

Utredning av lese –og skrivevansker



Innhold

Innhold	1
Utredning av lese- og skrivevansker	2
Hvorfor er det viktig med en grundig utredning?	2
Hvem utreder for lese- og skrivevansker?	2
Hva bør inngå i en dysleksiutredning?	3
Leserelaterte ferdigheter	3
Avkoding	3
Skrijving	3
Forståelse	3
Bakgrunnsinformasjon	3
Tidlig identifikasjon av dysleksi	4
Hvilke faktorer er forbundet med økt risiko for dysleksi?	4
Muntlige språkferdigheter	4
Når bør dysleksidiagnosen settes?	8

Utredning av lese- og skrivevansker

Ved mistanke om lese- og skrivevansker må eleven utredes av en fagperson med særlig kompetanse innen lesing, skriving og språk. Det er imidlertid viktig at man ikke venter på en diagnostisk utredning før individuelt tilpassede tiltak iverksettes.

Allerede i barnehagen kan vi oppdage om barn har økt risiko for vansker med å lære å lese og skrive. Da er det viktig å sette inn forebyggende og språkstimulerende tiltak. Vi må også følge godt med på utviklingen til barnet når det begynner på skolen. Opplæringsloven forplikter skolen til å sette inn tiltak allerede på første trinn hvis elever ikke har forventet progresjon i den tidlige leseopplæringen.

Flere områder må undersøkes når vi utreder en elev som strever med lesing og skriving. God kartlegging er en forutsetning for egnede tiltak.

Hvorfor er det viktig med en grundig utredning?

Gjennom en utredning forsøker vi å fastslå hvor langt en elev er kommet i lese- og skriveutviklingen, avdekke årsakene til at eleven strever og finne ut hvilke tiltak som kan sikre en best mulig utvikling. Det er ulike årsaker til at lesing og skriving kan være utfordrende. Det anslås at ca. 5 % av elevene i grunnskolen har dysleksi, dvs. en spesifikk vanske med å lære å avkode ord effektivt. Den underliggende årsaken antas å være en særskilt vanske med å oppfatte og bearbeide språkllyder, en såkalt «fonologisk kjernesvikt».

Andre forhold som kan påvirke lese- og skriveutviklingen er:

- språklige ferdigheter (særlig ordforråd og setningsforståelse)
- konsentrasjon og oppmerksomhet
- syn og hørsel
- generelt evnenivå
- leseerfaring og læringsstimulerende ressurser i hjemmemiljøet
- opplæringen som er gitt

Mange elever har flere vansker samtidig, som for eksempel språkforstyrrelser eller ADHD i tillegg til dysleksi. Det er viktig å få et helhetlig bilde av elevens utfordringer og styrker for å kunne velge riktige tiltak, både for å trene på ferdigheter og kompensere for vansker.

Hvem utreder for lese- og skrivevansker?

Dysleksiutredninger gjøres ofte av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller fagpersoner ansatt ved skoler. Det vanligste er at en logoped, spesialpedagog eller psykolog foretar utredningen. Også andre fagpersoner kan utrede for dysleksi, så lenge de har relevant utdanning og erfaring. Det kreves inngående kunnskap om typisk og avvikende språk- og leseutvikling, dysleksi og andre forhold som kan påvirke utviklingen.

Fagpersonen må ha kompetanse til å gjennomføre testene, tolke resultatene og se disse i sammenheng med annen kartlegging. Det trengs også kompetanse til å anbefale individuelt tilpassede tiltak og tilrettelegging.

I noen tilfeller er elevens utfordringer med lesing og skriving svært omfattende og/eller en del av et sammensatt vanskebilde. Statped, BUP eller habiliteringstjenesten kan i så fall være

aktuelle instanser for utredning eller bistand til utredning, samt veiledning om tiltak og tilrettelegging. Det vil ofte være aktuelt med et samarbeid mellom ulike instanser.

Hva bør inngå i en dysleksiutredning?

Under en dysleksiutredning gjør vi en grundig kartlegging av elevens ferdigheter i lesing og skriving. Vi undersøker også andre ferdigheter som vi vet er relatert til lesing, og henter inn relevant bakgrunnsinformasjon om eleven. Hva vi gjør i utredningen vil variere, blant annet avhengig av elevens alder og ferdighetsnivå. Følgende elementer vil ofte inngå i utredningen:

Leserelaterte ferdigheter

Ulike ferdigheter ligger til grunn for å lære å lese. Det viktigste er å undersøke

- bokstavkunnskap
- fonologisk og fonemisk bevissthet, særlig
 - fonemanalyse (evnen til å dele ord i fonemer)
 - fonemsyntese (evnen til å trekke fonemer sammen til ord)
- fonologisk korttidsminne
- arbeidsminne
- benevningshastighet (RAN)

Avkoding

Vi må undersøke elevens avkoding på ulike nivåer

- fonologisk lesing (lydering)
- ortografisk lesing (automatisert og umiddelbar avkoding av ord)
- leseflyt i tekst

Skriving

Vi må undersøke skriveferdighetene både på ordnivå og tekstenivå gjennom

- orddiktat
- analyse av elevens tekstskriving (struktur, formulering, innhold og setningsoppbygging)

Forståelse

Vi må undersøke hvordan eleven forstår tekst og språk gjennom kartlegging av

- leseforståelse
- lytteforståelse
- ord- og begrepskunnskap
- grammatisk forståelse

Bakgrunnsinformasjon

For å få et helhetlig bilde, er det viktig å samle inn bakgrunnsinformasjon. Det viktigste er å undersøke om

- eleven har eller har hatt uttalevansker eller språkforstyrrelser
- det er språkforstyrrelser eller dysleksi i nær familie
- syn og hørsel er undersøkt
- skolen eller foreldrene er bekymret for andre forhold (for eksempel språk eller konsentrasjon/oppmerksomhet)
- eleven har fått god nok opplæring i lesing og skriving

Utredningen bør også belyse hvordan lese- og skrivevanskene påvirker forhold som trivsel, selvtillit og mestringstro, konsekvenser for læring i fagene og skolesituasjonen som helhet.

Tidlig identifikasjon av dysleksi

Skal man finne ut om en elev har dysleksi, må eleven ha hatt leseopplæring i en viss tid. Man må kunne fastslå at elevens leseutvikling er vesentlig svakere enn forventet til tross for adekvat opplæring. Man skal også vurdere effekten av ekstra tiltak som har vært satt inn. Tegn på at et barn har økt risiko for utvikling av dysleksi kan imidlertid oppdages allerede i førskolealder og tidlig i første trinn. Lærere og PP-rådgivere bør kjenne til de viktigste tegn på slik risiko, og skolen bør ha gode rutiner for å oppdage dem. Det er viktig at tiltak settes inn så snart som mulig. Jo tidligere tiltak settes inn, desto større er effekten.

Forskning viser at tiltak har vesentlig større effekt hvis de iverksettes på første trinn enn på tredje trinn. Det ser ut til å være et vindu for intensiv opplæring som det er viktig å benytte. Dette reiser et viktig spørsmål: Hvordan kan man vite hvilke barn som har en økt risiko for å utvikle dysleksi?

Hvilke faktorer er forbundet med økt risiko for dysleksi?

Dysleksi oppstår i et komplekst samspill mellom genetiske, miljømessige og kognitive faktorer. Det finnes derfor ikke en enkelt markør man kan basere seg på ved tidlig identifikasjon av risiko. Ulike faktorer må vurderes og ses i sammenheng. Noen faktorer er sannsynligvis direkte årsaksmessig forbundet med dysleksi. Svak fonemisk bevissthet er ett eksempel. Andre har en mer indirekte effekt. Jo flere og mer alvorlige risikofaktorer som er til stede, desto større er risikoen for vansker, og dermed også behovet for individuelle tilpasninger i leseopplæringen.

Genetiske faktorer / familierisiko

Dysleksi har en arvelig komponent. Hvis et barn har foreldre eller søsken med dysleksi, er det betydelig større risiko for at barnet selv får tilsvarende vansker. Tallene varierer noe, men det er vanlig å anta at risikoen øker fra omkring 5 % generelt i befolkningen til omkring 40-50 % ved dysleksi i nær familie. Det er derfor god grunn til å undersøke dette hvis en elev strever i den grunnleggende leseopplæringen.

Muntlige språkferdigheter

Fonologiske ferdigheter

Fonologi handler om lydene i et språk og hvordan de brukes til å skille mellom ord. Det er bred enighet om at dysleksi skyldes en fonologisk grunnvanske. Vansken kan knyttes til

fonologisk bevissthet, fonologisk minne og fonologisk bearbeidingshastighet.

Fonologisk bevissthet vil si evnen til å gjenkjenne og manipulere de mindre lydenhetene som talte ord er bygget opp av. Fonologisk bevissthet utvikles gradvis fra 2–3 års alder. Tidlige uttrykk for fonologisk bevissthet er evnen til å oppfatte stavelser og rim. Det er en første innsikt i at ord består av og kan deles i mindre lydenheter. Mer avansert er fonemisk bevissthet. Da kan barnet forholde seg til hvordan ord er bygget opp av fonemer, de minste betydningsskillende enkeltlydene: Høre hva som er første lyd, siste lyd, eller hva som blir resultatet hvis man legger til eller tar bort en lyd (f.eks. hva er første lyd i «sag», siste lyd i «prest», hva blir «sko» hvis du legger til «g», hva blir «veske» hvis du tar bort «v», hva er forskjellig i «katt» og «satt» osv.). I 4–5 års alder kan de fleste barn høre om ord begynner med samme lyd, og trekke to eller tre lyder sammen til ord. Å dele et talt ord opp i fonemer – f.eks. «lytte ut» alle lydene i ordet «mål» som /m/, /å/ og /l/ - kalles fonemisk analyse. Fonemisk analyse er en nøkkel til funksjonell bokstavkunnskap og alfabetisk innsikt, og dermed en kritisk ferdighet i den tidlige leseopplæringen. Mange studier har vist at svak fonemisk bevissthet er den enkeltfaktor som best predikerer vansker med ordlesing.

Språk- og sangleker, rim og regler er med på å utvikle og stimulere barns fonologiske bevissthet. Barnets interesse for slike aktiviteter er også et viktig observasjonspunkt, og kan gi en indikasjon på om barnet har språkferdigheter som vi vet er viktige for skriftspråklæringen.

Fonologisk bearbeidingshastighet måles gjerne med såkalt hurtig benevning. Man undersøker hvor raskt personen klarer å benevne en serie med bilder av kjente gjenstander eller tall og bokstaver. Denne ferdigheten har sterkere sammenheng med utviklingen av leseflyt på et litt senere nivå enn med den første bokstavlæringen og fonologiske avkodingen. En mulig forklaring er at hurtig benevning henger sammen med en ferdighet som har betydning for evnen til å danne og lagre helhetlige ortografiske mønstre, eller «ordbilder». Sammenhengen mellom hurtig benevning og dysleksi er imidlertid ikke godt forstått. Nedsatt fonologisk bearbeidingshastighet og svak fonemisk bevissthet opptrer ikke alltid sammen. Elever med dysleksi kan ha svekket fonemisk bevissthet, nedsatt fonologisk bearbeidingshastighet eller en kombinasjon av begge. I sistnevnte tilfelle er dysleksien gjerne spesielt alvorlig og vanskelig å avhjelpe.

Mange elever med dysleksi har også et svakt fonologisk korttidsminne, dvs. evne til å midlertidig lagre og gjenkalle språklyder i rekkefølge. Dette kan gjøre det vanskelig å holde på lydene lenge nok til å trekke dem sammen til et ord (fonemisyntese).

Vokabular

Det er lett å forstå at ordforrådet har betydning for leseforståelsen. Ordforråd og semantisk kunnskap støtter imidlertid også avkodingsprosessen. Når barn i den tidlige leseopplæringen trekker lyder sammen, får de ikke direkte tilgang til et ord, men snarere til en «lydpakke». Denne må de selv må koble til et ord med en bestemt uttale og betydning. Jo større ordforråd barnet har, desto bedre er muligheten for at denne koblingen finner sted. Det gir en bekreftelse på at avkodingen var vellykket.

Ordkunnskap kan også hjelpe barn med å tolke og tilpasse den fonologiske avkodingen når de møter mindre vanlige bokstav-lyd-forbindelser. Hvis de f.eks. leser et ikke-lydrett ord som /gift/, med /g/-lyd, kan de korrigere uttalen til «jift», med /j/-lyd, hvis de kjenner dette ordet. De erfarer da at forholdet mellom bokstav og lyd ikke alltid er det typiske som de en gang har

lært, og bygger samtidig opp spesifikk kunnskap om forholdet mellom stavemåte og uttale for akkurat dette ordet.

Flere undersøkelser har funnet en sammenheng mellom hvor godt elever i begynneropplæringen leser ord og deres kjennskap til ordenes betydning. Med hensyn til tidlig identifikasjon betyr dette at svak ordkunnskap hører med på listen over forhold som indikerer «økt risiko for vansker», og ikke bare med leseforståelsen, men også avkodingen.

Det er generelt sett viktig å være ekstra oppmerksom på leseutviklingen hos barn som strever med språket. Det er godt dokumentert at en stor andel av elevene med dysleksi - anslagsvis omkring halvparten - også har bredere vansker med muntlig språk.

Språklydsvansker

Språklydsvansker innebærer vansker med å uttale ord som forventet ut fra alder. Forholdet mellom språklydsvansker og dysleksi er komplekst. Hva slags vansker det dreier seg om, og hvor store de er, har betydning. Artikulasjonsvansker alene gir ikke økt risiko for dysleksi. Språklydsvansker medfører økt risiko for dysleksi hvis de forekommer sammen med bredere språkvansker og familiær risiko, og hvis de vedvarer inn i skolealder. Svak fonologisk bevissthet kan opptre uavhengig av uttalevansker. Det vil si at den fonologiske vansken som ligger til grunn for dysleksi, ikke nødvendigvis går sammen med nedsatt taleforståelighet.

Sameksisterende vansker

Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) har økt risiko for dysleksi. De rent tekniske leseferdighetene kan imidlertid også være gode hos denne gruppen. Vanskene med å forstå og produsere muntlig språk går ikke alltid sammen med avkodingsvansker. Det er derfor viktig å undersøke avkodingsferdighetene hos barn med språkforstyrrelser. Hvis de er relativt gode, er dette en styrke og ressurs som må utnyttes i den pedagogiske tilretteleggingen. Da kan selvstendig lesing fungere som et redskap for læring og styrking av språket.

Dysleksi forekommer oftere blant elever med ADHD. Dyslektiske vansker blant barn i denne gruppen kan imidlertid lett komme i skyggen av oppmerksomhetsvansker og forbli uoppdaget. God kartlegging og individuell tilpasning i leseopplæringen er derfor spesielt viktig. Typiske aktiviteter i begynneropplæringen, som å lytte ut lydene i ord og trekke lyder sammen til ord, stiller store krav til oppmerksomhet og konsentrasjon, også for barn med normalt gode språklige forutsetninger. Det er viktig å unngå at strev i leseopplæringen i for stor grad tilskrives oppmerksomhetsvansker, mens betydningen av språklige utfordringer ikke tas tilstrekkelig hensyn til.

Bokstavkunnskap og tidlig avkodingsferdighet

Når leseopplæringen er i gang, er det viktigste man kan gjøre for å lykkes med tidlig identifikasjon å følge nøye med på hver enkelt elevs leseutvikling. Her har læreren en nøkkelrolle. Elever som etter noen måneders leseopplæring har svak bokstavkunnskap og svake elementære avkodingsferdigheter – dvs. at de strever med å avkode korte, lydrete ord – må følges opp med grundigere kartlegging og relevante tiltak. Forskning har vist at

ferdigheter i ordlesing etter bare tre måneders opplæring har sterk sammenheng med senere leseferdigheter (Lervåg m.fl., 2009).

Betydningen av lærerens og barnehagelærerens årvåkenhet for tidlig identifikasjon

Familierisiko, svak fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap og svake tidlige avkodingsferdigheter er særlig viktige risikomarkører, og de er forholdsvis enkle å avdekke. Ingen risikomarkører er imidlertid helt treffsikre. Flere undersøkelser har f.eks. vist at mange elever som skårer lavt på fonologisk bevissthet omkring skolestart, ikke utvikler dysleksi. Og omvendt: En betydelig andel av elevene som ikke skårer svakt på fonologiske tester, får like fullt vansker med å lære seg å lese ord.

Det er derfor viktig å understreke at så snart eleven har begynt på skolen, og leseopplæringen er i gang, er lærerens årvåkenhet og kunnskap om den enkelte elevs progresjon helt avgjørende for å oppdage elever som trenger ekstra oppfølging. Kunnskap om dysleksi, blant annet de nevnte risikomarkørene, er da viktig for raskt å danne seg et bilde av hva vanskene kan skyldes og hvordan de bør følges opp.

Utover kunnskap om spesifikke risikomarkører er det viktig, spesielt i barnehagen og på første trinn, at de voksne er oppmerksomme på atferd som kan indikere at barnet har særlige utfordringer med språket. Det kan dreie seg om liten interesse for regler, rim og språkleker, uro ved høytlesing og vansker med å oppfatte beskjeder. I slike tilfeller bør man være ekstra oppmerksomme på om barnet har et tilstrekkelig godt språklig grunnlag for å følge den ordinære leseopplæringen, og eventuelt jobbe med å styrke dette grunnlaget.

Først og fremst må barnet utvikle en viss innsikt i det grunnleggende prinsippet for alfabetisk skriftspråk: At talte ord består av mindre lydenheter, og at bokstavene representerer disse lydene. Dette bør barn oppdage gradvis gjennom lekpreget utforsking av lyder og bokstaver, tilpasset deres forutsetninger.

Tidlig identifikasjon på alle trinn

Tidlig identifikasjon må ikke utelukkende forbindes med førskolen og den grunnleggende leseopplæringen. Dyslektiske vansker kan vise seg først senere i leseutviklingen. En risiko for dysleksi betyr ikke nødvendigvis at symptomene blir åpenbare med en gang barnet møter skriftspråket. Barn har ulik grad av risiko, og de kan kompensere for utfordringene på ulike måter. I noen tilfeller blir vanskene synlige først når tekstene blir mer krevende og kravene til leseferdighet øker. Selv om mange svake lesere har utfordringer allerede i begynneropplæringen, så finnes det også en gruppe svake lesere hvor vanskene ikke blir synlige før omkring 3-4. trinn eller senere. Noen av disse har særlig problemer med leseforståelsen, men noen har også spesifikke vansker med avkoding og leseflyt. Dette understreker viktigheten av å kartlegge elevenes leseutvikling utover de første årene.

Tidlig identifikasjon handler i slike tilfeller om å ha gode rutiner for å oppdage vanskene og sette inn tiltak umiddelbart. Hvis elever som henger etter ikke får hjelp i tide, oppstår raskt onde sirkler med lav selvtillit, svekket leselyst, lite lesing og ytterligere stagnasjon, med negative konsekvenser for hele skolesituasjonen.

Når bør dysleksidiagnosen settes?

Tegn på at en elev kan ha dysleksi, kan og bør normalt oppdages tidlig – i alle fall i løpet av 1. trinn. Hvis slike tidlige tegn oppdages, bør tiltak settes inn.

Det viktigste er hva som blir gjort i tiden fra en mistanke eller bekymring oppstår og fram til diagnosen eventuelt settes.

Følgende forhold er særlig viktige i denne sammenhengen:

- Det er godt dokumentert at når tiltak rettet inn mot dysleksi iverksettes tidlig, er effekten bedre enn når de samme tiltakene settes inn senere. Det ser altså ut til at det er et vindu for intensiv opplæring som det er viktig å benytte.
- Det er ingen faglige holdepunkter for å hevde på generelt grunnlag at dysleksi ikke kan konstateres før 3. eller 4. klasse.
- Det finnes velkjente risikomarkører for dysleksi, og alle som jobber med tidlig lese- og skriveopplæring bør kjenne disse. Markørene kan identifiseres med enkle grep og rutiner i første klasse. Hvis en elev ikke har forventet progresjon, bør gode rutiner for oppfølging tre i kraft. Å vurdere elevens vansker i lys av kjente risikomarkører bør være et selvsagt ledd i slike rutiner. Svak fonologisk bevissthet og dysleksi i nær familie er særlig viktige faktorer. Er noen eller flere av disse markørene til stede, bør det få konsekvenser for den videre oppfølgingen.
- Det avgjørende er ikke når selve diagnosen settes, men hvor god man er til å fange opp elever med økt risiko, og hvilken oppfølging disse elevene får. Det viktigste er hvor god leseopplæring eleven får i perioden fra en bekymring oppstår og fram til en diagnose eventuelt settes. Det er svært uheldig om man venter på resultatet av en diagnostisk utredning før man iverksetter individuelt tilpassede tiltak. En fare ved å si at dysleksi ikke kan konstateres før i 3. eller 4. klasse, er at det kan føre til en vente- og-se-holdning, eller at tiltak ikke blir spisset inn mot elevens faktiske vansker. Eleven kan få intensiv opplæring (1.–4. trinn) som ikke er tilpasset elevens faktiske nivå og behov, og som han eller hun derfor ikke har nytte av. I mange tilfeller kan slik undervisning virke mot sin hensikt, fordi uheldige strategier fester seg, og fordi eleven på grunn av lite mestring og framgang får et negativt forhold til lesing og leseopplæring.

Når en elev viser lite framgang i begynneropplæringen, er det viktig å forsøke å finne ut hva vanskene skyldes. Faktorer som oppmerksomhet, språklige ferdigheter, modenhet og læringsmiljø kan alle påvirke leseutviklingen, og dysleksi oppstår ofte i samspill med slike forhold. Disse faktorene er i seg selv risikomarkører for utvikling av dysleksi, og må derfor både kartlegges og tas hensyn til i det pedagogiske arbeidet.

Samtidig finnes det særskilte kjennetegn på dysleksi – som vedvarende vansker med ordavkodning, svak fonologisk bevissthet og familierisiko – som kan fanges opp tidlig. Det handler derfor ikke om å vente og se, men om å undersøke systematisk: Er det tegn på en fonologisk kjernesvikt? Eller peker kartleggingen mot andre forklaringer?

Det er verdt å merke seg at elever som har flere risikofaktorer, men ikke en tydelig fonologisk vanske, ofte responderer bedre på evidensbaserte tiltak enn elever med fonologisk basert dysleksi. Nettopp derfor er elevens respons på målrettet

intervensjon et viktig element i den diagnostiske avklaringen. Når progresjonen uteblir til tross for systematiske og forskningsbaserte tiltak, styrkes mistanken om en underliggende fonologisk kjernesvikt. Selv om bildet kan være sammensatt, er det fullt mulig å identifisere sikre risikofaktorer tidlig, og det er avgjørende for å kunne sette inn treffsikre tiltak.

Kunnskap om effektive tiltak er selvsagt også viktig. Omfattende forskning viser at leseopplæring med eksplisitt fokus på å styrke elevens fonemiske bevissthet, i kombinasjon med og integrert i innlæring av bokstav-lyd-forbindelser, samt lesing av tekst på tilpasset nivå, er hovedelementer i virksomme tidlige intervensjoner. De aller fleste elever vil ha nytte av opplæring basert på slike prinsipper, men elever med dyslektiske vansker trenger mer eksplisitt og intensiv opplæring. Og slike intervensjoner er mer effektive hvis de iverksettes i 1. klasse enn hvis de iverksettes i 3. klasse.

Rettigheter knyttet til intensiv opplæring følger av [opplæringslovens § 11-3 Intensiv opplæring på 1. til 4. trinn \(udir.no\)](#).

Hvis man ikke innen rimelig tid ser positive effekter av intensiv opplæring som tilsier at eleven vil kunne følge forventet progresjon, må man endre opplegget og vurdere individuelt tilrettelagt opplæring, jmfør [opplæringslovens § 11-6 Individuelt tilrettelagd opplæring \(udir.no\)](#).

«Innen rimelig tid» er kanskje et vagt begrep, men det er i alle fall klart at intensiv opplæring i denne betydning ikke skal strekke seg over år. Det presiseres også at det i noen tilfeller ikke er noen grunn til å vente med å sette i gang prosessen med individuelt tilrettelagt opplæring. Dette gjelder særlig hvis eleven har kjente utfordringer som gjør det sannsynlig at han eller hun ikke vil få tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Normalt vil vi si at forløpet Ikke forventet progresjon - Intensiv opplæring – Ikke tilstrekkelig effekt av intensiv opplæring – Utredning, diagnose og ytterligere individuelt tilrettelagt leseopplæring – bør finne sted i løpet av de to første skoleårene.

Hvis en elev faktisk har blitt godt fulgt opp ved mistanke om dysleksi, og har fått god opplæring tilpasset hans eller hennes særskilte vansker og behov, er det ikke nødvendigvis en «forsømmelse» om diagnosen stilles først i 4. trinn. Men dersom eleven har vært fulgt opp på denne måten, så har det høyst sannsynlig vært mulig å påvise dysleksi tidligere. Man trenger ikke to eller tre år for å vurdere hvordan elever responderer på tiltak.