hos elever med särskild begåvning

**Uppgifter om ansökan**
Ansökan inkom till Etikprövningsmyndigheten 2023-03-07 och blev valid 2023-03-20. Av myndigheten begärd komplettering enligt beslut inkom 2023-05-08.

---

Etikprövningsmyndigheten beslutar enligt nedan.

**BESLUT**

Etikprövningsmyndigheten godkänner den forskning som anges i ansökan.

---

Etikprövningsmyndigheten
2023-01590-01-4070064
2023-05-14

På Etikprövningsmyndighetens vägnar

Evelina Englund
Ordförande

Beslutet har fattats av följande personer:

**Ordförande**
Evelina Englund

**Beslutet har fattats efter föredragning av vetenskaplig sekreterare**
Ilona Grünberger

---

**Beslutet sänds till**
Ansvarig forskare: Michael Tengberg
Forskningshuvudmannens företrädare: Henrietta Huzell

Etikprövningsmyndigheten

registrator@etikprovning.se | 010-475 00 00 | Box 2110, 750 02 Uppsala | etikprovning.se

# Bilaga 13

Samtycke intervju Vårdnadshavare B

**Informationsbrev – Intervju**

Du får detta mejl eftersom ditt barns andra vårdnadshavare har visat intresse för att ert barn ska delta i vår studie. Du behöver lämna ditt samtycke till att ditt barn får ingå i studien. Här följer information om studien.

**Vad är det för en studie och varför vill ni att jag ska delta?**

Den här studien är till för att få veta mer om hur särskild begåvning och dyslexi kan hänga samman. Detta är ett område som vi inte vet så mycket om i nuläget. För att ge bästa stöd i skolan åt elever som har både särskild begåvning och dyslexi är det viktigt att veta mer om hur läsning och läsförståelse påverkas av dessa faktorer. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten Dnr 2023-06929-02.

**Vad ska jag göra?**

Du behöver lämna ditt samtycke till att ditt barn får ingå i studien. När vi fått ditt samtycke kommer vi att skicka en länk till ett formulär till ditt barn, dennes lärare (det är önskvärt men inget krav på att lärare ska ingå) samt till barnets andra vårdnadshavare. Formuläret kallar vi Skattningsskala och består av 25 påståenden som var och en ska besvara.

Doktoranden Tove Ekelund – logoped med mångårig erfarenhet av att utreda dyslexi – ska tillsammans med ditt barn sedan göra några tester som är relaterade till läsning och stavning. Till exempel hur bra barnet förstår och kommer ihåg det som läses, hur bra och snabbt barnet kan läsa upp ord och symboler samt hur bra barnet kan stava. Det är inte en dyslexiutredning som görs utan det är dessa delar som undersöks. Båda mötena görs digitalt via Zoom i er hemmiljö och på en tid som passar dig och ditt barn. Varje Zoom-möte beräknas ta cirka en timme.

Om ditt barn sedan kan tänka sig att bli intervjuat, vill vi avslutningsvis ställa några frågor. Dessa frågor handlar om vilka erfarenheter barnet haft i skolan och vilket stöd barnet får i skolan för läs- och skrivsvårigheterna samt för sin särskilda begåvning. Vi vill också veta hur barnet upplever att arbeta med texter. Intervjun genomförs muntligt i ett Zoom-möte med vår logoped Tove Ekelund och beräknas ta cirka en timme. Intervjun spelas in med diktafon, dvs endast ljudinspelning.

**Vad händer med mina och mitt barns uppgifter?**

Studien kommer att samla in och registrera information om dig och ditt barn. Intervjun med ditt barn kommer att ske via IT-tjänsten Zoom som Karlstads universitet har adekvata avtal med. Intervjun spelas in på diktafon som inte är ansluten till internet och hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den inspelade intervjun. Svaren på skattningsskalorna kommer

att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, och kommer enbart att behandlas i IT-system och tjänster med säkerställd adekvat säkerhet. Uppgifterna kommer att bevaras i minst 10 år från det att forskningsprojektet har avslutats för att sedan gallras. Den rättsliga grunden för behandlingen av era personuppgifter är att utföra en uppgift av allmänt intresse (forskning). Om du väljer att avbryta ert deltagande i studien kommer inga ytterligare personuppgifter att samlas in. De personuppgifter som har hämtats in dessförinnan får dock som huvudregel användas i forskningen.

Karlstads universitet är forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig för behandlingen av dina och ditt barns personuppgifter. Personuppgifterna kommer även att behandlas av personuppgiftsbiträden. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig och ditt barn som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om er raderas samt att behandlingen av era personuppgifter begränsas. Vill du ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Om du är missnöjd med hur era personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, https://www.imy.se, som är tillsynsmyndighet. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Karlstads universitet är e-post: dpo@kau.se, via telefon (växel): 054 700 10 00. För mer information om hur Karlstads universitet behandlar personuppgifter se https://www.kau.se/gdpr.

**Försäkring och ersättning**

Riskerna för att delta i studien bedöms som låga och det finns därför inget behov av försäkring för ert deltagande. Det utgår heller ingen ekonomisk ersättning för ert deltagande.

**Deltagandet är frivilligt**

Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ert deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ert deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer så småningom att presenteras i svenska och internationella vetenskapliga artiklar och konferenser. Du kan få del av resultaten genom att kontakta ansvariga för studien (se nedan).

**Ansvariga för studien och kontaktuppgifter**

Huvudansvarig för studien är professor Michael Tengberg, mejl: michael.tengberg@kau.se
Biträdande handledare är filosofie doktor, Elisabet Mellroth, mejl: elisabet.mellroth@kau.se
Doktorand och logoped är Tove Ekelund, mejl: tove.ekelund@kau.se
Adress: Universitetsvägen 2, 651 88 Karlstad, telefonnummer 054-700 18 78

## Bilaga 14

Intervjuguide

### 1. Erfarenheter av stödinsatser för särskild begåvning

a. Hur trivs du på lektionerna?
b. Hur trivs du med lärarna?
c. Har du märkt att någon av dina lärare har uppmärksammat din begåvning?
d. Kan du berätta om någon gång du fått vara med att välja hur du ska lära dig saker i skolan?
e. Hur mycket känner du att du måste anstränga dig i skolarbetet?
f. Berätta om vilka stimulerande insatser du får för att känna att du lär dig mer i undervisning. Om du inte får några, vilka skulle du vilja ha?
g. Gör lärarna andra saker för att försöka stimulera och utmana dig, men som inte passar för dig?
h. Hur tycker du att dina lärare bemöter dig när det kommer till att ge dig stimulerande insatser?
i. Händer det att du blir uttråkad på lektionerna? Vad gör du då?
j. Känner du dig motiverad till skolarbetet?
k. Tycker du att sättet som lärarna bemöter dig på i skolan kan påverka din motivation eller ditt självförtroende? Kan du ge några exempel?
l. Vilka råd skulle du ge till lärare för att bättre stödja elever med särskild begåvning?
m. Vad tycker du är viktigt att lärare vet om särskild begåvning?
n. Hur skulle skolan kunna bli bättre för dig?

### 2. Erfarenheter av stödinsatser för dyslexi

a. Hur märker du av läs- och skrivsvårigheterna i skolarbetet?
b. Berätta om hur skolan känns för dig med tanke på läsning och skrivning?
c. Tror du att alla dina lärare vet att du har läs- och skrivsvårigheter? Hur märker du vilka som vet?
d. Har du någon gång fått extra hjälp med läsning? Kommer du ihåg när det var och hur träningen gick till?
e. Hur tycker du att dina lärare bemöter dig när det gäller läs- och skrivsvårigheterna?

**f.** Kan du beskriva vilken hjälp och vilka verktyg du får för att hantera läs- och skrivsvårigheterna?
**g.** Vad tycker du är viktigt att lärare vet om dyslexi?

### 3. Erfarenheter vid arbete med texter

**a.** Tycker du alltid att texter är problematiska eller händer det att du tycker att en text kan vara lätt? När händer det?
**b.** Berätta om ett tillfälle när du tycker att en text blir svår? Vad gör du då?
**c.** Berätta hur du förbereder dig när du ska läsa en text som du vet att du behöver svara på frågor om.
**d.** Ibland händer det att du får en flervalsfråga – hur brukar du göra för att reda ut en sådan fråga?
**e.** Beskriv några utmaningar som du stött på när du läser och skriver och hur du brukar hantera dem.
**f.** Tycker du att några ämnen har svårare texter än andra? Vilka i så fall?
**g.** När du läser en text själv, brukar du stanna upp och fundera på vad du har förstått och inte förstått?
**h.** Hur bestämmer du vilken information i en text som är viktigast att komma ihåg?
**i.** Tycker du att du använder andra sätt att förstå texter än vad dina klasskamrater gör?

### 4. Avslutning

Finns det något mer som du kommer på och som har att göra med det vi pratat om? Tack för att du ville svara på mina frågor.

# Elever med särskild begåvning och dyslexi

Kan särskild begåvning maskera dyslexi?

Vanligt förekommande läsförståelsetest fångar inte alltid de avkodningssvårigheter som kännetecknar dyslexi. För elever med särskild begåvning kan det innebära att svårigheterna förblir dolda i skolan. I denna avhandling undersöks hur dyslexi kan identifieras hos elever med särskild begåvning. Fokus riktas mot begreppen *dold dyslexi* och *twice-exceptionality (2e)*.

Avhandlingen bygger på resultat från tester, skattningsskalor och individuella intervjuer med 24 elever i åldrarna 10–16 år. Flera har sedan tidigare en begåvningsutredning och diagnosticerad dyslexi. I avhandlingen undersöks hur väl etablerade testinstrument klarar att identifiera läs- och skrivsvårigheter, samt hur elever, vårdnadshavare och lärare skattar elevernas begåvning. Elevernas berättelser ger också inblick i hur de själva beskriver sin skolvardag, deras erfarenheter av stödinsatser och vilka utmaningar och strategier de beskriver att de har vid arbete med texter.

Resultaten visar tydliga avkodningssvårigheter hos samtliga elever. Trots dyslexi presterar de flesta inom eller över normalområdet på läsförståelsetest med flervalsfrågor. Stavningssvårigheter är framträdande och framstår som en tydlig indikation på dyslexi. Lärarna tenderar att underskatta elevernas begåvning, medan vårdnadshavarna och eleverna ser den tydligare. I skolan ligger fokus ofta på svårigheterna vilket gör att begåvningen riskerar att förbises. De flesta får varken stimulans för begåvningen eller stöd för läs- och skrivsvårigheterna.

Avhandlingen aktualiserar behovet av bättre sätt att identifiera och förstå 2e-elever med dyslexi. Den bidrar med ny kunskap till forskarsamhället såväl som till pedagogisk och klinisk praktik. Resultaten kan stärka kompetensen hos pedagoger, logopeder och andra yrkesgrupper med undervisande eller utredande uppdrag, och ger även värdefulla insikter för föräldrar och beslutsfattare.

ISBN 978-91-7867-628-6 (tryck)

ISBN 978-91-7867-629-3 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2025:43