

Utfordringer for dysleksidiagnosen



Magnus Nordmo
Universitetet i Sørøst-Norge
magnus.nordmo@usn.no

Forfatteren har fylt ut interessekonfliktskjema og oppgir ingen interessekonflikter. Takk til professor Monica Melby-Lervåg for kommentaren på et tidligere utkast av denne artikkelen.

Diagnosen er i en legitimitetskrise, der manglende enighet om kriteriene åpner for sosiale ulikheter i tilrettelegging.

Dysleksibetegnelsen har en sentral plass i dagens skole og samfunn ved å danne grunnlag for rettigheter til tilrettelegging og ressursfordeling. Tross bred faglig enighet om at dysleksi kjennetegnes av vedvarende funksjonelle vansker i lesing og skriving, mangler feltet konsensus om hva dysleksi i bunn og grunn er (Carroll et al., 2025; Metsala et al., 2026). Kjernen i spenningsfeltet ligger i hvordan man skal avgrense dysleksi som en «uventet» svekkelse i kontrast til personens øvrige kognitive evneprofil, og hvordan dette skillet kan rettfærdiggjøres gitt den naturlige variasjonen man finner i kognitive ferdigheter.

I artikkelen gjør jeg rede for den vitenskapelige bakgrunnen for hvordan man forstår dysleksi, med et særlig blikk på overgangen fra den klassiske intelligens–diskrepans-modellen til dagens mer skjønnsmessige definisjoner. Videre belyser jeg utfordringene som oppstår når diagnostiske kriterier ikke lenger operasjonaliseres gjennom terskelverdier, og hvordan det kan påvirke konsistensen i utredningspraksis. Med utgangspunkt i forskning på sosioøkonomiske faktorerets betydning for pedagogisk praksis drøfter jeg hvordan fraværet av entydige grenser reiser viktige spørsmål om rettfærdig ressursfordeling og rettssikkerhet i utdanningssystemet. Jeg drøfter avslutningsvis tre mulige retninger for feltets videre utvikling: et økt søkelys på klinisk nytteverdi fremfor dysleksidiagnosen, en mer kompleks nevrovitenskapelig forklaringsmodell, eller en videreføring av dysleksi som en pragmatisk sosial kategori.

Naturlig variasjon i kognitive evner

For å forstå hvordan spesifikke og generelle kognitive evner brukes til å definere dysleksi, må man se på hvordan mentale funksjoner systematisk samvarierer og fordeler seg i befolkningen. Med kognitive evner menes ulike mentale funksjoner som språk, hukommelse, resonnering og prosesseringshastighet – altså ulike sider av hva hjernen kan gjøre. Et av psykologiens mest robuste funn er at kognitive evner samvarierer (Van Der Maas et al., 2006). Elever som skårer høyt på én type kognitiv ferdighet, har i gjennomsnitt også en tendens til å skåre høyt på andre, og tilsvarende for elever som skårer lavere. Elever som er gode i matematikk, er for eksempel gjennomsnittlig også gode i andre teoretiske fag, og vice versa (Roth et al., 2015).

Når kognitive evner studeres i befolkningen, følger de en normalfordeling, der de fleste elever befinner seg rundt gjennomsnittet, og færre skårer svært høyt eller svært lavt. Fordelingen representerer vanlig menneskelig variasjon, med en prinsipiell forskjell mellom normal kognitiv

variasjon og dysleksi som nevroutviklingsforstyrrelse. Dette skillet innebærer at dysleksi ikke forstås som en generell kognitiv svakhet, men som et spesifikt og uventet avvik i lese- og skriveferdigheter sammenlignet med individets øvrige evneprofil, kjennetegnet av funksjonelle svakheter i de nevralt systemene som understøtter spesifikke ferdigheter, som ordavkodning (Sleeman et al., 2022).



Gjennomsnittlig eller lavt kognitivt evnenivå

Diskusjonen om det spesifikke og uventede avviket i lese- og skriveferdigheter i dysleksifeltet har stått sentralt i feltet over flere tiår som spørsmålet om intelligens–diskrepans (Snowling et al., 2020). I denne sammenhengen dreier det seg om at individet med dysleksi sine faktiske prestasjoner i lesing og skriving ligger vesentlig under det nivået man ville forventet ut fra vedkommendes generelle evnenivå. Den spesifikke kognitive svekkelsen ble senere formalisert i den klassiske intelligens–diskrepans-modellen, som definerte dysleksi som lese- og skrivevansker i kontrast til et ellers normalt eller høyt generelt evnenivå, operasjonalisert gjennom et betydelig avvik mellom IQ og leseferdigheter (Snowling et al., 2020). Tankegangen var at man ved å påvise et statistisk signifikant gap mellom IQ og leseferdigheter kunne identifisere en «ren» form for spesifikke lærevansker, og dermed utelukke at vanskene skyldtes generelle kognitive begrensninger.

Intelligens–diskrepans-modellen møter i dag bred motstand blant dysleksiforskere, praktikere og interessegrupper (Carroll et al., 2025; Gibbs & Elliott, 2020). For det første utelater den systematisk elever med reelle og vedvarende lesevansker som også har et lavere generelt evnenivå. For det andre viser forskning at strukturert leseopplæring er like effektiv uavhengig av om det kun er lese- og skriveferdighetene som er unikt svekkede (Stuebing et al., 2009). Ut ifra et likebehandlingsprinsipp fremstår det dermed som dypt problematisk å prioritere elever med høyt evnenivå foran elever med svakere kognitive evner, all den tid behovet for lesestøtte er like reelt hos begge grupper, og leseopplæring fungerer like effektivt uavhengig av evnediskrepansen.

Uklart hvem som har dysleksi

Etter det eksplisitte kravet om en intelligens–diskrepans ble forlatt, har man i økende grad tatt i bruk «mykere» begreper, der vurderingen overlates mer til utreders skjønn. Her blir begreper som spesifisitet eller kontrast til øvrig evnenivå implisert språklig uten at de operasjonaliseres gjennom terskler (se Tabell 1). Dette perspektivet kommer til uttrykk både i ICD-11 (American Psychological Association, 2013), der dysleksi beskrives som en «utviklingsmessig læringsforstyrrelse» (*developmental learning disorder*), og i DSM-5 (WHO, 2018), som en «spesifikk læringsvanske» (*specific learning disorder*). I begge diagnosemanualene beskrives dysleksi som en spesifikk kognitiv svekkelse, uten å gå nærmere inn på forholdet mellom de generelle og spesifikke kognitive evnene. Den mykere forståelsen understøttes også av en nyere ekspertkonsensusprosess (Carroll et al., 2025), der et bredt panel av forskere, praktikere og interessegrupper ble enige om at dysleksi eksisterer på et kontinuum uten klare grenseverdier. Et tydelig avvik fra den mykere begrepsbruken finner man i definisjonene til den internasjonale dysleksiforeningen, der man har fjernet henvisning til generelle kognitive evner fullstendig, men beholder søkelyset på at dysleksi er en «spesifikk lærevanske» (International Dyslexia Association, 2025).

Tabell 1



Ulike definisjoner av dysleksi

Det eksplisitte diskrepanskriteriet	Ekspertkonsensus (Carroll et al., 2025)	Statped (2026)	International Dyslexia Association
Normalt evnenivå (IQ > 85) og leseferdigheter minst 1.5 standardavvik under gjennomsnittet	Ved dysleksi er noen eller alle aspekter ved lese- og skriveferdigheter svake i forhold til alder, ordinær undervisning og opplæring, og i kontrast til personens øvrige ferdighetsnivå.	Dysleksi betegner en spesifikk vanske med å lære effektiv ordavkoding, som ikke kan forklares fullt ut av svakt evnenivå , syns- eller hørselsvansker.	Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet.

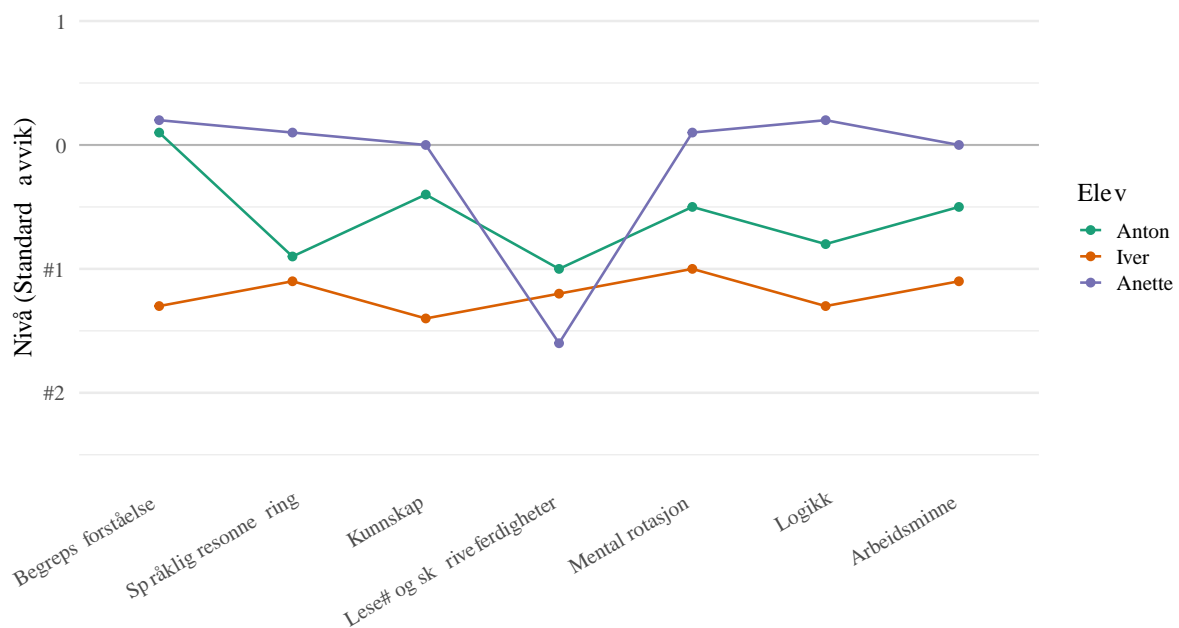
Merknad. Utdrag med min oversettelse.

Utfordringen med en mindre streng operasjonalisering kan illustreres ved Figur 1, som viser tre elever med sammenlignbare lese- og skrivevansker, men ulike kognitive profiler. Mens Anette har et stabilt evnenivå, viser Iver generelle kognitive svakheter, og Anton et ujevnt funksjonsmønster. Med utgangspunkt i det klassiske diskrepanskriteriet er det kun Anette som kvalifiserer for en dysleksidiagnose, da hun er den eneste med et tydelig gap mellom kognitive evner og lese- og skriveferdigheter. De alternative definisjonene gir ingen tydelig inndeling i slike gråsonetilfeller, som medfører at den diagnostiske konklusjonen i stor grad forskyves fra objektive terskelverdier til en helhetlig og skjønsmessig veiing av andre forhold.

Figur 1



Hvem av de tre elevene har dysleksi?



En lignende logikk finnes i Simple View of Reading (Hoover, 2024), en teoretisk modell som fremhever at lesing er produktet av ordavkodning pluss språkforståelse. Her defineres dysleksi som en spesifikk svikt i avkodning hos elever med ellers normal språkforståelse. Utfordringen er at denne «rene» profilen kun gjelder en liten minoritet; de fleste elever med lesevansker har svakheter på begge områder (Sleeman et al., 2022; Snowling et al., 2020). En slik utbredt samvariasjon er som forventet, gitt at kognitive ferdigheter normalt sett følger hverandre i befolkningen.

Dysleksidiagnosen kan følge sosial bakgrunn

Når sentrale begreper som spesifisitet ikke er klart operasjonalisert, blir vurderingene i stor grad overlatt til faglig skjønn, som gir rom for tilfeldig variasjon. Det illustreres tydelig i en unik analyse av

Gunnerud (2012), som viste at fagansatte i norske PPT-kontor hadde en splittet praksis ifor vurdering av kognitive evner i dysleksiutredninger: Omtrent to tredjedeler mente at normale, eller bedre, kognitive evner var et nødvendig kriterium for å bruke dysleksibetegnelsen, mens den siste tredjedelen ikke tillat dette vekt.



Når avgrensningen av dysleksi i stor grad beror på implisitte forståelser og faglig skjønn, øker sannsynligheten for at diagnostisering påvirkes av foreldres ressurser, språk og systemkompetanse. Foreldre som har kunnskap om kriterier, tilgang til private utredninger eller evne til å argumentere for spesifikke tolkninger av barnets fungering, står sterkere i møte med et uklart system. I studier fra Storbritannia ser man at barn fra høyere sosiale lag har høyere sannsynlighet for å motta dysleksimerkelappen, der diagnosene ser ut til å følge sosial bakgrunn snarere enn objektive mål på lese- og skrivevansker (Knight et al., 2025; Knight & Crick, 2021). Forfatterne påpeker at dette i siste instans truer utdanningssystemets moralske integritet; når tilgangen på avgjørende støttetiltak som ekstra tid ved eksamen blir avhengig av foreldrenes økonomiske kapital, fungerer dysleksimerkelappen som en driver for økte sosiale forskjeller fremfor å være et verktøy for rettferdig inkludering.

I en norsk kontekst ser man betydelig variasjon i innhold og tildeling i spesialundervisningen, der lokale faktorer og profesjonelt skjønn ofte veier tyngre enn elevens objektive behov (Haug, 2024). Variasjonen preger også rettssikkerheten for elever med behov for tilrettelegging, som er karakterisert av geografisk variasjon og ujevn praksis i klagebehandlingen hos statsforvalterne (Utdanningsdirektoratet, 2026). Rapporten fra Utdanningsdirektoratet viser også at ressurssterke foreldre i større grad har kapasitet til å initiere klagesaker når rettighetene ikke innfris. Hvordan skjevfordelingen i spesialundervisning og rettssikkerhet slår ut spesifikt når det gjelder dysleksimerkelappen, er uklart, og det er utvilsomt et behov for mer kartlegging av norsk praksis.

Kanskje dysleksibetegnelsen må ut

Analysen presentert i denne teksten tydeliggjør at dysleksibetegnelsen står i en vedvarende legitimitetskrise. Når «spesifisitet» ikke lenger operasjonaliseres gjennom objektive terskler, blir beslutningen tatt på bakgrunn av individuelt skjønn, som kan skape økte sosiale forskjeller. Hvordan man skal balansere hensyn til tydelig operasjonalisering og den praktiske beslutningshverdagen i spesialisthelsetjenesten, er det fremdeles liten enighet om (Carroll et al., 2025; Metsala et al., 2026). Balanseringen mellom ulike hensyn vil også kunne avgjøre hvilken prinsipiell retning feltet vil utvikle seg i, der jeg mener det særlig er tre alternativer: 1) et større søkelys på klinisk nytteverdi enn dysleksidiagnose, 2) en mer vitenskapelig nøyaktig forklaringsmodell, eller 3) å beholde dysleksi som en praktisk merkelapp.

Et skifte bort fra merkelapp, mot klinisk nytteverdi

Et radikalt alternativ er å avvikle dysleksi som en særskilt kategori til fordel for en ren funksjonell tilnærming. Elliott og Grigorenko (2024) argumenterer for at dysleksibetegnelsen mangler «klinisk nytteverdi» fordi den ikke gir føringer for intervensjoner som skiller seg fra andre former for lesestøtte. I praksis argumenterer forskerne for at enhver elev med utilstrekkelig lese- og skriveutvikling burde ha krav på støtte. Ved å flytte oppmerksomheten vekk fra diagnostiske overveielser og over til en behovsbasert ressursfordeling fjerner man også behovet for å tolke skjønnsmessige kriterier, som i teorien vil kunne dempe potensiell sosioøkonomisk skjevfordeling.

En multidimensjonal forklaringsmodell

Et annet alternativ er å beholde dysleksibetegnelsen, men erstatte den enkle diskrepansforståelsen med mer komplekse, vitenskapelige rammeverk. En slik tilnærming ville innebære at utredninger må kartlegge et bredere spekter av nevrale systemer (f.eks. fonologisk prosessering, benevningshastighet og arbeidsminne) for å identifisere en spesifikk kognitiv profil. Penningtons (2006) «Multiple Deficit Model» og det moderne transdiagnostiske perspektivet på nevroutviklingsforstyrrelser (Astle et al., 2022) påpeker at dyslexi er resultatet av flere interagerende kognitive og biologiske risikofaktorer. En presis nevrovitenskapelig forankring gjør forklaringsmodellen mer nøyaktig, men man trenger en betydelig kompetanseheving i PPT og andre kliniske miljøer om klinikere skal tolke disse profilene på en konsistent måte. Spørsmålet er om en slik kostbar kompetanseheving er realistisk, eller om det medfører noen faktisk endring i praksis.



Den pragmatiske merkelappen

Det tredje alternativet er å beholde dagens situasjon, men anerkjenne dysleksibetegnelsen som en sosial og identitetsmessig konstruksjon snarere enn en biologisk avgrenset enhet. Snowling et al. (2020) peker på at selv om grensene er flytende, har merkelappen stor betydning for individets selvforståelse og emosjonelle mestring. I dette tredje scenarioet fungerer dyslexi som en «institusjonell snarvei» som gir anerkjennelse for et reelt strev, selv om den vitenskapelige avgrensningen forblir uklar. Risikoen ved et slikt spor er at vi opprettholder et system som i realiteten styres av ulik grad av systemkompetanse og foreldrenes påvirkningskraft.

Veien videre

Veien videre reiser fundamentale spørsmål om dysleksibetegnelsens fremtidige rolle, og om den primært skal fungere som en vitenskapelig kategori, en rettighetsnøkkel eller en sosial identitetsmarkør. Valgene som tas i utformingen av fremtidens spesialpedagogiske praksis, vil ha stor betydning for hvordan man balanserer hensynet til operasjonell tydelighet mot målet om en behovsbasert og rettferdig ressursfordeling. En sentral utfordring for feltet blir å utvikle rammeverk som sikrer støttetiltak for elevene med størst behov, samtidig som man minimerer risikoen for at sosioøkonomiske faktorer og skjønnsmessige vurderinger fører til utilsiktet variasjon i tilgangen på hjelp.

Referanser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Fifth edition. ed.). American Psychiatric Association.
- Astle, D. E., Holmes, J., Kievit, R. & Gathercole, S. E. (2022). Annual Research Review: The transdiagnostic revolution in neurodevelopmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 397–417. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13481>
- Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J. & the Dyslexia Delphi Panel. (2025). Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(7), 1065–1076. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>
- Elliott, J. G. & Grigorenko, E. L. (2024). *The Dyslexia Debate Revisited* (1. utg.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009083140>
- Gibbs, S. J. & Elliott, J. G. (2020). The dyslexia debate: Life without the label. *Oxford Review of Education*, 46(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747419>

- Gunnerud, H. S. (2012). *Hva er dysleksi egentlig: En spørreundersøkelse om PP-rådgiveres forståelse og bruk av begrepet dysleksi* [Upublisert Mastergrad]. Universitetet i Oslo.
- Haug, P. (2024). 30 år med inkluderende opplæring i norsk skole. *Paideia*, 28, 15–24.
- Hoover, W. A. (2024). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*, 37(9), 2277–2298. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- International Dyslexia Association. (2025). *2025 Dyslexia Definition Project*. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/2025-dyslexia-definition-project/>
- Knight, C. & Crick, T. (2021). The assignment and distribution of the dyslexia label: Using the UK Millennium Cohort Study to investigate the socio-demographic predictors of the dyslexia label in England and Wales. *PLOS ONE*, 16(8), e0256114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256114>
- Knight, C., Lowthian, E., Jenks, E., Jones, C., Crick, T. & Rees, S. (2025). The relationship between dyslexia, autism, and academic outcomes: Longitudinal analysis of population-level education and health data. *Oxford Review of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2590464>
- Metsala, J. L., Siegel, L. S., Hurford, D. P. & Ozier, M. R. (2026). Consensus Without Clarity for Dyslexia Identification: A Commentary on Holden et al. *Dyslexia*, 32(1), e70019. <https://doi.org/10.1002/dys.70019>
- Pennington, B. (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>
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Sleeman, M., Everatt, J., Arrow, A. & Denston, A. (2022). The identification and classification of struggling readers based on the simple view of reading. *Dyslexia*, 28(3), 256–275. <https://doi.org/10.1002/dys.1719>
- 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>
- Statped. (2026, 3. mars). *Lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/tiltak-og-tilrettelegging/sprak-og-kommunikasjonsvansker/lese-og-skrivevansker/#faq-item>
- Stuebing, K. K., Barth, A. E., Molfese, P. J., Weiss, B. & Fletcher, J. M. (2009). IQ is Not Strongly Related to Response to Reading Instruction: A Meta-Analytic Interpretation. *Exceptional Children*, 76(1), 31–51. <https://doi.org/10.1177/001440290907600102>
- Utdanningsdirektoratet. (2026, 3. mars). *Svar på oppdrag nr. 2025–01 (del 1 og del 4): Kunnskap, status og tiltak for å sikre bedre tidlig innsats, tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-oppdrag-fra-kunnskapsdepartementet/svar-pa-oppdrag-nr.-2025-01-del-1-og-del-4-kunnskap-status-og-tiltak-for-a-sikre-bedre-tidlig-innsats-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging>
- Van Der Maas, H. L. J., Dolan, C. V., Grasman, R. P. P. P., Wicherts, J. M., Huizenga, H. M. & Raijmakers, M. E. J. (2006). A dynamical model of general intelligence: The positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review*, 113(4), 842–861. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.4.842>
- World Health Organization. (2018). *ICD-11: International classification of diseases*. <https://icd.who.int/>