

Dysleksi Norges innspill til Lesekommisjonen

Fredag 26. juni 2026

Dysleksi Norge er en organisasjon med nesten 15 000 medlemmer som har lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Vår visjon er samfunnsmessig likestilling for medlemmene våre.

Lesing som ferdighet står i en særstilling i skolen og i samfunnet forøvrig. Det er ikke uten grunn at lesing forstås som en av de viktigste indikatorene på økonomisk vekst og nasjonal velstand. Voksne med sterke leseferdigheter har langt større sannsynlighet for høyere inntekt og stabil tilknytning til arbeidslivet, og motsatt står elever som presterer lavt i lesing betydelig risiko for å falle utenfor fremtidens jobbmarked (bl.a. SSB 2024). Leseferdigheter er følgelig av stor betydning for samfunnet som helhet og for det enkelte individ.

Svake leseferdigheter kan ha mange årsaker, men har like store konsekvenser for den enkelte. For noen er lesevanskene spesifikke, alvorlige og vedvarende, – sammenfallende med det som ofte omtales som dysleksi. En annen gruppe som ofte får dårlige leseferdigheter, dog av en litt annen type, er elevene som har DLD – developmental language disorder. Mens den førstnevnte gruppen har størst utfordringer med *avkodingen*, har den sistnevnte gruppen større utfordringer med *leseforståelsen*. Det betyr likevel ikke at elever med dysleksi ikke kan ha utfordringer med leseforståelse, eller at elever med DLD ikke kan ha utfordringer med avkodingen.

Det er disse to gruppene vi har mest i tankene i vårt høringssvar. Samtidig skjeler vi der det er naturlig også mot elevene som har matematikkvansker, der det er naturlig, selv om det ikke følger direkte lesekommisjonens mandat.

Vennlig hilsen Caroline Solem (generalsekretær) og Rita Lie (assisterende generalsekretær).

Innholdsfortegnelse

Dysleksi Norges innspill til Lesekommisjonen	1
<i>Lærerutdanningen – spesifikke lærevansker står i en særstilling.....</i>	<i>2</i>
<i>Tidlig innsats starter i barnehagen</i>	<i>4</i>
<i>Kartleggingsprøver i lesing.....</i>	<i>5</i>
<i>Trengs en diagnose på leseutfordringer?.....</i>	<i>8</i>
<i>Kan vi kompensere for mye?.....</i>	<i>9</i>
<i>Ufrivillig skolefravær</i>	<i>9</i>
<i>Digitaliserings-debatten og lesing.....</i>	<i>10</i>
<i>Lesing i alle fag.....</i>	<i>12</i>
<i>Lesing i samfunnet</i>	<i>12</i>
<i>Veien til utredning er lengre enn de fleste tror.....</i>	<i>13</i>
<i>Sammendrag/oppsummering</i>	<i>15</i>
<i>Konklusjon: Generelt om faglige råd om lesing</i>	<i>16</i>
<i>Kilder</i>	<i>17</i>

Lærerutdanningen – spesifikke lærevansker står i en særstilling

Vi vet at kampen om lærerutdanningen er hard og at mange ønsker prioritert plass, samtidig som at det sjelden kommer argumenter om at noe skal ut.

Dysleksi Norge mener at spesifikke lærevansker faktisk står i en særstilling. Dysleksi, dyskalkuli og DLD er ikke medisinske tilstander. Personene som har slike utfordringer, har ikke et parallelt behandlingsløp utenfor skolen eller hos noen andre offentlige hjelpeinstanser. **Det er kun skolen som kan fange dem opp og følge dem opp.** Det er pedagogiske utfordringer med pedagogiske løsninger.

Vanskene er også *høyfrekvente* utfordringer som i størst mulig grad skal avhjelpes i det ordinære tilbudet. Statped sitt mandat er snevret inn og det er ønskelig at PPT i større grad retter sin innsats på systemnivå, og i mindre grad på individnivå.

Alt dette peker mot et uunngåelig faktum: Den enkelte lærer har fått ansvaret, men ikke kompetansen til å forvalte det på en faglig forsvarlig måte.

Det er **ikke et alternativ** at elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker skal stå uten hjelp og oppfølging.

Vi står dermed igjen med kun to alternativer:

1. Læreren må sikres god nok kompetanse og tid til å gjøre jobben
2. En annen instans må få mer av individansvaret

For oss er det soleklart at det første alternativet er det beste. Svært få vil tilbake til segregerte opplæringstilbud utenfor det ordinære læringsfellesskapet. Samtidig er det lett å forstå lærerens bekymring for stadig flere oppgaver, og mindre tid til å løse dem.

Da er spørsmålet: Hvilken kompetanse trenger læreren for å følge opp elever med spesifikke lærevansker på en god måte?

- De må vite noe som er spesifikt for spesifikke lærevansker: Hva er det, hvordan kan det fanges opp og hvordan kan det følges opp?
- De må ha god grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk forståelse: Gode rammer for læring, hvordan undervisning kan tilpasses ulike behov og hvordan tiltak planlegges, gjennomføres og evalueres.

Hvordan kan lærerutdanningen ivareta dette, og hvilket ansvar følger skolen og skoleeier i form av kompetansevedlikehold og kompetanseheving?

Dysleksi Norge mener at spesifikke lærevansker må få en mye større plass i lærerutdanningen. Det følger av rammeplaneforskriften §4 at det er utarbeidet nasjonale retningslinjer og at den enkelte institusjon skal utarbeide studieplaner med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer. Det er i retningslinjene vi finner konkrete læringsmål som handler om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Av retningslinjen for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn fremgår det med noenlunde lik ordlyd at norsklærere skal kjenne igjen tegn på lese-, skrive- og språkvansker, engelsklærere skal kunne oppdage lese- og skrivevansker og at matematikklærere skal forebygge og oppdage matematikkvansker.

Rammeplanen er under endring. Vi har derfor ikke tatt stilling til plassering basert på dagens rammeverk, men vi forutsetter at den tematisk vil bli noenlunde lik. Dermed spiller vi inn at de nye rammeplanene må sikre at:

- studentene gjennom sin praksisopplæring møter og deltar i saker som omhandler mulighetsrommet i tilpasset opplæring for enkeltelever, og elever som har vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring.
- Fagdidaktikk: Faglærere i språkfag må ha særlig kompetanse om lese- og skrivevansker og språkvansker, mens faglærere i matematikk må ha særlig kompetanse om matematikkvansker. Dette må fremgå tydelig av rammeplan eller tilhørende forskrift.
- Generell pedagogikk: Alle lærere må ha et minimum av kompetanse om de høyfrekvente utfordringene generelt, og særlig de utfordringene som har pedagogiske løsninger og ikke parallelle løp i andre deler av det offentlige. Elevene leser i alle fag, og lesevansker påvirker følgelig alle fag.

Vil forankring i lærerutdanningen føre til at alle lærere lærer nok?

Det er naivt å tro at skolens utfordringer kan løses gjennom lærerutdanningen alene. Yrket er i stadig endring, og kompetanse må utvikles gjennom hele karrieren. Samtidig er det like naivt å undervurdere behovet for en solid grunnkompetanse – uten et sterkt fundament blir videre utvikling mindre effektiv. Lærerutdanningen må derfor ses som starten, og må alltid suppleres med systematisk kompetanseheving og vedlikehold. Det er fornuftig med en særlig oppfølging av nyutdannede i form av fadderordning eller tilsvarende ordninger med pedagogisk veiledning. Dysleksi Norges rapport (2025) viste at nyutdannede lærer var usikre på om det fantes rutiner for oppfølging av elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker og hva disse rutinene innebærer. Det indikerer et behov for tett oppfølging tidlig i yrkesutøvelsen.

Lesekommisjonens mandat er å gi råd om lesing. Når vi i Dysleksi Norge foreslår endringer i lærerutdanningen, så er det fordi vi oppfordrer Lesekommisjonen til å spille inn dette som en anbefaling til skolemyndighetene. Vi mener at lærerens kunnskap om lesevansker har stor betydning for leseopplæringen og at det dermed kan passe med lesekommisjonens mandat å gi råd om dette. (Matematikkvansker er lagt til som logisk helhet).

Tidlig innsats starter i barnehagen

Arbeidet med å utvikle gode leseferdigheter starter lenge før den formelle leseopplæringen. Barnehagen har en avgjørende rolle i å legge grunnlaget for barns språk-, lese- og skriveutvikling gjennom et rikt språkmiljø og systematisk arbeid med språk.

Samtidig viser forskning en bekymringsfull utvikling. Det leses mindre for barn både hjemme og i barnehagen enn tidligere. Én av tre foreldre til barn mellom 3 og 6 år oppgir at de leser ingen eller få bøker for barna sine, og norske barnehagelærere leser sjeldnere høyt for barna enn kolleger i våre naboland (Stangeland m.fl. 2024). Dette er særlig alvorlig i lys av utviklingen i norske elevers leseferdigheter.

Vi mener derfor at språkstimulering må få en tydeligere plass i barnehagen. Barnehagelærere må ha kompetanse til å gjenkjenne tidlige tegn på språk- og tidlige risikofaktorer for lesevaner og vite når det er behov for ekstra oppfølging. Samtidig må alle barnehager arbeide systematisk med ordforråd, språkforståelse, høytlesing, fortelling, rim, regler og lek med språklyder. Særlig bør arbeidet med fonologisk og fonemisk bevissthet styrkes, da dette er ferdigheter som har stor betydning for den senere leseutviklingen.

Barna må møte et rikt og variert utvalg av bøker og tekster som skaper leseglede og nysgjerrighet. Foreldrene er barnets viktigste språkmodeller, og Lesekommisjonen bør derfor understreke betydningen av å støtte foresatte i å lese høyt, fortelle historier og skape gode lesevaner fra tidlig alder. Et godt samarbeid mellom hjem og barnehage er en av de viktigste investeringene vi kan gjøre for å forebygge senere lesevaner og gi alle barn et godt utgangspunkt for læring.

Kartleggingsprøver i lesing

Kartleggingsprøvene har til formål å fange opp elever som er i *risiko* for å bli hengende etter i lesing. Kritikerne mener at læreren allerede vet hvilke elever som strever og at prøvene derfor er unødvendige. Dysleksi Norges kartlegginger (Dysleksi Norge 2021, Dysleksi Norge 2025, Dysleksi Norge 2026) viser derimot at halvparten av dem med dysleksi blir fanget opp på ungdomsskolen eller senere. Lærerens egenvurderinger, og heller ikke det kartleggingssystemet vi har i dag, er godt nok egnet for å faktisk lykkes med å fange opp og følge opp elevene som trenger det. Det støttes av forskning (Melby-Lervåg, 2025, fra side 165).

Vi anbefaler lesekommisjonen å gi tydelige råd til sammenhengen mellom kartleggingsprøver og videre tiltak. Alle som interesserer seg for lesing bør spørre seg:

1. Hva skjer med de elevene som skårer på eller under kritisk grense i lesing?
2. Er kritisk grense satt på riktig nivå (og etter riktige parametere)?
3. Hvilke tiltak og hvilket mulighetsrom har læreren for å følge opp?
4. Hvem har ansvaret for å sørge for at det skjer en oppfølging av disse elevene?
5. Hvilken kontroll er det for å sørge for at oppfølging faktisk skal skje?

Spørsmålene har både pedagogiske svar og svar på systemnivå. Læreren sitter ikke på løsningen alene, men er avhengige av et system som er egnet for å fange opp og følge opp elevene. Samtidig kan det ikke være opp til den enkelte lærer å velge om en elev skal få oppfølging eller ikke, og lærerens metodefrihet må avgrenses mot å velge mellom tiltak av *høy kvalitet*. Nettopp her ligger det kraft og makt i lesekommisjonens mandat, som gis muligheten til å gi råd som får en sterk normerende kraft.

Response to intervention er et tydelig rammeverk for pedagogisk oppfølging. Prinsippet bygger på at ca. 80% vil klare seg i et ordinært klasseromsfellesskap, 15% vil ha behov for kortvarige tiltak med mål om å klare seg i et ordinært klasseromsfellesskap, mens de siste 5% vil være avhengige av spesialisert oppfølging. Denne logikken finner vi igjen i opplæringsloven og skillet mellom tilpasset opplæring (for alle), intensiv opplæring (for de som henger etter) og individuelt tilrettelagt opplæring (for dem som ikke har utbytte). Kartleggingsinstrumentene sin rolle i dette må være å bistå til å identifisere hvilke elever som er i hvilken gruppe, og aller viktigst: Hjelp eleven til å komme opp på det høyeste lesenivået som er mulig – gitt deres individuelle forutsetninger. Ordlyden indikerer også en logisk sammenheng mellom hvilke elever kartleggingsprøvene har til intensjon å fange opp, og hvilke elever som skolen plikter å gi intensiv opplæring til. Det er nødvendig med en mye tydeligere sammenheng mellom kartleggingen og oppfølgingen.

Dysleksi Norge har gjennom flere undersøkelser vist at halvparten av dem som får påvist dysleksi, får det påvist på ungdomsskolen eller senere. Det er vesentlig å forstå at disse elevene har vært gjennom to kartleggingsprøver og tre nasjonale prøver. Vi må anta at den store majoriteten også har skåret på eller under kritisk på kartleggingsprøver og på det laveste mestringsnivået i nasjonale prøver – uten at det er utredet om lesevansken kan være spesifikk og vedvarende. **Vi kan ikke få sagt høyt nok hvor alarmerende det er.**

Sammenhengen mellom kartlegging og oppfølging

Dysleksi Norge mener at kartleggingsprøven for 1. trinn må være obligatorisk. Elever som skårer på, eller under, kritisk grense, må få intensiv opplæring og eksplisitt støtte. Målet må være at de elevene det gjelder forbedrer sin leseferdighet og at det er en synlig fremgang til kartleggingsprøven på 3. trinn. For elever som fortsatt skårer på, eller under, kritisk grense i

lesing på denne prøven, **må blir utreda for spesifikke lærevansker**¹. Dette logiske prinsippet må både følge av lov og av nasjonale råd for leseopplæringen som selv om de ikke er juridisk bindende, må ha en sterk normerende kraft. Sammenhengen mellom kartlegging og tiltak bør forøvrig også inngå i en faglig retningslinje for å fange opp og følge opp elever med spesifikke lærevansker. De må uttrykke hva skolemyndighetene anser som faglig forsvarlig praksis og kan dermed brukes som et tolkningsgrunnlag for lovpålagte krav.

Kartleggingsprøver vs. nasjonale prøver

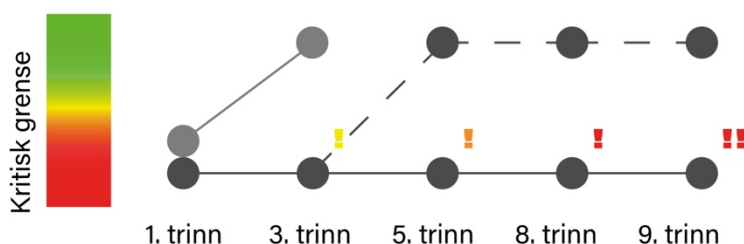
I mellomtrinnet overtar nasjonale prøver for de obligatoriske kartleggingsprøvene i småtrinnet. Nasjonale prøver skiller seg fra kartleggingsprøver ved at de har et tredelt formål. I tillegg til å gi læreren relevant informasjon om eleven sin utvikling som de kan bruke i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring, skal de også brukes av kommuner og skoler som grunnlag for kvalitetsutvikling, og resultatene brukes også i forskning.

Nasjonale prøver er dermed ikke like godt begrunna som en metode for å fange opp hvilke elever som strever, selv om den også delvis benyttes på denne måten bl.a. ved at læreren får informasjon om hvilke elever som skårer på *det laveste mestringsnivået i lesing*.

Også for nasjonale prøver bør det følgelig være en logikk i at det forekommer en eller annen oppfølging av de elevene som har et lavt mestringsnivå i lesing, gjennom de virkemidlene opplæringsloven allerede stiller opp.

Illustrasjon:

Den lysegrå linjen illustrerer en elev som skårer under kritisk grense i 1. trinn, men som har hatt en positiv utvikling og skårer over kritisk grense ved 3. trinn.



Den mørkegrå linjen illustrerer en elev som både skårer under kritisk grense i 1. og i 3. trinn, med to ulike utfall:

- Den stiplede linjen viser en elev som blir utredet for dysleksi og får tilrettelegging på nasjonale prøver i 5. – 9. trinn. Eleven gis muligheten til å skåre på et høyere mestringsnivå, fordi prøven i større grad måler leseferdighet justert for svake avkodingsferdigheter.
- Nederste linje viser en elev med gjentatt skåre på laveste mestringsnivå uten å bli utredet.

Alvorlighetsgraden av å unnlate tiltak øker ettersom årene går.

Vi gjentar at Dysleksi Norges kartlegginger viser at halvparten av dem som får påvist dysleksi følger denne nederste linjen.

Dysleksi Norge mener: Elever som fortsatt skårer under kritisk grense ved kartleggingsprøven i 3. trinn må utredes for dysleksi, uavhengig av behovet for individuelt tilrettelagt opplæring. Det er nødvendig med hjemling i lov, fortrinnsvis en egen forskrift om utredning av eventuelle lærevansker.

Kartleggingsprøvenes kvalitet

Alle poenger over forutsetter åpenbart at kartleggingsverktøyene som brukes holder høy kvalitet og faktisk måler det de er ment for å måle. Ettersom prøvenes formål er å identifisere elever som skårer under en *kritisk grense*, må selvfølgelig denne kritiske grensen settes riktig og basere seg på relevant informasjon om hva som tilsier at en elev er på et *kritisk* ferdighetsnivå. Testene må holde høy kvalitet basert på psykometriske verdier, slik Melby-Lervåg gjennomgår i *Når språk*,

¹ Vi nevner at den samme logikken bør gjelde for prøvene i matematikk mot vurderinger av matematikkvansker, selv om det ikke er en naturlig del av lesekommisjonens mandat.

lesing og matematikk blir vanskelig (Melby-Lervåg 2025) både ved at den undersøker barnet direkte, har klare prosedyrer for gjennomføring som det er vanskelig å misforstå, er normert og vurdert for reliabilitet og validitet. I samme bok drøftes hensikten med å identifisere visse markører for språkvansker og lesevansker og hvilke disse eventuelt er. Dysleksi Norge mener at kartleggingsprøvene som et minimum må kartlegge bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter.

Tiltakenes kvalitet

Alle poenger over forutsetter like åpenbart at tiltakene holder høy kvalitet.

Når en elev skårer under kritisk grense på kartleggingsprøver eller på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver, *må* det settes inn tiltak.

Rammene i opplæringsloven tilsier at disse enten er en del av intensiv opplæring eller individuelt tilrettelagt opplæring. Vi ekskluderer her tilpasset opplæring, rett og slett fordi skolen *plikter* å gi intensiv opplæring når eleven står i fare for å bli hengende etter, som er nettopp det de gjør når de skårer under kritisk grense. Vi konkluderer dermed at elever som skårer under kritisk grense i lesing *skal ha* intensiv opplæring. Ettersom andelen elever som mottar individuelt tilrettelagt opplæring er svært lav på de tidligste klassetrinn og deretter økende, er det i all hovedsak rammene for intensiv opplæring som er gjeldende.

Intensive tiltak må holde høy kvalitet. Altfor ofte tilbys helt generelle lesekurs til elever som egentlig har mer behov for helt spesifikke tiltak på for eksempel fonemisk bevissthet, avkodingsferdigheter og bokstavkunnskap. Når vi setter inn tiltak uten å vite nok om elevens utfordringer risikerer vi at tiltakene ikke er spissa nok. Dysleksi Norge håper at lesekommisjonen lykkes med å gi tydelige nok råd som baserer seg på den overveldende forskningen på at fonologiske tiltak har størst effekt og at den største risikoen er å gå for fort videre til trening på ortografiske ferdigheter. I mange tilfeller er ikke intensive tiltak nok til å gi effekt, det er nødvendig med vedvarende støtte. Disse vedvarende støttetiltakene må dermed få plass enten som en del av tilpasset opplæring dersom det ordinære opplæringstilbudet tillater det, eller som individuelt tilrettelagt opplæring dersom eleven ikke kan få tilfredsstillende utbytte i det ordinære tilbudet.

Annen kartlegging

Kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene er langt ifra de eneste kartleggingsprøvene skolene bruker og elevene utsettes for. Den totale kartleggingen er ofte høy, men den som er pålagt er ikke det. I kritikken av det totale prøvetrykket er det vesentlig å minne om at dersom obligatoriske kartleggingsprøver blir frivillige, er det egentlig ingen grunn til å tro at prøvetrykket blir mindre. Fremfor å fjerne viktige screeningpunkter for å avdekke elever som er i risiko, bør heller lesekommisjonen gi anbefalinger på alle de andre kartleggingsverktøyene som skolene benytter seg av – og ikke minst fraråde kartleggingsverktøy av lav kvalitet. Dysleksi Norge erfarer at mange skoler bruker Carlsten for å avdekke dysleksi, noe den ikke er egnet for. Se for eksempel Melby-Lervåg (2025) og (Monsrud & Andresen, 2024).

Konklusjon

Dysleksi Norge mener at:

- Kartleggingsprøvene på 1. trinn må være obligatoriske
- Kartleggingsprøvene må bedres (måle det de skal måle) slik at kritisk grense er satt riktig
- Elever som skårer under kritisk grense ved 3. trinn **må** utredes for spesifikke lærevansker (det må hjemles i lov)
- Elever som skårer under kritisk grense (kartleggingsprøver) og på laveste mestringsnivå (nasjonale prøver) **må** få tiltak av høy kvalitet

Trengs en diagnose på leseutfordringer?

For tiden pågår det en faglig diskusjon om dysleksidiagnosen er nyttig og nødvendig. Flere tar til orde for at det ikke er nødvendig å skille mellom ulike typer lesevansker – hvis behandlingen er lik. Dysleksi Norge ønsker å utfordre med noen viktige poenger i denne debatten.

Hvis de pedagogiske tiltakene er helt like uansett om en elev har vansker av mer forbigående karakter eller om de er vedvarende, står dette i og for seg som et pedagogisk poeng. Når det gjelder valg av tiltak for å bedre leseferdigheten så vil det uansett være individuelle forhold som er mest avgjørende og i mindre grad en klar oppskrift basert på diagnose.

Men de pedagogiske tiltakene er kun én del av bildet. For dem som har vedvarende vansker er kompensierende hjelp mye viktigere enn for dem som har mer forbigående vansker. Det er et poeng å finne ut hvem de er, slik at de kan gis tilgang til alle støttetiltakene som er nyttige for dem. Det er et poeng å finne ut hvilke elever som har *vedvarende utfordringer*, og hvilke elever som har utfordringer som kan *avhjelpes med riktige pedagogiske tiltak*.

For noen typer tiltak i skolen stiller opplæringsloven opp begrensninger i hvem som kan få tilgang til dem. Det er ikke nødvendigvis pedagogisk begrunnet, men det er verdipolitisk begrunnet. Man kunne selvsagt tenkt at sidemål og fremmedspråk var valgfritt, at karakterer var valgfritt og at eksamensform var valgfri. Men sånn er det ikke, og da må det stilles opp noen vilkår for å enes om *hvilke elever* som skal ha tilgang til enkelte typer særbestemmelser.

Et annet, og helt dagsaktuelt eksempel på dette, er at statsråden for høyere utdanning nylig uttalte at *for mange* får tilrettelagt eksamen i høyere utdanning og hun ønsker å se på vilkårene for hvem som skal få det. Dette, sammen med mange andre eksempler, viser at vi trenger en definisjon på spesifikke og vedvarende lesevansker – på samme måte som vi trenger det for språkvansker og matematikkvansker.

Dette er på ingen måte særnorsk. CRPD definerer ikke funksjonsnedsettelse etter en streng medisinsk forståelse, men forstår bl.a. individets forutsetninger sett mot barrierer i samfunnet. Det drar også opp et skille basert på varighet, der midlertidige utfordringer eller kortvarig sykdom ikke forstås som en funksjonsnedsettelse.

Norges internasjonale forpliktelser for å ivareta denne gruppen, kan ikke forbigås av en lite helhetlig pedagogisk debatt av om vi trenger en diagnose eller ikke for å sette inn tiltak i begynneropplæringen.

Den faglige debatten må også ta innover seg den store betydningen det har for den enkelte å få bekreftet at de har en vanske som ikke skyldes egeninnsats eller intelligens. Det har også stor betydning at ordet som brukes er *kjent for folk flest*. Ordet dysleksi er kjent i Norge og internasjonalt. Det gir liten mening å gå bort fra dette begrepet – såfremt man er enige om at disse elevene faktisk finnes.

Nær halvparten av elever med dysleksi får først diagnosen på 10. trinn eller senere. Samtidig viser Dysleksi Norges rapport Kompetansestatus at fire av fem lærere oppgir at de endrer undervisningen først når en diagnose foreligger. Se også (Lie, 2026).

Kan vi kompensere for mye?

Det bør være en reell faglig debatt om virkningen av kompensering.

Dysleksi Norge mener at kompensering for leseutfordringer er både viktig og helt nødvendig. Det skyldes at de elevene som har fått påvist spesifikke, alvorlige og vedvarende leseutfordringer må få muligheter til å tilegne seg fagkunnskap til tross for sine leseutfordringer. Det er ikke det samme som at man ikke skal drive forebyggende leseopplæring og eleven skal selvsagt få en leseopplæring av så god kvalitet at de utvikler seg gode leseferdigheter som mulig – gitt deres potensial. Men det betyr at man må skille mellom lesing for lesetreningens skyld og lesing for læring av andre ferdigheter sin skyld.

Siden lesevansker er et kontinuum og det til noen grad er tilfeldig hvor man setter kuttunktet for svake avkodingsferdigheter, kan dette likevel være litt komplisert.

For noen elever er avkodingsferdigheten så store og alvorlige at de nesten uansett pedagogiske tiltak bestandig vil streve med å lese.

Et naturlig spørsmål bør dermed være: Kan elever som ikke har vedvarende vansker ta skade av å motta kompenserende støtte tidlig i leseopplæringen? Eller vil mengdetreningen som kompenseringen bidra til likevel være med på å bygge opp viktige leseferdigheter? Idor Svensson lener i sin forskning på sistnevnte, der han finner at elever med dysleksi som *kun* mottar kompensering og *ingen* spesifikke lesetiltak, likevel har bedre utvikling i sine leseferdigheter enn kontrollgruppen.

Det er likevel forsket litt lite på dette, og Dysleksi Norge imøteser mer forskning på området.

Det finnes mange holdninger til kompensering som ikke nødvendigvis finner støtte i forskning. Vi anbefaler lesekommisjonen å gi så tydelige råd som mulig – basert på den kunnskapen som faktisk er tilgjengelig – om kompenserende lesing.

Ufrivillig skolefravær

En stadig økende andel elever har ufrivillig skolefravær, og utviklingen er svært bekymringsfull. Årsakene er sammensatte, men en betydelig andel av elevene har et tilretteleggingsbehov som ikke har blitt fanget opp eller møtt i tide. I en artikkel fra Autismekunnskap fremgår det en sterk sammenheng mellom lese- og skrivevansker og ufrivillig skolefravær. Artikkelen inneholder en rekke referanser til forskning (Autismekunnskap u.å).

Redd Barnas rapport (2025) viser at mange elever beskriver en skolehverdag preget av manglende mestring, utilstrekkelig tilrettelegging og opplevelsen av ikke å bli forstått eller sett.

For elever med dysleksi, utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), dyskalkuli og andre lærevansker kan manglende identifisering og forskningsbasert oppfølging føre til vedvarende nederlagsopplevelser. Når elevene strever med å mestre lesing og andre grunnleggende ferdigheter uten å få nødvendig støtte, øker risikoen både for ufrivillig skolefravær og senere frafall i utdanningen. Tidlig identifisering, systematisk kartlegging og kunnskapsbaserte tiltak er derfor ikke bare avgjørende for leseutviklingen, men også viktige forebyggende tiltak mot skolefravær og utenforskap.

Digitaliserings-debatten og lesing

Skjerm i skolen er utsatt for en voldsom overforenkling. Fokuset er i langt større grad på skjerm eller ikke skjerm, fremfor *ulike typer skjermbruk og kvalitet i digital pedagogikk*.

Dysleksi Norge er dypt bekymret for utvikling som følger av debatten og tiltak som rulles ut i skolene. Skjerm-kritikerne viser til en «hodeløs» innføring av skjerm i skolen, men bidrar til en om mulig enda mer «hodeløs» avdigitalisering av skolen. **Skjerm er ikke bare skjerm – og KI er ikke bare KI.**

Digitaliseringen av norsk skole er på ingen måte problemfri. Det er store trusler knyttet til barn og unges sikkerhet og det er alvorlig at barn og unge får konsentrasjonsutfordringer og søvnforstyrrelser som kan knyttes til skjermbruk. Samtidig knytter mye av dette seg til skjerm på fritiden og/eller ufornuftig pedagogisk bruk av digitale verktøy.

Det er åpenbart forskjell på spillbaserte apper med kommunikasjonsmuligheter som gjør barn sårbare, og en digital fagbok eller lydbok. Det er også forskjell på å la KI skrive en skoleoppgave for en elev, og å bruke KI for å forstå innholdet i en tekst. Denne debatten er mye mer orientert mot type verktøy, enn hvordan den brukes.

Digitaliseringen har vært en inkluderingsarena

Det er umulig å komme unna at digitaliseringen – i alle utfordringene sine – også har vært en svært vellykket inkluderingsarena. Det er ikke så mange år siden at situasjonen var slik: For at en elev med dysleksi skulle få tilgang på teknologi, måtte de først utredes, få påvist en diagnose, deretter søke NAV Hjelpemiddelsentral om verktøy. Saksbehandlingstiden kunne være lang, og ingen av læreren visste noen ting om programmene de til slutt fikk. Eleven var den eneste i klassen med PC, og vegret seg for å bruke den. Tilbudet var en stavekontroll som trolig var av lavere kvalitet enn det som i dag er standard stavekontroll i helt vanlige tekstbehandlingsprogrammer, og talesyntesen var så robotaktig at det kun var dem med de aller største leseutfordringene som fant nytte i dem.

I dag både opplesning av tekst, stavehjelp og diktering kun et tastetrykk unna.

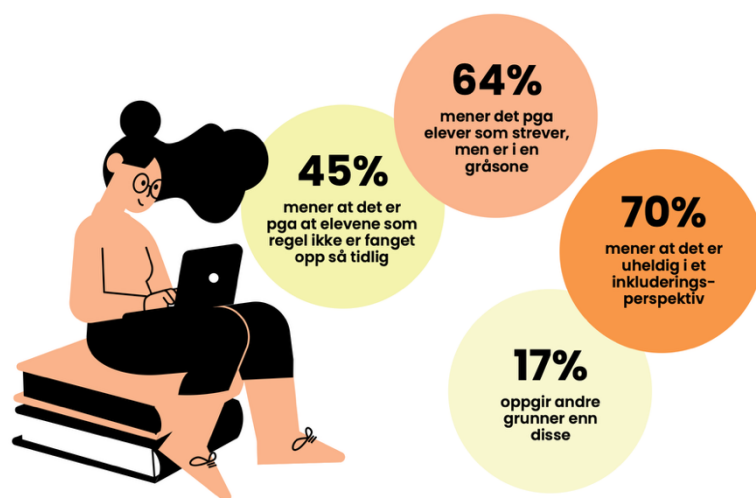
Spesialprogrammene finnes fremdeles, men de kjøpes oftere enn før inn til alle elevene – og ikke bare dem med dysleksi. Lærere legger opp sin undervisning basert på de tilgjengelige verktøyene, og eleven med dysleksi slipper å kjenne seg annerledes og dum.

Da vi spurte skoleledere tidligere i år, mente over halvparten at det var problematisk å fjerne digitale enheter – selv om elever med tilretteleggingsbehov fortsatt får tilgang til nødvendig utstyr. De som mener dette, oppgir følgende grunner (illustrasjon til høyre).

Premisset for diskusjonen

Premisset for digitaliseringsdebatten synes å være at skoler i stor grad er hel-digitale og helt uten tilgang til bøker. Det skapes videre et inntrykk av at elever sitter store deler av dagen bak en skjerm og at det som foregår på skjermen er helt utenfor lærerens kontroll.

Dette bildet er det verdt å nyansere. Mange skoler og lærere har over år bygget seg opp svært god digital kompetanse og benytter digitale verktøy der det passer i undervisningen, på en god



og balansert måte, og veksler mellom digitale verktøy, praktisk læring og analoge læremidler. Det finnes selvsagt eksempler på skoler som ikke har lyktes like godt, men da burde de skolene som har funnet gode løsninger fungere som *målskoler* fremfor at digitalisering utfases mer generelt – uten fokus på å gi råd om hva som er god og trygg digital pedagogikk.

Tilgang til trykte bøker og skolebiblioteker

Det er viktig at elevene, også elevene med dysleksi og andre lesevansker, har tilgang til trykte bøker. Det beriker lærerens verktøykasse og skaper mulighetsrom for en bedre balanse i tilpasset opplæring. Da må også skolebibliotekene få et skikkelig løft, og utstyres med et rikt utvalg av bøker som gjør det mulig å velge bøker som vekker elevenes leseglede. Mange elever med lesevansker har opplevd å få bøker som er altfor «barnslige» for dem, for å treffe på riktig nivå. Det svekker elevens leseglede. Bokutvalget må treffe på elevens nivå, interesser og modenhet. Det finnes gode eksempler der man kan lykkes med det, for eksempel Dysleksi Norges eget «leseglede»-prosjekt. Skolebibliotekene må også kjenne til lydboktilbudet på skjønnlitteratur i Tibi.

Tilgang til læring

For Dysleksi Norge er dette et spørsmål om tilgang til læring. Ikke sånn å forstå at all læring *må* være digital, men sånn å forstå at *mulighetsrommet* for tilpasset opplæring er betydelig større når digitale verktøy er en del av verktøykassa. Når det gjelder lesing mer spesifikt er det helt avgjørende viktig å forstå at nøkkelen inn til fagstoffet er digital – i en eller annen form – og at et manglende digitalt tilbud vil føre til at lesevanskene blir et mye større problem i alle fag enn det hadde trengt å være. Premisset for debatten synes å være at det digitale har overtatt og budskapet er at de trykte bøkene må vernes. Men uten et samtidig vern av digitale læremidler, feiler vi å sikre en skole som faktisk er tilgjengelig for alle. En skole som ikke fanger opp elever med lesevansker, svekker et digitalt grunntilbud som gir mulighetsrom for tilpasset opplæring og læremiddeltilgang, bidrar negativt både til bekymringsfullt skolefravær og frafall.

Mange typer lesing

Det finnes mange typer lesing og noen egner seg bedre på skjerm enn andre. For noen er langlesing på skjerm krevende fordi distraksjonene er for store og øynene blir slitne. For noen handler langlesing på skjerm *ikke* om å lese lenge med øynene, på skjerm. Det handler om å lytte til teksten for å få muligheten til å fange opp innholdet. Hvem disse elevene er, er heller ikke helt opplagt. Ikke alle med lesevansker har de samme preferansene. Og det er heller ikke sånn at elever med dysleksi aldri skal utsettes for en trykket bok. Men det er avgjørende å skille mellom lesing for læring og lesing for lesetrening.

Vår erfaring er at mange skoler er gode på lesestrategier og bruker dem aktivt, men må bli flinkere på å *modellere* dem. Derfor mener vi at rådene eksplisitt må nevne modellering. Det samme må gjelde for lyttestrategier, men her må lesekommisjonen gå mer aktivt til verks fordi det finnes mindre tilgjengelig informasjon om det. Mange lærere opplever at «lytteleasing» fungerer dårlig fordi eleven mister konsentrasjonen. Da er det naturlig å spørre seg om læreren har sørget for at eleven lytter i en aktiv læresituasjon, eller om lyttingen blir for passiv. Her trenger læreren gode råd.

Dysleksi Norge anbefaler lesekommisjonen å eksplisitt omtale og gjøre skille mellom:

- Lesing for læring og lesing for lesetrening, men også **lesing for å utvikle leseglede**
- Langlesing på skjerm og langlesing med ørene
- Gi råd om lesestrategier – og lyttestrategier
- Gi råd om modellering av lesestrategier og lyttestrategier
- Hvilket mulighetsrom digitale enheter gir for tilpasset opplæring i lesing

Lesing i alle fag

Det er viktig å minne om følgende selvsagte poeng: Elevene leser i alle fag. Lesing er ikke norsklærers anliggende alene. Det innebærer også, som vi tidligere har vært inne på, at eleven med lesevansker risikerer å få dårlig læringsutbytte også i andre fag der de kanskje i utgangspunktet har potensial for et godt læringsutbytte.

Særlig har matematikk i mye større grad enn tidligere blitt et lesefag. Samtidig er matematikkbøker de bøkene som i minst grad har tilgjengelig lyd støtte. Kun Statped lager lærebøker med lyd støtte i matematikkfagene, men disse bøkene får ikke lenger elever med lesevansker tilgang til.

Lesekommisjonen bør anbefale skolemyndighetene å gi elever med dysleksi og andre lesevansker tilgang til skolelydbokordningen.

Lesing i samfunnet

Vi leser annerledes nå enn før. Det gjelder i skolen, i høyere utdanning, i arbeidslivet og på fritiden. Det rapporteres om mindre langlesing og mer overfladisk lesing til fordel for fordypning og refleksjon. Mange forskere omtaler en lavere toleranse for lange tekster og en «kognitiv utålmodighet».

Samtidig ser vi en global trend der det er mindre leseengasjement og leselyst, særlig blant unge, og en sterk digital konkurranse ikke bare fra sosiale medier, video og spill, men også strømmetjenester.

OECD peker på at lesing i dag ikke bare handler om å forstå tekst, men å vurdere troverdighet, skille fakta og mening og navigere i store informasjonsmengder. Det peker mot utviklingen av en ny type leseferdighet: «digital literacy». Samtidig viser PISA at få elever mestrer avansert kritisk lesing, som å skille fakta fra mening. OECD-snittet var 9% i 2018. I en verden preget av desinformasjon og sosiale medier blir slike ferdigheter avgjørende for demokrati og deltakelse. Skolen spiller en nøkkelrolle, og undervisning i digital og kritisk lesing kan gjøre en forskjell. Likevel øker også forskjellene, særlig fordi ikke alle elever har lik tilgang til ressurser og støtte.

Råd til foreldre

Som tidligere nevnt leser norske foreldre stadig mindre for sine barn. Foreldrenes rolle i barnas leseutvikling må også vektlegges. På samme tid må det anerkjennes at lesevansker er arvelig og mange barn med lesevansker har følgende foreldre som strever med det samme. Foreldre bør få råd om å lese mer for barna sine, med en anerkjennelse av at å lytte til lydbøker sammen med barna sine også er av høy verdi. Foreldre bør for øvrig også få råd om å lese mer selv, både fordi de er rollemodeller og fordi det har en verdi for dem selv.

Dysleksi Norge mener at Lesekommisjonen bør:

- Omtale «digital literacy» i sine råd, basert på tilgjengelig kunnskap.
- Gi leseråd til foreldre

Veien til utredning er lengre enn de fleste tror

På side 5-7 argumenterer vi for at en rett til utredning må hjemles i lov dersom elever skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing i 3. klasse. Det samme bør gjelde for kartleggingsprøven i matematikk.

Det begrunner vi med at veien til utredning er mye lengre enn de fleste tror. Selv om det finnes rettigheter, så er de innrettet på en slik måte at de i realiteten blir utilgjengelige.

I opplæringsloven står det at eleven skal ha *tilfredsstillende utbytte* (§11-2) og at elever skal ha *individuell tilrettelagt opplæring* hvis de trenger det for å få tilfredsstillende utbytte (§11-6). Dette er en individuell rettighet for eleven og det skal fattes vedtak. Før vedtaket fattes skal det innhentes en såkalt *sakkyndig vurdering* (§11-7) og denne skal bl.a. inneholde informasjon om *hvorfor eleven ikke har, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte* (§11-8).

I forarbeidene (Prop.57L 69-4-2-7) står det at hvis eleven selv, eller foreldrene, mener at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte, så kan de kreve gjennom et enkeltvedtak at kommunen eller fylkeskommunen tar stilling til om eleven har krav på individuelt tilrettelagt opplæring.

I proposisjonen kan man også lese at departementet vurderer at den tidligere formuleringen fra opplæringsloven av 1998 som eksplisitt sa at den sakkyndige vurderingen skulle ta stilling til «lærevansker eller andre særlige forhold», er dekket gjennom formuleringen at den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til *hvorfor* eleven ikke har tilfredsstillende utbytte (Prop.57L 25-5-2-4).

I proposisjonen skriver departementet at den tidligere formuleringen i opplæringsloven av 1998 – om at den sakkyndige vurderingen skulle ta stilling til «lærevansker eller andre særlige forhold» – fortsatt er ivaretatt. De mener dette er dekket gjennom formuleringen at den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til *hvorfor* eleven ikke har tilfredsstillende utbytte (Prop. 57 L, 25-5-2-4).

Det er altså en ganske lang og lovteknisk vei å gå for foreldrene når de skal kreve en utredning av eventuelle lærevansker for sine barn, selv om det teknisk sett er en rettighet de har.

Dette mener vi at det er mulig for lovgiver å gjøre enklere og tydeligere, og det er flere prinsipielle grunner til det.

1. Det første, og ganske åpenbare, er at man må anta at rettigheter går tapt når det er så vanskelig å manøvrere i regelverket, og særlig med hensyn til at mange av de foresatte til barn med lesevansker også har lesevansker selv.
2. Det andre er at rettigheten i dag er sterkt koblet til retten til individuelt tilrettelagt opplæring, tidligere kalt spesialundervisning, noe som ikke står i stil med ambisjonen om å hjelpe flest mulig i et ordinært tilbud, og selvsagt fordi det ikke er sånn at alle med dysleksi trenger et vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. De trenger kanskje bare en utredning av sine vansker, og enkle tilpasningstiltak i skolen.
3. Den tredje er mer strukturell, og handler om utredningen, eller den sakkyndige vurderingens rolle for eleven også når det kommer til særbestemmelser.

Mer om særbestemmelsene:

- For å få særskilt tilrettelagt eksamen må eleven kunne dokumentere at de *trenger det for å vise kompetansen sin i faget*, og merknaden er det presisert at dette kun gjelder for å *avhjelpe sykdom eller funksjonsnedsettelse og ikke manglende kompetanse i fag*.
- For å få karakterfritak i sidemål må eleven dokumentere at de har *problemer med å lære både bokmål og nynorsk på grunn av dokumentert sykdom, skade eller dysfunksjon*.
- For å få karakterfritak i fremmedspråk må eleven dokumentere at de har *dysleksi eller DLD og at vanskene er av en slik grad at individuell tilrettelegging ikke er tilstrekkelig for å sikre likeverdige opplæringsmuligheter*.
- For elever på yrkesfag som har stryk i inntil to fellesfag kan likevel få fagbrev om de kan dokumentere *store lærevansker*.

Denne måten å «gradere» dysleksi og tilsvarende vansker på er fremmed for fagpersonene som gjennomfører vurderingene og fører ofte til at elevene ikke får sine rettigheter innfridd.

Ved å ta utgangspunkt i formuleringer som er faglig gjenkjennbare for PPT og skole, for eksempel ‘vedvarende lese- og skrivevansker’, vil det både bli enklere å forstå hvem som skal ha tiltaket, og det kan også redusere behovet for nye vurderinger kun for å tilpasse ordlyden til den enkelte bestemmelse.

Litt spissformulert kan man se for seg en situasjon der en elev først blir utredet for lærevansker på barneskolen, og så må oppsøke PPT på nytt på ungdomsskolen for å få en uttalelse om sidemål og/eller eksamen, deretter på nytt på videregående for å få en uttalelse om fremmedspråk eller fagbrev – i verste fall fire runder hos PPT.

Spørsmålet er: Er det lovgivers intensjon at terskelen skal være så høy, eller er det en utilsiktet konsekvens av uklarheter i lovens ordlyd som føre til dette? Vi tror at det er sistnevnte – og isåfall er det et problem som kanskje kan løses med tverrpolitisk støtte.

Hva kan gjøres?

En ny forskrift om utredning kunne presisert at eleven har rett til en utredning/sakkyndig vurdering. Bestemmelsen burde presisert at: Utredningen kan foretas av skolen der denne har slik kompetanse, og ikke loven eksplisitt angir at det er PPT som må foreta den sakkyndige vurderingen. Det fremstår for oss som at dette allerede er intensjonen i lovgivningen, men fordi det ikke fremgår klart nok så fører det til tap av rettigheter – i tillegg til et mulig unødvendig press på PP-tjenesten.

Særbestemmelsene kan ha harmonisert ordlyd og for eksempel angi at en rettighet tilfaller en elev som har vedvarende lese- og skrivevansker (eller lærevansker) og dermed lager et skille mellom de vanskene som er av mer forbigående karakter og det som normalt oppfattes som lærevanskediagnoser.

Sammendrag/oppsummering

Samlet peker kunnskapsgrunnlaget i én retning: Mange elever med lærevansker blir oppdaget for sent, får ikke forskningsbasert opplæring eller nødvendig tilrettelegging, og utvikler store faglige hull før de får hjelp, og har fortsatt utfordringer som er med dem inn i arbeidslivet, eller stenger dem ute fra arbeidslivet. Nær halvparten av elever med dysleksi får først diagnosen på 10. trinn eller senere. Samtidig viser Dysleksi Norges rapport Kompetansestatus at fire av fem lærere oppgir at de endrer undervisningen først når en diagnose foreligger. Det betyr at mange elever risikerer å gå store deler av skoleløpet uten den tilretteleggingen de har behov for. Redd Barnas rapport om ufrivillig skolefravær viser samtidig at mange av elevene med skolefravær beskriver manglende mestring og utilstrekkelig tilrettelegging over tid.

I lys av dette mener vi at debatten om mindre bruk av digitale verktøy i skolen må ta høyde for konsekvensene for elever med lærevansker. Digitale verktøy kan ikke erstatte god og forskningsbasert leseopplæring, men de kan gi tilgang til læring, støtte tidlig lese- og skriveutvikling gjennom metoder som «å skrive seg til lesing», bidra til mestring og redusere risikoen for at faglige utfordringer vokser seg unødvendig store mens eleven venter på å bli identifisert og få riktig oppfølging. For mange elever er digitale verktøy derfor ikke først og fremst et spørsmål om teknologi, men om reell tilgang til læring og deltakelse i fellesskolen.

Konklusjon: Generelt om faglige råd om lesing

Her følger Dysleksi Norges anbefalinger til lesekommisjonen som det er ytterligere redegjort for i dette dokumentet:

- **Lærerutdanningen må sikre at:**
 - studentene gjennom sin praksisopplæring møter og deltar i saker som omhandler mulighetsrommet i tilpasset opplæring for enkeltelever, og elever som har vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring.
 - Fagdidaktikk: Faglærere i språkfag må ha særlig kompetanse om lese- og skrivevansker og språkvansker, mens faglærere i matematikk må ha særlig kompetanse om matematikkvansker. Dette må fremgå tydelig av rammeplan eller tilhørende forskrift.
 - Generell pedagogikk: Alle lærere må ha et minimum av kompetanse om de høyfrekvente utfordringene generelt, og særlig de utfordringene som har pedagogiske løsninger og ikke parallelle løp i andre deler av det offentlige. Elevene leser i alle fag, og lesevansker påvirker følgelig alle fag.
- **Lesing generelt (Lesekommisjonen må)**
 - Omtale «digital literacy» i sine råd, basert på tilgjengelig kunnskap.
 - Gi leseråd til foreldre
- **Kartleggingsprøvene:**
 - Kartleggingsprøvene på 1. trinn må være obligatoriske
 - Kartleggingsprøvene må forbedres (måle det de skal måle) slik at kritisk grense er satt riktig
 - Elever som skårer under kritisk grense ved 3. trinn **må** utredes for spesifikke læreversker (det må hjemles i lov)
 - Elever som skårer under kritisk grense (kartleggingsprøver) og på laveste mestringsnivå (nasjonale prøver) **må** få tiltak av høy kvalitet
- **Diagnose på leseutfordringer**
 - Lesekommisjonen må anerkjenne at det finnes elever som har spesifikke og vedvarende vansker med lesing og at disse omtales som dysleksi.
- **Holdning til kompensering**
 - Lesekommisjonen må gi så tydelige råd som mulig – basert på den kunnskapen som faktisk er tilgjengelig – om kompenserende lesing.
- **Skjerm:**
 - Dysleksi Norge anbefaler lesekommisjonen å eksplisitt omtale og gjøre skille mellom:
 - Lesing for læring og lesing for lesetrening, men også lesing for å utvikle leseglede
 - Langlesing på skjerm og langlesing med ørene
 - Gi råd om lesestrategier – og lyttestrategier
 - Gi råd om modellering av lesestrategier og lyttestrategier
 - Hvilket mulighetsrom digitale enheter gir for tilpasset opplæring i lesing
- **Rett til utredning av leseversker/faglige retningslinjer**
 - Lesekommisjonen bør støtte behovet for en egen forskrift om utredning av leseversker
 - Lesekommisjonen bør støtte behovet for at det utarbeides en faglig retningslinje for å fange opp og følge opp spesifikke læreversker. De må uttrykke hva skolemyndighetene anser som faglig forsvarlig praksis og kan dermed brukes som et tolkningsgrunnlag for lovpålagte krav.

Kilder

Statistisk sentralbyrå. (2024). Voksnes ferdigheter i leseforståelse, tallforståelse og adaptiv problemløsning (Rapporter 2024/44). SSB.

https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/voksnes-ferdigheter-i-leseforstaelse-tallforstaelse-og-adaptiv-problemlosning/_/attachment/inline/ed1f2018-a0b1-4c7f-819d-34fbb33c3974:beaa84b0828cda6ced31e87c5c10f133890e7731/RAPP2024-44.pdf

Melby-Lervåg, Monica, 2025 Når språk lesing og matematikk blir vanskelig. Fagbokforlaget.

Dysleksi Norge. (2025). Kompetansestatus. Læreres kompetanse om lese- og skrivevansker, matematikk- vansker og språkvansker.

https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2025/02/Dysleksi-Norge_Kompetansestatus.pdf

Dysleksi Norge. (2026). Kompetansestatus 2. Skolenes oppfølging av elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker.

https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2026/05/Dysleksi-Norge_Kompetansestatus2_2026.pdf

Dysleksi Norge. (2021). Utredningspraksis: En undersøkelse av utredning for lese- og skrivevansker.

https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf

Redd Barna. (2025). «Jeg skulle ønske jeg var litt mer savnet»: Barn og unges perspektiver på skolefravær.

https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/ReddBarna_Barn-og-unges-perspektiver-pa-skolefravaer_Rapport2025.pdf

Autismeforeningen i Norge. (u.å.). Skolevegring. Hentet fra <https://autismekunnskap.no/skole-og-utdanning/skolevegring/>

Monsrud, M.-B., & Andresen, A. (2024). Dysleksi – kartlegging til besvær. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-kartlegging-lesevansker/dysleksi-kartlegging-til-besvaer/389451> [utdanningsnytt.no]

Lie, R. (2026). Det blir for enkelt å konkludere med at dysleksidiagnosen er nødvendig.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-opplaeringsloven-rita-lie/det-blir-for-enkelt-a-konkludere-med-at-dysleksidiagnosen-er-unodvendig/480974>

OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

Elisabeth Brekke Stangeland, Janine Ann Campbell, Natalia Kucirkova & Trude Hoel (2024)

Shared book reading: a Norwegian survey of reading practices in families, Scandinavian Journal of Educational Research, 68:6, 1304-1319, DOI: 10.1080/00313831.2023.2229369