

Innspill til Lesekommisjonen

Takk for muligheten til å komme med innspill til Lesekommisjonens arbeid. Vår kunnskap og erfaring er først og fremst knyttet til lese- og språkutvikling i skolealder, og det er derfor på dette området vi mener å ha mest å bidra med. Vi ber om at innspillet leses i lys av dette, og går i mindre grad inn på hvilke råd og tiltak som bør gjelde for barnehagen.

Fra vårt ståsted er det særlig noen overordnede prinsipper vi mener bør ligge til grunn når det skal utformes råd til skoler, kommuner og myndigheter.

Lesing må forstås som en sammensatt ferdighet

God leseforståelse forutsetter både at leseren kan avkode effektivt, og at språket som teksten formidler, blir forstått. Svake leseferdigheter kan derfor ha ulike årsaker. For noen ligger hovedutfordringen i ordavkodingen, for andre i språkforståelsen, og for en del elever vil begge områder være berørt.

Dette skillet er viktig fordi ulike vansker krever ulike tiltak. Et generelt mål om «mer lesing» er ikke nødvendigvis tilstrekkelig dersom vi ikke samtidig vet *hva* eleven strever med. Elever som avkoder unøyaktig og langsomt, trenger andre tiltak enn elever som avkoder godt, men har svakt ordforråd, svake grammatiske ferdigheter eller begrenset språk- og tekstforståelse.

Vi anbefaler derfor Lesekommisjonen å legge stor vekt på kunnskap om de ulike komponentene i leseferdigheten og på betydningen av å identifisere hva som begrenser den enkelte elevens leseutvikling.

Tidlig innsats må innebære tidlig identifisering

Det er bred enighet om betydningen av tidlig innsats. Skal dette prinsippet ha reelt innhold, må barnehage og skole også ha systemer som gjør det mulig å oppdage barn som er i risiko, før vanskene har fått utvikle seg over lang tid. Allerede før og tidlig i leseopplæringen finnes det ferdigheter som er nært knyttet til senere leseutvikling. Det gjelder blant annet muntlige språkferdigheter, bokstavkunnskap, fonologiske og fonemiske ferdigheter og etter hvert utviklingen av sikker og automatisert ordavkoding.

Kartlegging bør derfor ikke først og fremst brukes til å dokumentere at en elev har mislyktes. Den bør brukes prospektivt: til å identifisere risiko og styre undervisning og tiltak mens muligheten for å påvirke utviklingen er størst.

Dette forutsetter samtidig at kartlegging følges av handling. Flere kartlegginger gir i seg selv ikke bedre leseferdigheter. Verdien oppstår først når resultatene gir læreren kunnskap som kan omsettes i tilpasset undervisning og målrettede tiltak.

Screening, pedagogisk kartlegging og diagnostisk utredning må ikke blandes sammen

Vi mener det er viktig å skille tydeligere mellom ulike formål med testing og kartlegging.

Screening skal identifisere elever som kan være i risiko, og gi informasjon om hvilke ferdighetsområder som bør følges opp. Screening kan ikke i seg selv fastslå hvorfor en elev strever, eller om eleven har dysleksi, utviklingsmessige språkforstyrrelser eller andre utviklingsmessige vansker.

Når en elev over tid viser betydelige vansker, er det behov for en grundigere og mer differensiert utredning. Formålet må da være å forstå elevens individuelle profil og sannsynlige årsaker til vanskene, slik at tiltakene blir mest mulig treffsikre.

Vi mener at et viktig premiss for nasjonale råd bør være at *kartleggingens omfang og innhold må stå i forhold til spørsmålet man ønsker svar på*. Vi bør verken overteste elever eller trekke mer vidtrekkende konklusjoner fra en screening enn datagrunnlaget tillater.

Utredning og diagnostisering har en viktig funksjon

Alle elever som strever med lesing, skal få nødvendig hjelp uavhengig av om de har en diagnose. Formålet med diagnostisering er derfor ikke å avgjøre *om* en elev skal få tiltak, men å bidra til å forstå *hvorfor* eleven strever og hvilke tiltak og former for tilrettelegging som er mest relevante.

Dysleksi er kjennetegnet av vedvarende vansker med ordavkodning og/eller staving, på tross av adekvat opplæring. En grundig utredning bør derfor ha som mål å beskrive både omfanget og karakteren av elevens vansker. Det innebærer å undersøke ordavkodning og staving, men også relevante underliggende ferdigheter, språkforståelse, utviklingshistorie, opplæring og respons på tidligere tiltak. Diagnosen bør være resultatet av en slik helhetlig vurdering – ikke av en enkelt skåre eller en fast grenseverdi.

Oppmerksomheten mot avkodning må ikke stoppe etter småskoletrinnet

I diskusjonen om norske elevers leseferdigheter blir oppmerksomheten ofte rettet mot leseforståelse, leselyst og mengden lesing. Dette er utvilsomt viktige områder. Samtidig mener vi det er avgjørende å beholde oppmerksomheten mot selve ordavkodningen og utviklingen av leseflyt.

Når elever blir eldre, kan avkodingsvansker bli mindre synlige. Eleven klarer kanskje å lese teksten, men lesingen krever fortsatt uforholdsmessig mye tid og kognitive ressurser. Mangelfull automatisering kan dermed få konsekvenser for både forståelse, utholdenhet og læring – særlig når tekstene blir lengre og faglig mer krevende.

Det er derfor viktig å undersøke *hvor* i leseprosessen utfordringene ligger, også når man vurderer utviklingen i norske elevers leseferdigheter. En nedgang i leseforståelse kan ikke uten videre tolkes som en isolert svikt i forståelse, motivasjon eller mengden lesing.

Språkforståelse og utviklingsmessige språkforstyrrelser må få større oppmerksomhet

Når målet er å styrke norske elevers leseferdigheter, mener vi det er avgjørende at oppmerksomheten ikke begrenses til selve lesingen. For en betydelig gruppe elever ligger den viktigste begrensningen i det muntlige språket.

Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) påvirker barnets evne til å lære, forstå og bruke språk. Vanskene kan blant annet få betydning for utvikling av ordforråd, grammatikk og setningsforståelse, verbal hukommelse og evnen til å forstå og formidle sammenhengende informasjon. Dette er ferdigheter som får stadig større betydning for leseforståelse og læring etter hvert som tekstene og undervisningsspråket blir mer komplekse.

DLD er heller ikke en sjelden vanske. Internasjonale befolkningsstudier antyder en forekomst på omkring 7–8 prosent blant barn. I normeringsutvalget for Alfa, som omfattet over 10 000 elever, var bare 1,4 prosent av elevene registrert med en DLD-diagnose. Dette betydelige avviket mellom forventet forekomst og andelen diagnostiserte elever i vårt utvalg understøtter bekymringen for at mange barn med DLD ikke blir identifisert.

Elever med DLD kan ha tilfredsstillende ordavkodning, men likevel betydelige vansker med å forstå det de leser. Dersom kartleggingen først og fremst retter seg mot avkodning, er det derfor en risiko for at disse elevene ikke blir identifisert. Språkvanskene kan dessuten være mindre synlige i lesing og skriving, og kommer typisk først til uttrykk når kravene til språk, tekstforståelse og selvstendig læring øker.

Vi mener det er grunn til å være særlig oppmerksom på denne elevgruppen. Kunnskap om DLD er fortsatt begrenset i deler av utdanningssystemet, samtidig som skolene i liten grad har tilgang til egnede verktøy for systematisk screening av språkforståelse. Resultatet kan være at elever med betydelige språkvansker får hjelp sent, eller at vanskene forstås som generelle faglige problemer uten at den underliggende språkforstyrrelsen blir identifisert. Kunnskap om DLD og systematisk vurdering av muntlige språkferdigheter bør derfor få en tydeligere plass både i barnehage og skole. Det er behov for kompetanse og egnede verktøy som kan bidra til tidlig identifisering, og for tydelige rutiner for videre utredning når en screening gir grunn til bekymring.

Et stadig mer flerspråklig klasserom krever mer differensiert språkkartlegging

En annen sentral utfordring er å skille mellom vansker som skyldes begrenset erfaring med norsk, og underliggende språk- eller lærevansker hos elever som har norsk som andrespråk.

En elev kan ha svak leseforståelse på norsk fordi ordforrådet, begrepskunnskapen eller den grammatiske kompetansen på norsk ennå ikke er tilstrekkelig utviklet. Dette er ikke i seg selv uttrykk for en språkforstyrrelse. Samtidig forekommer DLD, dysleksi og andre utviklingsmessige vansker naturligvis også blant flerspråklige barn. Her står skolen overfor en krevende differensialproblematikk. Dersom svake språk- og leseferdigheter forklares med at norsk er elevens andrespråk, risikerer vi at reelle utviklingsmessige vansker oppdages for sent. Motsatt kan normale trekk ved andrespråkutviklingen feilaktig tolkes som uttrykk for en språk- eller lærevanske.

Dette stiller store krav til både kartleggingsverktøy og kompetansen hos dem som skal fortolke resultatene. Det er ikke tilstrekkelig å konstatere at en elev har svake norskferdigheter. Vi trenger i større grad å kunne undersøke *hvilke* språklige ferdigheter som er svake, og om resultatmønsteret er forenlig med elevens språklige erfaringsgrunnlag.

Våre egne data fra normeringsarbeidet med Alfa illustrerer et interessant poeng i denne sammenhengen. Elever med norsk som andrespråk presterte på gruppenivå på linje med elever med norsk som førstespråk på fonemidentifisering, til tross for forskjeller på mer språkavhengige ferdigheter. Dette indikerer at oppgaver som i mindre grad er avhengige av størrelsen på elevens norske ordforråd og erfaring med norsk, kan gi verdifull tilleggsinformasjon når man skal vurdere om svake prestasjoner primært kan knyttes til begrenset norskkompetanse, eller om det er grunn til å undersøke mulige underliggende vansker nærmere. Målet må være å unngå to like problematiske feil: at flerspråklige elever får sine vansker forklart med andrespråksbakgrunnen og dermed ikke får nødvendig utredning og hjelp, og at normal andrespråkutvikling blir forstått som uttrykk for en utviklingsmessig vanske.

Tiltak må bygge på elevens ferdighetsprofil

Det finnes ikke ett lesetiltak som er optimalt for alle elever med svake leseferdigheter. Tiltak bør rette seg mot de ferdighetene som faktisk begrenser elevens utvikling.

For elever med svake fonologiske ferdigheter og mangelfull ordavkoding vil eksplisitt og systematisk arbeid med språklyder, bokstav–lyd-forbindelser og avkodingsstrategier være sentralt. Andre elever kan ha behov for særlig arbeid med automatisering og leseflyt. Elever som avkoder tilfredsstillende, men har svak språkforståelse, trenger i større grad tiltak rettet mot ordforråd, begreper, grammatikk, muntlig språk og tekstforståelse.

For elever med dysleksi er det viktig å ha to tanker i hodet samtidig. Avkodingsvanskene er for mange vedvarende, og eleven må derfor få systematisk og kunnskapsbasert opplæring i grunnleggende avkodingsferdigheter også etter at den første leseopplæringen er avsluttet. Samtidig må ikke vedvarende vansker med ordavkoding få begrense elevens mulighet til å utvikle mer avanserte lese- og skriveferdigheter. Eleven skal utvikle tekstkompetanse, leseforståelse og strategier for å tilegne seg kunnskap gjennom tekst, og i skriving lære å strukturere, formulere og bearbeide tekster med bevissthet om formål og mottaker.

Dette krever at opplæring og kompensering går parallelt. Tilgang til – og ikke minst systematisk opplæring i – digitale lese- og skrivestøttende hjelpemidler blir derfor avgjørende. Talesyntese, diktering, stave- og ordstøtte og andre digitale verktøy kan redusere konsekvensene av vedvarende avkodings- og stavevansker og gi eleven mulighet til å arbeide med tekster på et faglig og språklig nivå som i større grad samsvarer med elevens øvrige forutsetninger. Slike hjelpemidler bør derfor ikke forstås som et alternativ til opplæring i lesing og skriving, men som en nødvendig del av et helhetlig tiltak for mange elever med dysleksi.

For elever med DLD vil det ofte være behov for langsiktig og systematisk støtte til språkutviklingen, også etter at den grunnleggende leseopplæringen er avsluttet. For elever med norsk som andrespråk må tiltakene ta hensyn til både elevens norskferdigheter og samlede språklige kompetanse.

Dette taler for en mer differensiert tilnærming til leseopplæring og lesetiltak enn kategorien «svak leser» alene gir grunnlag for.

Språk må få en tydelig plass – også før skolestart

Grunnlaget for senere leseforståelse utvikles lenge før barnet begynner å lese. Barnehagens arbeid med muntlig språk, ordforråd, begrepsutvikling, grammatikk, fortelling og språklig bevissthet må derfor ses som en viktig del av det langsiktige arbeidet med barns leseutvikling.

Barnehagen har samtidig en særlig viktig posisjon når det gjelder å oppdage barn med vedvarende språklige vansker. Dette gjelder både enspråklige og flerspråklige barn. Målet bør ikke være å gjøre barnehagen til en forskjøvet skole eller å innføre omfattende testing av små barn, men å styrke kompetansen til å kjenne igjen utvikling som gir grunn til bekymring, og sikre gode rutiner for videre oppfølging.

For flerspråklige barn må vurderingen ta utgangspunkt i barnets samlede språklige kompetanse og språkerfaring. Begrensede norskferdigheter er ikke det samme som en språkforstyrrelse. Samtidig må flerspråklighet heller ikke bli en forklaring som gjør at underliggende vansker overses.

Vi trenger systematisk oppfølging av utvikling – ikke enkeltmålinger

En elevs resultat på ett tidspunkt gir begrenset informasjon. Det er utviklingen over tid som er særlig interessant. Skoler og skoleeiere bør derfor ha systemer som gjør det mulig å følge både enkeltbarn, klasser, trinn og skoler over tid. Det gjør det mulig å stille spørsmål som er langt mer pedagogisk interessante enn om et gjennomsnitt har gått opp eller ned: Hvilke elever har utilstrekkelig progresjon? På hvilke ferdighetsområder? Når oppstår forskjellene? Og lykkes vi med å redusere dem gjennom undervisning og tiltak?

På systemnivå kan slike data også bidra til å evaluere kvaliteten på leseopplæringen, men dette krever valide og sammenlignbare mål og kompetanse i hvordan resultatene skal fortolkes.

Kvaliteten på kartleggingsverktøyene må tas på alvor

Når kartleggingsresultater brukes som grunnlag for pedagogiske beslutninger, ressursbruk og i enkelte tilfeller videre utredning, må det stilles krav til verktøyenes kvalitet.

Det innebærer blant annet dokumentasjon av reliabilitet og validitet, representative og oppdaterte normer der normrefererte resultater benyttes, og tydelig informasjon om hva testen faktisk kan – og ikke kan – si noe om. Dette er særlig viktig når resultater sammenlignes over tid. Endringer i elevpopulasjonen og i barns ferdighetsnivå innebærer at normer ikke kan betraktes som gyldige på ubestemt tid. Samtidig må behovet for oppdatering vurderes ut fra hva slags ferdighet som måles og hvilket formål testen har.

For flerspråklige elever er kravene til fortolkning særlig store. Resultater på språkavhengige oppgaver må vurderes i lys av elevens eksponering for og erfaring med norsk. Samtidig er det behov for å utvikle og ta i bruk mål som i størst mulig grad kan bidra til å skille effekten av begrenset erfaring med norsk fra underliggende vansker.

Kunnskap om dysleksi og DLD må inn i den ordinære lærerutdanningen

Kontaktlærere, norsklærere og andre lærere som møter elevene i den ordinære undervisningen, er ofte de første som har mulighet til å oppdage at en elevs lese-, skrive- eller språkferdigheter utvikler seg annerledes enn forventet. Tidlig identifisering forutsetter imidlertid at læreren kjenner igjen tegnene på vansker og vet hvordan de skal følges opp. Manglende kunnskap øker risikoen for at elever med dysleksi og DLD ikke blir identifisert, eller at vanskene først blir forstått når de har fått betydelige konsekvenser for læring og skolefungering.

Her mener vi lærerutdanningene har et særlig ansvar. Kunnskap om dysleksi og DLD kan ikke være forbeholdt lærere som velger spesialpedagogikk. Dette er vansker som forekommer i alle klasserom, og grunnleggende kunnskap om normal og avvikende lese- og språkutvikling bør derfor inngå i den ordinære lærerutdanningen. Lærerstudenter bør lære å kjenne igjen sentrale kjennetegn ved dysleksi og DLD, forstå prinsippene for screening og videre utredning og ha kunnskap om kunnskapsbaserte pedagogiske tiltak og relevant tilrettelegging.

Det er grunn til å tro at dagens lærerutdanning ikke sikrer denne kompetansen godt nok. I Dysleksi Norges rapport Kompetansestatus (2025) oppga 64 prosent av lærerne at de i ingen grad hadde lært om DLD i lærerutdanningen. Bare 1 prosent svarte at de i stor grad hadde lært om DLD. Også for dysleksi var kompetansegapet betydelig: 24 prosent oppga at de i ingen grad hadde lært om dysleksi, mens bare 7 prosent svarte at de i stor grad hadde gjort det.

Dette er etter vårt syn ikke først og fremst et ansvar som kan legges på den enkelte lærer. Dersom lærere forventes å oppdage elever i risiko, tilpasse undervisningen og følge opp tiltak, må den nødvendige kunnskapen inngå i profesjonsutdanningen. Kompetanse om dysleksi, DLD, tidlig identifisering, screening, tiltak og tilrettelegging bør derfor være en del av grunnkompetansen til alle lærere – på alle trinn – og ikke et spesialpedagogisk særfelt.

Kompetansen rundt resultatene er minst like viktig som selve kartleggingen

Gode verktøy er ikke tilstrekkelig dersom brukeren ikke har kompetanse til å fortolke resultatene. Vi mener derfor at satsing på leseopplæring også må innebære styrking av læreres og andre fagpersoners kunnskap om normal lese- og språkutvikling, dysleksi, DLD, andre lesevaner og flerspråklig utvikling.

Særlig viktig er kompetansen til å gå fra resultat til pedagogisk handling: *Hva forteller denne elevens resultater oss, hva bør vi gjøre annerledes, og hvordan undersøker vi om tiltaket virker?*

Våre viktigste anbefalinger

Vi anbefaler særlig at Lesekommisjonen:

1. legger til grunn et tydelig skille mellom avkoding og språkforståelse når utvikling og tiltak vurderes;
2. anbefaler systemer for tidlig identifisering og systematisk screening av avkoding og språkforståelse som separate komponenter – ikke bare kartlegging på enkeltstående tidspunkter;
3. legger til rette for systematisk oppfølging av elever identifisert med risiko;
4. tydeliggjør forskjellen mellom screening, pedagogisk kartlegging og diagnostisk utredning;
5. løfter utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) tydeligere inn i arbeidet med lesing og læring, og styrker barnehagers og skolars kompetanse og tilgang til egnede verktøy;
6. styrker kompetansen om vurdering av flerspråklige elever, slik at begrensede norskferdigheter verken forveksles med utviklingsmessige vansker eller brukes som forklaring når underliggende vansker faktisk foreligger;
7. stiller tydelige krav til dokumentert kvalitet, oppdaterte normgrunnlag og korrekt fortolkning av kartleggings- og testverktøy;
8. styrker lærerutdanningene slik at kunnskap om dysleksi og DLD, kjennetegn og tidlig identifisering, screening, tiltak og tilrettelegging inngår som en del av alle læreres grunnkompetanse – og ikke begrenses til spesialpedagogiske utdanninger;
9. søker å nyansere bildet av nedgangen i norske elevers leseferdigheter ved å undersøke *hvilke komponenter av lesingen* som faktisk har endret seg over tid.

Avslutningsvis – behov for å nyansere bildet av nedgangen i norske elevers leseferdigheter

Dersom vi skulle sammenfatte vårt viktigste innspill, er det at arbeidet med å styrke norske barns leseferdigheter bør være *tidlig, systematisk, kunnskapsbasert og differensiert*.

Samtidig mener vi det er viktig å nyansere bildet av den dokumenterte nedgangen i norske elevers leseferdigheter. Når studier konstaterer at elever «leser dårligere», må man avklare *hvilke deler av leseferdigheten man har*

undersøkt og som faktisk har endret seg. Våre egne nyere data indikerer at den tekniske siden av lesingen, avkodingsferdigheten, ikke viser samme nedadgående tendens som leseforståelsen. På de trinnene vi så langt har undersøkt, er leseflyten stabil. Grunnleggende avkodingsferdighet er blitt noe svakere på trinn 2, men tendensen jevnes ut med økende trinn (fra trinn 2 til 5), og har snudd helt på trinn 5. På trinn 5 leser dagens elever både raskere og mer korrekt enn for 20 år siden. Staveferdigheten viser samme mønster.

Dette er etter vårt syn et viktig funn, men det må foreløpig tolkes med varsomhet. Våre data dekker ennå ikke ungdomstrinnet, og vi kan derfor ikke si om det samme mønsteret gjelder gjennom hele skoleløpet. Nye data fra ungdomstrinnet samles inn høsten 2026 og vil kunne gi et bedre grunnlag for å vurdere dette.

Dersom mønsteret bekreftes, mener vi det har viktige implikasjoner for diskusjonen om hvorfor norske elevers leseferdigheter har gått tilbake. Når vi diskuterer utviklingen i norske elevers leseferdigheter, kan vi ikke nøye oss med å si at elevene leser dårligere – vi må også forklare *hvilken del av lesingens om er blitt svakere – og hva som kan forklare akkurat denne endringen.* Først da har vi et godt nok kunnskapsgrunnlag for å velge de riktige tiltakene.

For Logometrica

Ingjerd Høyen-Tengesdal

CSO/forskningssjef

51 77 80 45 | logometrica.no

 **Logometrica**