

**Examensarbete i Svenska och lärande**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Att främja särskilt begåvade elevers  
skrivutveckling: En kvalitativ studie  
utifrån lärares resonemang

*To Promote Especially Gifted Students Writing Development: A  
Qualitative Study Based on Teachers' Reasoning*

Matilda Jönsson  
Sofia Nordström

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete  
i åk F-3, 240 hp  
Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska  
Datum för examinationsseminarium: 2024-03-18

Examinator: Robert Walldén  
Handledare: Mikael Berger

# Förord

Detta är ett arbete i fördjupningsämnet svenska, skrivet av Sofia Nordström och Matilda Jönsson. Vi är två studenter som utbildas till grundskollärare i årskurserna F-3 på Malmö universitet. Vi har tidigare bevittnat på nära håll hur särskilt begåvade elevers skolglöd successivt kan slockna redan i lågstadiet. Vi har även sett hur det kan resultera i lång och ofrivillig skolfrånvaro, samt påverka elevers mående avsevärt. För den här särskilt begåvade eleven, i vår närhet, resulterade den höga frånvaron i en anpassad studiegång där svenskämnet anpassades bort. Under en längre period deltog inte eleven i svenskundervisningen på grund av bristande intresse att skriva. Därför vill vi i vår undersökning belysa de resonemang som ligger till grund för de undervisningssätt som lärare upplever främjar respektive begränsar särskilt begåvade elevers skrivutveckling. Detta för att fler elever ska kunna ta del av den undervisning i svenskämnet som de har rätt till.

Vi vill ägna ett stort TACK till vår handledare Mikael Berger som har stöttat oss i *vår* skrivutveckling.

# Abstract

Gifted students are not easily identified. They often mask their cognitive skills, use poor writing or might not write at all in class, even though gifted students often know how to write especially enriched and well. Previous studies show that 92% of the examined gifted students in the community Mensa suffered from being bored and not perceiving enough challenges in elementary school (Persson, 2010). As a consequence of not being able to learn at the fast pace the gifted students' intelligent brain needs, bored gifted students often become homebound.

The purpose of this study is to increase the knowledge of how to support gifted students in their writing development. Based on previous research and our studies on gifted students writing development our main questions are as following;

*What reasoning do teachers use to promote the writing development of the especially gifted students?*

*Which teaching practices do teachers experience as promoting or limiting in gifted students' writing development?*

Using qualitative interviews and surveys to collect data, our study indicates that gifted students need to experience meaningfulness in the assignment and fully understand the purpose of which, to gain access to their individual development. Principals were shown to have a key role in supporting teachers, enabling gifted students the right to accelerate in the subject and develop teachers' knowledge in gifted students.

## Keywords

Writing Development, Written Communication, Teaching Practices, Especially Gifted, 2E, Twice Exceptional, Support, Challenge, Dyslexia.

# Innehållsförteckning

<i>To Promote Especially Gifted Students Writing Development: A Qualitative Study Based on Teachers' Reasoning</i> .....	0
<b>1. Inledning</b> .....	5
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	7
<b>3. Teoretiska perspektiv</b> .....	8
<b>3.1 Kognitiv teori</b> .....	8
<b>3.2 Särskild begåvning, funktionsnedsättning och 2E</b> .....	9
<b>3.3 Skrivutveckling</b> .....	10
<b>3.4 Undervisningssätt</b> .....	11
<b>3.5 Stöttning</b> .....	12
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	14
<b>4.1 Särskilt begåvade elevers skrivutveckling</b> .....	14
<b>4.2 Särskilt begåvade elevers akademiska förmåga och upplevelser av skolan</b> .....	16
<b>4.3 Identifiera och stötta</b> .....	17
<b>4.4 Rektorn -En skolorganisatorisk påverkansfaktor</b> .....	19
<b>5. Metod och material</b> .....	20
<b>5.1 Val av metod</b> .....	20
<b>5.2 Urvalsprocess</b> .....	21
<b>5.3 Insamling av data - Intervju</b> .....	22
<b>5.3.1 Enkät</b> .....	22
<b>5.4 Analysmetod</b> .....	22
<b>5.4.1 Analys av intervjuerna</b> .....	23
<b>5.4.2 Analys av enkäterna</b> .....	23
<b>5.5 Etiska aspekter</b> .....	24
<b>5.6 Riskanalys</b> .....	25
<b>5.7 Metoddiskussion</b> .....	26
<b>6. Resultat</b> .....	27
<b>6.1 Varierad och differentierad skrivundervisning</b> .....	27
<b>6.2 Intresseväckande skrivundervisning</b> .....	30
<b>6.3 Resurser och tidsbrist</b> .....	34
<b>7. Slutsats och diskussion</b> .....	37
<b>7.1 Slutsats</b> .....	37
<b>7.2 Diskussion</b> .....	38
<b>7.3 Förslag till vidare forskning</b> .....	41
<b>8. Referenser</b> .....	42

<b>Bilagor .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>47</b>

# 1. Inledning

God kommunikation och gott samarbete med andra kräver god språklig förmåga, både muntlig och skriftlig. Förmågan att formulera sig väl i skrift är nödvändig i utbildningssammanhang och yrkesliv, men även i kontakt med olika myndigheter. Det är också viktigt för elevernas sociala relationer, vänskapsrelationer och framtida familjeliv, att de utvecklas till ansvarstagande individer och samhällsmedborgare som kan kommunicera väl med andra (Lgr 22). För att elever i vuxen ålder ska kunna tillgodose sina egna behov och hantera de krav som samhället kommer att ställa på dem krävs en god skriftlig förmåga. I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska (Lgr 22) står det att språkförmågan påverkar elevens möjligheter att leva i ett samhälle som ständigt förändras samt att det ställer stora krav på dennes förståelse och förmåga att vara flexibel (Skolverket, 2022).

I den svenska grundskolan beräknas ca 5% av eleverna vara särskilt begåvade. Dessa elever har ett betydligt högre IQ än övriga elever i grundskolan. Genom sina snabba inlärningsprocesser kan dessa elever förstå samband och dra slutsatser på en kognitiv nivå som är högre än jämnårigas. De särskilt begåvade eleverna får sällan till sig ny kunskap i den takt de har behov av för att finna skolan kognitivt tillfredställande. När särskilt begåvade elever blir uttråkade visas det oftast genom att eleverna underpresterar i skolan. Då dessa elever ofta presterar medelmåttigt eller inte alls är särskilt begåvade elever svåra att identifiera i skolan. För särskilt begåvade elever leder avsaknad av stimulans ofta till hög skolfrånvaro, låga betyg och en känsla av att skolan saknar mening. Både Liljedahl (2017) och Persson (2010) menar att särskilt begåvade elever ofta bär med sig känslan av att skolan är ett personligt misslyckande under sin uppväxt eftersom eleverna inte upplever att de får lära sig något i skolan.

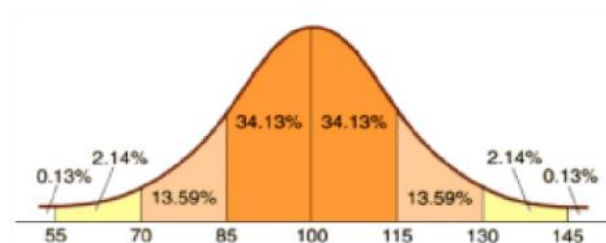
Bland de särskilt begåvade eleverna finns det en undergrupp som för de flesta lärare i Sverige ännu är okänd. Dessa elever kallas Twice Exceptional eftersom de är både särskilt begåvade och har en funktionsnedsättning. De behöver både stöd utifrån sin funktionsnedsättning och stimulans för sin snabba inlärningsprocess. Det är dessa elevers skrivutveckling som vi funnit särskilt intresse för även om vi på grund av magert underlag från tidigare forskning och kunniga lärare behövde bredda perspektivet i vår

undersökning (se diskussion om metod och material i kapitel 5). Det finns fortfarande ganska lite forskning om generellt gynnsamma undervisningssätt för elever som är särskilt begåvade, särskilt inom specifika ämnesområden som skrivutveckling (Foley-Nicpon et al., 2012). Det är skolans ansvar att stötta och utmana elever samt främja en livslång lust att lära (SFS 2010:800, kap. 1 § 4).

Förutom att det finns lite forskning om undervisningssätt för elever med särskild begåvning kan man även se en brist med avseende på läroplanernas utformning i relation till olika elevgruppers begåvningsgrad. På grundskolenivå går normalbegåvade och särskilt begåvade tillsammans, medan elever med en svag begåvning har en anpassad grundskola. Elever i den anpassade grundskolan har en egen läroplan som är utformad för att passa dessa elevers förmågor att ta till sig kunskaper (Lgra 22). Elever i den anpassade grundskolan har ett IQ < 70 och avviker därför kognitivt lika mycket från normalbegåvade som de särskilt begåvade gör (Figur 1), ändå saknas en läroplan för särskilt begåvade.

**Figur 1**

*IQ fördelning enligt Wechslers intelligensskala (2016).*



Skalan visar att det gula spannet är lika stort på båda sidor. I det vänstra fältet ser vi andelen med intellektuell funktionsnedsättning som har rätt att undervisas i den anpassade grundskolan (Lgra 22). I det högra gula fältet visas andelen särskilt begåvade och dessa elever har alltså inte en egen läroplan (Lgr 22).

Med anledning av ovanstående finns det en kunskapslucka i grundskolan som vi vill bidra till att fylla. Vi vill belysa lärares arbete med särskilt begåvade elevers skrivutveckling genom att ge en samlad bild av vilka undervisningssätt som upplevs bidra till de särskilt begåvade elevernas meningsfulla skrivutveckling

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att ta reda på och redogöra för hur lärare kan stötta särskilt begåvade elever i deras skrivutveckling. Vi vill undersöka vilka undervisningssätt som upplevs främja respektive begränsa särskilt begåvade elevers skrivutveckling. Genom att belysa de resonemang som lärare förhåller sig till för att stödja särskilt begåvade elever i sin skrivutveckling ämnar vi besvara våra frågeställningar:

*Vilka resonemang förhåller sig lärare till för att främja de särskilt begåvade elevernas skrivutveckling?*

*Vilka undervisningssätt upplever lärare som främjande respektive begränsande för särskilt begåvade elevers skrivutveckling?*

Genom att undersöka och jämföra äldre studiers resultat med vårt resultat hoppas vi kunna bistå med uppdaterade kunskaper om hur särskilt begåvade elevers skrivutveckling kan stöttas för att bidra till stimulans. Vi ämnar belysa relevanta teoretiska perspektiv i nästa kapitel.



## 3. Teoretiska perspektiv

Här beskriver vi teorier och nyckelbegrepp som ofta förekommer i vår undersökning av särskilt begåvade elevers skrivutveckling. Ett teoretiskt perspektiv som vi finner särskilt intressant är kombinationen av styrkor och svagheter, som även särskilt begåvade elever har, samt hur de relaterar till varandra i deras skrivutveckling.

### 3.1 Kognitiv teori

I vår studie utgår vi från kognitiv teori, eftersom de särskilt begåvade eleverna har en annorlunda fungerade kognitiv profil än normalbegåvade. De behöver därför få möjlighet att tillgodogöra sig nya kunskaper på det sätt som upplevs gynnsamt för just deras kognitiva förmåga. Säljö (2020, s.249) menar att kognitionen påverkar elevernas uppfattning, hur de bearbetar och förstår information samt att god kognitiv förmåga utgör en grundförutsättning för effektiv inläring (Säljö, 2020, s.249). Hur eleven löser problem, interagerar med sin omgivning och fattar beslut kan enligt Anderson och Svensson (2022, s.135) förstås genom kognitivismen.

Olika kognitiva processer gör att elever lär sig på olika sätt (Anderson och Svensson, 2022, s.135). Säljö (2020, s.249) menar att de kognitiva processerna går att jämföra med en dator som kodar och lagrar information (Säljö, 2020, s.249). De särskilt begåvade elevernas kognitiva förutsättningar skulle då kunna likställas med en mycket snabb dator där just avkodning och lagring går fortare än för normalbegåvade elever. Lärare behöver enligt Anderson och Svensson (2022, s.135) vara medvetna om att alla elever bearbetar information på olika sätt och betonar att läraren behöver reflektera kring undervisningen. Detta genom att föra samtal och kommunicera lyhört med eleverna för att komma åt information om just dessa elevers processer. För att kunna utveckla elevernas skriftliga förmåga behöver läraren både uppmärksamma och ta hänsyn till dessa kognitiva olikheter. Det är grundförutsättningar för att kunna möta, stötta och utmana eleverna i såväl skrivutveckling och som kognitiv utveckling (Anderson och Svensson, 2022 s.135). Eleverna behöver få medvetenhet om sina egna tankeprocesser och få denna metakognition stimulerad för att få bra möjligheter till att utveckla sitt skrivande (Sumarno et al., 2022 s.533).

## 3.2 Särskild begåvning, funktionsnedsättning och 2E

Det finns flera olika teoretiska modeller som på olika sätt definierar vem som är särskilt begåvad. I denna studie har vi valt att utgå från den kvantitativa beskrivningen av vem som är särskilt begåvad. Definitionen baseras på The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), även om de särskilt begåvade eleverna är fler än de som hittills fått resultatet  $IQ > 130$  vid testning (Liljedahl, 2016). Enligt Mensa (u.å) är det en fördel att definiera särskild begåvning utifrån IQ eftersom forskning nästan uteslutande använder detta mått på intelligens (Mensa, u.å). Det kan dock vara bra att kunna känna igen särskilt begåvade elever utifrån generella kännetecken eftersom de flesta elever inte genomför intelligenstester.

Ett annat begrepp som har relevans för vår studie är *funktionsnedsättning*. I Socialstyrelsens (2007) termbank beskrivs begreppet som en nedsättning av den fysiska, psykiska eller intellektuella funktionsförmågan. Av naturliga skäl har begreppet negativ klang, därför används begreppet *funktionsvariation* allt oftare i dagens samhälle. Funktionsvariation är dock inte synonymt med funktionsnedsättning. Funktionsvariation används för att beskriva mångfald och inkludera samtliga människors unika funktioner och sätt att vara och återfinns inte i Socialstyrelsens termbank. I vår studie syftar vi på psykiska och därmed osynliga funktionsnedsättningar som kan utgöra hinder även för särskilt begåvade elever i deras kunskapsutveckling. För att begränsa undersökningen lyfter vi enbart medfödda psykiatriska funktionsnedsättningar som dyslexi, ADHD och autism. Dessa funktionsnedsättningar är permanenta och livslånga tillstånd. Lärare kan underlätta för elever med funktionsnedsättning genom att kompensera för symptomen, men inte bota funktionsnedsättningen.

När särskild begåvning kombineras med en eller flera funktionsnedsättningar bildar de tillsammans begreppet *Twice Exceptional (2E)*. 2E-elever är särskilt svåra att identifiera då en elevs svårigheter till följd av funktionsnedsättningen ibland kan dölja begåvningen, medan den särskilda begåvningen ibland kan nyttjas för att minska funktionsnedsättningens nedsättning av elevens förmågor (Liljedahl, 2022, s.183). Vår uppfattning är att många lärare idag känner till uttrycken *funktionsnedsättning* och *särskild begåvning* i en fristående kontext, men när de tillsammans bildar begreppet *2E* upplever vi att lärare saknar kännedom om begreppets innebörd. I samtal med Mona

Liljedahl lyfts hennes uppfattning om att lärare generellt saknar tillräckliga kunskaper om elever som både har en särskild begåvning och en eller flera funktionsnedsättningar (M. Liljedahl, personlig kommunikation, 25 januari 2024). När vi i vår studie skriver särskild begåvning och dyslexi, ADHD eller annan funktionsnedsättning är det alltså samma sak som Twice Exceptional och 2E, en dubbelriktad begåvningsproblematik.

Vi finner det särskilt intressant att studera relationen mellan särskild begåvning och dyslexi eftersom båda sidor av den dubbelriktade begåvningsprofilen påverkar skrivutvecklingen. Den ena sidan underlättar språkinläringen genom elevens snabba kognitiva processer, men den andra sidan utgör ett hinder för skrivutvecklingen genom begränsningarna som dyslexi medför. Den kognitiva funktionen och dysfunktionen i dyslexin turas ofta om att yttra sig. Därför kan en elev i vissa stunder visa kognitiva styrkor i undervisningens skrivuppgifter medan eleven i andra stunder hålls tillbaka av de svårigheter som dyslexi medför. Liljedahl (2017, s.118) belyser svårigheterna som vanligtvis uppstår för elever som är både särskilt begåvade och har dyslexi. Då skolan är språkbaserad och bygger på olika former av text kan det vara svårare för särskilt begåvade elever med dyslexi att utveckla sina skriftliga förmågor. Både van Viersen (2016) och Liljedahl (2017) menar att eleverna ägnar mycket energi åt att kompensera för de språkliga svårigheterna med sina kognitiva förmågor. Eleven kan vara vältalig, ha god förmåga att resonera och ha goda grammatiska kunskaper samtidigt som texter kan se oorganiserade och direkt slarviga ut (Liljedahl, 2017, s.119; Van Viersen, 2016).

### 3.3 Skrivutveckling

*Skrivutveckling* är ett centralt begrepp som ofta återkommer i vår undersökning. Att skriva är enligt Sumarno et al. (2022) processen att organisera och kommunicera tankar till skriftlig form, med skrivna symboler. Skrivprocessen består alltså av flera steg. Enligt Sumarno et al. (2022) finns det fyra steg i skrivprocessen: *förskrivning*, *planering* och *skissning*, att *skriva* och *revidera* utkastet. Det fjärde steget innefattar att *skriva klart* den slutgiltiga texten (Sumarno et al., 2022 s.525). Skrivning baseras enligt Falk och Skar (2020, s. 75) på bland annat ordförråd, meningsbyggnad, stavning och innehållets omfång. Skrivutveckling kan även handla om utvecklingen textkomponering, handstilsutveckling och stavning (Rohloff et al., 2022). Genom att göra eleverna medvetna om sin egen tankeprocess under själva skrivprocessen kan det hjälpa lärarna att

stötta och uppmuntra eleverna till att göra planeringar som främjar deras skrivutveckling (Sumarno et al., 2022 s. 533). Hellard et al. (2011) menar i likhet med Liljedahl (2017) och Willard-Holt et al (2013) att det gynnar skrivutvecklingen att arbeta utifrån helheter och individanpassa stödinsatser efter elevens behov (Liljedahl, 2017; Willard-Holt et al., 2013). Willard-Holt et al. (2013) poängterar även de goda effekter som visas inom skrivutveckling när elever får skriva om ett ämne som intresserar (Willard-Holt et al., 2013).

Liberg (2020) påtalar vikten av att kunna skriva i dagens samhälle, då vi använder skriftlig kommunikation dagligen. Liberg (2020) menar att skrivkunnighet skapar mening, vilket öppnar dörrar till förståelse för omvärlden. Liberg (2020) betonar även att vissa elever har svårare att röra sig i skrift, medan andra visar på högre skrivörklighet. Dagens samhälle använder ständigt skriftlig form och därför är det viktigt att elever kan röra sig obehindrat i den skriftliga formen (Liberg, 2020). Liberg och Säljö (2020) samt Rohloff et al. (2022) menar att barn lär sig bäst genom meningsfulla sammanhang i vardagen. Meningsskapandet lyfts alltså fram som en viktig del för att främja skrivutvecklingen (Liberg och Säljö, 2020, s.405; Rohloff et al., 2022).

### 3.4 Undervisningssätt

Begreppet *undervisningssätt* innefattar i vår undersökning både lärarens yrkesskicklighet och anpassningsstrategier. Lärare behöver göra medvetna didaktiska val utifrån olika elevgrupper och elevernas individuella mål. Det kräver eftertanke, kunskap och samarbete med skolans elevhälsoteam, vårdnadshavare och inte minst eleven själv. Liberg (2020, s. 395) menar att det är viktigt att engagera och intressera eleverna i undervisningen. Även Willard-Holt et al. (2013) framhåller att elever bör få arbeta med det som är intresseväckande och känns meningsfullt eftersom det främjar skrivutvecklingen.

Genom att applicera den strategi för inläring som passar eleven bäst kan undervisningen bidra till ett intresse för skrivinläring. Lärare kan *variera* undervisningssätten och *differentiera* undervisningens innehåll. Den svenska skolan bygger på ett stegvist syntetiskt lärande, vilket brukar benämnas *Bottom-up* får särskilt begåvade elever sällan

till sig ny kunskap i den takt som deras kognitiva processer önskar. Eleverna börjar i förskoleklass och får därifrån med sig grundläggande förståelse, förmågor, färdigheter och fakta som ska utgöra en grund för nästa nivå, årskurs 1. Så ska det enligt skolsystemets uppbyggnad fortgå tills eleverna går ut årskurs 9. Liljedahl (2017) betonar dock att särskilt begåvade elever förstår ny kunskap utifrån helheter och därför kan bli uttråkade av det stegvisa sättet att lära sig. Ofta kan eleverna veta svaret utan att kunna redogöra för varför det är så (Liljedahl, 2017, s. 102). Samtidigt är vår upplevelse att inte ens särskilt begåvade elever kan veta något som de inte har fått vetskap eller undervisning om. Liljedahl (2022) betonar att lärare behöver undervisa elever med den strategi som eleven lättast tar till sig utifrån deras kognitiva förutsättningar. Det är därför naturligt att arbeta utifrån analytiska strategier som exempelvis *Top-down*, där lärare utgår från helheter när eleverna skriver och bearbetar texter i klassrummet (Liljedahl, 2022, s.112).

Liberg (2020) menar att läraren är ansvarig för vad som händer i undervisningssituationen och klassrummet. Liberg (2020) förklarar att frågorna "vad?" och "varför?" är grundläggande för lärare att ställa sig. Vad vill läraren att eleven ska lära sig och varför vill läraren det? Vidare skriver Liberg (2020) att frågorna måste sättas i relation till "vem?" eleven är och därför även "hur?" innehållet ska läras ut. Liberg (2020) menar på att man ska uppmuntra alla elevers olika åsikter i klassrummet. Skillnaderna på åsikterna är själva drivkraften till meningsskapande (Liberg, 2020, s. 380, 384, 395). Aspelin (2018, s.11) menar att det är viktigt att lärare överväger vilka konsekvenser lärarens sätt att bemöta eleverna bidrar till. Det krävs en balans mellan formell och personlig relation till eleverna som lärare förväntas reglera (Aspelin, 2018, s.11).

### **3.5 Stöttning**

I vår undersökning syftar begreppet *stöttning* på både stöd och intellektuell stimulans och är relevant genomgående i studien. Begreppet *utmaning* är i studier omtalat både i negativ och positiv bemärkelse. Ett exempel på en negativ utmaning är när ett problem utgör ett hinder för elevens skrivutveckling. Ett exempel på en positiv utmaning är när eleven stimuleras kognitivt och motiveras av komplexiteten i uppgiften. I denna studie syftar begreppet på den positiva bemärkelsen. Liljedahl (2017) påtalar att särskilt begåvade elever har en snabbare inlärningsprocess och kan uppleva mening med skolan om de får

använda sina kognitiva styrkor i skrivundervisningens olika moment (Liljedahl, 2017, s. 17–18). Särskilt begåvade elever behöver få både det stöd som väger upp för de svårigheter som eleven befinner sig i och intellektuell stimulans för att utmana de snabba inlärningsprocesserna.

Teorin *Scaffolding* beskrevs först av Wood, Bruner och Ross (1976) i deras studie *The role of tutoring in problem solving*. Genom att erbjuda elever stöd utifrån teorin *Scaffolding* kan elever få tillgång till det stöd som de tillfälligt är i behov av i sin inlärningsprocess. *Scaffolding* kan betraktas som en byggnadsställning som ger fullt stöd åt en huskropp under uppbyggnad då det innebär en tillfällig, men nödvändig stöttning (Gibbons, 2010 s.3). Allt eftersom huset står stadigt utan byggnadsställningen kan ställningen demonteras utan att huset rasar. På samma sätt menar Bruner (1976) att elever bör stöttas i sin kunskapsutveckling genom att läraren stöttar eleven i socialt samspel, kommunikation och förståelse för omvärlden. Detta omfattar även arbetet med elevernas skrivutvecklingsprocess. Eleverna bör enligt Bruner et al. (1976) få fullt stöd i början av processen för att bistå eleverna i sitt lärande. I takt med att eleven blir mer självständig i sitt lärande kan stödet successivt monteras ner del för del och stöd för stöd. I vår studie använder vi därför *Scaffolding* för att förklara vikten av att ge den stöttning som även eleverna för tillfället har behov av i sin skrivutveckling.

## 4. Tidigare forskning

Här presenteras den tidigare forskning som ligger till grund för vår undersökning. Vi har funnit den tidigare forskningen i databaserna ERC, ERIC och SWEPUB. I sökningen har vi enbart sökt artiklar som är kritiskt granskade, peer reviewed. Främst fann vi internationell forskning som var relevant för vår undersökning. Nationell forskning i vårt specifika ämnesområde är ännu ganska magert. Vår undersökning inkluderar en mindre andel nationell forskning som vi anser vara relevant för våra frågeställningar.

Den tidigare forskningen presenteras nedan utifrån följande forskningsteman: *Särskilt begåvade elevers skrivutveckling, Särskilt begåvade elevers akademiska förmåga och upplevelser av skolan, Identifiera och stötta* och *Rektorn -En skolorganisatorisk påverkansfaktor.*

### 4.1 Särskilt begåvade elevers skrivutveckling

Willard-Holt et al. (2013) drog slutsatsen att de mest givande och effektiva metoderna inte var metoden i sig utan hur de appliceras i undervisningen. Lärares erfarenheter och yrkesskicklighet spelar därför stor roll för särskilt begåvade elevers skrivutveckling. Sumarno et al. (2022) undersökte i studien *The effects of knowledge and regulation of cognition on the students' writing skills in a metacognitive process-oriented writing instruction* relationen mellan skrivförmåga och metakognition. Sumarno et al. (2022) kom fram till att det finns ett starkt samband mellan skrivförmåga och metakognition. Dessutom visade det sig att lärares kunskap om kognition samt elevers reglering av kognition i relation till varandra påverkade elevernas skrivfärdigheter avsevärt. Elever med goda metakognitiva förmågor har enligt Sumarno et al. (2022) en god självreglerande inlärningsförmåga, vilket underlättar skrivprocessen för eleven. Särskilt begåvade elever har enligt Sumarno et al. (2022) lättare för att tillämpa de strategier för skrivinläring som eleven behöver för att utvecklas i linje med sina utbildningsmål. Den kognitiva förmågan gör det även lättare att planera och fastställa delmål i sin skrivprocess, vilket har en avgörande betydelse för skrivutvecklingen. Genom att skriva övar eleven på att tänka och genom att tänka övar eleven upp förmågor som krävs för att utveckla metakognitionen.

Kognitivt starka elever har därför lättare att utveckla en god skrivförmåga (Sumarno et al., 2022).

Rohloff et al. (2022) beskriver i studien *Teaching Early Writing: Supporting Early Writers from Preschool to Elementary School* skrivning som en flerdimensionell process som handlar både om att kunna komponera ihop en text, öva på handstilen och stava. För att kunna skapa ett intresse för skrivandet börjar processen med att fokusera på att se meningen med skrivandet för att sedan gå vidare till de andra delarna (Rohloff et al., 2022). Även Willard-Holt et al (2013) är inne på samma spår i deras artikel *Twice-Exceptional learners' perspectives on effective learning strategies* vilka inlärningsmetoder som är mest effektiva för just 2E-elever. En slutsats som Willard-Holt et al. (2013) drog var att även 2E-elever motiveras av att skriva om ett ämne som väcker intresse samt att eleverna stöttas av att få modifierade uppgifter som bygger på att utmana inom elevens starka områden och ge stöd för begränsningar och svårigheter (Willard-Holt et al., 2013).

Helland et al. (2011) visar i studien *Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study* i vilka situationer det gynnar elever med dyslexi att undervisas utifrån strategierna Bottom-up eller Top-down. Elever med dyslexi åstadkom generellt bäst resultat när eleverna fick lära sig bokstavsinläring och fonem-grafem genom strategier som utgår från delar. I samtliga övriga områden i studien visade det sig att eleverna utvecklas bäst när undervisningen utgår från helheten, men individanpassas med hjälp av instruktioner som bygger på strategin Bottom-up. Helland et al. (2011) påtalar att det finns en skillnad mellan yngre elever med dyslexi och äldre elever med dyslexi. De äldre eleverna som har nått längre i sin kognitiva utveckling klarade sig bättre med enbart analytiska strategier som Top-down än en kombination av syntetiska och analytiska strategier (Helland et al. 2011).

Willard-Holt et al. (2013) påtalar vikten av att använda sig av olika strategier och metoder för att bidra till kritiskt och kreativt tänkande, vilket stärker elevernas texter. Med hjälp av en mentor kan eleven få möjlighet till givande diskussioner om arbetsområdet och ge eleven en känsla av meningsfullhet. I studien kom de fram till att det är främjande för 2E-elevens skrivutveckling att tidigt informera 2E-eleverna om vad som förväntas, hur eleverna blir bedömda samt hur lång tid eleverna har på sig att skriva uppgiften. 2E-elever



har ett stort behov av att hinna förbereda sig mentalt inför nya uppgifter, förstå samband och få möjlighet att skapa sig en överblick. Lärare behöver därför tydligt förmedla syftet med uppgiften, dess struktur samt lektionens övriga ramverk såsom plats, tid och vilka som ska vara med för att främja 2E-elevens skrivutveckling (Willard-Holt et al., 2013).

## **4.2 Särskilt begåvade elevers akademiska förmåga och upplevelser av skolan**

Persson (2010) studie *Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System* baseras på svar från 287 vuxna medlemmar i den svenska föreningen för särskilt begåvade, Mensa. Persson (2010) lyfter att så många som 92% av de särskilt begåvade eleverna vantrivs i skolan. Persson (2010) betonar att resultaten i studien är oroväckande. Deltagarna i studien upplevde skolan som en direkt fientlig miljö där grundskolan var värst av de olika utbildningsnivåerna. Allt eftersom deltagarna studerade på högre och högre nivåer blev skolan mer uthärdlig, men aldrig tillfredsställande. Deltagarna kände sig inte nöjda med någon utbildningsnivå under sin tid i skolan. Detta påverkar enligt Foley-Nicpon et al. (2012) elevernas självkänsla. Foley-Nicpon et al. (2012) har i studien *Self-esteem and self-concept among gifted students with ADHD* uppmärksammat mycket positiva kopplingar mellan elevernas möjlighet att accelerera i undervisningen och elevernas självkänsla. Självuppfattning och självkänsla visar sig dock i ett negativt sammanhang för en särskilt begåvad elev med ADHD på grund av svårigheterna som funktionsnedsättningen medför. Särskilt begåvade elever med ADHD hade betydligt högre temperament och ångest, samt större svårigheter i socialt och akademiskt fungerande jämfört med särskilt begåvade elever utan funktionsnedsättning. Funktionsnedsättningens svårigheter har även upptäckts medföra sämre effekt av elevernas åtgärdande insatser i skolan och kunskapsutveckling. Foley-Nicpon et al. (2012) belyser det samband att ju högre akademisk förmåga eleven har, desto högre självkänsla har eleven. Dessa två aspekter påverkar varandra (Foley-Nicpon et al., 2012).

## 4.3 Identifiera och stötta

Silfver och Ekesryd Nordström (2023) skriver i studien *Shifting discourses on giftedness in Swedish newspaper media – what’s the problem represented to be?* att särskilt begåvade elever har varit identifierade på gruppnivå i över 25 år utan att synliggöras i tidigare svenska läroplaner. De förhåller sig kritiskt till det faktum att när dessa elever nu får representeras i Lgr 22 är formuleringarna kring undervisningssätten vaga och rektorer samt lärare vet inte hur de ska möta dessa elever utifrån formuleringarna i Lgr 22. Silfver och Ekesryd Nordström (2023, s.2) finner det märkligt att de särskilt begåvade eleverna i andra länder har möjlighet att gå i skolor speciellt utformade för deras kognitiva förmågor samtidigt som de kanske inte ens identifieras på individnivå i svenska skolor. Silfver och Ekesryd Nordström (2023, s.3) ifrågasätter även den övergripande politiska diskursen “En skola för alla”. De uttrycker tvivel om att svenska grundskolor verkligen är “En skola för *alla*” och menar att uttrycket egentligen står för ett politiskt jämlikhetsideal (Silfver och Ekesryd Nordström, 2023, s.3).

Berninger och Abbott (2013) undersöker i studien *Differences Between Children With Dyslexia Who Are and Are Not Gifted in Verbal Reasoning* skillnaderna mellan elever som har både en särskild begåvning och dyslexi med elever som enbart har dyslexi. Den främsta skillnaden är att elever med enbart dyslexi oftast har svårt att avkoda och stava ord korrekt, vilket brukar upptäckas under tiden som de utvecklas i sin skrivning. Särskilt begåvade elever med dyslexi kan alltså ofta stava många ord korrekt trots dyslexi. Det är ett av många sätt som särskilt begåvade elever kan maskera sina svårigheter på. Van Viersen et al. (2016) undersökte i studien *High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children* på vilka sätt särskilt begåvade elever med dyslexi maskerar sina läs- och skrivsvårigheter. Elever med dyslexi har bland annat fonologiska svårigheter som medför att språkets ljudmässiga uppbyggnad blir svår att förstå.

Både Berninger och Abbott (2013) och van Viersen et al. (2016) betonar att särskilt begåvade elever kan ha dyslexi utan att det upptäcks eftersom svårigheter att avkoda och stava kan maskeras av deras verbala förmågor och höga intelligens. Förmågan att dölja svårigheter är en av orsakerna till att det kan vara svårt att identifiera elever som är både särskilt begåvade och har dyslexi. Särskilt begåvade elever med dyslexi framstår ofta som medelmåttor med ett fåtal starka stunder och riskerar därför att aldrig upptäckas. Foley-

Nicpon et al. (2012) menar att dessa elever ofta har en väldigt låg självkänsla samt att självkänslan är direkt kopplad till elevernas akademiska förmåga och skolgång (Foley-Nicpon, 2012). Det är därför viktigt att göra en helhetsbedömning kring elevernas förmåga att resonera, argumentera, läsa och skriva samt elevernas arbetsminne (Berninger och Abbot, 2013, s. 223, 229; van Viersen et al., 2016).

van Viersen et al. (2016) menar att studier visar på att särskilt begåvade elever med dyslexi ändå oftast lär sig läsa och skriva tidigt trots fonologiska svårigheter och använder sig av avancerad grammatik och ett rikt ordförråd som kompensation. Det är därför vanligt att elever med både särskild begåvning och dyslexi behöver stöttas i uppgifter som kräver fonologisk bearbetning. Samtidigt bör dessa elever utmanas inom områden som grammatik och ordförråd för att eleverna ska uppleva läs- och skrivuppgifterna som meningsfulla. Studien visar också att elever med särskild begåvning och dyslexi i regel ligger två skolår före i sin kognitiva utveckling (van Viersen et al., 2016). Därför är det enligt Cooper et al. (2004) möjligt att upptäcka dessa elever tidigt. Cooper et al. (2004) skriver i studien *A Case Study of a Child With Dyslexia and Spatial-Temporal Gifts* att särskilt begåvade elever kan upptäckas genom att noga granska intelligenstester som exempelvis WISC. Skillnaden mellan prestationen i sin helhet och avsnittet som testar den verbala förmågan kan visa att eleven utifrån ett högt resultat i de övriga delarna troligtvis har dyslexi och en särskild begåvning om den verbala förmågan visar låga resultat när övriga delar visar på särskild begåvning.

van Viersen et al. (2015) skriver i studien *Risk and protective factors in gifted children with dyslexia* att de särskilt begåvade elevernas höga intelligens fungerar som en skyddsfaktor och att elevernas dyslexi verkar som en riskfaktor för elevernas läs- och skrivutveckling. Hur stora svårigheter elevernas dyslexi utgör i grunden, hur högt IQ eleven har samt hur väl elevernas intelligens kan kompensera för läs- och skrivsvårigheterna avgör vilket stöd eleverna är i behov av i skrivutvecklingen. Elevernas styrkor avgör även inom vilka arbetsområden eleverna behöver få utmanas för att främja skrivutvecklingen. Eftersom dyslexiutredningar vanligtvis inte tar tillräcklig hänsyn till elevens styrkor inom andra områden kan dyslexi döljas hos särskilt begåvade elever även vid testning med vedertaget testmaterial. Utredningsmaterialet är inte utformat utifrån behovet att upptäcka särskilt begåvade elevers läs- och skrivsvårigheter vilket kan utgöra

ett hinder för särskilt begåvades möjligheter att identifieras som 2E-elever i behov av stöd i sin skrivutveckling (Cooper et al., 2004; van Viersen et al., 2015).

#### **4.4 Rektorn -En skolorganisatorisk påverkansfaktor**

Höög och Johansson (2005) påtalar i sin studie *Successful principalship: the Swedish case* att en skolas framgång med att främja positiv skolutveckling baseras på de arbetsätt som rektorerna driver skolans förändringsarbete på. Höög och Johansson (2005, s. 595) hänvisar till svensk lag och policydokument som beskriver en framgångsrik och välfungerande skola som en skola som visar på höga prestationer både i akademiska och sociala mål. Den här studiens resultat baseras på undersökningar av skolor som markant har ökat sina akademiska resultat i nära anslutning till undersökningens genomförande. Att arbeta strategiskt med att förändra skolans kultur och struktur visade sig vara viktigt då sambandet mellan ledarskap, struktur och kultur utgjorde grunden i skolans akademiska och sociala resultat (Höög och Johansson, 2005). Även Ekesryd Nordström (2022) påvisade rektorns roll som en avgörande faktor för särskilt begåvade elevers kunskapsutveckling. Ekesryd Nordström (2022) betonar i sin studie *Swedish Preschool Teachers and Principals' Conceptions of Giftedness and Gifted Education* att insatser för särskilt begåvade elever är en skolorganisatorisk fråga som behandlas av rektorn. Hon menar att lärare generellt inte har den formella utbildning om särskild begåvning som krävs för att undervisa särskilt begåvade elever. Ekesryd Nordström (2022, s. 272) betonar att rektorn har det yttersta ansvaret att erbjuda lärare den kompetensutveckling som behövs för att de ska kunna ge eleverna de bästa förutsättningarna (Ekesryd Nordström, 2022, s. 272).

## 5. Metod och material

I följande avsnitt presenterar vi val av metod samt motiverar och argumenterar för våra urval i undersökningen. Vi gör en diskussion om undersökningens reliabilitet och validitet samt forskningsetiska resonemang. I avsnittet beskrivs även analysförfarandet genom tydligt framskrivna exempel.

### 5.1 Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ studie i vilken vi använder oss av semistrukturerade intervjuer och en enkät som bygger på öppna frågor. Frågeformuläret till intervjuerna bestod av tio frågor. Alla informanter fick besvara samma frågor, men eftersom majoriteten av frågorna var öppna kunde svaren variera. Samtliga informanter erbjöds att svara på följdfrågor när vi under intervjuernas gång uppmärksammade möjligheter att få djupare svar. Vi utgick från samma frågor i enkäten som till intervjuerna, men angav svarsalternativ på några av frågorna. Enkätsvaren kan då enligt Christoffersen och Johannessen (2015) lätt jämföras och analyseras med varandra och har därför högre reliabilitet (Christoffersen och Johannessen, 2015).

Vi började med att göra en förundersökning för att se ifall vi hade möjlighet att samla in tillräckligt omfattande material till undersökningen. Förundersökningen skickades ut i flera olika Facebookgrupper där vi frågade om det fanns lärare som arbetar eller har arbetat med 2E-elever. Vi sökte även efter deltagare till intervjuerna. Genom att utföra förundersökningen fick vi veta att antalet lärare som arbetar medvetet med 2E-elever är lågt. Lärare som ville delta i intervjun eller svara på vår enkät var ännu lägre. Eftersom vi vet att begreppet 2E fortfarande är okänt för de flesta lärare antog vi att formuleringen "2E" begränsade våra möjligheter att få intervju lärare och få svar på våra enkäter. Vi kontaktade då Liljedahl, vars litteratur vi refererar till i vår studie, och bad om hjälp att sprida enkäten och information om att vi söker lärare att intervju. Föga förvånande svarade Liljedahl att det inte var särskilt märkligt att vi inte hade fått svar på enkäten eller intresseanmälningar till att delta i intervjun eftersom det knappt finns lärare som arbetar medvetet med elever som är 2E i Sverige (M. Liljedahl, personlig kommunikation, 25

januari 2024). Liljedahl menar att kunskap om 2E fortfarande är väldigt låg i Sverige. Det bekräftade vårt antagande om att begreppet i sig begränsade våra möjligheter.

Vi formulerade om oss och riktade oss då till lärare som undervisar särskilt begåvade elever med och utan samexisterande funktionsnedsättning, vilket är samma sak som att undervisa 2E-elever, men med kända begrepp som *särskilt begåvade* och *funktionsnedsättning*. Vi frågade om lärare ville delta i vår intervju och informerade om att det fanns möjlighet att svara via enkäten istället för att delta i en intervju. Vår uppfattning var att enkäten inte är lika tidskrävande för informanterna att svara på som att delta i en intervju.

## 5.2 Urvalsprocess

Till vår studie begränsade vi vårt urval till lärare som arbetar eller tidigare har arbetat inom grundskolan. Vi ville att lärare som arbetat med svenska inom F-3 skulle svara på vår enkät eller delta i en intervju. Genom att fråga i grupper på Facebook med riktat innehåll till svenskämnet, särskilt begåvade elever, F-3 eller skrivutveckling, hoppades vi kunna få fler svar på vår enkät samt få fler lärare att delta i intervjun. Första dygnet fick vi in tre svar, vilket vi inte ansåg utgöra tillräckligt omfattande data för att påbörja analysen. Därför fortsatte vi att uppdatera inlägget i grupperna så att inlägget skulle hamna högt upp och bli synligt för fler lärare i vår målgrupp.

Nedan presenteras informanterna (Tabell 1).

**Tabell 1**

Informanter	Årskurs:	
Lärare A	F-3	Tidigare lärare till en 2E-elev i mindre undervisningsgrupp
Lärare B	F-3	Lärare i anpassad grundskola, tidigare arbetat i grundskola
Lärare C	F-6	Lärare i grundskola 4-6, tidigare F-3

## 5.3 Insamling av data - Intervju

Vi skapade en intervjuguide där vi ställde relevanta frågor utifrån undersökningens syfte och de frågeställningar som vi ville ha svar på. De personer som vi skulle intervjua fick frågorna några dagar innan intervjun genomfördes. Vi skickade frågorna till informanterna för att de skulle kunna förbereda sig på att svara på frågorna. Det gjorde vi för att intervjun skulle bli så meningsfull som möjligt.

De tre intervjuerna utfördes med hjälp av det digitala mötesverktyget Zoom eftersom det gjorde det möjligt för oss att intervjua personer som inte befann sig på samma plats som oss. Genom Zoom fick vi möjlighet att spela in intervjuernas ljud. Ljudfilerna använde vi sedan vid transkribering. Informanterna fick alla samma frågor under intervjuerna, men det gavs även möjlighet och utrymme för oss att fördjupa svaren som informanterna gav på frågorna genom att ställa följdfrågor. På så vis fick vi fler och fördjupade svar.

### 5.3.1 Enkät

Vi valde att ha samma frågor till enkäten som till intervjun. Enkäterna anpassades dock till skriftliga svar och vi valde att lägga till en fråga där vi gav svarsalternativ istället för att enbart ha öppna frågor som i intervjun. Innan vi skickade ut enkäten gjorde vi en förundersökning där vi efterfrågade personer som arbetar med 2E-elever. Enkäten skickades sedan ut i olika relevanta Facebookgrupper.

## 5.4 Analyismetod

I denna studie valde vi att använda oss av att transkribera alla intervjuer, samt tematisering som analysmetod. Analysen av enkäterna gick till på liknande sätt som till intervjuerna, där vi jämförde, analyserade och tematiserade de öppna svaren i enkäterna. De förbestämda svaren jämfördes med varandra samt andra svar som samma informant hade angett.

### 5.4.1 Analys av intervjuerna

Vi började med att lyssna igenom och transkribera alla intervjuer som vi haft. Vi skrev då ner vartenda ord som sades och tog hänsyn till både pauser och suckar i transkriberingen. Så gjorde vi eftersom det kunde vara av betydelse för analys av vårt resultat. Syftet med transkriberingen var att göra det enklare för oss att tolka och analysera det empiriska material som vi fick in under intervjuerna och genom det få fram intressant innehåll och relevanta svar på våra frågeställningar. Vi kunde inte ta hänsyn till mimik och gester i intervjuerna eftersom intervjuerna skedde i digitala mötesrum där vi endast spelade in ljudet.

När transkriberingen var klar läste vi igenom materialet samt tolkade och analyserade intervjuerna. Vi använde då metoden tematisering som Alvehus (2023) beskriver utifrån tre steg i arbetet med kvalitativa intervjuer, sortera, reducera och argumentera. Första steget enligt Alvehus (2023) är att läsa igenom materialet och sortera i den insamlade datan. Vi gick då igenom alla transkriberade intervjuer och i första omgången strök vi under saker som vi fann relevanta och intressanta för våra frågeställningar med färgen grön. Vi strök också under saker som inte var lika relevanta för vår undersökning med färgen röd. När vi läste igenom undersökningen en gång till letade vi efter likheter mellan alla intervjuer. Vi sökte efter genomgående teman i intervjuerna. Vi sökte teman som var relevanta för vår undersökning. Vi sållade då i materialet och avgränsade innehållet till det som var mest relevant för vårt resultat. Den tredje gången vi gick igenom den empiriska datan hade vi begränsat vad som var relevant för just vår studie och kom då fram till att det fanns tre återkommande övergripande teman i svaren.

Följande teman presenteras i undersökningens resultat: *Varierad och differentierad skrivundervisning*, *Intresseväckande skrivundervisning* och *Resurser och tidsbrist*.

### 5.4.2 Analys av enkäterna

Enkätsvaren var skriftligt nedskrivna, en del frågor hade förvalda svar, medan en del var öppna svar. Därför behövde även enkäterna tolkas och analyseras. Det gjorde vi genom att sortera de öppna svaren på samma sätt som i intervjuerna och hitta genomgående teman som passade med intervjuerna. Svaren sorterades efter relevans till arbetet och om



det fanns flera som svarat liknande. Vi jämförde de svaren vi fick från intervjun med enkätsvaren och bestämde teman efter det. De frågor som hade angivna svarsalternativ analyserades och jämfördes med varandra under denna process.

## 5.5 Etiska aspekter

Vi förhöll oss till fyra forskningsetiska riktlinjer. Vetenskapsrådet (2017) framhåller i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* de fyra krav som vi förhållit oss till. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Eftersom vi forskare i studien ska informera respondenterna om syftet med studien och respondenternas roll har de som deltagit eller blivit tillfrågade om att delta i studien genom informationskravet (Vetenskapsrådet, 2017) rätt att själv bestämma över sitt deltagande. Vi skickade ut meddelande till eller samtalade med de som skulle delta i intervjuerna där vi informerade om intervjuernas tillvägagångssätt. Där tydliggjorde vi att intervjuerna kommer att vara över Zoom, hur vi hanterar den empiriska datan samt att vi efter den avslutade undersökningen raderar intervjuerna. Vi skickade också över intervjufrågorna innan intervjun så att deltagarna skulle ha god tid att förbereda sig.

Samtyckeskravet innebär att vi som utför studien ber intervjuernas deltagare om deras samtycke innan de är med i studien (Vetenskapsrådet, 2017). I början av intervjun fick vi muntligt informanternas samtycke på att vara med i vår studie.

Kravet på konfidentialitet innebär att vi som utför studien har skyldighet att respektera deltagarnas privatliv. Deltagaren har rätt till att neka oss personuppgifter och övrig information om sig själv. Deltagarna samt deras svar ska vara anonyma och deras personuppgifter ska inte kunna nås av obehöriga (Vetenskapsrådet 2017). Vi förmedlade deltagarnas rättigheter inför intervjuerna. Deltagarna fick även information om att de har rätt att avstå från att svara på våra frågor. Vi anonymiserade både deltagarnas namn och all empirisk data som vi fick in.

Med nyttjandekravet menas att personuppgifter endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2017). De personuppgifter som samlades in användes endast för forskningsändamål vilket vi förtydligade i början av intervjuerna.

## 5.6 Riskanalys

Eftersom vi har utfört en kvalitativ undersökning är det svårt att mäta reliabiliteten kvantitativt. I vår studie vill vi istället lyfta fram ett transparent tillvägagångssätt som en faktor för undersökningens pålitlighet. Vi har få deltagare i vår undersökning, men eftersom svaren inte mäts kvantitativt påverkar antalet informanter inte reliabiliteten. Vi beslutade oss ganska sent i processen för att utöka vår undersökningsmetod till att utgöras av både intervjuer och enkäter. Vi kunde redan efter förundersökningen anta att svarsfrekvensen skulle bli låg vilket påverkade vårt val av enkätfrågor. Frågorna i enkäten mäter framförallt kvalitativa svar för att bidra till ett pålitligt resultat.

Att använda enkäter som metod kan utgöra en risk att validiteten påverkas. I en enkät kan frågorna inte bli lika fylliga som vid en intervju eftersom textens omfång är begränsat. Enkätens frågor besvaras inte alltid lika detaljerat av deltagarna när det sker skriftligt eftersom det kan vara mer tidskrävande att skriva och formulera sig tydligt på så vis. Dessutom kan den externa validiteten påverkas av den låga svarsfrekvensen. Genom att använda en kvalitativ enkät i kombination med kvalitativa intervjuer som metod kan reliabiliteten å andra sidan öka eftersom samma grundfrågor ställdes till alla deltagare i både enkäten och intervjuerna. Vi är medvetna om att följdfrågorna i intervjuerna kan påverka pålitligheten och värderade svaren på unika följdfrågor därefter.

Validiteten i sin tur påverkas bland annat av i vilken utsträckning vi får svar på de frågor som vi ställer. Svarens relevans i relation till frågorna kunde i vår undersökning ha påverkat resultatet eftersom vare sig deltagarna i intervjuerna eller enkäterna var tvungna att svara på samtliga frågor. De inkomna svaren visade sig vara relevanta utifrån våra frågeställningar då många deltagare har svarat ganska likt övriga deltagare. Även om det med den begränsade omfattningen av inkomna svar är svårt att argumentera för populationens upplevelser av undervisningssätt som främjar särskilt begåvade elevers

skrivutveckling är svaren relevanta till de frågor vi har ställt. Det bidrar till undersökningens interna validitet.

En del av enkätens frågor gav vi förutbestämda svarsalternativ. De frågor som anger skalor är exempel på frågor som har förutbestämda svarsalternativ. Där får respondenterna fem alternativ att välja på. De som svarar på enkäten får däremot inte möjlighet att uppge varför de valde att ange just det svaret. Vi valde att endast ha ett begränsat antal frågor med förutbestämda svarsalternativ eftersom vi till övervägande del ämnade utföra en kvalitativ enkät med fylliga och givande svar. Det blev möjligt för oss att jämföra svaren med varandra genom att till viss del använda oss av förangivna svarsalternativ i vår undersökning.

## **5.7 Metoddiskussion**

Vi valde att utföra både intervjuer och samla in resultat genom enkäter. Det gjorde vi eftersom vi vet att få personer arbetar metodiskt med särskilt begåvade elever och samexisterande funktionsnedsättning. Vi undersökte i förväg ungefär hur många deltagare vi skulle kunna få stöd av i vår studie genom att skicka ut en förundersökning i grupper på Facebook som var relevanta. Då skrev vi att vi sökte lärare som arbetar med elever som är 2E, vilket visade sig begränsa omfattningen av underlaget. Vi skrev då istället särskilt begåvade med eller utan funktionsnedsättning och fick genast fler svar. Eftersom vi visste att kunskap om särskilt begåvade med samexisterande funktionsnedsättning var begränsat blev vi positivt överraskade av att få in de svar vi fick. Underlaget möjliggjorde inte en kvantitativ studie eftersom underlaget utgjordes av ett lågt antal deltagare som då inte kunde anses stå för reliabla resultat. Efter att vi hade skickat ut enkäten och förfrågan om intervju i närmare tjugo Facebookgrupper, samt till andra kontakter, så valde vi att använda oss av det material vi hade fått in och enbart analysera enkätsvaren kvalitativt för att få fram pålitliga resultat.

## 6. Resultat

Här presenteras vår kvalitativa studies intervju- och enkätsvar. Med utgångspunkt i våra övergripande frågeställningar samt valda teoretiska perspektiv presenteras nedan undersökningens resultat genom följande tre teman: *Varierad och differentierad skrivundervisning*, *Intresseväckande skrivundervisning samt Resurser och tidsbrist*.

### 6.1 Varierad och differentierad skrivundervisning

“Om den här eleven ville ligga på golvet och skriva och läsa så var inte jag den som sa att nu behöver vi sitta vid bordet” (Lärare A).

Lärare A upplever att det är viktigare *att* eleven skriver än *hur* eleven skriver. Det ser vi även i enkätsvaren där det framgår att lärare generellt upplever att fokuset bör vara *att* eleverna skriver snarare än *hur väl* de skriver en mening med exempelvis korrekt grammatik. En informant uppger att lärare bör undvika att påpeka felen i den tidiga skrivutvecklingen. Istället bör lärare fokusera på det som är bra i texten. Dessutom visar enkätsvaren att det är bättre att elever vågar försöka skriva än att grammatiken blir korrekt.

Differentierad undervisning visar sig i vår undersökning vara ett bra sätt att möta elevers olika behov genom kognitiva utmaningar. I enkätsvaren och intervjuerna kan vi se att många lärare upplever att adekvat stimulans baserat på elevens nivå är en viktig del i undervisningen för att eleven ska känna sig engagerad i sin skrivprocess. Genom att erbjuda differentierad undervisning främjas särskilt begåvade elevers skrivutveckling enligt flera svar i enkäten. Lärare har då möjlighet att erbjuda samma undervisningsinnehåll på olika nivåer så att det möter elevens kognitiva behov. Lärare i enkätsvaren upplever att undervisningssättet kombineras väl med skrivmallar, checklistor och andra strukturella stödinsatser som ramar in arbetet och begränsar svårigheterna. Genom att anpassa skrivuppgifterna kan särskilt begåvade elever få till sig kunskap som passar elevens kognitiva processer (Anderson och Svensson, 2022). Eleverna kan då använda sin energi till att producera text. Med en varierad och differentierad undervisning

kan lärare alltså möta eleverna utifrån de särskilt begåvade elevernas kognitiva nivå och skapa förutsättningar för lärande.

Lärare B poängterar att eleven behöver stöd och utmaning omgående utan dröjsmål. Läraren säger att det inte hjälper att planera för nästa läsår eller stadie när alla barn oavsett begåvning är här och nu. Eleven behöver i enlighet med Bruners teori Scaffolding fullt stöd för samtliga svårigheter så snart stödbehovet upptäcks. I takt med att eleven klarar sig bra utan stöd kan stödet demonteras del för del (Gibbons, 2010). Lärare B anser att det påverkar elevens lust att lära när eleven inte får det stöd som hen är i behov av tillgodosett.

“Särskilt begåvade elever behöver få känna lust att lära sig nu” (Lärare B).

Lärare B menar att särskilt begåvade elever behöver bli utmanade ofta för att det annars finns en risk att de underpresterar längre fram i sin skolgång. Om eleverna klarar sig väl i lågstadiet utan att behöva anstränga sig, finna strategier för inläring och använda sina kognitiva förmågor kan det bli svårt i högre årskurser.

Lärare A upplever att särskilt begåvade elevers skrivutveckling främjas av att inte behöva ägna energi åt att tolka lektionens ramfaktorer. Därför använder läraren både bildstöd och tidshjälpmiddel som underlättar strukturen. Lärare A berättar även att hon arbetar utifrån helheter med de särskilt begåvade eleverna. Vår uppfattning är att läraren syftar på den analytiska strategin Top-down där läraren börjar i helheten för att sedan dyka ner i delarna. Det menar Liljedahl (2017) blir naturligt för särskilt begåvade elever vars kognitiva processer drar snabba slutsatser utifrån just helheter (2017, s.112).

I flera enkätsvar samt under intervjun med Lärare B framkommer det att många elever har ett begränsat ordförråd, vilket utgör ett hinder när eleverna ska skriva texter. Det kan påverka elevernas skrivprocess eftersom det krävs ett varierat språk och fylligt ordförråd att berika en text (Sumarno et al. 2022). Ett begränsat ordförråd uppges kunna bero på att elever läser färre böcker nu för tiden, vilket i sin tur begränsar både elevernas fantasi och förmåga att skriva utvecklade texter. Enligt svaren leder det även till att eleverna får svårare att komma igång med att skriva texter. Ett svar visade dock att det var på grund av dåligt tålamod som eleverna inte utvecklade sina texter. Att få texten uppläst för sig

eller att läsa texten högt för sig själv kan därför främja elevens skrivutveckling enligt Lärare B.

Enkätsvaren visar att lärare upplever en stark koppling mellan textläsning och textskrivande och att det därför borde främja skrivutvecklingen att kombinera skrivinläring med läsinläring. Det visar sig att eleverna behöver få se och lära känna många olika texttyper tidigt för att få en förståelse för texters strukturer. Eleverna behöver tidigt lära sig att strukturerna ser olika ut beroende på i vilket syfte texten skrivs. Då möter eleven ord och begrepp som är typiska för dessa olika texter och får möjlighet att öva på stavning i en naturlig kontext. Syftet varierar utifrån vilken genrer texten tillhör. Eleverna lär sig att anpassa textens innehåll med utgångspunkt i de givna skillnader som finns i exempelvis berättande och faktatexter. En del enkät svar upplevde att det var stöttande att arbeta med olika texttyper och att tydliggöra olika textgenrer. Sumarno et al. (2022, s. 533) menar att eleverna behöver bli medvetna om sin egen tankeprocess och uppmuntras att utveckla egna planeringar för att stötta skrivutvecklingen (Sumarno, 2022, s. 533). Några enkät svar visar att lärare bör erbjuda gemensamt textskrivande utifrån Cirkelmodellen för att modellera strukturen innan en text ska produceras av elever på egen hand. Cirkelmodellen går hand i hand med Scaffolding eftersom läraren stöttar eleverna i deras skrivutveckling i varje steg av Cirkelmodellens process. För varje steg demonteras stödet del för del. I Cirkelmodellens sista steg producerar eleverna en egen text.

Lärare A lät eleverna skriva berättelser till bilder, både för hand och med digitala verktyg. Flera svar visar att det är viktigt att öva på att skriva både för hand och med digitala verktyg. Lärare B upplever till skillnad från andra informanter att elever ibland arbetar för mycket med digitala verktyg som datorer och surfplattor.

“I grundskolan jobbar man mycket med datorer och paddor och just skrivningen memoreras ju bättre genom att skriva för hand. Din handstil blir bättre och du blir inte lika trött i handen om du tränar upp den förmågan som liten. Det finns många tonåringar idag som inte klarar att skriva för hand för att de får kramp i händerna och deras handstil är inte alls läslig så den är jätte viktig” (Lärare B).

Läraren menar att skrivinläringen gynnas av att ögat samarbetar med handen. Dessutom menar Lärare B att handstilen förbättras och att handen som eleven skriver med inte blir trött lika fort om färdigheten övas in ordentligt i ung ålder. Lärare B uppger att det finns många tonåringar som inte klarar av att skriva för hand eftersom de får kramp i händerna. Liberg (2020) påpekar att elever behöver kunna skriva obehindrat både för hand och med digitala verktyg i dagens samhälle (Liberg, 2020). Liljedahl (2022, s. 120) betonar att den viktiga ämnesför djupning som särskilt begåvade elever behöver kräver differentiering av såväl undervisningssätt som innehåll.

## 6.2 Intresseväckande skrivundervisning

Under vår intervju med Lärare A berättar läraren att hen använde sig av intresseväckande undervisning som bygger på elevens egen lust att lära.

"Eleven skulle få skriva och läsa de sakerna som intresserade eleven. Han hade en del specialintressen" (Lärare A).

"Som jag var inne lite på innan så var jag även väldigt noga med att vi jobbade med saker som han tyckte var roligt" (Lärare A).

Lärare A berättade att den här eleven hade funnit ett särskilt intresse för dinosaurier och att det var just detta specialintresse som läraren grundade sin undervisning på för att få eleven att utveckla sitt skrivande. Läraren berättar att eleven fick skriva en berättelse om dinosaurier som skulle ut och resa när den planerade undervisningen innehöll reseord. Läraren skapar alltså en koppling mellan undervisningens planerade innehåll och elevens intresse. Anderson och Svensson (2022, s.135) menar att lärare bör ha i åtanke att elever bearbetar information på olika sätt. Därför behöver läraren ta hänsyn till elevens unika kognitiva process när läraren planerar undervisningens innehåll och tillvägagångssätt (Anderson och Svensson, 2022, s.135). Lärare B arbetar ofta vidare med samma uppgifter inom samma område som den övriga klassen, men anpassar då uppgiftens nivå så att särskilt begåvade elever får mer avancerade uppgifter att utmanas av. Liljedahl (2017) påtalar att det är viktigt att låta dessa elever få använda sina kognitiva styrkor och ge eleverna tillräcklig ämnesför djupning. Enkätsvaren visar att majoriteten av lärarna

tillgodoser särskilt begåvade elevers behov av utmaning genom att låta eleverna fördjupa sina kunskaper.

Lärare A menar att hennes elev hade väldigt svårt med läsning och skrivning. Därför fokuserade läraren på de styrkor och intresseområden som intresserade eleven att skriva. Läraren anser att det är viktigt att eleven inte enbart får en känsla av att undervisningen är motig utan att eleven också kan få göra saker som eleven har lättare för. Lärare A valde därför att utmana i de ämnen som eleven var intresserad av för att både stimulera och kompensera för den motiga skrivdelen.

Lärare B anser i likhet med Lärare A att det är viktigt att ta vara på elevernas intressen för att engagera eleverna i skrivning. Vi kunde även se i svaren från enkäterna att de flesta anser att intresseväckande undervisning är gynnsam för de särskilt begåvade elevernas skrivutveckling. Det upplevs av Lärare B även vara främjande att lärare själva är passionerade när lärare undervisar. Aspelin (2018, s.11) menar att lärarens förhållningssätt gentemot eleverna och ämnet som läraren undervisar i bidrar till olika konsekvenser för elevens lärande och att det därför är viktigt att balansera formell och personlig relation till eleverna. Genom att visa sitt intresse för ett ämnesområde på ett spännande sätt som skapar nyfikenhet kan ett intresse skapas hos eleven utan att läraren blir för personlig. Även Lärare C anser att det är viktigt att låta särskilt begåvade elever skriva om något som är intressant för eleven. Flera av lärarna svarade att de erbjuder eleverna att skriva med tydligt syfte.

“Vissa särskilt begåvade elever har ju särskilda intressen. Då brukar jag erbjuda eleverna att skriva om det som eleverna är intresserade av” (Lärare C).

Lärare C berättar vidare om en särskilt begåvad elev som läraren fortfarande minns väl. Läraren kunde skapa intresse för skrivning genom att låta eleven skriva texter med tydliga syften som eleven själv fann meningsfull att producera och bearbeta. En sådan text var ett brev till kungen.

“Han ville väldigt gärna skriva ett brev till kungen så vi hjälptes åt att formulera det här brevet så att språket i brevet skulle passa mottagaren och det tyckte vi båda var roligt” (Lärare C).



Liberg och Säljö (2020) samt Rohloff et al. (2022) påtalar att elever behöver undervisas i meningsfulla sammanhang för att kunna ta till sig nya kunskaper. Meningsskapande och tydligt syfte lyfts fram som en viktig del för att gynna dessa elevers skrivutveckling.

“Det som var svårt var att det var lite frustrerande som lärare att se att den här eleven har rätt stor kapacitet och väldigt stor potential och är väldigt duktig på många saker och har lätt för väldigt många saker men att det var svårt att hitta fokuset och komma igång med det han skulle göra. När det väl var gjort så blev det väldigt bra, det han gjorde, men han behövde väldigt mycket stöd av mig för att komma igång och få allting gjort” (Lärare A).

Lärare A upplever det begränsande för sin 2E-elev att denne behöver stöd att komma igång med skrivuppgifter. Läraren kan se en stor potential eftersom eleven har många styrkor, men eftersom hen även har svårt att komma igång och påbörja skrivuppgifterna utgör den svårigheten en stor begränsning för skrivutvecklingen. Lärare A menar att det är svårt att engagera, få eleven att skriva och fokusera på uppgiften. Lärare A upplever även att det är frustrerande att inte kunna stötta tillräckligt. Lärare C är inne på samma spår och berättar i intervjun att elevernas ointresse kan begränsa skrivutvecklingen.

“När eleverna inte vill så kan de ju helt enkelt inte. Vissa gör ju liksom ingenting på en hel lektion ibland. Visserligen är det också precis tvärtom, om eleverna inte kan så är det ju inte så roligt att utföra arbetet” (Lärare C).

Lärare C påpekar att elever som kan, de vill, samt att elever som vill, de kan, och att det därför är viktigt att ge eleverna rätt stöttning. Lärare C menar i likhet med Liljedahl (2017) att det är viktigt att läraren utmanar eleverna. Flera lärare i vår undersökning uttrycker i likhet med Liljedahl (2017) att det genom att uppmärksamma och uppmuntra elevers kognitiva styrkor ger eleverna en positiv bild av undervisningssituationen och stärker lärandet.

Lärare C menar i likhet med flera av informanterna att intresset ligger till grund för elevers goda skrivutveckling. Lärare C menar precis som många andra informanter att elever behöver våga försöka och att det är bättre att elever skriver *något* än att det blir fullständigt

korrekt om eleven skriver. Berninger och Abbott (2013) menar att det är viktigt att läraren gör en helhetsbedömning som även utgår från elevers förmåga att resonera, argumentera, läsa och skriva istället för att enbart se till elevers skriftliga prestationer när lärare bedömer elevernas förmågor och färdigheter. Under intervjun med Lärare A framgår det att läraren har fått vetskap om särskild begåvning genom en kollega.

“Jag fick reda på det (särskild begåvning) genom en gammal kollega och sen när jag har arbetat efter att jag fick reda på det här, så har jag själv kunnat se detta hos några av de barnen som jag arbetat med”. (Lärare A)

Lärare A har alltså inte fått lära sig vare sig identifiera eller stötta särskilt begåvade elever i deras skrivutveckling genom formell utbildning. Vidare frågar vi i intervjun om Lärare A kan se att de undervisningssätt som läraren använder stöttar eleverna i sin skrivutveckling samt i hur stor utsträckning. På det svarar Lärare A följande:

“Jag tror ändå det är rätt effektivt. Jag märkte i alla fall stor skillnad när vi skrev om något som intresserade”. (Lärare A)

Den särskilt begåvade eleven som Lärare A undervisar är enligt läraren svår att engagera. Lärare A behöver både anpassa undervisningen för att reducera svårigheter och utmana utifrån elevens styrkor och intresse. Det menar även Willard-Holt (2013) beskriver att eleverna bör få arbeta med det som de anser är intressant samt tillgodoses det stöd som eleven behöver för att begränsa de svårigheter som kan utgöra hinder för inläring.

Lärare B upplever att många elever har låg självkänsla samt att de tycks tro att de aldrig blir tillräckligt bra. Lärare B tror att det bygger upp en stress hos eleverna och att den stressen kan begränsa deras skrivutveckling.

“Det finns de som är svaga i klassen och de som är starka. Vi måste anpassa och barnen måste också lära sig redan från början att vi är olika och ingen är mer normal eller onormal för det. Oavsett om du är svag eller om du är stark (kognitivt). Men att vi är här för att lära oss på den nivån som vi är och att vi får stöd utifrån den nivån som vi är på” (Lärare B).

Liljedahl (2017, s. 50) menar att de särskilt begåvade eleverna ofta är perfektionister. Lärare B påtalar att många lärare glömmer att lyssna på vad eleverna upplever att de behöver. Även det kan utgöra en begränsning för eleverna. Några enkätsvar menar att elever sällan tror på sig själva tillräckligt mycket för att våga försöka skriva och att det kan göra att eleverna inte får möjlighet att öva tillräckligt mycket för.

## 6.3 Resurser och tidsbrist

“De blir lätt störda av en stol som rullar eller en penna som trillar. Klockan som går, någon som går i korridoren, kompisen som rör sig och gungar kanske eller skriker kanske. De blir lätt störda och då behöver man dela upp de (eleverna) så att de kan sitta och jobba i lugn och ro” (Lärare B).

Vi kan se både i våra enkätsvar och i intervjuerna att elevgruppens storlek ofta upplevs vara en avgörande begränsning. Mindre tid kan ges åt särskilt begåvade elevers skrivutveckling i stora elevgrupper. Eleverna upplevs även störa varandra under lektionstid i stora elevgrupper. Lärare B menar att små ljud som egentligen är naturliga i en undervisningssituation kan hindra eleverna från att fokusera på skolarbetet. Lärare A upplever att särskilt begåvade elever med funktionsnedsättning lär sig bättre i mindre sammanhang. Att låta eleverna jobba i en liten grupp där de inte blir störda lika ofta av yttre faktorer uppges gynna eleven bäst samt vara effektivt för skrivutvecklingen. Det är enligt Lärare B väldigt individuellt hur långt eleverna har kommit i sin skrivutveckling och då behöver läraren ha tid att ge alla elever den stöttning som de behöver. Många elever behöver enligt enkätsvaren individuellt riktat stöd för att hitta tillbaka till motivation och fantasi i sin skrivprocess. Det upplevs extra viktigt när de kommit en bit i sin skrivutveckling och börjat skriva egna längre texter. Då är det också viktigt att eleverna har lärt sig att skriva med en tydlig röd tråd. Många särskilt begåvade elever skriver enligt enkätsvaren för detaljerat och kan då lätt få en rörig struktur i sin text. Då blir det svårt för eleven att se en sammanhängande helhet.

Många enkätsvar visade att det generellt råder tidsbrist på grund av stora elevgrupper, tidskrävande administrativa uppgifter och möten. Lärare upplever att de inte hinner stötta eleverna i den utsträckning som eleverna har behov av. I enlighet med Höög och

Johansson (2005) kan detta påverkas av rektorns engagemang, vilja och förmåga att driva förändringsarbeten på skolan. Lärare C beskriver en situation som läraren anser vara ohållbar och uttrycker frustration över rektorns val av personalfördelning i elevgrupperna. Lärare C upplever sig stå ensam i arbetet med elevgruppen och känner precis som flera andra informanter att läraren inte räcker till. Lärare C uppger att situationen blir ohållbar när läraren dessutom behöver ta hand om elever som behöver tillfällig omvårdnad.

“Visst kan man göra mycket på gruppnivå för att stötta upp, men det går ju inte att låta en lärare stå själv i en klass med 28 elever. Särskilt inte om det också kommer in ett barn efter rasten som är blöt eller har slagit sig” (Lärare C).

En informant i enkäten upplever att det viktigaste en lärare kan göra för att främja elevers skrivutveckling är att finnas där för eleverna. Informanten menar att det är viktigt att eleverna förstår att läraren finns där för eleverna. Informanten menar även att eleven har större möjlighet att ta till sig kunskap när eleven känner tillit till läraren. Aspelin (2018) betonar vikten av att vara lyhörd och lyssna på eleverna. En annan informant menar att de vuxna i elevens omgivning ofta diskuterar med varandra, men glömmer att lyssna på hur eleven själv upplever situationer. Lärare B menar också att det är viktigt att vara lyhörd. Så fort eleven känner att uppgiften är tråkig eller upplevs som ett tidsfördriv behöver läraren ge eleven en uppgift på en mer utmanande nivå. Liljedahl (2022) menar att de särskilt begåvade eleverna ofta vet själva vad de behöver för att utmanas.

Lärare B menar även att det är viktigt att särskilt begåvade elever känner sig bekräftade och får förståelse för att alla är unika och lär sig på olika sätt. Sumarno et al. (2022) menar att särskilt begåvade elever lättare utvecklar sin skrivförmåga än normalbegåvade eftersom att det i Sumarno et al. (2022) studie visade sig att kognition och skrivförmåga har ett starkt samband. Lärare B har upplevt att många särskilt begåvade elever kan sänka sig till omgivningens nivå för att passa in, vilket även Liljedahl (2022) framhåller. Lärare B menar att det generellt är vanligt att andra elever beskriver särskilt begåvade elever som “plugghästar” i ett negativt syfte. Det kan enligt lärare B leda till att de särskilt begåvade eleverna hamnar i utanförskap och kan uppleva sig själva som mindre värda och omtyckta. Det är därför viktigt att tidigt normalisera att samtliga elever är unika och har olika styrkor och svagheter. Liberg (2020) anser att man ska uppmuntra och normalisera olikheter i klassrummet, eftersom det skapar större mening. Lärare B menar samtidigt att

högpresterande elever riskerar att bli "hjälpplärare" i klassrummet när läraren inte hinner med de elever som behöver extra mycket stöd. Detta då särskilt begåvade elever lär sig snabbare. Lärare B öppnar i intervjun upp för möjligheten att det skulle kunna leda till något bra, eftersom den hjälpande eleven befäster kunskapen genom att använda sig av den. Lärare B betonar dock att det inte ska utgöra en del av elevens meningsfulla skolgång att i primärt syfte hjälpa andra. Elever som egentligen är i behov av utmaning får enligt Lärare B ibland extra uppgifter i syfte att hålla särskilt begåvade elever sysselsatta i väntan på elever som inte jobbar lika snabbt. Det kan enligt enkätsvaren bero på att det är för få lärare i klassrummen. Liljedahl (2022) menar att det är viktigt att inte hålla tillbaka en elev som vill lära sig mer.

Lärare C berättar om en elev som fått tidskrävande insatser i syfte att utmana eleven att nå längre i sin skrivutveckling. Lärare C uttrycker då återigen att läraren inte räckte till för alla elevers behov av både stöd och utmaning. Lärare C beskriver en upplevd oro och en risk att läraren inte ska hinna ge de elever som är i behov av stöd den hjälp de behöver för att nå målen om läraren regelbundet har ett samtida fokus på att utmana elever som "redan kan".

"Ska man hjälpa de som redan kan eller ska man hjälpa de som inte kan först?  
Man kan ju inte göra det allt för ofta i alla fall. Då har man ju en massa elever sen i slutet av läsåret som inte når målen. Man kan ju inte vara hos alla 28 samtidigt" (Lärare C).

Flera lärare tycks uppleva samma oro som Lärare C. I enkätsvaren framhålls att det är för få lärare i klassrummet eller för stora elevgrupper för att hinna se och stötta alla elever. Tidsbrist och stora elevgrupper visade sig därför utgöra ett stort skolorganisatoriskt hinder som upplevs begränsa lärares möjligheter att främja skrivutveckling.

## 7. Slutsats och diskussion

Syftet med vår undersökning var att bidra till ökad kunskap om hur de särskilt begåvade eleverna i svenska grundskolor kan stöttas i sin skrivutveckling. I denna del belyser vi de resonemang som lärare förhåller sig till i arbetet med särskilt begåvade elevers skrivutveckling.

### 7.1 Slutsats

Genom denna kvalitativa studie har elevers kognition visat sig ha en tydlig koppling till elevers skrivförmåga, ju högre kognitiv förmåga eleven har desto mer gynnar det dennes skrivutveckling. 2E-elevers funktionsnedsättningar kan dock påverka yttrandet av de kognitiva förmågorna. Det visar sig främja elevernas skrivutveckling att både variera undervisningens struktur och differentiera innehållet efter elevernas kognition. Elevernas egna intressen och styrkor bör ligga till grund för undervisningens utformning och innehåll. Som studien visar borde läraren fokusera på *att* eleverna skriver, snarare än *hur* de skriver för att bidra till fortsatt lust att lära. Skrivning stärker metakognitionen, samtidigt förbättras skrivförmågan av att träna upp elevens tankeprocesser med utmanande skrivuppgifter. Vår studie belyser gynnsamheten i att undervisa särskilt begåvade elever utifrån helheter genom analytiska strategier som Top-down. Det visar sig även vara viktigt att de särskilt begåvade eleverna får möjlighet att accelerera och fördjupa sina kunskaper, vilket kan tillgodoses med varierad och differentierad undervisning. Lärare behöver även vara lyhörda för elevernas behov av stöd. De särskilt begåvade eleverna använder ofta sin höga abstraktionsförmåga till att förutse ett slutresultat som för dem kan upplevas som ouppnåeligt. Det kan leda till att de inte vågar försöka producera texter.

Tidsbrist och stora elevgrupper visar sig utgöra begränsningar för elevernas skrivutveckling. Lärarna finner det svårt att räkna till om elevgruppen är för stor och tiden ska räkna till alla. I lärares tid behöver stöd och stimulans inrymma samtliga elevers behov, inte enbart de elever som är i behov av mest stöd. Här visar vår studie att rektorn har en betydande roll för att underlätta för lärare, samt att lärare ofta saknar kompetensutveckling i arbetet med de särskilt begåvade eleverna. Rektorer bör därför möjliggöra fortbildning inom området.

## 7.2 Diskussion

Syftet med examensarbetet var att undersöka lärares resonemang kring de undervisningssätt som upplevs främja respektive begränsa särskilt begåvade elevers skrivutveckling. I vår studie har det visat sig att det ställer höga krav på lärares förmåga att variera och differentiera undervisningen. Aspelin (2018) påtalar att lärarens förmåga att möta eleven i undervisningen är en grundförutsättning för elevernas lärande. Det visar sig alltså även i vår undersökning.

Persson (2010, s. 536) belyser att särskilt begåvade ofta ses som framtidens hopp. Av den anledningen borde lärare vara ivriga att ge särskilt begåvade elever de bästa förutsättningarna för lärande. Sumarno et al. (2022) påtalar vikten av att lärare förstår hur elevers kognition påverkar inlärningsförmågan så att undervisningen kan anpassas utifrån de strategier och metoder som främjar skrivutvecklingen. Som tidigare har påpekats har det framgått i tidigare forskning att rektorns engagemang i förändringsarbeten på skolorna var avgörande för hur arbetet föll ut (Höög och Johansson, 2005, s.604). Detta framgår även i enkätsvaren. Lärare A identifierade särskilt begåvade elever efter samtal med en kollega. Läraren har alltså inte genom formell utbildning utvecklat kunskaper om särskilt begåvade elever.

Cooper et al. (2004) menar att det är viktigt att se hela eleven och skapa sig en bild av de förmågor som hen besitter för att kunna utläsa om eleven är särskilt begåvad eller inte. Enligt Liljedahl (2017) är det vanligt att särskilt begåvade elever identifieras av elevens vårdnadshavare som sedan informerar läraren om begåvningen. Då behöver lärare själva söka information om vilka undervisningssätt som kan gynna dessa elevers skrivutveckling. I undersökningen framkommer det att lärare upplever att tidsbrist försvårar införskaffandet av ny kunskap. Anderson och Svensson (2022, s. 135) betonar att alla elever lär sig på olika sätt utifrån deras kognitiva förutsättningar och att det därför är viktigt att lärare har kunskap om just särskilt begåvade elevers inlärningsprocesser. Silfver och Ekesryd Nordström (2023) menar att det utan en vedertagen handlingsplan om särskilt begåvade elevers skrivutveckling ofta blir tidskrävande för dessa elevers lärare att studera den forskning som finns. Det framgår även i Liljedahl (2017, s. 139) att lärare ofta upplever vårdnadshavares information som tidskrävande och provocerande. Detta eftersom särskilt begåvade elever ofta

underpresterar i skolan och då tillsynes behöver en annan typ av stöttning än det stöd som de egentligen har behov av i sin skrivutveckling utifrån deras kognitiva profil (Säljö, 2020). När vårdnadshavare påstår att en elev är särskilt begåvad trots elevens uppvisade svårigheter i skolmiljön upplevs det av lärare svårhanterat och provocerande. Liljedahl (2017, s.140) menar att det ofta leder till att lärare och vårdnadshavare drar åt olika håll medan den särskilt begåvade eleven står kvar i mitten utan stöttning. Vi kan trots det se i våra enkätsvar och intervjuer att en del lärare försöker implementera beprövade lärmeter som till exempel varierad och differentierad undervisning eller analytiska strategier för att erbjuda stöttning. Flera informanter bygger även sin undervisning på elevernas intresse. I vår undersökning uppger informanterna dock att det sällan är hållbart rent schematekniskt att fokusera på dessa elevers stöttning. Det tyder, i vår undersökning, på att många särskilt begåvade elever inte får det stöd som de har behov av och rätt till på grund av resurs- och tidsbrist.

I Foley- Nicpon et al. (2012) studie betonar skribenterna särskilt att alla som arbetar med särskilt begåvade elever behöver vara medvetna om att det i kombinationen med funktionsnedsättning finns en risk att eleven har en samexisterande problematik med sin självkänsla. Särskilt viktigt är detta när 2E-elever har både en särskild begåvning och nedsatta exekutiva funktioner eftersom att dessa elever tenderar att ha en avsevärt sämre självkänsla. Lärare B menar att även de särskilt begåvade eleverna verkar ha svårt att själva känna att deras resultat är tillräckliga. För att läraren ska kunna stötta 2E-elever behöver läraren både ha kunskaper om stödstrukturer som till exempel Scaffolding, samt kunskap om olika funktionsnedsättningar.

Mot bakgrund av tidigare forskning finner vi det särskilt intressant att ingen informant uppgav att de saknade tillräckligt med kunskaper för att kunna möta dessa elever på ett bra sätt. Informanterna uppgav inte heller att de saknade kompetensutveckling. Ekesryd Nordström (2022, s. 272) menar att lärare generellt saknar formell utbildning om hur särskilt begåvade elever bör mötas i undervisningen. Rohloff et al. (2022) poängterar att lärare arbetar på olika sätt och att det reflekteras i undervisningen. Lärare visar sig, i vår studie, ha olika förväntningar på vad eleverna ska kunna och hur det kan stötta. Den undervisande läraren avgör vilken metod som används för att främja elevernas skrivutveckling. Det är därför viktigt att läraren gör medvetna didaktiska val, identifierar



gynnsamma metoder för den specifika elevgruppen samt stöttar elever som har behov av ett annat undervisningssätt.

Våra resultat visar att strategin Top-down används, vilket är vad Liljedahl, 2017 förespråkar. Detta eftersom särskilt begåvade elever drar slutsatser utifrån ett komplext nät av samband (Liljedahl, 2017). Vi ser även att lärare i den tidiga språkutvecklingen fortfarande använder syntetiska metoder, men att de använder denna strategi för att de upplever att den främjar elevernas skrivutveckling. När eleverna ska lära sig läsa får de oftast börja med att ljuda ihop bokstäverna, varje fonem-grafem för sig. Det menar Helland et al. (2011) är en bra strategi att använda i den tidiga skrivutvecklingen. Det är enligt Berninger och Abbot (2013) i det här stadiet som dyslexi vanligtvis upptäcks eftersom dessa elever ofta har svårt att avkoda och stava ord korrekt. Van Viersen et al. (2016) betonar dock att särskilt begåvade elever som även har dyslexi inte brukar upptäcks i det här stadiet då dessa elever kan maskera sina svårigheter med sin höga intelligens och välutvecklade verbala förmåga. van Viersen et al. (2015) menar att de särskilt begåvade elevernas intelligens utgör en skyddsfaktor eftersom den kan maskera svårigheter på samma sätt som van Viersen et al. (2016) skriver. Detta är något som även vår studies resultat och Sumaro et al. (2022) påvisar.

I resultaten visade det sig att några lärare anser att elever arbetar för mycket med digitala verktyg och att elever bör ägna tid åt att färdighetsträna istället. Liljedahl (2017, s.119) hävdar att skriva för hand eller utöva repetitiva färdighetsövningar kan vara väldigt uttråkande. Eleven kanske inte skriver alls, vilket kan göra det problematiskt för lärare att förstå att eleven faktiskt är särskilt begåvad. Det kan resultera i att acceleration och berikning då upplevs som onödigt eftersom läraren ofta drar slutsatsen att eleven först behöver öva på den grundläggande läs- och skrivförmågan. Liljedahl (2017) hävdar därför att utmaning och stimulans behöver tillsättas först och att extra anpassningar utifrån dyslexi eller andra svårigheter inte bör hamna i fokus förrän eleven får tillräcklig intellektuell stimulans för att engageras till att skriva. Då behöver eleven dels få skriva med ett tydligt syfte, men även få stöd av digitala verktyg så eleven slipper skriva för hand eller fastna i repetitiva uppgifter (Liljedahl, 2017, s. 119).

Nära hälften av lärarna bakom enkätsvaren låter eleverna arbeta under en längre tid med samma text för att få möjlighet att bearbeta texten ordentligt. Något som informanterna i

vår studie inte nämner är sådan utmaning som van Viersen et al. (2016) pekar ut som viktig, nämligen utmaning inom andra språkliga områden som grammatik och ordförråd för att uppleva skrivuppgifterna som meningsfulla. Falk och Skar (2020) skriver att vardaglig kommunikation som exempelvis att skicka sms eller mejl är beroende av våra skriftliga färdigheter och främjar interaktion med andra. För att upprätthålla sociala relationer visar det sig vara viktigt att elever fortsätter finna intresse för skrivning.

### **7.3 Förslag till vidare forskning**

De flesta skolor saknar fortfarande en vedertagen handlingsplan att utgå från i arbetet med särskilt begåvade elever. När vi under arbetets gång har fått till oss mer kunskap om hur särskilt begåvade elever bör stöttas för att främjas i sin skrivutveckling har vi upptäckt hur viktigt det är att de särskilt begåvade eleverna får tillgång till en särskild läroplan som möter just dessa elevers kognitiva inlärningsprocesser. Vi finner det även nödvändigt att vidare undersöka hur 2E-elever kan stöttas i sin skrivutveckling eftersom forskningsområdet fortfarande är magert.

En närstående längtade till skolstart redan vid fyra års ålder. Under höstterminen i förskoleklass fick vårdnadshavarna dock höra hur tråkig skolan var och hur fel omgivningen hade som sa att hen skulle få lära sig saker i skolan, för så upplevdes inte skolan. En elev som skrivit lappar och korta brev sedan tre års ålder vill sällan repetera fonem-grafem och alfabetets ordning ett helt läsår till. Det vore därför intressant att följa särskilt begåvade elever från den senare delen av förskolan, när längtan till skolan är som störst, för att ta reda på när dessa elever generellt börjar uppvisa tecken på uttråkning och besvikelse. På så vis hoppas vi innerligt att vidare forskning leder till ökad inkludering och förståelse för de särskilt begåvade eleverna, samt att insatser förbereds inför skolstart redan i förskolan. Vi önskar att alla särskilt begåvade elever ska få möta en jämlik skola efter det långa sommarlovet mellan förskolan och grundskolan.

## 8. Referenser

Anderson, L., Svensson, A. (2022). Kognitionsvetenskap- att studera individers lärandeprocesser. Homqvist, M (Red.). *Teorier för undervisning och lärande* (s.133-150). Lund: Gleerups Utbildning.

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.

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.

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur. Kap 14: s.151-162.

Cooper, E. E., Ness, M., Smith, M. (2004). A Case Study of a Child With Dyslexia and Spatial-Temporal Gifts. *Gifted Child Quarterly Vol. 48(2)* 83-94.

Ekesryd Nordström, M. (2022). Swedish preschool teachers and principals' conceptions of giftedness and gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*.45(3), 271-291

Falk, D., Skar, G. (2020). Skrivbedömning och respons. Forsling, K., Tjernberg, C. (Red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 75-101). Malmö: Gleerups.

Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline G. S., Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted* 35(3)220-240

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., Heimann, M. (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 44(2), 105-122.

Höög, J., Johansson, O., Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*. Vol. 43(6) 595-606.

Liberg, C. (2020). Att vara lärare. Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C. (Red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (Femte upplagan s.380-400). Stockholm: Natur & Kultur.

Liberg, C., Säljö, R. (2020). Grundläggande färdigheter. Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C. (Red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (Femte upplagan s.403-424). Stockholm: Natur & Kultur.

Liberg, C. (2020). Skrivriklighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. Forsling, K., Tjernberg, C. (Red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 19-34). Malmö: Gleerups.

Liljedahl, M. (2016-01-24). IQ-fördelning enligt Wechsler.  
<https://monaliljedahl.com/2016/01/24/sarbegavad-eller-adhd/>.

Liljedahl, M. (2023). Ämnesdidaktiskt stöd i svenska. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d49/1516017579507/Sarskilt-begavde-elever-amnesdidaktiskt-stod-i-svenska.pdf>

Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: pedagogens utmaning och möjlighet*. Göteborg: Gothia Kompetens.

Liljedahl, M. (2022). *Pedagogiskt ABC för särskilt begåvade elever*. Göteborg: Gothia Kompetens.

Mensa (hämtningsdatum: 2024-03-10). *Särskild begåvning för barn- kännetecken, behov, möjliga problem, testning*. <https://mensa.se/sarskiltbegavade-barn/>

Persson, S. R. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 33(4), 536-565

Rohloff, R., Tortorelli, L., Gerde, H. K., Bingham, G. E. (2022). Teaching Early Writing: Supporting Early Writers from Preschool to Elementary School. *Early Childhood Education Journal* Vol. 51(7). 1227-1239.

Silfver, E., Ekesryd Nordström, M. (2023). Shifting discourses on giftedness in Swedish newspaper media – what’s the problem represented to be? *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Skolverket (2022). Läroplan för anpassade grundskolan 2022: <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan>

Skolverket (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022: reviderad 2022. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>.

Skollag (SFS 2010:800). Riksdagen. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K3](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3)

Socialstyrelsen (2007). *Termbanken*. Socialstyrelsen. <https://termbank.socialstyrelsen.se/?TermId=812&SrcLang=sv>

Sumarno, W., Kusumaningrum, W., Nurhayati, E., (2022) The effects of knowledge and regulation of cognition on the students’ writing skills in a metacognitive process-oriented writing instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 18(1), 523-536

Säljö, R. (2020). Den lärande människan- teoretiska traditioner. Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C. (Red.). *Lärare skola bildning- grundbok för lärare* (Femte upplagan, s. 225-286). Stockholm: Natur Kultur Akademisk.

van Viersen, S., Bree, E., Kroesbergen, E., Slot, L., Jong, P. (2015). *Risk and protective factors in gifted children with dyslexia* Vol. 65(3), 178-198.

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*. Vol. 49(2) 189–199.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., Horgan, J. (2013). Twice-Exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly* 57(4) 247–262.

Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 17(2) 89-100.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjufrågor

1. Har vi ditt samtycke att delta i denna intervjun?
2. Vilken utbildning har du?
3. Undervisar du i svenska just nu?
4. Hur undervisar du för att främja elevernas skrivutveckling?
5. Vad upplever du som begränsande för dina elevers skrivutveckling?
6. Vilka skolorganisatoriska faktorer anser du påverkar dina elevers skrivutveckling?
7. Har du elever i din klass som är i behov av mer stimulans och utmaning i sin skrivutveckling än majoriteten?
8. Hur arbetar du för att främja dessa elevers skrivutveckling?
9. Finns det något du vill tillägga?

## Bilaga 2

### Enkätfrågor

1. Vilken utbildning har du?
  
2. Undervisar du i svenska just nu?  
 Ja, F-3  
 Ja, äldre än F-3  
 Har undervisat tidigare, F-3  
 Har undervisat tidigare, äldre än F-3
  
3. Hur undervisar du för att främja elevernas skrivutveckling?
  
4. I hur stor utsträckning upplever du att dina undervisningssätt främjar elevernas skrivutveckling? 1=Väldigt liten utsträckning 5=Väldigt stor utsträckning (1, 2, 3, 4, 5)
  
5. Vad upplever du som begränsande för dina elevers skrivutveckling?
  
6. Vilka skolorganisatoriska faktorer anser du påverkar dina elevers skrivutveckling?
  
7. Har du elever i din klass som är i behov av mer stimulans och utmaning i sin skrivutveckling än majoriteten?
  
8. Hur arbetar du för att främja dessa elevers skrivutveckling?  
 Eleverna får välja ämne att skriva om  
 Eleverna får skriva texter med tydligt syfte  
 Eleverna får arbeta under längre tid med en mer omfattande text  
 Eleverna får undervisning i annan elevgrupp  
 Eleverna får fördjupa sina kunskaper  
 Eleverna får undervisning utifrån andra skrivutvecklingsmetoder  
 Samtliga elever undervisas på samma sätt



9. I hur stor utsträckning anser du att det främjar dessa elevers skrivutveckling? 1=Väldigt liten utsträckning 5=Väldigt stor utsträckning (1, 2, 3, 4, 5)

10. Finns det något du vill tillägga?