



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi

Litteraturstudie

Lisa-Eilèn Kjeldsberg Nordseth

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, Ped- 3903, Mai 2022

Sammendrag

Forskning viser ingen sammenheng mellom dysleksi og IQ, samtidig er det en konsensus at elever med stort læringspotensial og læringsvansker eksisterer. I Norge er det ikke en tradisjon å identifisere styrker hos elever, og det blir opplevd som vanskelig å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Formålet med studien var å finne kunnskap og få en oversikt over temaet "identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi". Denne studien var en litteraturstudie der det ble analysert åtte forskningsartikler fra 2013 til 2021 for å svare på problemstillingen: *hvordan kan man identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi?* Studien hadde fem forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen, som var:

- *Hvilke kjennetegn finnes det på elever med stort læringspotensial og dysleksi?*
- *Hvilke identifikasjonskriterier ser ut til å være best for å identifisere denne gruppen?*
- *Hvilke diagnoseverktøy som finnes, bør brukes i en identifikasjonsprosess?*
- *På hvilke nivå i tiltakskjeden bør disse elevene bli identifisert?*
- *Hvilken strategi bør man benytte i identifikasjonsprosessen?*

Studien avdekker et stort behov for å øke kunnskapen og forståelsen for disse elevene, samtidig viser resultatet at det er et behov for tradisjonsendring i ulike screeningsprosesser for å kunne identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Resultatet av studien avdekker noen mulige strategier som kan brukes i identifikasjonsprosessen for disse elevene, samt at prosessen må være individuelt tilpasset hver enkelt elev.

Søkeord: dysleksi, stort læringspotensial, identifisering, skole, akademisk prestasjon, kjennetegn, identifikasjonsverktøy, identifikasjonskriterier, strategier for identifisering, stort læringspotensial med lærevansker.

Forord

Etter flere år som student skal jeg endelig få avslutte masterstudiet. Det har vært en veldig interessant og lærerik reise, der jeg har fått tilegnet meg mye ny kunnskap. Nå som jeg skal avslutte denne studien er det flere personer som fortjener en ekstra takk.

Jeg vil begynne med å takke Mirjam Harkestad Olsen som fikk meg interessert i temaet masteroppgaven omhandler og som var veileder den første delen av oppgaven. Så vil jeg rette en spesiell takk til Jørgen Smedsrud som veiledet meg og fikk meg i mål under innspurten av oppgaven. Dere har vært både en god moralsk og faglig støtte gjennom denne prosessen. Videre vil jeg takke Ulrikke Romsdal Kristiansen for å lese gjennom oppgaven for en gjennomgang på språket.

Jeg vil også takke Anders Gluppe, Erlend Kristensen, Trine Sandmo og Kristin Steigre på biblioteket ved UiT Norges arktiske universitet Campus Alta. Dere har vært en god støtte i arbeidet ved å navigere meg gjennom en jungel av litteratur, der dere har både hjulpet og gitt meg opplæring. Videre vil jeg spesielt takke for de gode samtalene og motivasjonen dere har gitt meg i denne prosessen.

Videre vil jeg takke mine foreldre Bente Elise Mathisen og Steinar Mathisen, og mine svigerforeldre Trine Kjeldsberg Nordseth og John Vidar Nordseth for barnepass og støtte under hele utdanningen.

Jeg vil til slutt takke min ektemann Kristoffer Kjeldsberg Nordseth og min datter Lilly Kristine Kjeldsberg Nordseth, for tålmodigheten og støtten jeg har fått hele veien. Dette hadde jeg aldri klart uten dere.

Jeg setter et punktum for dette kapitlet i livet med både tristhet at det er over og spenhet for hva fremtiden vil bringe.

Alta 16.05.2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn og formål.....	9
1.2	Spesialpedagogisk forankring, Inkludering og forebyggende perspektiv	10
1.3	Lover, rettigheter og politikk.....	11
1.4	Problemstilling og forskerspørsmål.....	11
1.5	Begrepsavklaring	12
1.5.1	Stort læringspotensial.....	12
1.5.2	Dysleksi.....	13
1.5.3	Task impurity problems	13
1.5.4	Maskeringseffekt.....	13
1.6	Avgrensing.....	13
1.7	Oppgavens struktur og oppbygning.....	13
2	Teoretisk grunnlag.....	15
2.1	Stort læringspotensial	15
2.1.1	Definisjon og modell.....	16
2.1.2	Stort læringspotensial med en lærevanske	17
2.2	Dysleksi	20
2.2.1	Genetisk.....	21
2.2.2	Kognitivt.....	22
2.2.3	Symptom	23
2.3	Stort læringspotensial og dysleksi	23
2.4	Tiltakskjeden	24
2.5	WISC	25
2.5.1	Perseptuell resonnering indeks.....	26

2.5.2	Verbal forståelse.....	26
2.5.3	Arbeidsminne	26
3	Metode.....	27
3.1	Litteraturstudie.....	27
3.1.1	Bakgrunn	28
3.1.2	Fremgangsmåte	29
3.1.3	Avgrensing og Kriterier	33
3.2	Metodisk refleksjon	35
3.2.1	Relabilitet	35
3.2.2	Validitet.....	36
3.2.3	Overførbarhet	36
3.2.4	Etske implikasjoner.....	37
3.2.5	Begrensninger.....	37
3.2.6	Redegjørelse for forforståelsen	38
4	Analyse.....	39
4.1	Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning	41
4.2	A model for screening twice-exceptional students (Gifted with learning disabilities) Within a response to intervention paradigm	43
4.3	Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement.....	45
4.4	Risk and protective factors in gifted children with dyslexia	47
4.5	High reading skills mask dyslexia in gifted children	49
4.6	The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria	51
4.7	Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional	53

4.8	Utility of psychometric and dynamic assessments for identifying cognitive characteristics of twice- exceptional students	54
5	Resultat.....	57
6	Diskusjon.....	64
6.1	Identifisere det store læringspotensialet og dysleksi	64
6.2	Kjennetegn.....	66
6.3	Identifikasjonskriterier.....	66
6.4	Identifiseringsverktøy	67
6.4.1	Maskeringseffekten	70
6.5	Identifisere på ulike nivået	71
6.6	Strategier.....	72
6.6.1	Nivå 1: Skolen.....	72
6.6.2	Nivå 2: PP- tjenesten og BUP	73
6.6.3	Nivå 3: Skoleeier	73
7	Avslutning	74
7.1	Hovedfunn	74
7.1.1	Kjennetegn	74
7.1.2	Identifikasjonskriterier	74
7.1.3	Verktøy for identifisering.....	75
7.1.4	Identifisering på ulike nivåer og strategier.....	75
7.2	Hva betyr funnene?.....	75
7.3	Studiens implikasjon og veien videre	76
	Referanseliste	77

Tabelloversikt

Tabell 2: Tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224)	25
Tabell 3: Søkerord og søkeresultater.....	30
Tabell 4: Oversikt over utvalgt forskningsartikler	41

Figuroversikt

Figur 1: Renzullis treringsmodell for elever med stort læringspotensial, videreutviklet av Mönks (1992)	17
Figur 2: Olsens (2019) figur på Stort læringspotensial	19
Figur 3: Friths (1999) kausal modell på tre nivåer.....	21
Figur 4: Diagram over sammenhengen mellom artiklene.....	35

1 Innledning

Denne oppgaven omhandler elever med stort læringspotensial og dysleksi. Metoden som ble brukt er en litteraturstudie med en kvalitativ metode. I studien ble åtte artikler analysert og fortolket med mål om å finne strategier for å identifisere elever med både stort læringspotensial og dysleksi. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for bakgrunn og formål med studien, spesialpedagogisk forankring, inkludering, og et forebyggende perspektiv, samt lover, rettigheter, og politisk diskusjon. Videre blir jeg å presentere problemstilling og forskningsspørsmål, ha en kort begrepsavklaring, samt redegjøre for avgrensingen av studien. Avslutningsvis har jeg en kort beskrivelse av oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn og formål

Baldwin et al. (2015, s. 210) skriver at på 1970-tallet ble eksistensen til elever med stort læringspotensial og en lærevanske anerkjent. I dag er det en felles forståelse for at elever med stort læringspotensial med en lærevanske finnes, og at det er vanskelig å identifisere dem (McCallum et al., 2013, s. 217). Det er blitt utført en del forskning på stort læringspotensial både internasjonal og nasjonalt, men det er gjort lite forskning på elever med stort læringspotensial og lærevansker. Det er fortsatt flere områder som trenger mer forskning (Foley Nicpon et al., 2020, s. 510). Peters et al. (2019, s. 278) skriver at det finnes flere tiltak for elever med stort læringspotensial, men elever med et stort læringspotensial med en lærevanske får lite tilrettelegging. For at disse elevene skal få utnytte potensialet sitt, og bli tilrettelagt for, er det viktig at læringspotensialet blir identifisert (Foley Nicpon et al., 2020, s. 511). Dette er ikke bare viktig for at de skal få høyere akademiske prestasjoner, men også for å forhindre sosiale- og emosjonelle vansker (Foley Nicpon et al., 2020, s. 511). Norge kartlegger og identifiserer tradisjonelt ikke evner eller potensial, og derfor er det få verktøy og liten kjennskap til hvordan man identifiserer stort læringspotensial (NOU 2016: 14, 2016, s. 60).

Per Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 7) skal fagfeltet spesialpedagogikk få et kvalitetsløft, der målet er utdanning og kunnskap til alle. Under kapittel 3 som omhandler mer inkluderende praksis har elever med stort læringspotensial blitt trukket frem. Der kommer det frem at 69 prosent av kommunene ikke hadde planer og strategier for elever med stort læringspotensial (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 51). Det uttrykkes et ønske om bedre kompetanse på dette

området hos skolen og PP-tjenestene, og videre skrives det at det er skolens plikt å tilpasse for disse elevene. Idsøe (2019, s. 38) skriver at det kan være svært utfordrende å oppdage et stort læringspotensial hos elever som har en lærevanske, og når Meld. St. 6 (2019-2020) omtaler stort læringspotensial, omfatter også dette elever med læringsvansker og stort læringspotensial. For at disse elevene skal bli tilrettelagt for må de først identifiseres, og formålet med denne studien er å finne ut hvordan man kan identifiserer elever med stort læringspotensial med dysleksi.

1.2 Spesialpedagogisk forankring, Inkludering og forebyggende perspektiv

I USA har det vært en diskusjon om elever med stort læringspotensial skal komme under spesialpedagogikken (Tannenbaum, 2000, s. 39-40). I Norge har det vært diskutert om elever med stort læringspotensial skal ha rett til spesialundervisning under opplæringsloven § 5-1, men denne retten har de ikke fått. Når vi ser på Salamanca erklæringen, så poengterer erklæringen at elever med stort læringspotensial er en utsatt gruppe, og foreslår at denne gruppen burde inkluderes i spesialpedagogikken (UNESCO, 1994, s. 6-7). Befring (2020, s. 13) skriver at spesialpedagogikk er samfunnets faglige beredskap, der målet er å gi vilkår for å øke livsmestring og livskvalitet for elever som ikke passer inn i de rammene som er satt i utdanningsinstitusjoner. Det handler om å tilrettelegge for elevens oppvekst og læring, og å sørge for at de blir vernet mot diskriminering og andre krenkelser (Befring, 2020, s. 13). Befring (2020, s. 14) skriver videre at spesialpedagogikken har ansvarsoppgaver ovenfor elever med stort læringspotensial, der det store læringspotensialet skal ivaretas. Gjennom tilpasset opplæring skal de oppleve at de blir inkludert og at de mestrer. I skolen er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp i inkludering, som innebærer at elever har rett på tilpasset opplæring ut fra egne evner og potensial (Olsen et al., 2016, s. 85). Forskning viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi er vanskelig å oppdage, at de ikke tilrettelagt for, og at de kan ha sosiale- og emosjonelle vansker (Bell et al., 2015, s. 310). Denne studien handler om å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi slik at de skal oppleve livsmestring, økt livskvalitet, og inkludering. I et forebyggende perspektiv er det viktig at disse elever blir identifisert med både dysleksi og stort læringspotensial. Jeg tolker det slik at denne gruppen elever burde bli oppdaget, slik at de kan få riktig tilrettelegging, og dermed

forhindre at de utvikler av sosiale- og emosjonelle vansker. De må bli oppdaget av lærere, foreldre og støtteinstitusjoner, slik at de skal bli faglig inkludert og tilrettelagt for.

1.3 Lover, rettigheter og politikk

Kunnskapsministeren oppnevnte i 2015 et utvalg for å samle inn kunnskap om elever med stort læringspotensial, NOU 2016: 14 (2016) ble utarbeidet. I ettertid har det kommet flere bestillinger fra regjeringen og en veileder- og kompetansepakke ble laget. Jøsendalutvalget kom også med en anbefaling om at det måtte utvikles et kompetanseprogram for PPT og spesialpedagogiske institusjoner om elever med stort læringspotensial og lærevansker (NOU 2016: 14, 2016, s. 90). I dagens lovverk har ikke elever rett på spesialundervisning på bakgrunn av det store læringspotensialet, men de har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3). Gruppen med elever med stort læringspotensial og en lærevanske kan komme inn under paragraf § 5-1 på bakgrunn av lærevansken. Smedsrud (2014, s. 9-11) argumenterer for at disse elevene burde ha rett på spesialundervisning på bakgrunn av det store læringspotensialet. Han argumenterer med at slik opplæringsloven er i dag ekskluderer og tilsidesetter man elever med stort læringspotensial, når man egentlig strever etter inkludering og aksept. I Opplæringslova (1998) § 1-3 har elever rett på å få tilpasset undervisning etter sine forutsetninger, da tolker jeg det slik at de sterke forutsetningene også skal tilrettelegges for i elevens opplæringssituasjon. Videre i Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 51) står det at regjeringen vurderer en lovendring for denne gruppen elever. Ut fra de signalene regjeringen sender, tolker jeg det slik at denne gruppen elever skal bli mer inkludert i skolen, og at det er viktig å øke kunnskapen rundt denne gruppen elever. Dette også med tanke på at de skal bli identifisert på et så tidlig stadium som mulig, slik at man kan tilrettelegge og forebygge sosiale- og emosjonelle vansker. Det er gjennom dette lovverket, og disse politiske føringene, som gjør at denne studiens problemstilling blir veldig aktuell i dag.

1.4 Problemstilling og forskerspørsmål

Ut fra de signalene sendt gjennom stortingsmeldingen som kommer, og Salamanca erklæringen, burde elever med stort læringspotensial bli inkludert i spesialpedagogikken. I Norge har de ikke rett på spesialundervisning, men tilpasset opplæring. Etter å ha lest en del forskning på elever med stort læringspotensial med en læringsvanske, opplevde jeg at denne gruppen var veldig kompleks. Dette fordi det er et bredt spektrum av vansker, og også at det

store læringspotensialet opptrer forskjellig hos den enkelte elev. Videre fant jeg en del bøker om elever med stort læringspotensial med ADHD eller Autisme, men ikke dysleksi. Jeg valgte da å gå nærmere inn på elever med stort læringspotensial og dysleksi, da jeg ser at det er noe forskning på temaet. I noen av de artiklene jeg leste var dysleksi inkludert under spesifikke lærevansker, men det var noen artikler som var helt avgrenset på stort læringspotensial og dysleksi. Utfra disse artiklene identifiserte jeg tre problemområder: identifisering, tilrettelegging, og sosiale- og emosjonelle vansker. Jeg konkluderte da med at disse elevene først måtte identifiseres, slik at man kunne tilrettelegge og forebygge sosiale- og emosjonelle vansker. Jeg er interessert i å finne ut hvordan man kan identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi, med fokus på strategier på kommunalt nivå i Norge. Derfor blir min problemstilling:

- Hvordan kan man identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi?

Disse forskningsspørsmålene ble utviklet for å kunne svare på problemstillingen:

- Hvilke kjennetegn finnes det på elever med stort læringspotensial og dysleksi?
- Hvilke identifikasjonskriterier ser ut til å være best for å identifisere denne gruppen?
- Hvilke diagnoseverktøy som finnes, bør brukes i en identifikasjonsprosess?
- På hvilke nivå i tiltakskjeden bør disse elevene bli identifisert?
- Hvilken strategi bør man benytte i identifikasjonsprosessen?

1.5 Begrepsavklaring

Her avklarer jeg sentrale begreper for oppgaven, men noen av begrepene blir gjennomgått grundigere i teoridelen, derfor redegjør jeg for hvilke begreper jeg har valgt å bruke.

1.5.1 Stort læringspotensial

Det har vært, og er ennå, mange begreper både på norsk og engelsk for elever med stort læringspotensial, som for eksempel begavet, talentfull, og evnerik. Jeg velger å bruke begrepet elever med stort læringspotensial, da det blir brukt i politiske satsinger. Begrepet stort læringspotensial ble presentert i 2016 av Jøsendalutvalget, for å dekke mangfoldet og heterogeniteten til elevgruppen (NOU 2016: 14, 2016, s. 8). Derfor har jeg også valgt å bruke begrepet elever med stort læringspotensial med en lærevanske. Om denne gruppen blir det

også brukt begreper som dobbelt eksepsjonelle, eller twice exceptional på engelsk, men jeg har valgt å bruke begrepet elever med stort læringspotensial med en lærevanske på bakgrunn av NOU 2016: 14 (2016).

1.5.2 Dysleksi

Dysleksi er ikke definert som egen diagnose i DSM-5, men under spesifikke lærevansker. Der blir dysleksi beskrevet som en lese- og skrivevanske. Når jeg skriver om dysleksi i denne oppgaven, gjør jeg det ikke på bakgrunn av at det er en lese- og skrivevanske, men jeg redegjør i kapittel 2.2 om de kognitive uttrykkene til dysleksi. Dette fordi det kan være mange årsaker til lese- og skrivevansker som ikke er dysleksi.

1.5.3 Task impurity problems

«Task impurity problems» omhandler at når man skal teste spesifikke kognitive uttrykk, er det vanskelig å avgrense om testen bare tester det spesifikke uttrykk eller om noen andre uttrykk påvirker resultatet (Rabbitt, 1997, s. 13).

1.5.4 Maskeringseffekt

Maskeringseffekten omhandler at det store læringspotensial kan maskere en lærevanske eller omvendt. Maskeringseffekten kan også påvirke resultater på ulike tester og da kan man få «task impurity problems» (Bell et al., 2015, s. 295).

1.6 Avgrensing

Denne studien forsker på elever med stort læringspotensial med dysleksi, og ikke andre typer lese- og skrivevansker. Jeg har også valgt å avgrense til hvordan man skal identifisere akademisk stort læringspotensial, dette gjelder både for matematiske ferdigheter og andre skolefaglige ferdigheter. Videre er jeg ute etter identifiseringskriterier og prosesser gjennom institusjoner som skole og PP- tjenesten, og ikke ut fra et foreldreperspektiv.

1.7 Oppgavens struktur og oppbygning

Det er syv kapitler i denne avhandlingen, i tillegg til sammendrag, forord, litteraturliste, og vedlegg.

Kapittel 1: Innledning til studien der det blir redegjort for følgende: oppgavens bakgrunn, formål, spesialpedagogisk forankring, inkludering og forebyggende perspektiv, lover, rettigheter, politisk perspektiv, problemstilling, forskningsspørsmål, avklaring av begreper, og avgrensning.

Kapittel 2: Det teoretiske grunnlaget for oppgaven blir presentert. Dette er en kort gjennomgang av teori for å skape en liten teoretisk forståelse på stort læringspotensial og dysleksi, tiltakskjeden og dens betydning i en identifikasjonsprosess, og WISC som identifikasjonsverktøy.

Kapittel 3: Metoden for studien blir redegjort for i dette kapitlet. Kapitlet er delt inn i to deler: redegjørelse for litteraturstudie og metodisk refleksjon.

Kapittel 4: Analyse av forskningsartiklene som ble valgt, dette kapitlet har et lite sammendrag av de utvalgte artiklene.

Kapittel 5: I resultatkapitlet blir resultatene av analysen presentert i form av en tabell.

Kapittel 6: I diskusjonen blir resultatene diskutert opp mot teori og forskningsartikler.

Kapittel 7: Konklusjonen består av en oppsummering av funnene, hvilken betydning funnene har, implikasjoner, og anbefalingen for videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for å kunne svare på problemstillingen. Dette innebærer at jeg først skal gjøre en kort redegjørelse av hva stort læringspotensial er, der jeg videre går nærmere inn på stort læringspotensial og lærevansker. Deretter har jeg en kort redegjørelse for dysleksi, før jeg ser nærmere på dysleksi og stort læringspotensial. Dette er veldig komplekse områder, så dette kapitlet må sees med forbehold om at dette bare er et lite utdrag av teorifeltet. Både stort læringspotensial og dysleksi har mange ulike definisjoner, og det er mye debatt rundt temaet. Jeg blir å ha fokus på det akademiske store læringspotensialet hos elever med dysleksi, derfor har jeg en kort redegjørelse på begge temaene og hvordan disse henger sammen. Dette blir å dekke et generelt grunnlag for denne gruppen elever, da det ikke handler om felles egenskaper som vil gjelde alle, men for å kunne svare på min problemstilling må jeg først redegjøre for dette teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis skriver jeg om tiltakskjeden med tanke på å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi, og hvordan WISC- testen kan brukes i en identifiseringsprosess.

2.1 Stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial er en gruppe med stor variasjon, med flere ulike definisjoner og forståelser. Jeg har valgt å bruke definisjonen til Jøsendalsutvalgets utredning og Renzulli (1986, s. 83) sin treringmodell fra 1977 som er en flerfaktormodell for å skape en forståelse rundt stort læringspotensial. Denne modellen ble kritisert av Jarrell og Borland (1990, s. 304), der kritikken omhandlet at forskningen rundt modellen er svak og tvetydig. Jeg har derimot valgt å bruke modellen som er videreutviklet av Mönks (1992), ettersom den i tillegg tar hensyn til miljøfaktorer rundt eleven. Denne modellen kan dermed forklare samspillet mellom IQ og omgivelsene slik at det store læringspotensial kan forstås og utvikles. Ifølge Betts og Neihart (1988, s. 250-251) kan elever med stort læringspotensial deles inn i seks grupper som Olsen (2019, s. 18-19) har oversatt og redegjort for: den suksessfulle, den utfordrende, den skjulte, den som dropper ut av skolen, den som også har en vanske, og den autonome. Dette viser hvor heterogen denne gruppen elever er, og Betts og Neihart (1988, s. 252) mener at disse inndelingene kan bidra til at forståelsen på elever med stort læringspotensial blir bedre. I denne studien har jeg valgt å fokusere på elever med stort

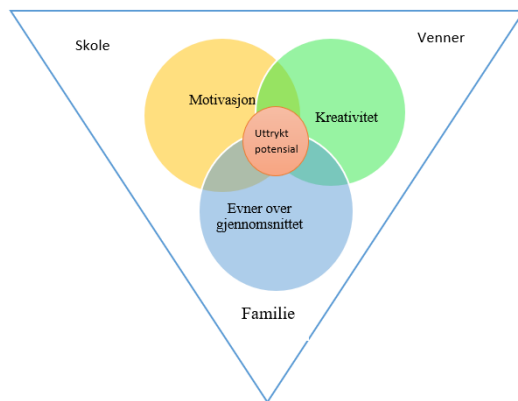
læringspotensial med en lærevanske, og derfor velger jeg å ikke se nærmere på de andre ulike gruppene.

2.1.1 Definisjon og modell

Alle har ulik grad av læringspotensial. Læringspotensialet må identifiseres slik at det blir en balanse mellom mestring og utfordring (Olsen, 2019, s. 11). Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe, og som nevnt i kapittel 2.1 er det identifisert seks typer elever med stort læringspotensial (Olsen, 2019, s. 16-19). Jeg tar utgangspunkt i NOU 2016: 14 (2016, s. 8) sin definisjon på stort læringspotensial. Elever med stort læringspotensial omhandler de elevene som lærer raskt og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med andre elever på samme alder (NOU 2016: 14, 2016, s. 8). Dette omfatter også de som presterer høyt, og de som har potensialet til det. Det store læringspotensialet kan være på andre områder enn det som blir synlig gjennom karakterer og tester (NOU 2016: 14, 2016, s. 19), ettersom læringspotensialet kan være på et eller flere områder (NOU 2016: 14, 2016, s. 18). Dette kan sees i sammenheng med Gardner (2006, s. 91) sin teori om multiple intelligenser, som omhandler at det finnes 8 ½ forskjellige typer intelligenser, og at denne listen blir å vokse over tid. Derfor må man se stort læringspotensial på flere nivå, da det er flere faktorer som må sees i sammenheng. Renzulli (2005, s. 250) skriver at intelligens ikke finnes på kun ett område, men derimot på flere ulike områder; og som et resultat kan det ikke eksistere en kort og enkel definisjon på stort læringspotensial, da stort læringspotensial er et komplisert konsept. Som nevnt tidligere kan et stort læringspotensial være på et eller flere områder og det er et samspill mellom flere faktorer. Derfor utviklet Renzulli (2005, s. 252) Tree ring Conception of giftedness, en modell som Mönks (1992, s. 194) videre utviklet ved å tilføre miljøfaktorer som også kan være med på å påvirke.

En flerfaktormodell er en dynamisk forståelsesmodell, der man har som mål å bruke medfødt læringspotensial ved hjelp av miljøet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38). Renzulli (2005, s. 256) sin modell innebærer at man skal se kompleksiteten mellom IQ og omgivelsene. Modellen tar utgangspunkt i tre personlige egenskaper som gjenkjennes i elever med stort læringspotensial. *Ever over gjennomsnittet* omhandler evner som er over gjennomsnitt av jevnaldrende og evnene kan være på et eller flere områder (Renzulli, 1986, s. 75). *Motivasjon* er den indre motivasjon og høyt nivå av personlig interesse (Renzulli, 1986, s. 75). *Kreativitet* er evner over gjennomsnittet til å tilpasse seg, sammenfatte enkeltfenomener, raskt og

detaljert innhenting av ny informasjon, og å være problemløsende; altså å være original i sin tankegang (Renzulli, 1986, s. 75).



Figur 1: Renzullis treringsmodell for elever med stort læringspotensial, videreutviklet av Mönks (1992)

I modellen over ser vi at eleven er i midten, og rundt er de tre personlige egenskapene som er mest kjent for elever med stort læringspotensial: motivasjon, kreativitet og evner over gjennomsnittet (Mönks, 1992, s. 194). Rundt disse personlige egenskapene er de miljømessige faktorene: skole, venner og familie. Dette skal vise samspillet mellom miljøfaktorene rundt eleven slik at de skal kunne utvikle og bruke sitt læringspotensial (Mönks, 1992, s. 194-195). Det burde være et godt samspill mellom disse faktorene for at eleven skal oppleve mestring og utvikling (Mönks, 1992, s. 195-196).

Mange kan misforstå at elever med stort læringspotensial alltid er skoleflinke. Som Olsen (2019, s. 19) skriver er det bare en av gruppene av elever med stort læringspotensial som kan fungere vellykket på skolen, en annen gruppe som får systemer til å jobbe for seg og dermed fremstår som vellykket, mens resten kan møte store utfordringer på skolen. Da er det viktig at man tar hensyn til at man må skille mellom skoleflink og stort læringspotensial, da elever med stort læringspotensial kan misforstås som skoleflink (Idsøe & Skogen, 2011, s. 96). Dette er derimot tentativt, ettersom elever kan bevege seg inn og ut av mestring og utvikling, noe man igjen kan trekke frem i treringsmodellen der det er ulike faktorer som kan påvirke eleven.

2.1.2 Stort læringspotensial med en lærevanske

Det har lenge vært en felles forståelse at elever med stort læringspotensial med lærevansker finnes, men det har vært vanskelig å komme til enighet om en felles definisjon, ettersom disse elevene har ulike læringsvasker og det store læringspotensialet kan være innen ulike områder.

I 2014 begynte det derimot å komme internasjonale definisjoner på denne gruppen elever. I dag finnes det to definisjoner som prøver å vise kompleksiteten i gruppen elever som har et stort læringspotensial og en lærevanske. Baldwin et al. (2015, s. 212) skriver at the 2e Cop i 2013 laget en definisjon på elever stort læringspotensial og en lærevanske som er:

“Twice exceptional individuals evidence exceptional ability and disability, which results in a unique set of circumstances. Their exceptional ability may dominate, hiding their disability; their disability may dominate, hiding their exceptional ability; each may mask the other so that neither is recognized or addressed” (Baldwin et al., 2015, s. 212).

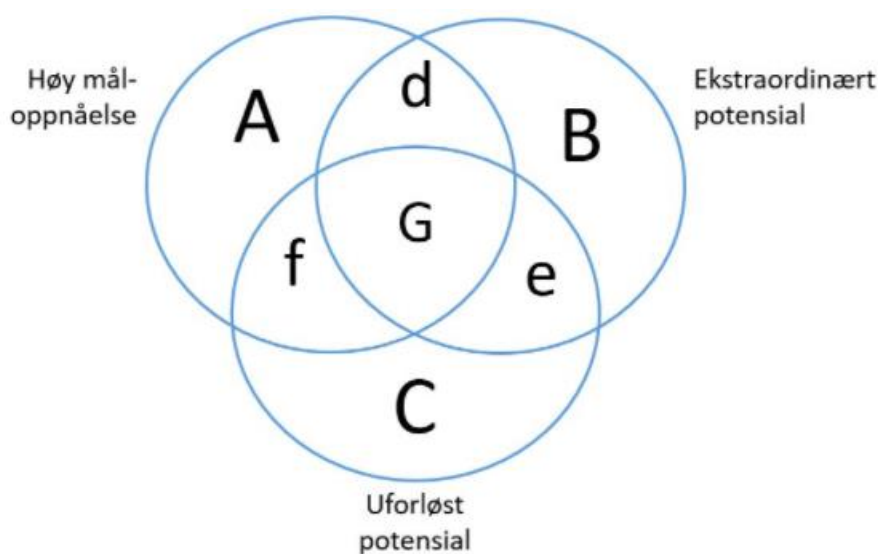
Denne definisjonen legger ingen føringer for cutoff, men viser til at det kan være vanskelig å identifisere, ettersom elevene kan maskere det store læringspotensialet og læringsvansken. Den legger heller ikke føringer for diagnosen lærevansker, noe vi ser i definisjonen under.

The national commission sin definisjon:

“Twice-exceptional learners are students who demonstrate the potential for high achievement or creative productivity in one or more domains such as math, science, technology, the social arts, the visual, spatial, or performing arts or other areas of human productivity AND who manifest one or more disabilities as defined by federal or state eligibility criteria. These disabilities include specific learning disabilities; speech and language disorders; emotional/ behavioural disorders; physical disabilities; Autism Spectrum Disorders (ASD); or other health impairments, such as Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)” (Reis et al., 2014, s. 222).

Denne definisjonen legger føringer på at det må foreligge en diagnose på lærevansken, og også hvilken lærevanske det er snakk om. Når vi ser på disse to definisjonene, kan Baldwin et al. (2015, s. 212) oppleves som vag og for lite spesifikk, mens Reis et al. (2014, s. 222) kan oppleves som streng og kan være med på å ekskludere elever fra å bli identifisert. Hvis man derimot ser dem i sammenheng av hverandre, kan de være med å skape en forståelse for hvem disse elevene er. Lie (2014, s. 44) skriver at elever med stort læringspotensial med en lærevansker omhandler de elevene som har en diagnostisk tilstand i tillegg til det store læringspotensialet. Videre definerer Lie (2014, s. 30) en lærevanske som kognitive faktorer som eleven ikke er i stand til å tilegne seg, sett i forhold til sine jevnaldrende. Det vil altså si

at det er indre faktorer som er avvikende, ikke de pedagogiske mulighetene eller læringsmiljøet. Disse definisjonene anerkjenner at det store læringspotensial kan skjule lærevansken eller at lærevansken blir skjult av det store læringspotensialet (Baldwin et al., 2015, s. 510). Det som gjør det utfordrende å lage en universell definisjon på denne gruppen er at vanskene er innen et bredt spektrum. Foley Nicpon et al. (2020, s. 510) deler uidentifiserte elever i tre kategorier: 1) identifisert med stort læringspotensial, men ikke en lærevanske, 2) identifisert med en vanske, men ikke stort læringspotensial, 3) ikke identifisert stort læringspotensial eller lærevanske. Dette kan lettere sees igjennom Olsen (2019, s. 19) sin figur på de ulike variasjonene det finnes i denne gruppen elever. Ved å bruke figuren til Olsen (2019, s. 19) kan man synliggjøre hvordan læringspotensialet kan komme til uttrykk. Man kan dele denne gruppen i to: de som har høy måloppnåelse, og de som har potensialet, men ikke har høy måloppnåelse. Elever med stort læringspotensial med en lærevanske havner ofte innen den gruppen som ikke har høy måloppnåelse, men har potensialet til det (Olsen, 2019, s. 16).



Figur 2: Olsens (2019) figur på Stort læringspotensial

Denne figuren kan ikke vise presise kategorier, men de overlapper hverandre (Olsen, 2019, s. 17). Område «G» viser elever med ekstraordinært potensial, høy måloppnåelse samtidig som de har et uforløst potensial. Elever i område «A» har høy måloppnåelse, får gode karakterer og gjør det bra på skolen, men dette kan være for de jobber hardt for å oppnå det. Gruppen «d» har også høy måloppnåelse, men de trenger ikke nødvendigvis jobbe like hardt, ettersom

de har et ekstraordinært potensial (Olsen, 2019, s. 17). I område «f» finner man elever med høy måloppnåelse, men som har potensialet til mer. Elever i område «e» er de som har et ekstraordinært potensiale, men som ikke får brukt det (Olsen, 2019, s. 18). Som nevnt over kan elever med stort læringspotensial med en læringsvanske oppleve å havne i område «e», der de har potensialet, men ikke får brukt det. Dette kan også sees i sammenheng med treringmodellen der miljøet rundt ikke tilrettelegger for eleven.

2.2 Dysleksi

Det finnes flere definisjoner på dysleksi. Det blir kalt både en nevroutviklingsforstyrrelse, spesifikk lærevanske, og multifaktoriell vanske (American Psychiatric, 2013, s. 66-67; Pennington, 2006, s. 408; Snowling et al., 2020, s. 508). Ifølge DSM-5 havner dysleksi under spesifikke lærevansker og definisjonen er:

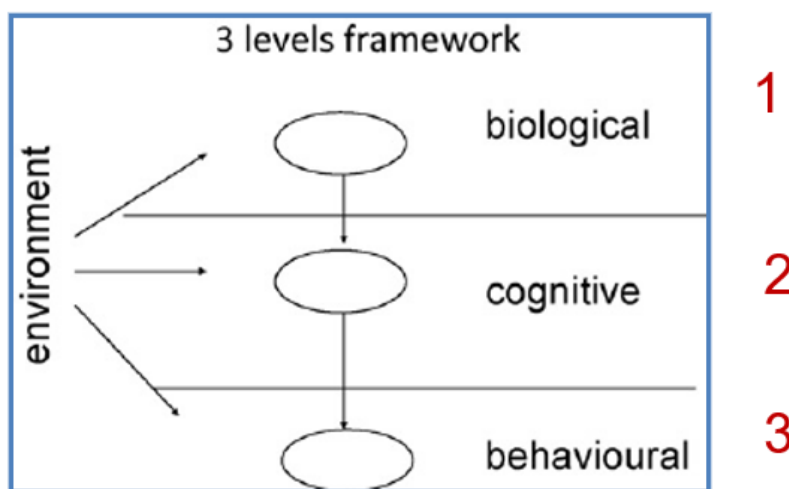
“Inaccurate or slow and effortful word reading, difficulty understanding the meaning of what is read, difficulty with spelling, difficulty with written expression” (American Psychiatric, 2013, s. 66).

Denne definisjonen kan være problematisk når det kommer til elever med stort læringspotensial og dysleksi, da disse elevene ikke nødvendigvis trenger å ha lese- og skrivevansker. Derfor kan definisjonen til Rose (2009, s. 9-10) passe bedre for denne gruppen elever da de kognitive markørene er inkludert i definisjonen.

“Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia” (Rose, 2009, s. 9-10).

For å skape en bedre forståelse av dysleksi har jeg valgt å bruke Frith (1999, s. 192) sin kausal modell for å samle definisjonene og hvilken nivå de vektlegger i definisjonen. Frith

(1999, s. 194) sin modell er på 3 nivåer der miljøet påvirker alle nivåene. De tre nivåene består av genetisk, kognitivt og symptom. Det genetiske nivået innebærer de arvelige gener og risikofaktorer som omhandler hjernens struktur og funksjoner (Frith, 1999, s. 194). Nivå to er det kognitive nivået som er hvordan hjernen prosesserer informasjon (Frith, 1999, s. 195). Det siste nivået, symptom, omhandler de adferdsmessige uttrykk som er observerbare (Frith, 1999, s. 195). Miljøet er en faktor som påvirker alle de tre nivåene både negativt og positivt. Ved dysleksi kan miljømessige forhold påvirke hvordan dysleksien utvikler seg og kommer til uttrykk (Frith, 1999, s. 200). Diskusjonen om definisjon på dysleksi omhandler hvilket nivå man skal sette diagnosen, om det skal være på symptomnivået eller det kognitive nivået.



Figur 3: Friths (1999) kausal modell på tre nivåer.

2.2.1 Genetisk

Dysleksi er ut fra årsaks teori en arvelig lidelse med flere risikofaktorer (Thompson et al., 2015, s. 985). I følge Grigorenko (2001, s. 106) er det, ved dysleksi, omtrent 50 % arvelighet, men dette må sees i sammenheng med at vi er født med mange ulike gener og risikofaktorer, som igjen blir påvirket av miljøet rundt oss. Bishop (2015, s. 7) skriver man ikke kan forske på spesifikke gener for å kunne avdekke en vanske, da genene kan bli regulert av miljøfaktorer. Om man tar hensyn til at dysleksi er arvelig kan miljøet rundt også tilrettelegge slik at genene ikke får et for stort uttrykk. Her tolker jeg det slik at den multifaktorielle forståelsen rundt dysleksi kommer til uttrykk.

2.2.2 Kognitivt

Det kognitive nivået består av de kognitive uttrykkene eller markørene for en vanske (Frith, 1999, s. 195). Når det gjelder dysleksi, er det enighet rundt fonologiskbevissthet og benevningshastighet som markører. Arbeidsminne blir også sett på en markør for dysleksi, men det er uenighet rundt dette. Jeg velger likevel å ta det med, da det er noe som blir nevnt i artiklene nedenfor. Det er på bakgrunn av det kognitive nivået at symptomene oppstår på symptomnivået. Fonologiskbevissthet, benevningshastighet og arbeidsminner blir sett som de universelle kognitive markørene for dysleksi (Caravolas et al., 2019, s. 398).

Fonologiskbevissthet er ferdighetene til å skille og manipulere mellom fonemer i språket (Catts et al., 2016, s. 614). Man kan også se det i sammenheng med verbalkorttidsminne, noe jeg vil se nærmere på lengere ned i teksten i dette kapitlet. Hos elever med vansker med fonologiskbevissthet kan vansken komme til uttrykk innenfor rim, dele opp ord i fonemer, bytte om og skille på fonemer, samt at det har en sammenheng med avkodingsferdigheter (Hulme & Snowling, 2014, s. 6).

Benevningshastighet, også kalt hurtigbenevning (RAN), er ferdigheter til å få talelyd rundt symboler i en gitt hastighet. Det skal skje automatisk og i dyslektikere kan det utarte seg i lav lesehastighet (Snowling & Hulme, 2021, s. 636). Det er funnet signifikante forbindelser mellom gener og benevningshastighet, derfor anses det som en av de beste universelle kognitive markørene for dysleksi (Gialluisi et al., 2017, s. 12), og dette kan være med på å påvirke leseferdighetene til elever med dysleksi (Bishop, 2015, s. 2). Vansker med benevningshastighet må ikke sees i sammenheng med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet (Snowling & Hulme, 2021, s. 637).

Det er mye diskusjon rundt arbeidsminne, og når det gjelder dysleksi snakker man om at arbeidsminne er en universell markør for dysleksi, men det kan også være verbalarbeidsminne eller verbalkorttidsminne. Arbeidsminner er ferdigheter til å prosessere og overføre informasjon. Dette er prosesser og systemer i hjernen for å skape en forståelse (Baddeley, 2012, s. 2-3). Verbalkorttidsminne er et delsystem av arbeidsminne, og er ferdigheter til å lagre lyder over en kort tid for å kunne manipulere de og sette de sammen til ord (Baddeley, 2012, s. 6). Når man snakker om arbeidsminne, må man skille på IQ og hukommelse. Dette er noe annet og for en dyslektiker handler det om at vansker med arbeidsminne er vansker med

leseflyt (Snowling et al., 2020, s. 504). I 1974 utviklet Baddeley og Hitch en multikomponent modell for arbeidsminne. Baddeley (2000) utviklet deretter modellen videre ved å tilføre en fjerdekomponent. Modellen besto av sentrale eksekutive funksjoner som består av visuospatial skisseblokk, episodisk buffer og fonologiske sløyfe (Baddeley, 2000, s. 421). Når det gjelder dysleksi, kan det være vansker i den fonologiske sløyfen. Det omhandler at man skal prosessere auditiv informasjon i et visuelt materiale, altså at man skal sette sammen lyder ut fra tekst, og dette kan knyttes opp til verbalt korttidsminne (Baddeley, 2000, s. 419).

2.2.3 Symptom

Symptomnivået kan også bli kalt adferdsnivået. Det er på dette nivået man kan observere vansken eller at vansken kommer til uttrykk. Når det gjelder dysleksi er det vansker med avkoding og staving, så man kan si at lese- og skrivevansken er symptomet på dysleksi, ikke årsaken (Frith, 1999, s. 195).

Avkoding er avkoding fra grafem til fonem, altså det å avkode ord og bokstaver om til lyd. Når vi ser dette i forhold til dysleksi, har en dyslektiker vansker med fonologisk avkoding (Melby-Lervag et al., 2012, s. 323-324): det å lære seg automatisere ferdigheter, altså å lære seg ferdigheter rundt fonologisk avkoding (Melby-Lervag et al., 2012, s. 323-324). Derimot kan en dyslektiker samhandle med teksten og gjette seg til ord etter hvert som de blir eldre, og man kan få en opplevelse av at leseferdigheten er god.

Staving handler om å omgjøre fonemer til grafemer. Det man kan se ved dysleksi er at leseferdighetene kommer opp på et akseptabelt nivå, men vansker med skriveferdigheter kan forbli vanskelige (Galuschka et al., 2020, s. 1). Dette er fordi skriving er en mer kompleks oppgave enn å lese, ettersom man må avkode ord, produsere skrifttegn, ha god ortografi, ha god grammatikk, vokabular, og god tekststruktur (Berge et al., 2016, s. 182).

2.3 Stort læringspotensial og dysleksi

Forskning har motbevist at det finnes en sammenheng mellom dysleksi og IQ (Snowling et al., 2020, s. 503), og da kan elever med dysleksi ha stort akademisk læringspotensial. Montgomery (2003, s. 54) satte spørsmål ved hvordan en elev med IQ over 150 ikke klarte å lære seg å lese og å skrive, og dette kan styrke teorien om at dysleksi er et sett av kognitive markører som kan skape symptomene lese- og skrivevansker. Når vi ser på definisjonen på

elever med stort læringspotensial og en lærevanske kommer elever med stort læringspotensial inn under begge definisjonene nevnt ovenfor, da dysleksi er under spesifikke lærevansker i DSM-5 (American Psychiatric, 2013, s. 66-67). Når vi ser på Rose (2009, s. 9-10) og Frith (1999) sin modell ovenfor er det viktig å ha de kognitive uttrykkene til dysleksi i tankene når man skal forstå elever med stort læringspotensial med dysleksi, ettersom denne gruppen ikke nødvendigvis utvikler lese- og skrivevansker. Derfor kan det være viktig at man har intervensjoner som kan hjelpe elever med de kognitive markørene for dysleksi slik at læringspotensialet til eleven kan bli forløst.

2.4 Tiltakskjeden

Tiltakskjeden for spesialundervisning har sitt formelle grunnlag i oppvekstloven der den viser overgangen fra tilpasset opplæring til spesialundervisning. Tiltakskjeden har som mål å bidra til å avklare og iverksette retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219). Det pågår en diskusjon om elever med stort læringspotensial skal ha rett til spesialundervisning, men de har rett på tilpasset opplæring. Når det gjelder elever med stort læringspotensial og dysleksi trenger de ikke ha rett til spesialundervisning med mindre de ikke har tilfredsstillende læringsutbytte. Som nevnt i introduksjonene har ikke Norge en tradisjon med å identifisere styrker, derfor har jeg valgt å bruke tiltakskjeden som et verktøy for identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi. For at disse elevene skal oppleve utvikling og mestring er det viktig at både det store læringspotensialet og dysleksien blir identifisert på et tidlig tidspunkt. Tiltakskjeden består av seks faser og tre nivåer, og kjeden streker seg fra en utfordring er oppdaget og til et vedtak blir satt, gjennomføres og vurdert (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Nivået er skolen og helt opp til kommunalt nivå, så ved identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi må alle nivåene ha kunnskap om behovene til denne gruppen elever. Nivå en omfatter skolen, altså lærere, leseveiledere, og spesialpedagoger på skolen. Nivå to omfatter PP-tjenesten, som har som mandat å kartlegge og screene elever, skrive vurderinger, samt gi veiledning og råd til skolen, men ikke å sette diagnoser (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Nivå tre omfatter kommune, og i denne sammenhengen tolker jeg det slik at de kan ha ansvar for kursing og kompetansebygging, samt sikre at skolen og PP-tjenesten har de verktøyene de trenger ved en identifikasjon.

Hovedfaser	Nivåer	Oppgaver
Førtilmeldingsfasen	Skolen	Vurdere og dokumentere om det er et spesialpedagogisk behov. Tilpasset opplæring testes først ut.
Tilmeldingsfasen	Skolen	Skolen henviser videre ut fra observasjon og intern kartlegging.
Utrednings- og tilrådsfasen	PP-tjenesten	Utarbeider sakkyndig vurdering om behov og råd om tiltak.
Vedtaksfasen	Kommune	Fatter enkeltvedtak.
Planleggings- og gjennomføringsfasen	Skolen	Utarbeider planer for gjennomføring av tiltak og oppfølging.
Vurderingsfasen	Skolen	Evaluere planer og utvikling.

Tabell 1: Tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224)

Jeg tolker det slik at denne kjeden er i dag formet etter tradisjonen der man skal søke etter vansker og ikke styrker, og hvis man i fremtiden skal ha som tradisjon å søke etter styrker og vansker samtidig må denne kjeden videreutvikles for å passe denne tilnærmingen bedre. Jeg har derimot valgt å bruke denne kjeden for å synliggjøre en identifikasjonsprosess hos elever med stort læringspotensial og dysleksi.

2.5 WISC

WISC er en evne test som blir mye brukt i Norge og resten av verden, i Norge har vi WISC-V som er blitt oversatt. Den er delt opp i fire indekser, som består av verbal forståelse, perseptuell resonnering, arbeidsminne, og prosesseringshastighet. I de fire indeksene er det 15 deltester (Galta, 2014, s. 15). Jeg ser at i de artiklene som blir analysert i denne studien blir WISC testen trukket frem som et valid verktøy for identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi. Det er derimot noen områder som framheves som spesielt viktig og derfor velger jeg å skrive om disse spesifikke områdene.

2.5.1 Perseptuell resonnering indeks

Perseptuell resonnering måler evnen til å løse nye og ukjente oppgaver, disse evnene blir også kalt forståelses-kunnskap og flytende resonnering (Galta, 2014, s. 12). Forståelses-kunnskap er evnen til å tilegne seg kunnskap bredt og dypt, som innebærer av å lagre fakta og prosessere kunnskap (Galta, 2014, s. 54). Flytende-resonnering er mentale operasjoner som brukes til å løse oppgaver som er ukjent, altså ikke-automatiserte problemløsningsferdigheter (Galta, 2014, s. 54).

2.5.2 Verbal forståelse

Verbal forståelse måler evner innenfor ord- og begrepsforståelse, og verbal resonneringsevne (Galta, 2014, s. 12). Verbal resonnering blir trukket fram i flere av artiklene som er med i studien, og derfor redegjør jeg kort om dette. Verbal resonnering er evnen til å trekke slutninger fra gitt informasjon. Det er en multikomponentfunksjon, som innebærer ulike kognitive evner som for eksempel: språk, oppmerksomhet, arbeidsminne og abstraksjon, kategoriseringsferdigheter, og språk- og leseforståelse (Basagni et al., 2017, s. 643).

2.5.3 Arbeidsminne

Når man skal teste denne indeksen på elever med dysleksi er det viktig å ha i tankene at de kognitive uttrykkene til dysleksi kan vises som vansker. I dysleksi er arbeidsminne en sentral markør for diagnosen, så når vi ser på Baddeley (2000, s. 421) sin modell om de tre sentrale eksekutive funksjoner og i dysleksi er arbeidsminne en sentral markør for diagnose (Caravolas et al., 2019, s. 398), kan man se at dysleksien kommer til uttrykk i disse indeksene, og dette må bli tatt hensyn til.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for forskningsdesignet til studien, der litteraturstudiet er inspirert av hermeneutikkens filosofiske ståsted. Videre redegjør jeg for bakgrunnen for studien, samt fremgangsmåten, avgrensningene, og kriteriene for studien. Jeg avslutter kapittelet med en metodisk refleksjon om relabiliteten, validiteten, overførbarheten, begrensningene til studien og min forforståelse.

3.1 Litteraturstudie

Ved kvalitativ metode må dataen i studien tolkes og analyseres for å svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 163). Jeg benytter en kvalitativ metode i min litteraturstudie for å svare på min problemstilling, da jeg har en studie om fenomener for å skape en bedre forståelse om forhold mellom fenomener (Kvarv, 2010, s. 137). Jeg har valgt kvalitativ metode ettersom jeg ønsker å få bedre forståelse av et fenomen, og for å skape en slik forståelse må det utføres en fortolkning av et utvalg datamateriale (Thagaard, 2018, s. 15-17). I studien bruker jeg litteraturstudie av forskningsartikler som forskningsdesign for å svare på min problemstilling. Bratberg (2017, s. 14-15) skriver at i en litteraturstudie er det viktig med tydelig metoderedegjørelse i analyse for at det skal være en vitenskapelig forskning. Derfor har jeg valgt å bruke Punch (2009, s. 98) sine fire stadier i litteraturstudie; søkeprosess, vurdering av søkeresultat, sammendrag, og analysere. Dette er fordi jeg har som mål å finne ut hva som er forsket på tidligere, og for å få en oversikt over områder som trenger videre forskning. Det viktig at jeg ser artiklene i et større perspektiv, altså tidsperioden artiklene er skrevet på, politiske og kulturelle forhold, og med utgangspunkt i min og forfatterens forforståelse, dette ser jeg nærmere i kapittel 3.1.2 (Bratberg, 2017, s. 44; Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Ved å ta hensyn til disse faktorene, kan det bidra til å danne gode forskningsetiske kriterier, samt å skape god relabilitet og validitet for studien.

Det er ikke gjort forskning i Norge på elever med stort læringspotensial og dysleksi. Derfor har jeg valgt litteraturstudie som forskningsdesign. Dette for å samle kunnskap om hvordan disse elevene blir identifisert i andre land og kulturer. Litteraturstudie er en metode brukt for å svare på en problemstilling og forskningsspørsmål, eller for å finne ut hvilken kunnskap som finnes innen et spesielt område (Fink, 2020, s. 6-7). I min studie har jeg både som mål å finne svar på problemstillingen samtidig som jeg samler kunnskapen i forskningsfeltet på hvordan

identifisere stort læringspotensial hos elever med dysleksi. Dette gjør jeg ved å forsøke å identifisere, vurdere, velge ut, og organisere fagfellevurderte forskningsartikler for å svare på min problemstilling. Dette kan være med på å gi meg ulike perspektiver samtidig som jeg får oversikt over områder i forskningsfeltet som det må forskes mer på.

Jeg er inspirert av hermeneutikken i min studie. Hermeneutikken er en vitenskapelig teori som omhandler at man har en forståelse av sin forforståelse i forskningsfeltet (Gilje & Grimen, 1993, s. 148) Jeg er bevisst på at jeg har forforståelse på tema og at dette vil påvirke utvelgelsen og analysen av artiklene jeg bruker. Jeg anser at min forforståelse er nødvendig for å forstå problemstillingen, og å kunne svare på, problemstillingen. Samtidig må jeg ha en forforståelse for å kunne å lese, analysere og tolke artiklene for å finne et dypere meningsinnhold og å se sammenheng. Jeg tar også hensyn til at min forforståelse blir å endre seg gjennom studien, som igjen blir å forandre min forforståelse. Kvarv (2010, s. 141) skriver at det blir en grad av læringsprosess under studien ved kvalitativ forskning, og det samsvarer med at jeg er inspirert av hermeneutikken der jeg bruker, tar hensyn til, og har en forståelse av min forforståelse. Dette blir å påvirke både analysen og resultatene i studien. Derimot må jeg ha en forforståelse i tolkning av artiklene for å ha en forståelse på om de er av faglig kvalitet og har forankring i god forskning. Dette bygger på en dobbel hermeneutikk, der man må forholde seg til en verden som allerede er fortolket, og der man må fortolke det som er fortolket av andre gjennom teoretiske begreper og rekonstruerte fenomener. Det vil si at som forsker må man bevege seg ut av tolkninger som allerede gjort for å skape noe nytt (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). I denne studien skal jeg ta for meg et datamateriale som allerede er fortolket, men jeg skal gjøre en fortolkning av disse dataene i forhold til hverandre, og dermed skapes det noe nytt.

3.1.1 Bakgrunn

Som jeg har nevnt i kapittel 3.1 er min studie en litteraturstudie av forskningsartikler som forskningsdesign, og det er fordi at jeg skal få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. Fink (2020, s. 162) skriver at litteraturstudie er en metode som samler informasjon for å svare på en problemstilling og forskningsspørsmål med mål om å finne ut hva man vet om det spesifikke temaet. Ved hjelp av metoden vil jeg få svar på problemstillingen og få en oversikt over kunnskaper om identifisering av elever med stort

læringspotensial og dysleksi. Jeg vil også gjennom denne metoden få et bilde på hvor man må forske mer, samtidig som jeg samler inn ulike perspektiver.

3.1.2 Fremgangsmåte

Jeg har valgt å gjøre en deskriptiv litteraturstudie, dette fordi jeg er interessert i hva tidligere forskning har funnet innen temaet hvordan man identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Fink (2020, s. 205) skriver at deskriptiv litteraturstudie er redegjørelsen av data med et kort sammendrag om forskningens formål, metode, resultat, konklusjon og begrensinger.

I min studie har jeg fire faser som er inspirert av Punch (2009, s. 98), og som består av følgende: søkeprosessen (fase 1), utvalgsprosessen (fase 2), analyse og redegjørelse av data (fase 3), og analyse av resultater og diskusjon av funn mot teori (fase 4).

3.1.2.1 Søkeprosess

Jeg har brukt ulike databaser for å søke etter forskningsartikler til studien, og har jeg benyttet både nasjonale og internasjonale databaser for å finne flest mulige relevante artikler. Jeg har brukt ORIA, ERIC, Google scholar, WEB of science, og Pro Quest education database. Jeg var klar over at det kunne finnes lite på nasjonale databaser, og derfor valgte jeg å utvide søket til internasjonale databaser også. Søkeprosessen ble dokumentert der resultatene ble samlet etter det første brede søket (se vedlegg 1). De ulike databasene dekker ulike forskningsfelt som igjen sikrer en bred informasjonskilde. Det er forskningsfelt under psykologi, medisin, og pedagogikk. Jeg valgte også å bruke Google scholar da man får et bredt utvalg fra flere fagfelt, noe som resulterte i at jeg fant enkelte av artiklene. Databasene overlappet hverandre noe, men jeg fant også ulike artikler i de forskjellige databasene, og derfor valgte jeg å bruke disse fire databasene. Jeg søkte på Psyc info og APA Psyc Net, men fant ingenting relevant innenfor temaet. Jeg avsluttet med et kontrolløk, som jeg ikke dokumenterte, i databasene IBSS og ASSIA, samt et kontrolløk på high IQ i sammen med ord som dyslexia og disability. Der var alle resultatene overlappet med de seks databasene jeg har brukt før, eller at det ikke resulterte i noen nye artikler. Videre tok jeg et kontrolløk på søkerord jeg hadde brukt tidligere i prosessen for å sikre at det ikke hadde kommet nye publikasjoner som jeg ikke hadde fått med meg. Da fant jeg en relevant artikkel som ble med

videre i studien. Deretter valgte jeg å avslutte søket 08.02.22. I vedlegg 1 ligger hele søkeprosessen dokumentert.

3.1.2.2 Utvalgskriterier

Jeg hadde satt en del utvalgskriterier allerede i den første delen av litteratursøket. Jeg valgte å avgrense med at det skulle være forskning innenfor de siste 10 årene og det måtte være fagfellevurdert. Dette var for å sikre meg den mest oppdaterte forskningen som allerede hadde vært gjennom kvalitetssikring. Forskningen måtte omhandle elever med stort læringspotensial og en lærevanske, dysleksi eller lese- og skrivevansker. Videre avgrenset jeg også med at det store læringspotensialet måtte være innen det akademiske og ikke innenfor kunst eller fysiske aktiviteter. Dette valget ble tatt for å vise at elever med stort læringspotensial med en læringsutfordring også kan ha høy faglig kompetanse innenfor akademiske fag. Artikkene måtte også være på enten engelsk, norsk, svensk, eller dansk, men alle funnene som blir brukt var på engelsk. Jeg har også brukt et stort utvalg av begreper som søkeord, da det er begrenset forskningslitteratur på temaet og det er mange begrep som blir brukt om elever med læringspotensial.

Søkerord	Oria	Google scholar	ERIC	Web of Science	Pro Quest education
Twice exceptional	24930 (2)	90800 (0)	139 (1)	23 (1)	2 (0)
Twice exceptional and dyslexia	269 (3)	6390 (1)	7 (0)	0	358 (0)
Twice exceptional written difficulties	1682 (0)	17300 (2)	1 (0)	0	958 (2)
Gifted, dyslexia	3072 (1)	9970 (0)	18 (3)	0	192 (0)
Gifted, written disabilities	2332 (0)	19200 (3)	1 (0)	0	2505 (0)
Gifted, disabilities	3503 (5)	24000 (2)	275 (0)	12 (0)	1677 (1)
High achieving, disabilities	48919 (1)	98500 (0)	5 (0)	214 (0)	6669 (0)
Twice exceptional learners	306 (5)	19100 (2)	43 (0)	3 (0)	397 (0)

Tabell 2: Søkerord og søkeresultater

3.1.2.3 Analyse og redegjørelse av data

Som nevnt tidligere skriver Gilje og Grimen (1993, s. 145) at vi må forholde oss til en verden som er fortolket på forhånd, men når man forsker skal man rekonstruere fortolkningene som er gjort. I min studie skal jeg fortolke empiri som allerede er fortolket og analysert med et mål om å samle og organisere kunnskap om elever med stort læringspotensial og dysleksi. Da er det viktig at jeg behersker å rekonstruere andres tolkninger, med utgangspunkt i kultur, verdier, tidsepoker og forståelse. Dette må skje gjennom faglige begrunnelser og både min og artikkelens forfatters forforståelse, men det er også viktig at jeg skaper noe nytt med bakgrunn i andres fortolkning (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Dette skjer ved å sammenlikne artiklene i et større perspektiv, og ved å sammenligne empiriske funn fra de ulike artiklene. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen, som er forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten de står i. Man kan si at denne sirkelen er i konstant bevegelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Som nevnt tidligere kan min forforståelse endre seg gjennom studien og gjennom fortolkningen får jeg en ny forståelse som vil skape en ny forforståelse, som igjen kan påvirke min analyse og resultater. Dette skjer gjennom en hermeneutisk sirkel som er i en konstant bevegelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 155).

I denne studien har jeg først analysert, så fortolket analysen som blir resultatet. Analyse er å samle inn data og dele den opp, og fortolkning er å se denne dataen i en større sammenheng. Analyse og fortolkning må sees både i sammenheng av hverandre, og adskilte (Johannessen et al., 2010, s. 164). I min studie har jeg først analysert hver individuell artikkel for deretter å fortolke artiklene opp mot hverandre, dette for å få en oversikt over ulike måter å identifisere elever med stort læringspotensial med dysleksi. Det er derimot viktig at dette sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel, ettersom forforståelsen utvikler seg for hver artikkel jeg leser. Dette kan påvirke både fortolkningen og analysen av artiklene, derfor leser jeg gjennom artiklene flere ganger for å sikre at jeg ikke går glipp av noe essensielt i de første artiklene. Det er også viktig at fortolkningen må begrunnes. Gilje og Grimen (1993, s. 162) skriver at man må se sammenhengen om hvordan vi begrunner at en fortolkning er god eller dårlig, og når man gjør det beveger man seg inn i den hermeneutiske sirkelen. Det vil si at når jeg skal begrunne tolkningen av en del av en artikkel, må jeg ha fortolket hele artikkelen. Og for å begrunne hele teksten må man basere fortolkningen på enkelte deler av artikkelen (Gilje & Grimen, 1993, s. 162).

Videre må jeg i en analyse og tolkning av teksten ha en forståelse av forfatterens forforståelse. Gilje og Grimen (1993, s. 151) har laget tre punkter som det er viktig at man tar hensyn til, med tanke på forfatterens forforståelse, i en analyse og fortolkingsprosess.

1. Forforståelsen er ikke nødvendigvis skrevet ned. Forfatter kan ha en oppfatning av at fenomenet han/hun skriver om har en felles forståelse. Da er det viktig at jeg som fortolker tilegner meg kunnskap om tidsepoken artiklene er skrevet i, samt kulturelle verdier på fenomenet som forfatter er omringet av. Her kan min forforståelse ha innvirkning på tolking av teksten hvis det er noen aspekter ved forforståelsen til forfatter som jeg ikke har inkludert i tolkningen (Gilje & Grimen, 1993, s. 151).

2. De ulike forforståelsene henger sammen. Når man skal orientere seg i verden er mennesker avhengig av at forforståelser bygger, støtter, går i hverandre (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Fagfeltet i min studie kan oppleves som lite og jeg har en forståelse for at artiklene kan bygge på hverandre eller på den samme kilden.

3. Forforståelsen er reviderbar (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Det foregår mye forskning som kan forandre på forforståelsen til forfatter etter at artiklene er skrevet. I min studie vet jeg at dysleksifeltet har hatt mye forskning de siste årene og jeg må ta hensyn til at de eldre artiklene ikke er oppdatert på dette feltet.

Ved å ta hensyn til disse punktene når jeg skal analysere og fortolke, og ved å ta hensyn til både min og forfatterens forforståelse kan det være med å øke validiteten og reliabiliteten på forskningsprosjektet. I kapittel 4 er det et kort sammendrag av de utvalgte artiklene som skal hjelpe meg å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har valgt å bruke Fink (2020, s. 205-208) sin oversikt over fokusområder i mitt sammendrag. Fokusområder består av fem deler som er: formål, metode, resultat, konklusjon og begrensinger. Disse områdene gir en oversiktlig og systematisk gjennomgang av artiklene (Fink, 2020, s. 205-208).

3.1.2.4 Analyse av resultat og diskusjon

Når man skal analysere datamaterialet for studien er det to hovedmål: å organisere, analysere, og å fortolke (Johannessen et al., 2010, s. 165). Etter jeg har gjort en analyse av tekstene, må jeg organisere dataen jeg har funnet i analysen, samt fortolke og analysere funnene.

Johannessen et al. (2010, s. 165) skriver at det er tre måter å organisere kvalitativ data:

tversnittbasert og kategoribasert inndeling, kontekstuell dataorganisering, og diagram og tabeller. Jeg har valgt å presentere og organisere data i en tabell slik at det er lettere å få en oversikt når jeg skal gjøre et fortolknings funn (Johannessen et al., 2010, s. 171).

Kvarv (2010, s. 22) skriver at å ha et klart skille på teori og empiri kan være vanskelig. Når jeg går inn i forskningsfeltet retter jeg fokuset mot fenomener, med min teoretiske forforståelse og basert på det gjør jeg en tolkning. Altså består empirien av min observasjon av tekstene mot teoretisk forforståelse (Kvarv, 2010, s. 22). Derimot kan man diskutere om dette er en tolkning, og ikke empiri, ettersom jeg i min studie studerer andres empiriske funn som jeg tolker. Jeg tok et bevisst valg om at jeg ville ha forskningsartikler som har grunnempirien. Jeg tolker det slik at når jeg ser artikkelens empiri i en større sammenheng, altså ved å sammenligne deres funn med hverandre, får jeg nytt datamateriale som kan kalles empiriske funn. I kapittel 5 og 6 presenterer jeg resultatet og drøfter resultatet opp mot det teoretiske grunnlaget. Som nevnt tidligere har jeg valgt å presentere resultatet i en tabell for å få en oversiktlig og systematisk gjennomgang av resultatet (Johannessen et al., 2010, s. 171).

3.1.3 Avgrensing og Kriterier

Totalt hadde jeg 43 artikler som var av interesse, der 14 ble kuttet ut med en gang på grunn av språk, mangel på fagfelle vurdering, tidsepoke, eller at de ikke var innenfor temaet. Jeg fant ingen nasjonale eller skandinaviske studier som var av interesse, så alle artiklene er fra ulike internasjonale studier. Videre ble de resterende 29 artiklene gjennomgått og 15 av disse ble kuttet, og dermed var det 14 igjen. Deretter ble alle litteraturstudiene tatt ut av studien, dette fordi jeg vil ha artikler med tolkning basert på grunnempiri. Tre ble kuttet på grunn av temaet, og 10 ble kuttet da det ikke var forskningsbaserte artikler, eller at det var for lite studie som var vanskelig å generalisere. Dermed satt jeg igjen med 5 artikler som omhandler elever med stort læringspotensial og dysleksi, og 4 artikler som omhandler elever med stort læringspotensial med en lærevanske. Disse 4 artiklene omfatter elever med lese- og skrivevansker, eller studier som spesifikt inkluderte dyslektikere. Jeg har også avgrenset at det måtte være artikler om akademisk stort læringspotensial. Etter grundig gjennomlesing ble nok en artikkel tatt ut av studien ettersom temaet ikke passet med problemstillingen, dermed ble sluttresultatet at 8 artikler ble med videre i analysen.

Artikkel 1 omhandlet identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi. Denne studien er nevnt i teoridelen i noen av de andre studiene, men jeg tolker det slik at dette styrker resultatet av studien og derfor valgte jeg å ha den med.

Artikkel 2 skriver at studien omhandler å identifisere elever med stort læringspotensial med en lærevanske, men etter gjennomlesing tolker jeg det slik at studien omhandler elever med stort læringspotensial innenfor matematikk og at lærevansken var lese- og skrivevansker. Det blir ikke spesifisert om det er dysleksi, men jeg tolker det slik at funnene i studien kan ha overførbarhet til elever med stort læringspotensial og dysleksi, derfor valgte jeg å ha den med i studien. Denne artikkelen blir også nevnt i noen av de andre studiene

Artikkel 3: Omhandlet det samme som artikkel to og ble valgt inn i studien på samme grunnlag. Denne artikkelen blir nevnt i noen av de andre studiene.

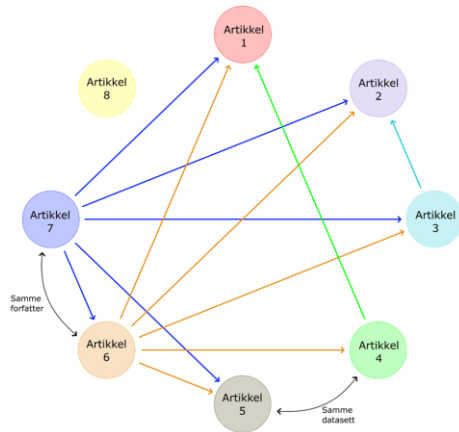
Artikkel 4 og 5: Disse to artiklene har samme datasett, men undersøker ulike problemstillinger. Artiklene omhandler kognitive markører for elever med dysleksi og stort læringspotensial. Jeg valgte å ha med begge artiklene da de bygger delvis på hverandre, men har noe ulike resultater som er aktuell når det gjelder å svare på min problemstilling. Disse artikkelen bli nevnt i noen av de andre studiene.

Artikkel 6 og 7: Har samme forfatter, men de har ulike problemstillinger og datasett. Begge artiklene omhandlet elever med stort læringspotensial med en lærevanske, men dysleksi som vanske blir et av fokusområdene i studiene. Artikkel 7 undersøker validiteten til funnene i artikkel 6, men funnene i begge artiklene er veldig relevant for å svare på min problemstilling.

Artikkel 8: Denne artikkelen omhandler elever med stort læringspotensial og lærevansker, men dysleksi som vanske sto i fokus i denne studien. Denne studien er relativt lite og man kan diskutere overførbarheten, men jeg valgte å inkludere studien for å få inn studier fra flere kulturer og land, samt at det har et veldig relevant tema jeg kan overføre til min studie for å svare på problemstillingen.

Figur 4 viser et diagram om hvordan artiklene henger sammen. Pilene viser hvilke artikler de refererer til i sin studie, og at de er inspirert av hverandre. Det kan være både positivt og negativt at jeg analyserer artikler som referer til hverandre. Det positiv er validiteten til resultatet i artiklene, i og med at de gjenspeiles i andres studier, og at det viser til en viss grad

av enighet i de forskjellige studiene. Det negative er at jeg kan få et smalt perspektiv på temaet, men igjen er det området jeg forsker på veldig lite, og dermed var det vanskelig å finne helt uavhengige artikler.



Figur 4: Diagram over sammenhengen mellom artiklene.

3.2 Metodisk refleksjon

Thagaard (2018, s. 19) skriver at det er reliabiliteten, validiteten, og overførbarheten som vurderer forskningens kvalitet. Derfor vil jeg redegjøre for reliabiliteten, validiteten, overførbarheten, samt de etiske implikasjonene og begrensingene for studien. Videre redegjør jeg kort for min forforståelse på temaet stort læringspotensial og dysleksi.

3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet er datamaterialets pålitelighet (Kvarv, 2010, s. 134). Dette kan gjøres på to måter: enten utføre det samme prosjektet på nytt, og hvis man får samme resultat har man sikret en god reliabilitet; eller at flere forskere undersøker samme fenomen og om resultatet blir det samme har man en god validitet. I min studie ser man at artiklene jeg valgt har sammenheng, eller er relativt enig i noen grunnelementer rundt problemstillingen. Samtidig sikrer jeg reliabilitet gjennom å ha gode redegjørelser for metodevalgene, dette for nettopp å oppnå god reliabilitet. Dette gjør jeg ved å ha så gjennomsiiktig teori, metode og fremgangsmåte som mulig, med et mål om å skape et troverdig bilde av både meg som forsker og av studien i seg selv (Johannessen et al., 2010, s. 40). Et annet grep for å sikre reliabilitet er at jeg også har gjort et bevisst valg om å ha sidetall i min henvisning og at søkeprosessen i sin helhet er lagt ved som vedlegg 1. Videre kan jeg styre reliabiliteten ved å åpent reflektere rundt min egen

studie og fremgangsmåte. Jeg styrker også relabiliteten gjennom å redegjøre for min forforståelse og hvordan den kan påvirke analysen og diskusjonen. Gjennom redegjørelsen av studien kan jeg oppnå en viss grad av etterprøvbarhet, men det må tas hensyn til tidspunktet jeg utførte studien på, da man kan ikke utelukke at det kan oppstå ny kunnskap på temaet på et komme seinere tidspunkt.

3.2.2 Validitet

Validitet er om datamaterialet er gyldig, altså om man måler det man skal måle i prosjektet (Kvarv, 2010, s. 134). Det vil si at validitet er at man får et datamateriale som svarer på problemstillingen, og om analysen og tolkningen er i samsvar med virkeligheten. I en litteraturstudie må jeg vurdere gyldigheten til min egen tolkning og analyse, og vurdere de argumentene som litteraturen viser. For å sikre validitet velger jeg å ta utgangspunkt i artikler som er fagfellevurdert. Det er viktig å sikre at jeg bruker riktige søkeord og kategorier for å svare på min problemstilling. Dette gjør jeg gjennom å redegjøre for alle valg jeg har tatt i prosessen. Som nevnt tidligere kan man sikre validitet ved å se på en artikkel i et større perspektiv. Jeg har valgt å se på hvor studiene er fra, og har sett på referanselistene for å få en oversikt på om de er bygget på hverandre, men også tatt hensyn til både min og forfatter sin forforståelse på temaet. Figur 4 bruker jeg for å vise disse sammenhengene, og jeg har valgt å vise det gjennom et diagram for å sikre både validitet og relabilitet.

3.2.3 Overførbarhet

Overførbarhet kan knyttes til begrunnelsen av tolkningen min som igjen kan overføres i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg har gjort flere grep for å sikre overførbarheten i min studie. Jeg har lagt ved en redegjørelse av fremgangsmåten for studie og redegjort for hvordan jeg har tatt valg, hvordan jeg har gjort analyse og fortolkning, og hva utvalgskriteriene mine var for forskningsartiklene. Dette har jeg gjort for at mine funn kan benyttes i videre studier om identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi. Det er gjennom min redegjørelse av fortolkninger mine at grunnlaget for overførbarheten blir lagt (Thagaard, 2018, s. 195). Prinsippene jeg nevnte i kapittel 3.1.2, og redegjørelsen for fremgangsmåten i kapittel 3.2.2, vil hjelpe å fremme min analyse og fortolkning i studien slik at validitet og relabiliteten blir ivaretatt, slik at oppgaven kan brukes i større sammenheng (Thagaard, 2018, s. 195).

3.2.4 Ethiske implikasjoner

I og med studien ikke har et datamateriale knyttet opp mot enkeltindivider trengte ikke studien å meldes opp til NSD, ettersom man da ikke må ta hensyn til personvern. Jeg har derimot forstått de øvre etiske implikasjoner jeg må ta hensyn til. For å oppnå gode etiske rammer for studien er det viktig at jeg følger god henvisningssikk (NESH, 2021, s. 13). Jeg har strevet etter nøyaktige henvisninger og søkt etter primærkilder, videre har jeg tatt et bevisst valg med å ha sidetall på alle henvisningene mine. Dette både for å gjøre oppgaven mer gjennomsiiktig, men også for å vise til hvor i teksten jeg har funnet det jeg har tolket. Gjennom å gjøre dette viser jeg respekt for de kildene jeg bruker, men det er også for at andre forskere kan etterprøve mitt materiale. Jeg prøver også å oppnå god vitenskapelig redelighet, altså å oppholde og etterprøve god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 10-12). Dette gjør jeg gjennom redegjørelser for valg og fremgangsmåte i prosjektet, dette skaper også god relabilitet og validitet. Jeg gjør denne redegjørelsen i metodekapittelet, samtidig som jeg reflekterer over funn og begrensinger i studien.

Jeg må også se på de etiske implikasjonene ved å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Hvis elever selv ikke føler at det er en vanske, er det da etisk riktig å starte en utredning og å sette en diagnose? Man må da spørre seg selv hva formålet med en identifiseringsprosess er. Jeg tolker det slik at ved at disse elevene blir identifisert kan de få utnytte sitt store læringspotensial og få en høyere måloppnåelse enn de ville fått om de ikke ble identifisert. Samtidig må man også se på om det er et forebyggende tiltak med tanke på utvikling av sosiale- og emosjonelle vansker.

3.2.5 Begrensninger

Søket varte over en lengere periode, og dermed kan det ha kommet nye artikler som jeg ikke fant i tidligere søkeprosesser. Jeg kunne ha vært mer systematisk i søkeprosessen for å sikre at alle søkeordene ble undersøkt i alle databasene i samme tidsramme, men jeg har gjort noen kontrolløk underveis for å prøve å sikre dette. Noen av studiene som er med omhandler elever med stort læringspotensial med en læringsutfordring, som ikke er begrenset til dysleksi. Jeg har valgt å ha disse studiene med etter gjennomlesing da de kan være med å svare på problemstillingen. De læringsvanskene som blir nevnt, og som var med i utvalget av elever, var lese- og skrivevansker eller spesifikke lærevansker, noe som inkluderer dysleksi på

grunn av diagnose manual DSM-5. Jeg er ikke sikker på om det da inkluderer alle typer lese- og skrivevansker, eller om de har avgrenset til dysleksi, men jeg har valgt å bruke min forforståelse på dysleksi for å se om de kan være relevant til min studie, selv om dette kan være med på å påvirke resultatet mitt. Artikkene er for det meste fra USA og dette kan være med på å påvirke resultatet, ved at de har andre fremgangsmåter for å avdekke stort læringspotensial. Hvis jeg hadde fått et større utvalg fra flere land kunne man ha fått et mer internasjonalt bilde på problemstillingen. Videre er det begrenset med artikkelforfattere, og artiklene basere seg på hverandre til en viss grad. Dette kan resultere i færre ulike perspektiver på temaet, men forskningsfeltet er lite, og jeg har valgt å ha de med på bakgrunn av at de har forskjellige problemstillinger. Noen funn kan bygge på hverandre, men jeg tolker det slik at dette kan styrke funnene i artiklene, og dermed styrke mine funn. Når jeg bruker litteraturstudie som design, så kan en av begrensningene være min forforståelse på temaet rundt problemstillingen. Denne forforståelsen kan påvirke utvalget, tolkning, og analysen i studien, som igjen kan påvirke datamaterialet og resultatet. Derfor har jeg valgt å ha en detaljert redegjørelse av prosessen og min forforståelse.

3.2.6 Redegjørelse for forforståelsen

Jeg har en forforståelse på dysleksi gjennom arbeid med dysleksiforbundet, gjennom emnet Språkvansker og Dysleksi ved UIT, og gjennom at jeg selv har dysleksi. Jeg anser det som viktig at jeg har denne forforståelsen på hva dysleksi er for å kunne tolke artiklene i lys av de kognitive utfordringene en dyslektiker har. Mange av artiklene er gamle og det er kommet ny forskning på dysleksi som det er viktig at jeg har med meg i tolkningen og analysen. Forforståelsen av stort læringspotensial har jeg fått av timer på temaet gjennom utdanningen samt at jeg har lest en del selv på temaet. Under denne studien har det vært en læringsprosess på begge temaene, dermed har min forforståelse endret seg gjennom prosessen, men dette anser jeg som en naturlig del i studien for at man skal ha en diskusjonsdel og en konklusjon av studien.

4 Analyse

I dette kapittelet blir jeg å gi et sammendrag av de åtte forskningsartiklene jeg har valgt ut til å svare på min problemstilling. Jeg vil basere sammendragene på Fink (2020, s. 205-208) sin oversikt over fokusområder i analyse. Dette vil gi en oversikt, samt en systematisk gjennomgang av artiklene. Fink (2020, s. 205-206) sine fokusområder er i fem deler og består av: formål, metode, resultat, konklusjon og begrensinger. Først vil jeg presentere en tabell med oversikt over de utvalgte artiklene.

Forfatter	Tittel	Publisert-hvor og når	Formål	Land
Berninger, V. W. & Abbott, R. D	Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning	Gifted Child Quarterly, 2013	Å undersøke hvordan markører for dysleksi opptrer hos elever med dysleksi og høye evner innenfor verbalresonnering.	USA
McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B. & Hilton-Prillhart, A.	A model for screening twice-exceptional students (Gifted with learning disabilities) Within a response to intervention paradigm	Gifted Child Quarterly, 2013	Hadde som formål å finne en modell for å identifisere stort læringspotensial hos elever med en lærevanske.	USA
Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R.	Comparing prospective twice-exceptional	Journal for the	Undersøker om man kan bruke nasjonale tester til å identifisere elever med	USA

S., Coles, J. T. & Hays, E.	students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement	education of the gifted 2015	stort læringspotensial med en læringsvanske.	
van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. & de Jong, P. F.	Risk and protective factors in gifted children with dyslexia	Annals of Dyslexia 2015	Undersøker risiko- og beskyttelsesfaktorer til elever med stort læringspotensial og dysleksi. Med mål om å finne underliggende kognitive profiler og maskeringseffekten til disse elevene.	Nederland
van Viersen, S., Kroesbergen, E., Slot, E. & de Bree, E	High reading skills mask dyslexia in gifted children	Journal of Learning Disabilities 2016	Undersøker hvordan elever med stort læringspotensial og dysleksi kan maskere og kompensere sine lese- og skrivevansker.	Nederland
Maddocks, D. L. S.	The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria	Gifted Child Quarterly 2018	Å undersøke gyldigheten og nytten av de forskjellige identifikasjonskriteriene for elever med stort læringspotensial og lære vanske.	USA

Maddocks, D. L. S.	Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional	Gifted Child Quarterly, 2020	Formålet med studien var å gi empirisk informasjon om de kognitive markørene, samt prestasjonsmarkørene til elever med stort læringspotensial med lærevansker, med mål om at denne elevgruppen skal bli identifisert og få støtte.	USA
Al-Hroub, A.	Utility of psychometric and dynamic assessments for identifying cognitive characteristics of twice-exceptional students	2021	Formålet med studie var å undersøke hvordan psykometriske og dynamiske vurdering kan identifisere elever med stort læringspotensial og lærevanske.	Libanon

Tabell 3: Oversikt over utvalgt forskningsartikler

4.1 Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning

Formål

I studien utført av Berninger og Abbott (2013, s. 225), fortalte foreldre at de hadde vanskeligheter med å få skolen til å forstå elevens behov, da eleven hadde utfordringer innen lesing- og skriving, men høye evner innen verbal resonnering. Foreldrene fortalte at de opplevde at skolen ikke forsto at eleven hadde en lærevanske, men derimot oppfattet det som

om eleven manglet motivasjon og ikke var villig til å jobbe hardt nok (Berninger & Abbott, 2013, s. 225). Formålet med Berninger og Abbott (2013) sin studie var å undersøke om det var forskjeller mellom markørene for dysleksi for gruppen elever med høye evner på verbal resonnering, sett i forhold til elever uten disse evnene. Forskningsteamet utviklet derfor to hypoteser å forske videre på (Berninger & Abbott, 2013, s. 225).

- a) Elever med stort læringspotensial og dysleksi som har en over gjennomsnittlig evne innen verbal resonnering klarer seg bedre når det kommer til lesing, skriving og morfologiske og syntaktiske ferdigheter (Berninger & Abbott, 2013, s. 223).
- b) Elever med stort læringspotensial og dysleksi har vansker i verbalt arbeidsminne, der man ser vansker ved fonologisk og ortografisk lagring, prosessering av ordform, evnen å navngi og skrive ortografiske symboler, samt oppmerksomhet (Berninger & Abbott, 2013, s. 223).

Metode

En longitudinell genetikstudie over 6 år som startet i 1995. Der var 174 elever var med fra 1 – 9 klasse. 31 elever ble scoret med verbal resonnering i gjennomsnitts området. 33 elever ble scoret over gjennomsnittet (Berninger & Abbott, 2013, s. 225). De ble testet med WISC-III med tre deltester: likheter, vokabular og forståelse innenfor verbal resonnering. Dette var i en stor studie for familier som har historie med dysleksi (Berninger & Abbott, 2013, s. 225). Denne studien skiller seg fra andres studier på elever med stort læringspotensial og en lærevanske fordi denne studien ble utført i et familiegenetisk prosjekt (Berninger & Abbott, 2013, s. 223).

Resultat

Elever som scorer høyt på tester som handler om verbal resonnering kan skjule sin dysleksi, med mindre testen spesifikt tar for seg de kognitive markørene (Berninger & Abbott, 2013, s. 223). Resultatet viser at det ikke er store forskjeller på de to gruppene innen de følgende kategorier: verbalt arbeidsminne, ortografisk koding, hurtigbenedning, fonologisk bevissthet, eksekutive funksjoner, fleksibelfokus, fokus over tid. Dette viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi har de kognitive markørene for dysleksi (Berninger & Abbott, 2013, s. 227-228). Resultatet viser derimot også at de elevene som scoret høyt på tester for

verbal resonnering har markant høyere evner innen morfologi og syntaks som ikke krevde lesning, men ble lest høyt. De hadde også høyere score enn andre grupper og lese- og staveferdigheter på ordnivå (Berninger & Abbott, 2013, s. 228). Dette viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi har høyere språkferdigheter som ikke er innenfor dysleksimarkørene (Berninger & Abbott, 2013, s. 228).

Konklusjon

Når det gjelder tester som omhandler verbal resonnering, ser man at elever som scorer høyt har gode ferdigheter innenfor muntlig og skriftlig språk. De kan derfor skjule en dysleksidiagnose, men de har fortsatt de kognitive markørene for dysleksi (Berninger & Abbott, 2013, s. 228-229). Av dette kan man se at disse elevene ikke får brukt sitt læringspotensial og at deres prestasjoner er lave, da de bruker mye energi på å kompensere for de kognitive markørene for dysleksi (Berninger & Abbott, 2013, s. 229). For å sikre at disse elevene får brukt sitt store læringspotensial er det viktig at de blir identifisert tidlig og får tilrettelegging. Dette krever at lærere i skolen har tilstrekkelig kunnskap, både for å identifisere disse elevene, samt også for å kunne tilrettelegge. En annen viktig faktor er et tverrfaglig samarbeid mellom støtteinstanser som PPT, logoped, leseveiledere og så videre. (Berninger & Abbott, 2013, s. 230). Det trengs også mer forskning på de ulike typene stort læringspotensial i flere kulturer og skolemiljø (Berninger & Abbott, 2013, s. 231).

Begrensinger

Denne studien tok bare for seg elever med dysleksi og stort læringspotensial som scorer høyt på tester innen verbal resonnering. De tok ikke med elever med andre typer stort læringspotensial og dysleksi (Berninger & Abbott, 2013, s. 230). Funnene i denne studien bør bare generaliseres til elever fra familier som har dysleksi i flere generasjoner (Berninger & Abbott, 2013, s. 230).

4.2 A model for screening twice-exceptional students (Gifted with learning disabilities) Within a response to intervention paradigm

Formål

Målet med denne studien var å finne en modell for å screene elever med lærevansker for å identifisere stort læringspotensial. De brukte tester for å avdekke stort læringspotensial innenfor matematikk, hos elever med lese- og skrivevansker.

Metode

1242 elever i tredje klasse var med fra 8 forskjellige grunnskoler fra samme skoledistrikt over en periode på 3 år (McCallum et al., 2013, s. 209). Datasettet ble hentet av lærere og lese- og skriveveiledere som ble opplært på MIR:R og MIR:M testene (McCallum et al., 2013, s. 212-213). Dette er tester innenfor lesing og matematikk, og da må man ta i betraktning at noen elever med en lærevanske med stort læringspotensial kan ha vansker innen dette området, og derfor ikke bli identifisert av denne metoden (McCallum et al., 2013, s. 219). Elevene måtte først vise avvik på leseferdigheter før de tok matematikktesten, med hjelp til å lese.

Resultat

Prosessene i denne studien er ny når det kommer til å screene elever med stort læringspotensial med en lærevanske (McCallum et al., 2013, s. 215). I denne studien måtte elevene score ekstremt høyt på testene for å få status som elev med stort læringspotensial med en lærevanske. Eleven måtte oppnå en score fra 124-143 på matematikk testen og et avvik på lesetesten (McCallum et al., 2013, s. 215). Elevene måtte vise stort avvik på matteoppgaver med tekst kontra matteoppgaver uten tekst (McCallum et al., 2013, s. 217).

Konklusjon

I USA brukes Rtl-screeningsverktøy for å prøve å identifisere elever med en lærevanske. Dette skaper problemer, da dette er et verktøy som bare screener etter vansker og ikke etter styrker (McCallum et al., 2013, s. 217-218). Denne studien viser at MIR CBM testene kan brukes i en prosess for å avdekke stort akademisk læringspotensial i matematikk, men at det trengs mer forskning for å avklare om disse testene er tilstrekkelig til å identifisere elever med stort læringspotensial med en læringsvanske (McCallum et al., 2013, s. 218). Man må ta i betraktning at det er flere typer lærevansker, og at stort læringspotensial kan opptre på forskjellige områder som disse testene ikke greier å avdekke (McCallum et al., 2013, s. 219). Denne studien må anses på som en innledning til å avdekke en elev med stort læringspotensial med en lærevanske, og at det kreves mer forskning på området for å finne gode psykometriske

tester som kan brukes ved identifisering. Man må ha som mål at man skal få redusert maskeringseffekten til disse elevene med å ha et bredt spekter av gode tester for denne gruppen elever (McCallum et al., 2013, s. 219).

Begrensinger

Studien hadde bare elever fra tredje klasse fra sørlige USA så det var en begrensing på randomisering. I tillegg må man ikke generalisere resultatene til MIR testen, dette må sees på som eksperimentelt, da det trengs mer forskning på MIR og intervensjoner (McCallum et al., 2013, s. 219). Denne metoden har ikke fanget opp alle elever med stort læringspotensial med en lærevanske, ettersom denne studien må sees på som en innledende introduksjon på identifisering av denne gruppen elever. Det trengs mer forskning med flere screeningsverktøy for å fange opp denne heterogene gruppen elever (McCallum et al., 2013, s. 219).

4.3 Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement

Formål

Denne studien hadde som mål å se på hvordan elever med stort læringspotensial med en lærevanske scoret på nasjonale tester, og om disse testene kunne brukes til å identifisere denne gruppen elever (Bell et al., 2015, s. 294).

Metode

1242 elever fra 3-klasse var med på studie fra et skoledistrikt i sørøst USA, som inkluderte 8 grunnskoler. Det ble sett på testresultatet til elever som potensielt kunne ha stort læringspotensial og lærevansker (Bell et al., 2015, s. 300). Resultatene ble sammenlignet med elever som var høyt presterende. De så på testresultatene til nasjonale tester på matematikk og lesing, der elevene ble testet på begynnelsen, midten og slutten av skoleåret (Bell et al., 2015, s. 300).

Resultat

Disse testene kan brukes som et utgangspunkt for å identifisere disse elevene, men flere verktøy og tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å avdekke et stort læringspotensial hos

elever med lærevansker (Bell et al., 2015, s. 303). Det var også korrelasjonskonflikt mellom testene, noe som må verifiseres av en grundig analyse. (Bell et al., 2015, s. 303). Denne studien viser en maskeringseffekt av leseferdigheter på matteprestasjoner hos elever med stort læringspotensial med en lærevanske. Studien viser også at det store læringspotensial kan bli maskert av lærevansken (Bell et al., 2015, s. 308).

Konklusjon

Det ble oppdaget at elever med stort læringspotensial med en lærevanske kan maskere sitt læringspotensial i matematikk, med tanke på lese- og skrivevansker. Dette viser at det kreves en omfattende identifiseringsprosess for å oppdage elever med stort læringspotensial med lærevansker (Bell et al., 2015, s. 311-312). Denne studien konkluderer med at nasjonale tester kan brukes for å oppdage elever med stort læringspotensial og lærevanske, men de setter også begrensinger for å avdekke, da en stor del av denne gruppen fortsatt blir uoppdaget. Testene kan derimot være en del av en prosess, men man må ha i tankene at læringspotensialet ikke nødvendigvis blir avdekket av disse testene (Bell et al., 2015, s. 312). Personer som skal identifisere elever med stort læringspotensial med en lærevanske må være klar over egenskapene og begrensningene til testene som skal brukes (Bell et al., 2015, s. 309). Det må også et paradigmeskifte til slik at disse elevene blir anerkjent og akseptert av lærere og foreldre. De må ha kjennskap til kjennetegnene til en elev med stort læringspotensial med lærevansker, kjennetegn som kan inkludere: avansert vokabular, analytiske evner, kreativ, problemløsende, resonneringsevne, forstyrrende atferd, overfølsom, lav selvtillit og ha tilegnet seg innlært hjelpeløshet (Bell et al., 2015, s. 310). Man burde også merke seg de elevene som uttrykker frustrasjon over manglende evne til å mestre akademiske oppgaver. Disse elevene kan utvikle depresjon og angst hvis det ikke kommer intervensjoner som dekker både det store læringspotensialet og læringsvansken (Bell et al., 2015, s. 310).

Begrensinger

Begrensinger i studien er at noen av testene har begrenset psykometriske egenskaper. Det sees også som nødvendig å forske mer på maskeringseffekten på elever med stort læringspotensial og lærevansker (Bell et al., 2015, s. 311). Dette for å sikre identifisering av disse elevene. På bakgrunn av de testene som ble brukt er ikke alle elever med stort læringspotensial med en

lærevanske med i denne studien, altså de forblir uopdaget (Bell et al., 2015, s. 311). Denne studien hadde fokus på elever med spesifikke lærevansker (Bell et al., 2015, s. 311).

4.4 Risk and protective factors in gifted children with dyslexia

Formål

Denne studien undersøker risiko- og beskyttelsesfaktorer til elever med stort læringspotensial og dysleksi, for å finne underliggende kognitive profiler og kompensasjonsmulighetene til disse elevene (van Viersen et al., 2015, s. 178).

Metode

Det var 73 elever fra 2.-4. klasse med i studien, og disse ble delt i tre grupper. Elever med stort læringspotensial med dysleksi (E2D), elever med dysleksi (D) og en kontrollgruppe (K) (van Viersen et al., 2015, s. 181). Elevene ble vurdert på kognitive evner gjennom å bruke WISC-III, leseferdigheter gjennom testene EMT og Klepel som å ta tiden på oppleste non-ord. Fonologiskbevissthet og benevningshastighet ble testet gjennom FAT. Arbeidsminne der verbal- og visuelt korttidsminne ble testet AWMA batteriet, og språkferdighetene ble testet ved CELF-4 (van Viersen et al., 2015, s. 181-183). Dette for å kartlegge de generelle kognitive ferdighetene og kontrollere at elevene var i riktig gruppe (van Viersen et al., 2015, s. 181). Det ble brukt en bayesiansk metode for analyse, dette for å ha muligheten til å bruke forkunnskaper for å lage hypoteser og konkurrerende hypoteser som representerer spesifikke forventinger eller synspunkter (van Viersen et al., 2015, s. 184). Byesiansk metode er en analyse av datamateriale som har mye usikkerhet ved seg, og der datamaterialet har et lite utvalg. Denne modellen gir mulighet til å formulere og evaluere hypoteser basert på forkunnskaper, der man sammenligner konkurrerende hypoteser som er like og ulike. Modellen kan analysere der det er problemer knyttet til målefeil ved testene (van Viersen et al., 2015, s. 185).

Resultat

<u>van Viersen et al.</u> (2015, s. 186-193)	Stort læringspotensial og dysleksi	Dysleksi	Kontroll
Leseferdigheter (van Viersen et al., 2015, s. 187)	Normal	Svak	Normal
Fonologisk bevissthet (PA) (van Viersen et al., 2015, s. 187)	Mindre Svak	Svak	Normal
Benevningshastighet (RAN) (van Viersen et al., 2015, s. 186)	Mindre Svak	Svak	Normal
Arbeidsminne (VSTM)(van Viersen et al., 2015, s. 186-187)	Mindre svak	Svak	Normal
Språk (van Viersen et al., 2015, s. 188)	Normal	Svak	Normal

Man må ta i betraktning at resultatene til elever med stort læringspotensial med dysleksi på PA og VSTM kan være påvirket av «task impurity problems». Man ser at verbalt korttidsminne er svekket hos gruppen bestående av elever med stort læringspotensial og dysleksi, dette er på grunn av vansker med fonologisk bevissthet (van Viersen et al., 2015, s. 194).

Konklusjon

Man vet at de kognitive markørene for dysleksi kan oppstå på tross av IQ verdier. Hos elever med dysleksi og stort læringspotensial ser man at leseferdigheter er gode på bakgrunn av godt vokabular som fører til høyere kjennskap til ord (ortografisk lesing) (van Viersen et al., 2015, s. 195). I denne studien ble det ikke påvist bevis for at det store læringspotensialet kompensere for de kognitive vansker man har ved dysleksi. Ved diagnostisering på adferdsnivå kan det skape problemer for diagnostiseringen hvis eleven ikke blir diagnostisert riktig (van Viersen et al., 2015, s. 195). Man ser at barn med dysleksi og stort læringspotensial lærer seg strategier på ortografisk lesing som innebærer at av de kan gjenkjenne lange og kompliserte ord, dette blir brukt for å kompensere for de fonologiske vanskene (van Viersen et al., 2015, s. 196). Det må forskes videre på om disse elevene opplever pedagogiske problemer på bakgrunn av deres problemer med leseferdigheter. Det må også innhentes mer informasjon hvordan kompensasjonsferdigheten bidrar til leseprosessene. Elever med stort læringspotensial og dysleksi skiller seg ut fra de andre gruppene i forhold til leseferdighets nivåer og alvorlighetsgrad på dysleksien, og dette må man forske mer på for å finne ut hvorfor (van Viersen et al., 2015, s. 195).

Begrensinger

Denne studien hadde ikke mulighet til å direkte teste kompensasjonsmekanismer og maskeringseffekten, men ble tolket ut fra analysen av testene. Utvalget av elever var også lite, og derfor ble bayesiansk tilnærming brukt, av den grunn må resultatene tolkes med forsiktighet til man får mer forskning med større randomisert gruppe (van Viersen et al., 2015, s. 195).

4.5 High reading skills mask dyslexia in gifted children

Formål

Denne studien undersøker hvordan elever med stort læringspotensial og dysleksi kan maskere sine lese- og skrivevansker og hvordan de kompensere for vanskene sine (van Viersen et al., 2016, s. 189). Denne studien gikk ut fra en hypotese der man antar at elever med stort læringspotensial og dysleksi har bedre leseferdigheter enn elever med dysleksi (van Viersen et al., 2016, s. 189).

Metode

Studien besto av 121 nederlandske grunnskoleelever fra andre klasse. De ble delt i fire grupper: Kontroll gruppe, Elever med dysleksi, Elever med Stort læringspotensial og Elever med stort læringspotensial og dysleksi (van Viersen et al., 2016, s. 191). Gjennom testing ble det kontrollert at eleven var i riktig gruppe. Denne studien har samme datamateriale som i studie av avsnitt 4.4; det vil si at testene som ble brukt var WISC-III, leseferdigheter gjennom testene EMT og Klepel som å ta tiden på oppleste non-ord. Fonologiskbevissthet og benevningshastighet gjennom FAT. Arbeidsminne der verbal- og visuelt korttidsminne ble testet gjennom AWMA batteriet, og språkferdigheten ble testet med CELF-4 (van Viersen et al., 2016, s. 192). Eleven ble rekruttert gjennom kontakt med skolepsykologer. Trente veiledere utførte testene på eleven der økten varte mellom 2-3 timer (van Viersen et al., 2016, s. 192-193). Utfra testresultatene ble en Bayesiansk analyse utført - ved å velge denne metoden kan forkunnskaper brukes til å lage hypoteser som nevnt tidligere i artikkel over (van Viersen et al., 2016, s. 195).

Resultat

Analysen viser at elever med stort læringspotensial med dysleksi har bedre leseferdigheter enn elever med dysleksi, men dårligere leseferdigheter enn kontrollgruppen. Gruppen med elever med stort læringspotensial hadde bedre score enn alle gruppene på leseferdighetene (van Viersen et al., 2016, s. 194). På språk scoret elever med stort læringspotensial høyest av alle gruppene, men elever med stort læringspotensial med dysleksi scoret høyere enn gruppen med dysleksi og kontrollgruppen (van Viersen et al., 2016, s. 194). På testen om ordforråd scoret gruppen med elever med stort læringspotensial og gruppen med elever med stort læringspotensial med dysleksi omtrent likt, og de hadde de høyeste scorene sammenlignet de andre to gruppene (van Viersen et al., 2016, s. 194-195).

Konklusjon

Hypotesen om at elever med stort læringspotensial med dysleksi hadde bedre leseferdigheter enn elever med dysleksi ble bekreftet (van Viersen et al., 2016, s. 195). Hypotesen om at elever med stort læringspotensial og dysleksi har spesifikke kognitive profiler på vansker med dysleksi, og styrker gjennom stort læringspotensial som kan kompensere for underliggende vansker er også bekreftet (van Viersen et al., 2016, s. 195). Resultatet viser at non-ords lesetest ikke er en egnet screeningsmetode for elever med stort læringspotensial og dysleksi

(van Viersen et al., 2016, s. 196). Denne studien viser at elever med dysleksi og storlæringspotensial har bedre leseferdigheter enn elever med bare dysleksi. Elever med dysleksi og stort læringspotensial har en unik kognitiv profil som har mangler knyttet til dysleksi og styrker knyttet til det store læringspotensialet. De har moderate vansker knyttet til fonologi som blir styrket av arbeidsminne og generelle språkevner (van Viersen et al., 2016, s. 196). Elever med stort læringspotensial og dysleksi er en spesiell gruppe innenfor elever med stort læringspotensial med en læringsvanske. De krever sine egne skreddersydde kriterier innenfor diagnostikk som tar hensyn til både det store læringspotensialet og maskeringseffekten disse elevene har (van Viersen et al., 2016, s. 197). Videre studier burde være longitudinelle eller tverrsnittsstudier for å studere utviklingen til disse elevene i oppvekst og i voksenalder. Det må også forskes på de kognitive markørene til disse elevene, da de kan hjelpe i å identifisere disse elevene (van Viersen et al., 2016, s. 196).

Begrensinger

Man må se testsvarene på fonologiskbevissthet og benevingshastighet i sammenheng med at elever med stort læringspotensial og dysleksi kan prestere bedre i oppgaver der de må svare raskt (van Viersen et al., 2016, s. 195).

4.6 The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria

Formål

Å identifisere elever med stort læringspotensial og lærevansker er vanskelig, og det er delvis på grunn av uenigheter rundt identifikasjonskriterier (Maddocks, 2018, s. 175). Denne studien hadde som formål å sammenligne forskjellige diagnosekriterier for å se hvordan disse kriteriene opererer (Maddocks, 2018, s. 178).

Metode

Dataen fra denne studien ble hentet fra K-12 testen som ble utført på elever i skolealder. Det var 4783 elever tilfeldig valgt fra standardutvalget. Dette er et datamateriale fra år 2000 og det representerer folk fra hele USA, så man kan si at det var en godt randomisert studie (Maddocks, 2018, s. 178). Datamaterialet besto av to tester som var: Woodcock-johnson III

og tests of achievement. Disse testene er en alderstandardisert test for kognitive og akademiske evner (Maddocks, 2018, s. 178). Det ble satt seks kriterier for stort læringspotensial og fire kriterier for lærevanske (Maddocks, 2018, s. 179).

Resultat

Ingen av elevene med en fullskala IQ-score på 130 oppfylte kriteriene for læringsvanske. Hvis man brukte denne identifiseringskriterien ville antall elever med stort læringspotensial og en lærevanske vært begrenset eller potensielt null (Maddocks, 2018, s. 186). Videre viser resultatene at en intraindividuell tilnærming for å screene for lærevansker hos elever med stort læringspotensial må til for å identifisere de. Det at de ikke blir identifisert med en lærevanske tidlig kan påvirke grunnleggende lese og skriveferdigheter, og også matematiske ferdigheter. De kognitive markørene til elever med stort læringspotensial med en lærevanske kan påvirke både prestasjon og identifikasjonsprosessen (Maddocks, 2018, s. 186). Videre viste resultatet at elever med høye forekomster av kognitive vansker at de scorer gjennomsnittlig eller høyt gjennomsnittlig på evnetestene, men overlegent høyt på resonneringsevner. Dette kan sees i samsvar med maskeringseffekten, altså at de kognitive sviktene påvirker scoren slik at det store læringspotensialet blir uidentifisert. Resultater støtter bruk av alternative kriterier for stort læringspotensial for å kunne identifisere denne gruppen elever (Maddocks, 2018, s. 187). Denne studien viser at ved å kombinere disse identifikasjonskriteriene kan det bidra til å øke nøyaktigheten i å identifisere elever med stort læringspotensial med en lærevanske (Maddocks, 2018, s. 187).

Konklusjon

Studien konkluderte med at ingen av de identifikasjonskriteriene passet for elever med stort læringspotensial med en lærevanske når de ble brukt individuelt. Her må man i identifisering bruke individuelt tilpassede tester både for å identifisere lærevansker og stort læringspotensial. Samlet sett fremhever resultatet at det er nødvendig med en individuelt tilpasset identifiseringprosessen, der både styrker og vansker er i fokus samtidig (Maddocks, 2018, s. 189).

Begrensinger

Denne studien begrenser generaliseringen ved at datasettet var begrenset til kognitive evner og akademiske evner, men ikke stort læringspotensial på andre områder. I tillegg må man ta i betraktning at resultatene er på nasjonale normer og tar ikke hensyn til de lokale identifiseringskriteriene som kan være til stede (Maddocks, 2018, s. 189).

4.7 Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional

Formål

Studien hadde som formål å identifisere kognitive og akademiske egenskaper hos elever med stort læringspotensial med en lærevanske (Maddocks, 2020, s. 3). Målet var å gi lærere og psykologer en enklere og mer nøyaktig måte å identifisere elever med stort læringspotensial med en læringsvanske (Maddocks, 2020, s. 6). Et av forskningsspørsmålene var om identifikasjonskriteriene funnet i artikkel 6 har gyldighet (Maddocks, 2020, s. 6).

Metode

Denne studien skulle analysere data som allerede var innhentet, så studie i seg selv innhenter ikke datamaterialet. Datamaterialet er en nasjonal screening som representerer 3865 elever fra USA. Testene som ble brukt var Woodcock- johnson IV og tester av kognitive evner og prestasjoner (Maddocks, 2020, s. 6). Elever ble klassifisert med stort læringspotensial hvis de hadde en score på 120 eller høyere på resonnering- og forståelsesferdigheter. Disse deltestene er relativt lik WISC-IV, men det brukes ikke resultater innenfor visuell prosesserings scorer for å identifiserer stort læringspotensial (Maddocks, 2020, s. 7).

Resultat

Kriteriene som ble satt identifiserte 683 elever med potensialet for stort læringspotensial og 99 studenter som hadde potensialet for stort læringspotensial med en lærevanske, men kun 6 elever med en lærevanske oppnådde en score på 120 eller høyere på resonnerings- og forståelseevner (Maddocks, 2020, s. 9). Studie viser et stort avvik mellom resultatene av deltester og oppsummerende kognitive resultater, noe som gjør det vanskelig å tolke, og dette er noe som ofte skjer med elever med stort læringspotensial (Maddocks, 2020, s. 13). Dette er resultat som stemmer overens med kompensasjonsferdigheter og maskeringeffekten hos

elever med stort læringspotensial og lærevansker. Studie dokumenterte betydelig heterogenitet blant elever med stort læringspotensial med lærevansker, derfor er det viktig å presisere at de kognitive uttrykkene og prestasjonsuttrykkene i denne studien kjennetegner mange elever med stort læringspotensial med lærevansker, men ikke alle (Maddocks, 2020, s. 14). Resultatet av studien tyder på at identifikasjonskriteriene som ble brukt oppnådde en rimelig validitet. Denne studien kan oppleves som strengere da den krevde en kognitiv vanske hos eleven (Maddocks, 2020, s. 15).

Konklusjon

Denne studien identifiserte noen kognitive egenskaper, og prestasjonsegenskaper til elever med stort læringspotensial med lærevansker, men disse egenskapene må forstås kun som mulige indikasjoner på disse elevene. For at et individ skal bli klassifisert med stort læringspotensial med lærevansker må det utføres en psykoedukativ evaluering, der man har fokus på både styrker og vansker samtidig (Maddocks, 2020, s. 15). Studien viser at maskerings- og kompensasjonsferdigheter kan skjule elevens store læringspotensial og lærevansker (Maddocks, 2020, s. 16). Studien konkluderte med at for å enklere identifisere elever med stort læringspotensial med en lærevanske burde man ha fokus på verbale- og resonneringsevner som et identifikasjonstiltak, i stedet for full evnescore på testene (Maddocks, 2020, s. 16).

Begrensinger

Denne studien fokuserte på elever som hadde høye resonneringsevner og derfor kan det være vanskelig å overføre det til andre områder der elever har stort læringspotensial. Studien hadde et begrenset krav angående til lærevansker, noe som betyr at enkelte elever ikke blir identifisert på bakgrunn av disse kriteriene (Maddocks, 2020, s. 16).

4.8 Utility of psychometric and dynamic assessments for identifying cognitive characteristics of twice- exceptional students

Formål

Hensikten med studien var å undersøke nytten av psykometrisk- og dynamisk verktøy for å identifisere elever med stort læringspotensial innenfor matematikk med spesifikke lærevansker (Al-Hroub, 2021, s. 1).

Metode

Dette var en casestudie som besto av to pedagogiske psykologer. Det ble valgt ut 30 elever, 16 jenter og 14 gutter fra alderen 10 – 11 år. Elevene tilhørte 3 offentlige skoler fra Jordan på femte og sjette klassetrinn. Disse elevene ble nominert av sine lærere og videre evaluerte av pedagogiske psykologer. Til sammen ble 800 elever nominert der disse 30 elevene ble valgt ut (Al-Hroub, 2021, s. 3). Ulike typer testverktøy ble bruk da det store læringspotensialet i matematikk og lærevansken skulle identifiseres. Videre ble det utført en WISC-III- Jordan test og en dynamisk matematikkvurdering. Den dynamiske testen ble utført i 3 faser der syv matematiske områder ble testet (Al-Hroub, 2021, s. 3). Det ble også utført en perseptuell ferdighetstest som gir en profil av styrker og vansker som er assosiert med spesifikke lærevansker. Videre ble de grunnleggende språkferdighetene i arabisk screenet gjennom en diagnostikk skala (Al-Hroub, 2021, s. 4).

Resultat

Resultatet viser at elevene havner under fire grupper: elever med vansker med auditive prosesseringsferdigheter, elever med vansker med visuelle prosesseringsferdigheter, elever med både auditive og visuelle prosesseringsferdigheter, og elever uten tilsynelatende perseptuelle problemer (Al-Hroub, 2021, s. 5). Elevene viste også dårlige lese- og skrive ferdigheter (Al-Hroub, 2021, s. 5).

Konklusjon

Ingen av de individuelle testene klarte å identifisere elever med stort læringspotensial i matematikk og lærevansker, men testene komplimenterer hverandre, dermed konkluderes det med at det må en flerdimensjonal vurdering til for kunne identifisere disse elevene, samt at en dynamisk test kan ha gode predikasjoner for identifisering. Psykometriske tester kan ikke sees som en motsetning av en dynamisk test, men ved identifisering av elever med stort læringspotensial med en lærevanske kan de komplimentere hverandre (Al-Hroub, 2021, s. 7).

Begrensinger

Studiens utvalg kan ikke betraktes som representativ for alle elever med stort læringspotensial med lærevansker. Det ble ikke gjort en studie om gyldigheten med testverktøyene som ble brukt. Det må også sees i sammenheng med at det finnes få verktøy for å identifisere denne gruppen elever (Al-Hroub, 2021, s. 7).

5 Resultat

I dette kapitelet presenterer jeg resultatet av analysen. Resultatet blir satt i en tabell for en mer oversiktlig og systematisk gjennomgang av funnene i analysen (Johannessen et al., 2010, s. 171).

Artikkel nr:	Forfatter	Årstall	Tema	Funn	Videre forskning
1	Berninger, V. W. & Abbott, R. D	2013	Identifisering ved å kartlegge verbalresonnering hos elever med dysleksi og hvordan maskeringseffekten er på de som har god verbal resonnering	<p>Elever med stort læringspotensial og dysleksi som har høy score på verbal resonneringstesten kan maskere sin dysleksi.</p> <p>Resultatet viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi kan maskere markørene for dysleksi ved å kompensere på andre måter, men markørene er der.</p> <p>Elever med stort læringspotensial og dysleksi har veldig gode språkferdigheter som ikke omfatter markørene for dysleksi. Derfor kan de også ha relative gode lese- og skriveferdigheter.</p> <p>Elever med stort læringspotensial og dysleksi må</p>	<p>Det må forskes mer på de ulike områdene som stort læringspotensial kan omfatte.</p> <p>Det er også nødvendig med videre forskning innen identifikasjon og intervensjoner på de ulike lærevanskene og stor læringspotensial, i ulike kulturer og skolemiljø.</p>

				<p>få tilrettelagt for dysleksien sin slik at de får utnyttet sitt store læringspotensial.</p> <p>Resultatet viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi kan ha godt verbalt språk som kan maskere deres vansker i skriftspråket.</p> <p>Disse elevene anstregelser seg mer, jobber hardere og lengere i oppgaver med lesing og skriving.</p>	
2	McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B. & Hilton-Prillhart, A.	2013	Screeningsmodell for elever med stort læringspotensial i matematikk og lese- og skrivevansker som lærere kan bruke.	<p>Testen som ble brukt for å screene for lærevansker, screener bare etter vansker og ikke læringspotensialet til elever. Dette kan være problematisk for elever med stort læringspotensial og lærevansker.</p> <p>De nasjonale testene som ble brukt i denne studien kan brukes som en del av prosessen for å identifisere elever med stort læringspotensial og læringsvansker; men det må sees i sammenheng med at disse eleven er en heterogen gruppe elever, og at det er en fare for at</p>	Det må forskes mer på å utvide denne screeningsmodellen slik at den omfatter flere verktøy da denne gruppen elever er en heterogen populasjon, der man tar hensyn til mange ulike vansker og de ulike områdene et stort

				<p>noen av disse elevene ikke oppdages på disse testen.</p> <p>Når man skal screene disse elevene for stort læringspotensial og læringspotensial, må man ha en mer liberal tilnærming til testresultatene.</p> <p>Screeningsprosesser burde få flere falske positive enn negative. Dette kan være med på å fremme elevens trivsel og prestasjon.</p>	<p>læringspotensia l kan omfatte.</p> <p>Det må forskes mer på å finne screeningsmetoder som har gode psykometriske egenskaper.</p> <p>Anbefaler at det skal utvikles spesifikke strategier for å identifisere akademiske styrker og vansker.</p>
3	Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T. & Hays, E.	2015	Identifiseringsprosessen gjennom nasjonale prøver på akademiske prestasjoner som lærerne kan bruke på skolen.	<p>Nasjonale prøver gir kun et utgangspunkt i en identifiseringsprosessen.</p> <p>Identifisering skjer gjennom omfattende screening og observasjon prosess.</p> <p>Studien viser at vansken kan påvirke prestasjonen på det store læringspotensialet; dermed må isolere og kompensere for vansken slik at det store</p>	<p>Det må forskes på maskeringseffekten på elever med stort læringspotensia l og lære vansker.</p>

				<p>læringspotensialet skal kunne oppdages.</p> <p>Det må ytterligere verktøy til for å oppnå en god identifiseringsprosess. Lærerne må inkludere andre tilgjengelige tjenester i denne prosessen.</p> <p>Kjennetegn og adferds trekk: avansert vokabular, analytiske evner, kreativ, problemløsende, gode resonneringsevner, forstyrende atferd, overfølsom, lav selvtillit, innlært hjelpeløshet, uttrykker frustrasjon over at de ikke mestrer.</p> <p>Hvis elever med stort læringspotensial og lærevansker ikke bli identifisert kan de utvikle depresjon og angst.</p>	
4	van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M.	2015	Kognitive profiler og kompensasjonsferdigheter til elever med stort læringspotensial	<p>Det store læringspotensialet kompenserer ikke for de kognitive markørene til dysleksi.</p> <p>Det kan oppleves at de har gode leseferdigheter, men de kompenserer med ortografiske leseferdigheter. De kompenserer</p>	Det må forskes mer på om disse elevene har pedagogiske problemer rundt sin lese og skrive vansker.

	& de Jong, P. F.		nsial og dysleksi	rundt de kognitive markørene for dysleksi. Diagnostiseringen av dysleksi på elever med stort læringspotensial må skje på et kognitivt nivå.	Det må forskes mer på om hvordan og hvorfor kompensasjons ferdigheter har en innvirkning på leseferdigheten e til disse elevene.
5	van Viersen, S., Kroesberg en, E., Slot, E. & de Bree, E	2016	Gode leseferdighe ter maskerer dysleksi hos elever med stort læringspote nsial.	Studie viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi har bedre leseferdigheter enn elever med dysleksi. Hvis ikke dysleksien blir oppdaget på disse elevene, blir ikke det store læringspotensialet utløst. Ved diagnostisering må man ha i tankene at effekten av «task impurity problems» kan ha en stor innvirkning på resultatene, da det viser at disse elevene scorer bedre enn elever med dysleksi. Elever med stort læringspotensial og dysleksi krever sin egne skreddersydde	Det burde forskes mer på utvikling og hvordan de vokser opp. Det må også forskes på forskjellene mellom elever med stort læringspotensia l og dysleksi, for å kartlegge adferdsmønstre , samt kognitive vansker og styrker.

				kriterier i identifiseringsprosessen som tar hensyn til maskeringseffekten.	
6	Maddocks, D. L. S.	2018	Identifikasjonskriterier til elever med stort læringspotensial og læringsvansker ved testing på nasjonale prøver.	Ingen av de identifikasjonskriteriene som studien anvendte greide å identifisere elever med stort læringspotensial og lærevansker, om de ble brukt som frittstående kriterier. Det må være individuell vurdering på det store læringspotensialet og lærevansken. En individfokuset utredning der elevens ulike styrker og vansker blir undersøkt samtidig burde bli den nye normen ved screeningsprosesser.	Det må forskes videre på de psykometriske egenskapene til WISC for å identifisere elever med stort læringspotensial og lærevansker.
7	Maddocks, D. L. S.	2020	Identifisere kognitive- og prestasjons egenskaper for elever med stort læringspotensial og	Identifikasjonskriteriene i denne studien oppnådde rimelig validitet. Maskeringseffekten og kompensasjonsferdigheten kan skjule elevens store læringspotensial og lærevansker samtidig.	Det burde forskes på ulike mål på akademiske prestasjoner og identifiserer flere grupper av elever med stort læringspotensial

			lærevansker	<p>Det er behov for en omfattende identifikasjonsprosess for nøyaktig å identifisere læringsvanskens, og også det store læringspotensialets område.</p> <p>I identifikasjonsprosessen burde man ha fokus på verbale evner, og på resonneringsevner.</p>	<p>I og lærevansker.</p> <p>Det burde forskes på andre screeningsalter nativer i tillegg til WISC.</p>
8	Al-Hroub, A.	2021	Forholdet mellom dynamiske og psykometriske tester for å identifisere elever med stort læringspotensial og lærevansker	<p>Man må bruke flere verktøy og screeningskilder for å styrke identifikasjonen på elever med stort læringspotensial og lærevanske, denne studien viste at ingen av de individuelle testene var i stand til å identifisere denne gruppen elever.</p> <p>Studien viste også at man ikke måtte se på de dynamiske testene som en direkte motsetning til en psykometrisk test, men heller se de i sammenheng, altså at de bygger på hverandre for å framstille en mer nøyaktig diagnostisering.</p>	<p>Det må forskes mer på kvaliteten med dynamiske identifikasjonsprosessen.</p>

6 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere resultatene opp mot teori. Ved identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi så er det to områder man skal identifisere, altså det store læringspotensialet og dysleksien. Disse elevene er vanskelig å identifisere ettersom det store læringspotensialet kan maskere dysleksien og dysleksien kan maskere det store læringspotensialet på en og samme tid (Maddocks, 2020, s. 16). Ved testing er det anbefalt at man har som mål å identifisere flere falske positive tester, enn falske negative. Ved en falsk positiv test kan eleven også oppleve mestring og utvikling. En slik type klassifisering trenges ikke oppleves som negativt eller stigmatiserende, det kan heller oppleves som noe positivt og motiverende for en elev med lærevansker (McCallum et al., 2013, s. 219).

6.1 Identifisere det store læringspotensialet og dysleksi

I Norge er det nødvendig å ha en diskusjon om stort læringspotensial skal stilles som en diagnose eller om elevene skal bli kategorisert som elev med stort læringspotensial. Da må vi ha en diskusjon om hvilke kriterier som må til for å bli kvalifisert eller diagnostisert, og da kommer vi tilbake til diskusjonen om hvordan man skal identifisere disse elevene. Det disse elevene har til felles er at de har et stort læringspotensial og en lærevanske, men både det store læringspotensialet og læringsvansken kan være på et eller flere forskjellige områder. I denne studien omhandler det dysleksi, og her er det forskjellige behov og forskjell på hvor mye dysleksien kommer til uttrykk. Hvis man ser det ut i fra Foley Nicpon et al. (2020, s. 510) sine tre kategorier for uidentifisert passer det godt for disse elevene.

1. Hos noen elever kan både det store læringspotensialet og dysleksien ikke bli identifisert (Maddocks, 2020, s. 16).
2. Hos noen kan dysleksien ha så stort uttrykk at dysleksien blir oppdaget, men ikke det store læringspotensialet, og dermed får ikke eleven brukt det store læringspotensialet (Bell et al., 2015, s. 312; van Viersen et al., 2016, s. 195).
3. Det store læringspotensialet blir identifisert men ikke dysleksien, og da kan de ha uførløst potensial, og bruke mye energi og anstrengelse (Berninger & Abbott, 2013, s. 229).

Dette viser at man må ha en bred forståelse på de ulike uttrykkene når det omhandler elever med stort læringspotensial og dysleksi. Det burde lages systemer på hvem som skal identifisere, og hvordan identifiseringsprosessen burde være, og det burde bli tradisjon at alle screeningsprosessene ser etter styrker i tillegg til vansker.

For at tradisjonen med å screene etter styrker og vansker skal komme til Norge, burde det skje et paradigmeskifte i skolen. I forskningsmiljøet er det en konsensus at disse elevene eksisterer, og at det er viktig at de blir identifisert og inkludert i skolehverdagen. Skolene må få nok kunnskap slik at de anerkjenner og aksepterer at disse elevenes eksistens og viktigheten med tilrettelegging (Bell et al., 2015, s. 310). UNESCO (1994, s. 6-7) anbefaler at disse elever med stort læringspotensial skal implementeres i spesialpedagogikken, og Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 51) skriver at disse elevene skal få tilpasset opplæring og en følelse av å bli inkludert, og etterspør samtidig strategier for dette. For å kunne identifisere disse elevene er det viktig det blir en tradisjon at all screening og kartlegging skal lete etter både styrker og vansker, og da må vi finne verktøy som gjør dette. McCallum et al. (2013, s. 217-218) sine funn viser at det er problematisk for elever med stort læringspotensial og lærevansker at det bare blir screenet for vansker, ettersom de kan ha et tilfredsstillende læringsutbytte. I tillegg kan læringsvansken være maskert, og dermed blir ikke det store læringspotensialet identifisert når det ikke screenes etter det.

Når elever med stort læringspotensial og dysleksi ikke blir identifisert kan de ha et tilfredsstillende læringsutbytte, men de får ikke utnyttet sitt store læringspotensial. Hvis vi ser på modellen til Olsen (2019, s. 19), viser den hvordan det store læringspotensial kommer til uttrykk. Det er viktig at de blir identifisert slik at de får brukt og utviklet sitt store læringspotensial. Av modellen til Renzulli (1986, s. 75) og Mönks (1992, s. 194) ser vi hvordan miljøet rundt elever med stort læringspotensial kan påvirke elevens personlige egenskaper. Miljøet rundt disse elevene kan ikke legge til rette for, og inkludere elevene med mindre de blir oppdaget og dermed utnyttet læringspotensialet sitt. Ut fra opplæringsloven kan vi tolke det slik at de har krav på å bli identifisert slik at de kan få tilpasset opplæring. Målet burde være at de blir oppdaget så tidlig som mulig (Berninger & Abbott, 2013, s. 230). Når det angår dysleksi kan man screene og flagge ut elever i risikogruppen for dysleksi i førskolealder, men selve diagnosen kan bli satt fra 2. klasse. Når det gjelder stort læringspotensial er målet at det skal bli identifisert så tidlig som mulig. Hvis ikke denne

gruppen blir identifisert slik at de blir tilrettelagt for, kan de utvikle symptomer på depresjon og angst (Bell et al., 2015, s. 310). Det er viktig at systemet rundt eleven har kunnskap om hva stort læringspotensial er, slik at identifisering er mulig.

6.2 Kjennetegn

For at disse elevene skal bli identifisert burde kjennetegn til disse elevene være allmenn kjent. Det må derimot være en forståelse for at disse kriteriene kun er hjelpemiddel for identifisering, og ikke identifiseringskriterier. Kjennetegnene på elever med stort læringspotensial med lærevansker er at de kan ha avansert vokabular og analytiske evner. De kan også oppleves som kreative, god på problemløsning, og som at de har gode resonneringsevner (Bell et al., 2015, s. 310). Hvis det store læringspotensialet og lærevansken ikke blir identifisert kan eleven utvikle forstyrrende adferd, overfølsomhet, lav selvtillit, og innlære seg metoder for hjelpeløshet (Bell et al., 2015, s. 310). Når vi skal sette kjennetegn på denne gruppen er det viktig med en tentativ forståelse, for elever kan bevege seg inn og ut av mestring og utvikling. Det er også viktig med forståelse for at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis er skoleflink, ettersom det finnes ulike grupper av stort læringspotensial og bare én av disse gruppene «passer» inn i skolesystemet (Idsøe & Skogen, 2011, s. 96; Olsen, 2019, s. 19). Ved å ha kjennskap til kjennetegn ved både stort læringspotensial, dysleksi, og gruppen stort læringspotensial med læringsvansker, kan det bidra til å øke antall identifiseringer på denne gruppen elever.

6.3 Identifikasjonskriterier

Når man skal identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi på nivå to i tiltakskjeden, burde man ha et sett med identifikasjons kriterier å følge. I den første studien til Maddocks (2018, s. 189), ble fire forskjellige identifikasjonskriterier analysert. Da ingen av kriteriene, sett frittstående, passet for elever med stort læringspotensial og lærevansker, utviklet hun ut fra denne studien egne identifikasjonskriterier, og resultatet viser at disse oppnådde rimelig validitet (Maddocks, 2020, s. 15). Disse kriteriene kan derimot oppleves som strenge da de krever en kognitiv vanske. Elever med stort læringspotensial og læringsvansker måtte oppnå to sett med kriterier, både kriteriene for stort læringspotensial, og kriteriene for dysleksi. Kriteriene på stort læringspotensial med lærevansker utviklet av Maddocks (2020, s. 7) var at elevene måtte få en score på 120 eller høyere på *General ability*

index (GAI) innen forståelses- kunnskap og flytende resonnement. Denne scoren er lik WISC-testens del om perseptuell resonneringsindeks, der både flytende resonnering og visuell prosessering blir testet, men studien til Maddocks (2020, s. 7) brukte ikke visuell prosessering i kriteriene sine. Det finnes ingen konsensus om hva cutoff skal være, men en score på 120 har blitt brukt i flere studier for å identifisere stort læringspotensial. Maddocks (2020, s. 8) setter to kriterier for lærevansken, som elevene måtte oppfylle for å kvalifisere seg til stort læringspotensial med læringsvansker: det må bevises individuell akademisk svekkelse, og det må være mellom 1 og 1,75 standardavvik på en av testene for grunnleggende leseferdigheter, leseforståelse, leseflyt, matematiske beregninger, matematisk problemløsning, grunnleggende skriving, eller skriftlig uttrykk (Maddocks, 2020, s. 8). Det må også bevises en score under 90 for et prosesseringsunderskudd, som kan være prosesseringshastighet, korttidsarbeidsminne, langtidsinnhenting, eller auditiv prosessering. Det må derimot være en individuell vurdering i denne prosessen (Maddocks, 2018, s. 189). Når vi ser på definisjonene i teoridelen av denne oppgaven kan Maddocks (2020) sine identifikasjonskriterier oppleves som streng, ettersom hun setter et konkret cutoff for både det store læringspotensialet og lærevansken. Baldwin et al. (2015, s. 212) har i sin definisjon ikke satt krav til område, eller cutoff, for stort læringspotensial eller læringsvansker. Når vi ser på Reis et al. (2014, s. 222) sin definisjon, er det derimot satt et krav om diagnose slik Maddocks (2020) har gjort. Dette kan skape problemer for elever med stort læringspotensial og dysleksi hvis det er krav om lese- og skrivevansker for å få diagnosen dysleksi. Dette kan sette gruppen med elever med stort læringspotensial og dysleksi i fare for å ikke bli identifisert, ettersom det er motbevist at IQ ikke har noen sammenheng med dysleksi (Snowling et al., 2020, s. 503). Jeg tolker det slik at når man skal definere dysleksi, passer Rose (2009, s. 9-10) best til elever med stort læringspotensial og dysleksi. Funnene viser hvor viktig det er at elever blir diagnostisert på et kognitivt nivå når vi ser det i forhold til Frith (1999) sin modell.

6.4 Identifiseringsverktøy

Artiklene som jeg har analysert har mange forskjellige identifiseringsverktøy for elever med stort læringspotensial og dysleksi. Ved å se det i et kulturelt perspektiv har USA en større tradisjon for å identifisere stort læringspotensial, men de har vansker med å identifisere elever med stort læringspotensial med lærevansker. Mange av studiene hadde screeningstester som ble utført på en hel klasse som læreren administrerte, noe jeg tolket var en form for nasjonale

prøver. Som nevnt tidligere har ikke vi i Norge tradisjon med å lete etter elever med stort læringspotensial. WISC-V brukes i Norge for å kartlegge evner, og i flere av studiene som er analysert ble WISC også brukt når kognitive evner skulle kartlegges (Galta, 2014, s. 15). Verbal resonnering blir tatt opp som et område som burde ha fokus i identifikasjonsprosessen hos elever med stort læringspotensial og dysleksi (Maddocks, 2020, s. 16). Denne evnen blir testet i verbal forståelses indeksen i WISC-V (Galta, 2014, s. 643). Perseptuell resonnerings indeks blir også tatt opp som et mulig område for å identifisere stort læringspotensial og dysleksi. Dette tester evner innenfor forståelses- kunnskap og flytende resonnering (Galta, 2014, s. 12). Maddocks (2020, s. 16) konkluderte med at man burde ha fokus på scoren innenfor verbal resonneringsevne, og ikke den fulle evnescoren, ved identifisering av stort læringspotensial hos elever med dysleksi. Når man skal utføre en WISC test på en elev kan det være en strategi å se på om noen av deltestene skiller seg ut med høy evnescore. Dette er en veldig omdiskutert tilnærming, og det stilles spørsmål ved om man kan stole på testresultatene når man tolker testen i deler. Videre må den som skal tolke resultatene av testen ha kunnskap om testens egenskaper, og ha en liberal tilnærming av resultatene (McCallum et al., 2013, s. 218). Når man skal teste en elev for stort læringspotensial og dysleksi er det viktig at den som utfører testene har «task impurity problems» i tankene, denne elevgruppen er kjent for å maskere både det store læringspotensialet og dysleksien.

McCallum et al. (2013, s. 218) og Bell et al. (2015, s. 312) viser til at de nasjonale testene de brukte i USA kan brukes i en prosess eller som et utgangspunkt for å identifisere elever med stort læringspotensial med lærevansker, men at disse testene ikke nødvendigvis trenger å screene alle områdene et stort læringspotensial kan være på. Det ble også nevnt at en lærevanske kan komme til uttrykk i testen, og dermed opplever eleven dårligere resultater. I Norge trenger vi mer forskning på om de nasjonale testene vi har og screeningverktøyene som blir brukt på skolen kan brukes i en slik prosess. Det er derimot viktig at vi finner verktøy skolen kan bruke for å identifisere disse elevene, ettersom det er på dette nivået identifikasjonsprosessen begynner. Ved hjelp av kunnskap om kjennetegnene, og ved å se på hvordan en eventuell screeningstest i klassen, kan det sammenfattes mistanke om stort læringspotensial, som igjen kan starte en identifikasjonsprosess.

van Viersen et al. (2015, s. 195) skriver at hos elever med stort læringspotensial og dysleksi er markørene for dysleksi til stede, også i tilfeller der det oppleves som at lese- og

skriveferdighetene er gode. Når man skal teste en elev for dysleksi er det viktig for denne gruppen elever at testingen skjer på et kognitivt nivå. I forhold til Frith (1999) sin modell burde systemet rundt eleven ha kompetanse på de kognitive uttrykkene til dysleksi slik at man så tidlig som mulig kan avdekke dysleksien, og kan sette inn tiltak slik at et stort læringspotensial kan få komme til uttrykk. Disse elevene kan ha god hukommelse og gode språkferdigheter, så de kompenserer for lærevansken ved å bruke ortografiske strategier, men vansken kan komme frem ved nye ordbilder de ikke har lest før, der de må bruke fonologiske strategier (Caravolas et al., 2019, s. 398). Her må den som screener for dysleksi ha kunnskap om testen, og ha kunnskap om «task impurity problems» slik at man i en testsituasjon kan ta individuelle vurderinger av resultatet. Man må bemerke seg elever som er på grensen til å få en diagnose, og gjøre en vurdering på om det kan ha oppstått «task impurity problems». Der det handler om den indre konsistensen til testen, ved en WISC- test burde man se bort fra deltester som har et avvik på mer enn to standardavvik (Galta, 2014, s. 200-202). Da burde man tenke at eleven har en lærevanske, eller at testleder har påvirket testsituasjonen slik at det kan få negativt utfall i resultatene.

De som skal utføre en identifiseringsprosess på elever med stort læringspotensial burde ha kunnskap om hvordan de skal tilpasse testene og kriteriene, slik at det blir tatt hensyn til maskeringseffekten og «task impurity problems» (Bell et al., 2015, s. 309) (van Viersen et al., 2016, s. 197). Her er det nødvendig med en diskusjon om man skal bruke psykometriske tester eller dynamiske tester. Derimot må man også ha en diskusjon på hvordan man skal sikre riktig og god kvalitet i identifikasjonsprosessen når man bruker dynamiske tester og se på resultatene liberalt. Det burde da settes noen retningslinjer på hvor liberal man skal være, ellers kan man risikere at kvaliteten i en identifikasjonsprosess blir dårligere. Denne gruppen er veldig vanskelig å identifisere og det er mange hensyn som må tilrettelegges for, men når man skal diagnostisere dysleksi, burde man se bort fra kriteriene som er satt for å få denne diagnosen? Eller burde vi heller streve etter å bruke mange ulike gode psykometriske tester der man kan sammenfatte resultatene i forhold til hverandre? En slik identifikasjonsprosess krever mye kunnskap hos de som skal utføre den. Derfor tenker jeg at det kan være viktig med et tverrfaglig samarbeid, der en gruppe mennesker sammenfatter alle resultatene og all dokumentasjonen. Dette er i samsvar med funnene til Al-Hroub (2021, s. 7) der det trekkes frem at det må benyttes flere verktøy og screeningskilder til for å styrke identifikasjonsprosessen (Bell et al., 2015, s. 312). Al-Hroub (2021, s. 7) konkluderte med at

for å oppnå en god kvalitet i en identifikasjonsprosess må dynamiske tester og psykometriske tester bygge på hverandre for å få en mer nøyaktig identifikasjon, og ved å gjøre dette kan man ha et individfokus i identifiseringsprosessen.

6.4.1 Maskeringseffekten

I flere av artiklene ble maskeringseffekten som et fenomen tatt opp som noe som kan ha negativ påvirkning på en identifikasjonsprosess. Flere av artiklene etterspør mer forskning på område, men det vi vet er at elevene kan maskere det store læringspotensialet og dysleksien (Bell et al., 2015, s. 308; Berninger & Abbott, 2013, s. 223; Maddocks, 2020, s. 16; McCallum et al., 2013, s. 219; van Viersen et al., 2015, s. 195; van Viersen et al., 2016, s. 197). Maddocks (2020, s. 16) skriver at det store læringspotensialet eller lærevansken, eller begge deler, kan bli skjult av maskeringseffekten. Hos elever med stort læringspotensial og dysleksi ser man at en ortografisk lesestrategi kan være med på å maskere dysleksien, og når dysleksien ikke blir avdekket kan det store læringspotensialet også bli maskert (van Viersen et al., 2015, s. 195). I en identifikasjonsprosess, uansett diagnose eller klassifisering, burde den som utfører testen ha kunnskap rundt maskeringseffekten og hvilken effekt det kan ha på resultatene (Bell et al., 2015, s. 309). Her trekker noen av artiklene frem at den som utfører testen må ha kunnskap om egenskapene til testen de skal utføre, hvilke evner som blir testet, og om det kan oppstå «task impurity problems» (van Viersen et al., 2015, s. 194). Hvis vi ser på WISC som et eksempel, burde den som utfører WISC ha kunnskap om ulike lærevansker og hvordan de kognitive uttrykkene kan påvirke resultatene. Når det gjelder dysleksi må man ta hensyn til arbeidsminneindeksen, for der kan de kognitive markørene påvirke resultatet. Berninger og Abbott (2013, s. 228-229) sine funn viser at elever med stort læringspotensial og dysleksi som scorer høyt på verbal resonnering, kan maskere sin dysleksidiagnose. Dette skjer gjennom at de har gode nok språkferdigheter til at de kan få relativt gode lese- og skriveferdigheter, men de kognitive markørene for dysleksi er uansett tilstede (Berninger & Abbott, 2013, s. 228). Bell et al. (2015, s. 311-312) sine funn viser at vansken kan påvirke det store læringspotensialets prestasjon. Ved identifisering av elever med stort læringspotensial og dysleksi er det viktig at de som skal delta i en identifikasjonsprosess har kunnskap om maskeringseffekten og konsekvensen av den.

6.5 Identifisere på ulike nivået

Tiltakskjeden blir mye brukt i Norge for å utrede behov for spesialundervisning. Den legger opp til rolle- og ansvarsfordeling, der styrken ved å bruke kjeden er at det er en sammenheng og et tverrfaglig samarbeid mellom leddene (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 218). Jeg tolker det slik at den også kan brukes for å bedre synliggjøre identifikasjonsprosessen for elever med stort læringspotensial og dysleksi, og at ved hjelp av tiltakskjeden får man avklarte roller og ansvarsområder. Dette fremmer et godt tverrfaglig samarbeid, noe som kan skape en god identifiseringsprosess. Bell et al. (2015, s. 303) sin studie viser at en identifikasjonsprosess for elever med stort læringspotensial og dysleksi, er en omfattende prosess som må ha flere tjenesteaktører involvert. Kjeden er på flere nivåer, og kunnskap om stort læringspotensial og dysleksi må være på alle disse nivåer.

Det første nivået er skolen: det omhandler lærere, spesialpedagogen, og leseveiledere, som må ha verktøy til å screene etter elevens styrker og vansker. Maddocks (2018, s. 189) skriver i sin studie at det er viktig at man har en individfokusert screeningsprosess der styrker og vansker blir undersøkt samtidig. Hun tar opp at dette burde bli en ny norm i skolen at alle elevens sider burde bli kartlagt slik at de kan tilpasse opplæringen til hver enkelt elev på best mulig måte. Jeg mener en slik norm burde gjelde for alle nivåer i tiltakskjeden.

Det andre nivået er PP-tjenesten, som skal ha en sakkyndig vurdering og som skal gi skolen råd om tiltak og tilpasninger (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Flere av artiklene sier at elever med stort læringspotensial og dysleksi er vanskelig å identifisere, på bakgrunn av maskeringseffekten og kompensasjonseffekten. Det er nødvendig med individuelt tilpasset testing, der det er et tverrfaglig samarbeid mellom instanser (Bell et al., 2015, s. 303; Berninger & Abbott, 2013, s. 230; Maddocks, 2018, s. 189; 2020, s. 15-16). Når vi ser på tiltakskjeden, så hadde det vært naturlig for denne gruppen elever at BUP også var en naturlig del av tiltakskjeden i en identifikasjonsprosess (Maddocks, 2020, s. 6).

Nivå tre i tiltakskjeden er skoleeier, som skal fatte enkeltvedtak for eleven hvis det er behov for spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 295). Her skal også vedtak om akselerasjonsprogram vedtas, som forsering i fag eller å hoppe over et klassetrinn, noe som kan være aktuelt for noen elever hvis dysleksien blir godt tilrettelagt for. Når et slik vedtak skal fattes er det viktig at de tar behovene til den enkelte elev i betraktning. Hvis man isolert

sett ser på de kognitive markørene for dysleksi kan det være at disse elevene også trenger spesialundervisning for å styrke disse uttrykkene, og for å lære seg med hjelpemidler og strategier. Derimot kan man spørre seg hva et tilfredsstillende læringsutbytte er, og hva det skal være i forhold til- skal det være i forhold til fagplanen eller elevens potensial? Som nevnt i innledningen burde det store læringspotensial også bli sett på som et behov for spesialundervisning, der det blir tilrettelagt slik at eleven kan få utnyttet sitt læringspotensial, samtidig som dysleksien blir tilrettelagt for.

6.6 Strategier

Etter å ha tolket funnene har jeg oppdaget noen mulige strategier for å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Når vi ser på resultatet av denne studien, så viser funnene at disse elevene er vanskelig å identifisere, og at det på alle nivå i tiltakskjeden må finnes kunnskap om kjennetegn og anerkjennelse på at disse elevene eksisterer. En identifikasjonsprosess bør skje gjennom en omfattende screenings- og observasjonsprosess (Bell et al., 2015, s. 311-312), der man prøver å isolere eller kompensere for vansken slik at et stort læringspotensial kan bli oppdaget (Bell et al., 2015, s. 312). Det må begynne med at skolen har kunnskap om både dysleksi og stort læringspotensial. Maddocks (2018, s. 189) og Maddocks (2020, s. 15) konkluderte med at det må brukes individuelt tilpassede tester i identifikasjonsprosessen, der det screenes etter styrker og vansker samtidig. Det ble også bemerket at det kreves en omfattende identifikasjonsprosess for å oppnå en god kvalitet på identifisering (Maddocks, 2020, s. 15). Videre skal vi se på identifikasjonsstrategier for elever med stort læringspotensial og dysleksi på de ulike nivåene i tiltakskjeden. Det er viktig å bemerke seg at funnene viser at det må være et tverrfaglig samarbeid på tvers av nivåene, der alle nivåes funn blir sammenfattet.

6.6.1 Nivå 1: Skolen

For det første må skolen ha nok kunnskap om elever med stort læringspotensial og dysleksi, og hvilken kjennetegn og uttrykk de har. Deretter må det bli en norm å bruke screeningsverktøy på alle elever for å avdekke alles vansker og styrker. Skolen må ha kunnskap om både de kognitive uttrykkene til dysleksi, og uttrykkene til stort læringspotensial. Gjennom observasjon av arbeid, og nasjonale tester, burde de ha kunnskap om hvordan kjennetegn de skal se etter når de skal identifisere elever med stort

læringspotensial og dysleksi. Det kan være store kontraster mellom verbalt språk og skriftlig arbeid, eller mellom arbeid som ikke omfatter lese- og skriveegenskaper, og arbeid med behov for å lese og å skrive. Elevsamtaler kan også brukes som en strategi for å identifisere, der eleven får uttrykke seg om egen prestasjon, målsetting, og motivasjon. Skolen burde også kartlegge alle elevers styrker og vansker for å tilrettelegge for den enkelte elevs behov, og ved å gjøre dette kan også elever med stort læringspotensial og dysleksi identifiseres.

6.6.2 Nivå 2: PP-tjenesten og BUP

I PP-tjenesten og BUP må det også finnes kunnskap om elever med stort læringspotensial og dysleksi, og hvilke kjennetegn og uttrykk de har. Også her burde det bli en norm at man søker etter både vansker og styrker samtidig. Det må finnes et stort utvalg av tester og screeningverktøy slik at man kan skreddersy en identifiseringsprosess til den enkelte elev. De som tester må ha kunnskap om enkelttestenes egenskaper og mangler, og hvordan en maskeringseffekt kan påvirke testen, altså «task impurity problems». Vi må dele denne prosessen i to, for det er to kategorier som skal identifiseres, altså det store læringspotensialet og dysleksi. Når man skal identifisere det store læringspotensial kan WISC-V brukes som et identifiseringsverktøy og her kan man se på deltestscore istedenfor hele scoren. Videre må man ved avdekking av dysleksi bruke tester som går på de kognitive markørene for dysleksi, ettersom elever med stort læringspotensial og dysleksi ikke nødvendigvis har lese- og skrivevansker som et symptom. Man burde også legge merke til de elevene som havner i grenseområder for diagnose dysleksi, eller de som uttrykker frustrasjon rundt lesing og skriving, men ikke oppfyller kravene på testene. I disse tilfellene burde man skreddersy både en test og kriterier for diagnosen, og dermed se eleven i et større perspektiv.

6.6.3 Nivå 3: Skoleeier

For å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi burde det organiseres kurs og opplæring på alle nivåer. Det burde utvikles strategier for både identifisering og tiltak for denne elevgruppen. Det burde etterspørres verktøy for å kartlegge en hel gruppe på styrker og vansker. Man burde bli enige om det skal være en diagnose eller en klassifisering på stort læringspotensial og identifiseringskriterier må bli satt.

7 Avslutning

I denne masteroppgaven hadde jeg problemstillingen: *hvordan kan man identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi?* Forskningsspørsmålene for å svare på problemstillingen er: *Hvilke kjennetegn finnes det på elever med stort læringspotensial og dysleksi? Hvilke identifikasjonskriterier ser ut til å være best for å identifisere denne gruppen? Hvilke diagnoseverktøy som finnes, bør brukes i en identifikasjonsprosess? På hvilke nivå i tiltakskjeden bør disse elevene bli identifisert? Hvilken strategi bør man benytte i identifikasjonsprosessen?* For å svare på disse spørsmålene ble det gjennom en litraturstudie analysert åtte artikler knyttet til forskning rundt å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi eller lærevansker.

7.1 Hovedfunn

Det ble avdekket et stort behov for mer empirisk forskning for å finne gode verktøy som kan brukes i en identifikasjonsprosess hos elever med stort læringspotensial og dysleksi. Samtidig fant jeg noen mulige strategier som kan brukes for å identifisere denne elevgruppen på de ulike nivåene i tiltakskjeden.

7.1.1 Kjennetegn

For at elever med stort læringspotensial og dysleksi skal bli identifisert er det viktig at det er kunnskap om kjennetegnene til denne gruppen elever. Kjennetegnene som ble avdekket i denne studien er: at de kan ha avansert vokabular og analytiske evner. De kan også oppleves som kreative, gode på problemløsning, samt at de har gode resonneringsevner. Hvis det store læringspotensialet og lærevansken ikke blir identifisert kan eleven utvikle forstyrrende, overfølsomhet, lav selvtillit, og innlære seg metoder for hjelpeløshet.

7.1.2 Identifikasjonskriterier

Identifikasjonskriterier må bli diskutert i Norge slik at man skal kunne identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Da må identifikasjonskriterier for både dysleksi og stort læringspotensial bli satt. Identifikasjonskriteriene som ble funnet i denne studien viser at dysleksi må bli identifisert på et kognitivt nivå, og at det store læringspotensialet kan bli identifisert gjennom deltestscorene i WISC-V. Man må derimot ha en diskusjon om hva

cutoff skal være, på både stort læringspotensial og dysleksi, eller om man i det hele tatt skal ha et cutoff. Et slik punkt kan være både positivt og negativt, da det kan fremme identifisering, men også ekskludere fra identifisering.

7.1.3 Verktøy for identifisering

I dag kan vi bruke WISC-V som kartleggingsverktøy for å identifisere stort akademisk læringspotensial hos elever med dysleksi. Studiene som ble analysert i denne oppgaven etterspør flere screeningsverktøy å bruke i skolen. Funnene viser at ved bruk av WISC, så må man se på delscore isteden for full evnescore. Når det kommer til å identifisere dysleksi burde det skje på et kognitivt nivå, og testene som blir brukt burde være avgrensede til de kognitive uttrykkene ved dysleksi. Ved testing må man ta hensyn til, og ha kunnskap om, «task imparity problems» og maskeringseffekten.

7.1.4 Identifisering på ulike nivåer og strategier

Identifikasjonsprosess må skje på alle nivåer, og det må være et godt tverrfaglig samarbeid. Å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi er en krevende prosess, som krever en skreddersydd tilnærming og kriterier til hver enkelt elev. Når vi ser på strategiene som ble avdekket i studien, må de sees på som *mulige* strategier. Det er behov for mer forskning for å få nok empiri til å vite om disse strategiene er overførbare til Norge, og de må også sees i sammenheng at dette bare er strategier for å identifisere elever med akademisk stort læringspotensial innenfor verbal resonneringsevner og verbal forståelse, og der lærevansken er dysleksi.

7.2 Hva betyr funnene?

Diskusjonen av funnene i studien viser at det er et behov for mer kunnskap på alle nivåene om elever med stort læringspotensial og dysleksi. Dette for å tydeliggjøre nødvendigheten av et tradisjonsskifte rundt identifikasjonsprosesser, altså nødvendigheten av en overgang til en prosess der man leter etter styrker og vansker. Funnene viser at denne elevgruppen kan være veldig vanskelig å identifisere, og det første steget for å identifisere disse elevene er kunnskap om deres kjennetegn og eksistens. Studien viser også behov for en systemendring slik at man kan oppnå en god identifikasjonsprosess, altså at systemet for å identifisere ulike behov må romme plass til elever med stort læringspotensial og lærevansker.

7.3 Studiens implikasjon og veien videre

Hva kan denne studien bidra med og brukes til? Denne studien er et bidrag til å øke kunnskap om å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi. Det er blitt samlet inn kunnskap om identifikasjonsprosessen og strategiene man kan bruke. Videre har studien samlet inn kunnskap om kjennetegn, maskeringseffekten, og identifikasjonskriterier. Et mål med studien var å få samlet kunnskap slik at det kan brukes videre i norske utdanningssystemer og utdanningspolitikk. Det store læringspotensial har blitt spesielt nevnt i politiske sammenhenger når det angår kompetansehevingen rundt spesialpedagogikk, men elever med stort læringspotensial og lærevansker har ikke blitt spesielt fokusert på. Jeg håper at denne studien kan både øke kunnskapen og sette noen rammer rundt en identifikasjonsprosess.

Det burde fremover utføres flere tverrsnitts- og longitudinelle studier på elever med stort læringspotensial og dysleksi, studier som retter søkelys mot oppvekstvilkår og utvikling. Videre må det kartlegges hvilke verktøy vi har i Norge som kan brukes for å identifisere elever med stort læringspotensial og dysleksi, der det videre forskes på prosesser og psykometriske egenskaper til verktøyene og screeningskilder. Det burde også forskes mer på de ulike områdene som stort læringspotensial kan være på og hvordan de forholder seg til de ulike læringsvanskene. Det burde også kartlegges behov og kriterier for de ulike lærevanskene og stort læringspotensial i ulike kulturer og skolemiljø. Det er i tillegg anbefalt å utvikle spesifikke strategier for å identifisere akademiske styrker og vansker. Videre forskning burde rette søkelys mot maskeringseffekten disse elevene har, samt denne gruppens individuelle ferdigheter, slik at man kan få kartlagt adferdsmønstre, og kognitive vansker og styrker. Det må forskes videre på de psykometriske egenskapene til WISC-V for å identifisere elever med stort læringspotensial og lærevansker, og da spesielt hvordan de psykometriske egenskapene blir hvis man ikke ser på testscoren som en helhet, men i deler. Behovet for flere tester og screeningsverktøy burde også kartlegges, samt hvordan man kan sikre kvaliteten ved den dynamiske identifikasjonsprosessen. Funnene i denne studien burde forskes videre på, for å få empiri for å finne ut om disse identitetsprosessene som er funnet kan brukes i en norsk kontekst.

Referanseliste

- Al-Hroub, A. (2021). Utility of Psychometric and Dynamic Assessments for Identifying Cognitive Characteristics of Twice-Exceptional Students. *Frontiers Psychology, 12*, 747872-747872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747872>
- American Psychiatric, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual review of psychology, 63*(1), 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted child today magazine, 38*(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Basagni, B., Luzzatti, C., Navarrete, E., Caputo, M., Scrocco, G., Damora, A., Giunchi, L., Gemignani, P., Caiazzo, A., Gambini, M. G., Avesani, R., Mancuso, M., Trojano, L. & De Tanti, A. (2017). VRT (verbal reasoning test): a new test for assessment of verbal reasoning. Test realization and Italian normative data from a multicentric study. *Neurological sciences, 38*(4), 643-650. <https://doi.org/10.1007/s10072-017-2817-9>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T. & Hays, E. (2015). Comparing Prospective Twice-Exceptional Students With High-Performing Peers on High-Stakes Tests of Achievement. *Journal for the education of the gifted, 38*(3), 294-317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum journal 27*(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2013). Differences Between Children With Dyslexia Who Are and Are Not Gifted in Verbal Reasoning. *Gift Child Quarterly, 57*(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *The Gifted child quarterly, 32*(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>

- Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *Proceeding Biological sciences*, 282(1806), 20143139-20143139. <https://doi.org/10.1098/rspb.2014.3139>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific studies of reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S. & Nielsen, D. C. (2016). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading & writing*, 30(3), 613-629. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2>
- Fink, A. (2020). *Conducting research literature reviews : from the Internet to paper* (5. utg.). Sage.
- Foley Nicpon, M., Wienkes, C. & Cederberg, C. (2020). Txice- Exceptionality. I J. A. Plucker (Red.), *Critical issues and pracyices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (s. 509- 520). Routledge.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N)
- Galta, H. (2014). *Tolkning av WISC-IV : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Galuschka, K., Görden, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind : the selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Gialluisi, A., Guadalupe, T., Francks, C. & Fisher, S. E. (2017). Neuroimaging genetic analyses of novel candidate genes associated with reading and language. *Brain and language*, 172, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.07.002>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(1), 91-125. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006564>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions*, 369(1634), 20120395-20120395. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Idsøe, E. C. (2019). *Barn med stort læringspotensial i barnehagen* Cappelen Damm Akademisk
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Jarrell, R. H. & Borland, J. H. (1990). The Research Base for Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. *Journal for the education of the gifted*, 13(4), 288-308. <https://doi.org/10.1177/016235329001300402>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlaget.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever : begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm akademisk.
- Maddocks, D. L. S. (2018). The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria. *The Gifted child quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability). *The Gifted child quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B. & Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *The Gifted child quarterly*, 57(4), 209-222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- Melby-Lervag, M., Halaas Lyster, S.-A. & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- Montgomery, D. (2003). *Gifted & talented children with special educational needs : double exceptionality*. David Fulton.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: th issue of identification and programming IF. Mönks & W. Peters (Red.), *Talent for the future* (s. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- NESH. (2021, 5.desember). *Forskinigsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningers tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11-26). Cappelen damm akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W. & McBee, M. T. (2019). Who Gets Served in Gifted Education? Demographic Representation and a Call for Action. *The Gifted child quarterly*, 63(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. Sage.
- Rabbitt, P. (1997). Introduction: Methodologies and models in the study of executive function. I P. Rabbitt (Red.), *Methodology of frontal and executive function* (s. 1-37). Psychology press Ltd. .

- Reis, S. M., Baum, S. M. & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *The Gifted child quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conseptions of giftedness* (s. 53-92). Cambridge university press
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I (s. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties* (Dyslexia Report1). Department for children, schools and families. <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, 79(1), 4-11. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf#page=2>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of child psychology and psychiatry*, 62(5), 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>
- Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. I K. A. Heller, F. J. M nks, R. Subotnik & R. J. Sternberg (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 23-53). Elsevier science
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innf ring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of child psychology and psychiatry*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?msclkiid=e7611858c54011ec90623b259833f6f4>

van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>

van Viersen, S., Kroesbergen, E., Slot, E. & de Bree, E. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>

Vedlegg 1 Oversikt over Litteratursøk

Søk	Søkermonitor	Dato	Søkeord	Treff	Kommentar
1	Oria	16.04.21	Dyslexia, Gifted	3072treff Med filter fagfelleverdert og i periode 5 år 282 treff	Treff 1 var interessant. High reding skills mask dyslexia in gifted childern
2	Referanseliste fra Bok.	16.04.21		Idsøe, E. C. (2019). Barn med stort læringspotensial i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk	Baum,S. (2013) Giftede and dyslexic. Er en artikkel basert på en forskning artikkel på kantonnesisk.
3	Oria	16.04.21	Gifted and dyslexic, Baum	6 treff	Ikke noe interessant
4	Google scholar	16.04.21	Dyslexia, Twice exceptional	11100 treff Med filter på 5 år 3210 treff	Ikke noe interessant
5	Oria	16.04.21	Dyslexia, Twice exceptional	1250 treff Med filter 5 år og fagfelleverdert 157 treff Med filter 10 år fagfelleverdert 269 treff	Med siste filter var treff 1: Diffrences between children with dyslexia who are and are not giftes in verbal reasoning Og

					Treff 4: Learning Strategies for twice exceptional students. Og Treff 5: Risk and protective factors in gifted children with dyslexia
6	Oria	19.04.21	dyslexia, gifted	Med filter 10 år og fagfelleverdert 542 treff	Ikke noe interessant, samme artiklene som jeg har funnet
7	Referanse i bok	19.04.21		I boka: Idsøe, E. C. (2019). Barn med stort læringspotensial i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk	APA Handbook of giftedness and talent
8	I håndbok	19.04.21		I boka: APA Handbook of giftedness and talent	Kapitel 35: Psychological interventions for twice exceptional youth. (ikke fagfelleverdert)
9	Referanse fra artikkel	19.04.21		I artikkel: Risk and protective factors in gifted children with dyslexia	Obs er fra 2010: Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability.

10	Oria	31.05.21	Dyslexia	83812 treff, med filter 5 år, fagfelleverdert og Engelsk språk, 8468 treff Og Norsk 51 treff	Treff 1: Dyslexia og 6: Neural Noise Hypothesis of Developmental Dyslexia er interessant. Treff 10: Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: following reading development through a 9-year period.
11	Oria	31.05.21	Dysleksi	Treff 775, med filter 5 år og fagfelleverdert 3 treff	Treff 3: Evaluation of the psychometric properties of “the Norwegian screening test for dyslexia”
12	Oria	11.01.22	Diane Montgomery	Fant navnet i bok Lie, B. (2014). Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever- begavede elever og begavede elever med lærevansker. Oslo: Cappelen damm akademisk	Ingenting av interesse.

				Treff 18254, med filter 10 år og fagfelleverdert 1939 treff	
13	Oria	11.01.22	Twice exceptional	Treff 166478, med filter 5 år og fagfelleverdert 24930 treff	Treff 8: Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review Treff 13: Seeing and Supporting Twice Exceptional Learners
14	Oria	19.01.22	Gifted and disabilitis	Treff 34119, med filter 5 år og fagfelleverdert 3503	Treff 1: Learning Disabilities Teachers' Attitudes About Professional Development to Address the Needs of Students with Gifted and Learning Disabilities (SGLD): A Qualitative Study Treff 3: Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted

					<p>With a Learning Disability)</p> <p>Treff 6: Testing, Identifying, and Serving Gifted Children</p> <p>With and Without Disabilities</p> <p>Treff 7: The Educational Needs of Gifted Students with Learning Disabilities</p> <p>Treff 8: The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria</p>
15	Oria	19.01.22	Gifted, difficulties	Treff 100 459, med filter 5 år og fagfelleverdert 8673	Ikke noe interessant
16	Oria	19.01.22	Talented, difficulties	Treff 114 335, med filter 5 år og fagfelleverdert 10612	Ikke noe interessant
17	Oria	19.01.22	Talented, disabilities	Treff 29 535, med filter 5 år og fagfelleverdert 2833	Ikke noe interessant
18	Oria	19.01.22	High achieving,	Treff 212 300, med filter 5 år og fagfelleverdert 48919	Treff 1: Learning Disabilities and Achieving High-

			disabilitis, difficulties		Quality Education Standards
19	Oria	19.01.22	High achieving, written disorder	Treff 104 519, med filter 5 år og fagfelleverdert 26 870	Ikke noe interessant
20	Oria	19.01.22	Gifted, written disorder	Treff 18077, med filter 5 år og fagfelleverdert 1682	Ikke noe interessant
21	Oria	19.01.22	Gifted, learing Challenges	Treff 80 043, med filter 5 år og fagfelleverdert 8260	Ikke noe interessant
22	Oria	19.01.22	Gifted, learing problems	Treff 111 235, med filter 5 år og fagfelleverdert 9486	Ikke noe interessant
23	Oria	19.01.22	Twice- exceptional learners	Treff 970 med filter 10 år og fagfelleverdert 306	Treff 1: Twice- Exceptional Learners: Who Needs to Know What? Treff 2: An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications Treff 3: Twice- Exceptional Learners' Perspectives on

					Effective Learning Strategies
24	ERIC	19.01.22	Twice exceptional	Treff 199 med filter 5 år 58, med filter 10 år 139	Treff 1: Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education
25	ERIC	19.01.22	Twice exceptional, dyslexia	Filter 10 år 7 treff	Samme artikler som før
26	ERIC	19.01.22	Twice exceptional, Written difficulties	Filter 10 år 1 treff	Samme artikler som før
27	ERIC	19.01.22	Gifted, written difficulties	Filter 10 år 1 treff	Samme artikler som før
28	ERIC	19.01.22	Gifted, dyslexia	Filter 10 år 18 treff	Treff 1: Foreign language reading and spelling in gifted students with dyslexia in secondary education Treff 4: What Happened to the “Superior Abilities” in Adults With Dyslexia and High IQs? A Behavioral and

					Neurological Illustration Treff 5: Prevalence of Articulation Errors among Jordanian Gifted Students with Dyslexia
29	ERIC	21.01.22	Twice exceptional, learners	Filter 10 år, 43 treff	Ikke noe interessant
30	ERIC	31.01.22	Gifted, Learings problems	Filter 10 år, 60 treff	Ikke noe interessant
31	ERIC	31.01.22	Gifted, learning Challenges	Filter 10 år, 32 treff	Ikke noe interessant
32	ERIC	31.01.22	Gifted, difficulties	Filter 10 år, 147 treff	Ikke noe interessant
33	ERIC	31.01.22	Gifted, disability	Filter 10 år, 275 treff	Ikke noe interessant
34	ERIC	31.01.22	Talented, dyslexic	Filter 10 år, 5 treff	Ikke noe interessant
36	Google scholar	31.01.22	Twice exceptional, dyslexia	Filter 10 år, 6390 treff	Treff 1: Twice- exceptional learners Kapitell i bok (bestilt)
37	Oria	31.01.22	Twice- exceptional learners. Critical	1 treff	Treff 1: Critical Issues in the Identification of Gifted Students

			issues and practices in gifted education: What the research says (pp. 671–689). Prufrock Press Inc..		With Co-Existing Disabilities: The Twice-Exceptional
38	Google scholar	31.01.22	Twice exceptional, written disabilities	Filter 10 år, 17300 treff	Treff 6: Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client Treff 7: Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies
39	Google scholar	31.01.22	Gifted, Written disabilities	Filter 10 år, 19200 Treff	Treff 2: Response to Intervention: Promises and Pitfalls for Gifted Students With Learning Disabilities Treff 3: A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to

					Intervention Paradigm Treff 6: The Science and Politics of Gifted Students with Learning disabilities: A Social Inequality Perspective
40	Google scholar	31.01.22	Gifted, dyslexia	Filter 10 år, 9970 treff	Ikke noe interessant
41	Google scholar	31.01.22	Twice exceptional, learners	Filter 10 år. 19100 Treff	Treff 1: Twice- Exceptional Learners: Who Needs to Know What? Treff 2: An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications
42	Google scholar	31.01.22	Gifted, learnings problems	Filter 10 år, 4680 treff	Ikke noe interessant
43	Google scholar	31.01.22	Gifted, learning challenges	Filter 10 år, 4620 treff	Ikke noe interessant
44	Google scholar	31.01.22	Gifted, difficulties	Filter 10 år, 55 300 treff	Ikke noe interessant

45	Google scholar	31.01.22	Gifted, disability	Filter 10 år, 24000 treff	Treff 2: The Identification and Performance of Gifted Students With Learning Disability Diagnoses: A Quantitative Synthesis Treff 3: Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional
46	Google scholar	31.01.22	Talented, dyslexic	Filter 10 år, 6840	Ikke noe interessant
47	WEB of Science	31.01.22	Twice exceptional	Filter 10 år og fagfelleverdert, 12 treff	Treff 2: Review of Studies for Twice Exceptional Individuals with Learning Disabilities and Giftedness. På tyrkisk
48	WEB of Science	31.01.22	Twice exceptional, dyslexia	Filter 10 år og fagfelleverdert, 0 treff	
49	WEB of Science	31.01.22	Twice exceptional, written disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert, 0 treff	

50	WEB of Science	31.01.22	Gifted, dyslexia	Filter 10 år og fagfelleverdert, 0 treff	
51	APA Psyc Net	31.01.22	Twice exceptional	Filter 10 år, 4 treff	Samme artikler som før
52	APA Psyc Net	31.01.22	Gifted, dyslexia	Filter 10 år, 1 treff	Ikke interessant
53	APA Psyc Net	31.01.22	Gifted, written	Filter 10 år, 4 treff	Samme artikler som før
54	APA Psyc Net	31.01.22	Talented, dyslexia	Filter 10 år, 0 treff	
55	APA Psyc Net	31.01.22	Talented, disability	Filter 10 år, 2 treff	Ikke interessant
56	PsycINFO	31.01.22	Twice exceptional Og Gifted, dys	0 og 2 treff	Ingenting interessant
57	Pro Quest Education Database	31.01.22	Twice exceptional, dyslexia	Filter 10 år og fagfelleverdert, 358 treff	Samme som før
58	Pro Quest Education Database	31.01.22	Twice exceptional, Written	Filter 10 år og fagfelleverdert, 958 treff	Treff 1: Comparing Prospective Twice-Exceptional Students With High-Performing Peers on High-Stakes Tests of Achievement

					Treff 2: Defining Twice Exceptional "2e"
59	Pro Quest Education Database	31.01.22	Gifted, Written	Filter 10 år og fagfelleverdert, 2505 treff	Ingenting av interesse
60	Pro Quest Education Database	31.01.22	Gifted, Dyslexia	Filter 10 år og fagfelleverdert, 192 treff	Samme som før
61	Pro Quest Education Database	31.01.22	Gifted, disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert, 1677 treff	Treff 10: Testing, Identifying, and Serving Gifted Children With and Without Disabilities: A Multi-State Parental Perspective
62	Oria	08.02.22	Gifted, written disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert 2332 treff	Samme som før
63	Oria	08.02.22	Gifted disability	Filter 10 år og fagfelleverdert 5476 treff	Samme som før
64	Google scholar	08.02.22	Twice exceptional	Filter 10 år 90800 treff	Samme som før
65	Google scholar	08.02.22	High achieving, disabilities	Filter 10 år 98500 treff	Ingenting av interesse
66	ERIC	08.02.22	High achieving, disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert 5 treff	Ingenting av interesse

67	Pro Qusest education	08.02.22	High achieving, disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert 6669 treff	Ingenting av interesse
68	Pro Qusest education	08.02.22	Twice exceptional learners	Filter 10 år og fagfelleverdert 397 treff	Ingenting av interesse
69	Web of science	08.02.22	Gifted, disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert 12 treff	Ingen ting av interesse
70	Web of science	08.02.22	High achieving, disabilities	Filter 10 år og fagfelleverdert 214 treff	Ingenting av interesse
71	Web of science	08.02.22	Twice exceptional learners	Filter 10 år og fagfelleverdert 3 treff	Ingenting av interesse
72	Oria	08.02.22	Twice exceptinoal student	Filter 10 år og fagfelleverdert 19 151 treff	Treff 6: Utility of psychometric and dynamic assessments for identifying cognitive characteristics of twice- exceptional students

