

Utvalget for framtidens fellesskole



Notat

Til: Utvalget

Dato: 27.11.2025

Fra: Sekretariatet

Saksnr.: 8-7

Sak 8-7 Lesing og leseferdigheter

Utvalget har flere ganger og i ulike sammenhenger vært opptatt av lesingen som helt sentralt i skolens oppdrag. Dette notatet er en første skisse til hvordan en NOU-tekst om lesing i framtidens fellesskole kan se ut.

Vi ber utvalget ta stilling til:

- Om teksten er på det nivået dere ønsker
- Om dere vil at vi utdyper områder eller skriver om andre tema i tillegg
- Hva dere mener om tiltak

1 Innledning

I dagens audiovisuelle samfunn, kan vi heller enn å lese på tradisjonelt vis, få tekst oppsummert av KI eller adaptert til podcaster. Trenger da framtidens barn å lære å lese på tradisjonelt vis? Er ikke dette utdatert ferdighet når de uansett får tilgang til kunnskap og informasjon på annet vis? Sekretariatet foreslår at utredningen viser at det å kunne lese og fordype seg i tekster på papir er viktigere enn noen gang, for kognitiv utvikling, for konsentrasjon og utholdenhet, for dyp forståelse av tema og for å utvikle empati, kritisk tenking og kreativitet. I møte med framtidens utfordringer og den teknologiske utviklingen, er det viktig at leseopplæringen legger vekt på utholdenhet, dybdelesing av sammenhengende tekster på papir. Å lære å lese, og å ha tid til å fordype seg i lesing er avgjørende for utvikling og læring også i framtiden.

Å lære elevene å lese er en viktig del av både skolens dannelsesoppdrag og utdanningsoppdrag og avgjørende for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. I de senere årene har vi sett en markant nedgang i elevens lesepresatsjoner og leseglede. Vi foreslår at utvalget kommuniserer at de er svært bekymret for utviklingen, og ser at det er tunge utviklingstrender i samfunnet som påvirker hvordan vi leser både hjemme og på skolen. Dette er utviklingstrekk som ikke bare gjelder Norge, men de virker å slå særlig negativt ut hos norske elever.

2 Hva vet vi om norske elevers leseferdigheter og lesevaner?

2.1 Resultater går ned og det blir større forskjeller

Norske elever har deltatt i internasjonale leseundersøkelser siden begynnelsen av 2000-tallet. Gjennom disse undersøkelsene kan vi følge elevens utvikling i lesing over tid, og vi kan sammenlikne resultater mellom ulike land. Norge har deltatt i PISA¹ fra 2000 og PIRLS² fra 2001.

Da de første resultatene fra PISA-undersøkelsen ble offentliggjort viste resultatene at norske elever presterte middels, og dårligere enn forventet, og resultatene fortsatte å gå ned i 2006. Fra 2006 og framover til 2015 var det god framgang i elevenes leseresultater i PISA, men dette snudde med PISA i 2018. I PISA 2022 gikk resultatene ned fra 2018-nivået, og de norske elevenes gjennomsnittlige prestasjoner i lesing var tilbake på samme nivå som i 2006, som var året det laveste nivået på prestasjoner for norske elever i PISA-undersøkelsen noen gang. Prestasjonene er på samme nivå som gjennomsnittet i OECD. Det var nedgang i resultater i mange land, men nedgangen er større i Norge enn i de fleste land (Jensen et al., 2023).

I den første PIRLS-undersøkelsen norske elever deltok i, presterte de under middels og holdt seg omtrent på samme nivå ved neste undersøkelse (2006). De norske elevenes leseprestasjoner steg jevnt fram til 2016 (Wagner, 2024). Dette året skåret norske elever svært godt. Men også her fulgte det en nedgang, og PIRLS 2021 var det for første gang en nedgang i norske 10-åringers leseprestasjoner. Nedgangen i PIRLS er markant, større enn i mange andre land og tilsvarer i omtrent et halvt års skolegang (Wagner, 2023). Det er likevel viktig å merke seg at selv om norske elever hadde markant nedgang i siste PIRLS, presterer norske elever godt over det internasjonale gjennomsnittet i undersøkelsen.

Både PISA og PIRLS undersøkelsene viser en markant økning i andelen norske elever som presterer på lavt nivå. Det er også en lavere andel elever som presterer på høyt nivå. Elever som presterer på de laveste nivåene står i fare for ikke å kunne tilegne seg den nødvendige kompetansen de trenger for videre arbeid og studier (Jensen et al., 2023).

I tillegg viser begge undersøkelsene at jentene har bedre leseresultater enn guttene. Resultatene viser også en økende forskjell i resultatene mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status (Jensen et al., 2023), selv om forskjellene er mindre i Norge enn i de fleste andre land. I tillegg viser undersøkelsene at minoritetsspråklige elever har svakere gjennomsnittlige leseprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Wagner, 2023) (Jensen et al., 2023).

¹ Programme for International Student Assessment, for 15-åringer

² Progress in International Reading Literacy Study, for 10-åringer. Norge har deltatt med både fjerde og femte trinn tidligere, nå deltar bare femte trinn

Resultatene fra nasjonale prøver høsten 2025 viser at flere femteklassinger presterer dårligere i lesing enn året før, og det er flere elever enn tidligere som prestere på laveste mestringsnivå. Leseprestasjonene til elever i nasjonale prøver på femte trinn har gått jevnt nedover siden 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2025).

3 Lesing er én av fem grunnleggende ferdigheter

3.1 Hva er grunnleggende ferdigheter?

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. De grunnleggende ferdighetene er del av kompetansen elevene skal utvikle i de ulike fagene, og de er nødvendige redskaper for læring og utvikling. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er viktige gjennom hele opplæringsløpet, de er ikke basisferdigheter som elevene bare skal lære de første årene.

De grunnleggende ferdighetene er integrert i læreplaner i fagene der det er relevant, og de ulike fagene har ulikt ansvar for utviklingen av de forskjellige ferdighetene utvikles i faget. Enkelte fag vil ha et større ansvar for å utvikle en ferdighet enn andre. For eksempel har fagene samfunnsfag og matematikk et særlig ansvar for utviklingen av digitale ferdigheter. Lærere i alle fag har ansvar for å støtte elevene i når de utvikler grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene.

Grunnleggende ferdigheter ble innført som en del av kompetansen i fagene med Kunnskapsløftet i 2006. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det ikke var helt klart hvordan de grunnleggende ferdighetene skulle forstås (Meld. St. 28 (2015-2016)). Ved flere anledninger har det vært gjort endringer og konkretiseringer i for å tydeliggjøre progresjon og sammenheng og hvilken rolle ferdighetene spiller i de ulike fagene. Sist gjennom fagfornyelsen. Det er også gjennomført kompetansesatsinger for å styrke forståelsen av dem.

Danmark og Sverige har elementer i sine læreplanverk som likner «grunnleggende ferdigheter» i Norge, men de er omtalt og organisert annerledes. Danmark³ har det de kaller tværrgående tema, som it og medier, språklig utvikling og innovasjon og entreprenørskap. I det danske læreplanverket er lesing og skriving en del av danskfaget, og de danske læreplanene har ingen grunnleggende ferdighetskategori slik som i Norge

Det samme gjelder for Sverige⁴, der er ferdigheter som lesing, skriving definert som sentrale innhold i svenskfaget. En utredning 2025 (SOU 2025:19), *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19) skulle foreslå kursplaner (læreplaner) i utvalgte fag. Det er foreslått læreplaner som detaljert viser hva elevene skal lære, f.eks. i leseopplæringen, og det er foreslått beskrivelser av hva undervisningen skal inneholde.

³ [Folkeskolen | Børne- og Undervisningsministeriet | Børne- og Undervisningsministeriet](#)

⁴ [Kursplaner för grundskolan - Skolverket](#)

3.2 Hva vil det si å kunne lese?

Å lese som grunnleggende ferdighet er definert slik i læreplanverket:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.

Utvikling av funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst. Den grunnleggende leseopplæringen innebærer å mestre lesing av papirtekster og skjermbaserte tekster med konsentrasjon, utholdenhet, flyt og sammenheng. I opplæringen blir den funksjonelle leseferdigheten utviklet videre gjennom kunnskap om og erfaring med ulike tekster i de enkelte fagene. Dette innebærer å kunne orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon i stadig mer komplekse lesesituasjoner.

Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

4 Hva skyldes nedgangen i leseprestasjoner

Leseforskere peker på flere ulike, og sammensatte, årsaker til nedgangen vi ser i elevens leseresultater og lesemotivasjon.

Lesevaner både hjemme og på skolen har endret seg. Elevene leser mindre enn før, de leser i stor grad korte tekster, og lesevaner både hjemme og på skolen har endret seg. Voksne leser også mindre for barna sine, og barna får dermed mindre språklig stimulering og mindre vokabular (McNally et al., 2023). Forskerne bak PIRLS finner sju faktorer som er statistisk signifikante (Wagner, 2024).

- ressurser i hjemmet for læring (sosialøkonomisk status), om
- om språket elevene snakker hjemme er et annet enn opplæringspråket
- elevens leseglede

- elevenes leseengasjement (på skolen),
- mobbing
- foresattes leseglede
- elevenes lesing i fritiden

Det er også økning i digitale distraksjoner både på skolen og i hjemmet (Wagner, 2024). (Liao et al., 2024)

4.1 Norske elever har mindre positive holdninger til lesing

Det er en klar sammenheng mellom det å ha positive holdninger til lesing og gode prestasjoner i lesing i både PIRLS og PISA (Frønes, 2020; Wagner, 2023). Sagt med andre ord: De som er glade i å lese, leser også bedre. De elevene som leser mye, utvikler gode leseferdigheter, og elever som har gode leseferdigheter leser mer. Flere studier tyder på at den sterkeste årsakssammenhengen går fra leseferdighet til leseglede (spesielt i tidlige faser av leseutviklingen) og ikke omvendt, altså at gode leseferdigheter driver leseglede og motivasjon (Torppa et al., 2019)

Såkalt «reading engagement» var den enkeltvariabelen i PISA 2000 som forklarte mest av variansen mellom OECD-landene. Den hadde større betydning enn sosioøkonomisk bakgrunn (Frønes, 2020). Det gir derfor grunn til bekymring når vi ser at norske elever rapporterer om lavest leseglede av alle de 65 deltakerlandene i siste PIRLS. Bare 13 prosent av de norske tiåringene svarer at de liker veldig godt å lese, mens snittet internasjonalt er 42 prosent. Også i PISA ser vi at norske elevers holdninger til lesing var blant de minst positive i OECD, og det var bare elevene i Nederland som var mindre engasjerte i lesing enn de norske elevene (Frønes, 2020).

PISA 2018 viser også store kjønnsforskjeller i leseengasjement (Frønes, 2020). Flere elever enn før, og særlig gutter, forteller at de ikke bruker tid på å lese skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader i fritiden. Dette er lesestoff som blant mye annet er egnet til å oppøve elevenes utholdenhet og konsentrasjonsevne (Frønes, 2020).

4.2 Elevene leser kortere tekster og har mindre utholdenhet

Å lese lengre og særlig skjønnlitterære tekster er særlig viktig for å utvikle gode leseferdigheter. Det er også viktig for å kunne utvikle kognitive ferdigheter som kritisk tenkning (Skjermbrukutvalget, 2023a). Forskning viser at det er sammenheng mellom å lese lange tekster på fritida og leseferdigheter (Jensen & Narvhus, 2019) (Wagner, 2023).

PISA viser at norske elever i mindre grad leser lange tekster enn det elever i de andre nordiske landene gjør. I Norge svarte 43 prosent av femtenåringene at den lengste teksten de har måttet lese på skolen var under ti sider. Mindre enn en tredjedel av de norske elevene svarer at de har måttet lese en tekst på mer 100 sider. I Finland og Danmark svarer 80 prosent elever at de har lest tekster på mer enn 100 sider (Frønes, 2020). Et påfallende funn er at norske elever i relativt liten grad rapporterer at de opplever at lærerne engasjerer dem i arbeid med tekst, og at de sjeldnere fordyper seg i lange tekster (Frønes, 2020).

Samtidig viser en dybdestudie at elevene møter et begrenset repertoar av skjønnlitteratur, og at nesten alle tekstutdrag de leser er hentet fra elevenes lærebøker. De gangene elever leser hele romaner, gjør de det når det leser for seg selv, i selvvalgte bøker. Forskerne så ikke at klasser leser hele romaner sammen og diskuterer dem (Blikstad-Balas & Lodding, 2020).

Forskerne bak PIRLS ser tendenser til lav utholdenhet blant norske elever, dette baserer de både på observasjoner i klasserom under gjennomføring av undersøkelsen og analyser av elevenes svarmønstre og resultater (Wagner, 2024).

4.3 Digitale forstyrrelser og hjernens utvikling

4.3.1 Tilgang og bruk av digitale enheter har økt betydelig blant ungdom

PIRLS viser at andelen elever som har fått en egen digital enhet på skolen har økt kraftig i perioden 2016 til 2021 (Wagner, 2023). Undersøkelsen *Barn og medier 2024*, viser at de aller fleste 9–18-åringene har egen mobil og/eller egen skole-pc eller skolenettbrett. I 2024 hadde 94 prosent av barn mellom 9 og 11 år egen mobil, det er en økning fra 85 prosent fra 2014. Undersøkelsen viser også at flere barn enn tidligere får tilgang til mobiltelefon i ung alder. 62 prosent av dagens 9–10-åringene fikk sin første mobil før fylte åtte år, mens blant dagens 17–18-åringene var andelen 35 prosent (Medietilsynet, 2024). Omtrent halvparten har egen datamaskin hjemme, eget nettbrett, egen tv og/eller en egen spillkonsoll som er koblet til tv.

Også tiden barn og unge bruker på skjerm har økt radikalt. Studier fra USA viser at unge mellom 8 og 12 år bruker i gjennomsnitt 5,5 timer på skjerm per dag, mens for 13–18-åringene er tidsbruken 8 timer og 39 minutter (Mangen & Baron, 2025).

4.3.2 Økt bruk av digital teknologi er negativt for konsentrasjon og lesing

Det finnes etter hvert mange studier som viser hvordan digitalisering har påvirket lesing og konsentrasjon negativt. Anne Mangen, professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger (Lesesenteret), har gitt utvalget innspill som peker på årsaker til den bekymringsfulle utviklingen i barn og unges leseresultater. Et av hennes hovedbudskap er at vi utsettes for «ekstrem grad av eksogene, audiovisuelle stimuli som legger beslag på oppmerksomheten vår», og at vi nå ser konsekvensene av denne utviklingen på både konsentrasjon og lesing. Videre sier Mangen at digitaliseringen «uten tvil har hatt negative konsekvenser for leseferdighetene», særlig når det gjelder lesing av sammenhengende tekster.

I sitt innspill viser Mangen videre til den nevrobiologiske forskeren Desmurget som sier at skjerm ødelegger de tre grunnpillarene i barns utvikling; menneskelig samhandling, språk og konsentrasjon. Ifølge ham er ikke hjernen laget for det omfanget av ytre stress som digital teknologi utgjør. Digital teknologi eksponerer hjernen for audiovisuelle stimuli som en statisk tekst ikke kan konkurrere med. Det ser ut til å få konsekvenser for vår evne til å fokusere på «kjedelige» stimuli som en tekst på papir kan framstå som.

Flere nevrobiologiske studier av lesing understreker at lesing ikke er medfødt eller naturgitt for mennesker, men et komplekst kretsløp som er utviklet gjennom kultur og læring (Dehaene, 2009). Lesing innebærer en form for resirkulert bruk av nevroner i

hjernen som opprinnelig hadde andre oppgaver (Dehaene, 2009). Det er med på å forklare hvorfor lesing er så krevende, og hvorfor leseferdighetene går ned når digitale forstyrrelser ødelegger konsentrasjonen. Forskeren Maryanne Wolf mener at det hun omtaler som dyp lesing, er truet av digitale medier og scrolling på skjerm. Dyp lesing skjer eller er produkt av både språklige, kognitive og følelsesmessige prosesser i hjernens nettverk. Dette er nettverk som vi gradvis utvikler når vi leser. Skumming og multitasking svekker konsentrasjonen og dermed evnen vår til å refleksjon og til å forstå komplekse tekster. Den digitale lesingen gjør at vi mister kognitiv utholdenhet og evnen til å bygge kunnskapslagre i hjernen. Hun er bekymret for at barn som vokser opp i dag, der lesing på og bruk av skjerm også reduserer evnen deres til å utvikle empati, kritisk tenking og kreativitet gjennom lesing (Wolf, 2019).

4.3.3 Lesing på skjerm gir lavere leseforståelse

Flere metaanalyser konkluderer med at lesing på papir gir bedre leseforståelse av lengre og mer komplekse tekster sammenlignet med å lese på skjerm (Mangen & Baron, 2025) (Liao et al., 2024) (Skjermbrukutvalget, 2023b). Det er noen variasjoner mellom ulike teksttyper, for eksempel er forskjellen i leseforståelse sterkere for informasjonstunge tekster enn for narrative tekster, og for lesing av kortere tekster som får plass på en skjerm-side er det ingen forskjell i leseforståelse mellom papir og skjerm.

Skjermbrukutvalget ga ut et eget temanotat om lesing som oppsummerer en del av forskningen på betydningen av skjerm på leseferdigheter (Skjermbrukutvalget, 2023a). Forskning på betydningen av skjerm for leseferdigheter skiller ofte mellom ulike lesing og ulike former for leseferdigheter. Nærmere bestemt er man ofte opptatt av dybdelesing – lesing av utfordrende tekster som krever større analytiske og kritiske ferdigheter og mer kognitiv utholdenhet enn det som omtales «lavere ordens leseferdigheter». (Skjermbrukutvalget, 2023b). For lengre tekster og informasjonstekster finner forskerne en tydelig «screen-inferiority effect», altså at leseforståelsen er lavere når tekst leses på skjerm enn på papir. Selve utformingen av digitale tekster har også betydning. Lesing av lengre tekster som krever kontinuerlig scrolling mellom ulike tekstdeler er mer kognitivt krevende enn å trykke seg gjennom hele sider (paging) (Skjermbrukutvalget, 2023b), (Baron, 2021), (Liao et al., 2024).

Forskere peker på mange ulike årsaker til at leseforståelsen er dårligere ved lesing på skjerm enn på papir. Baron er i likhet med flere andre leseforskere opptatt av multisensoriske og kroppslige dimensjonen ved lesing (Mangen & Baron, 2025), (Baron, 2021). Å lese en papirbok involverer mange ulike sanser, for eksempel hvordan boken føles å holde, hvordan papiret lukter og hvor langt man har kommet i boken (Baron, 2021). Disse taktile elementene er en hjelp til leseren, den gir signaler om fremdrift og struktur som hjelper leseren å bygge en mer presis modell av teksten (Liao et al., 2024).

I sitt innspill til utvalget trekker Mangen frem som et sentralt poeng at gode digitale leseferdigheter ikke oppnås ved å lese digitalt, men ved mengdelesing av tekster på papir. Hun mener at spesielt dette poenget må løftes frem fordi det er en utbredt misoppfatning at det er omvendt. Studier viser også at elever og studenter foretrekker å lese på papir når de kan velge (Mangen & Baron, 2025). De trekker særlig frem leseforståelse og konsentrasjon som begrunnelse for å velge papir fremfor tekst.

4.4 Forskjeller i hjemmemiljøet har betydning for leseutviklingen

Forskjellene i leseutvikling mellom elever med ulik sosioøkonomisk status har økt (Wagner, 2023). Elever fra familier med lavest sosioøkonomisk status har gjennomsnittlig lavere leseprestasjon enn dem med høyest sosioøkonomisk status. PIRLS viser at avstanden mellom norske elever med færrest og flest hjemmeressurser i 2016 var på omtrent 55 poeng, mot omtrent 75 poeng i 2021. 75 poengs forskjell i PIRLS utgjør så mye som nesten 2 års skolegang/modning (Wagner, 2024).

PIRLS viser også at norske foresatte har mindre positive holdninger til å lese enn det de hadde i 2016 (Wagner, 2024). Lesevaner i hjemmet/hos de foresatte kan påvirke barnas motivasjon for lesing og leseferdigheter, og forskere finner sammenheng mellom foresattes leseglede og elevenes leseprestasjoner (Walgermo et al., 2018) PIRLS viser også at foresattes leseglede kan bidra til å utligne sosiale forskjeller (Wagner, 2024).

PIRLS viser også sammenheng mellom barns lese- og skriveferdigheter ved skolestart og barnas leseprestasjoner når de er ti år. Også foresattes forventninger til barns utdanningsnivå har betydning for tiåringers leseprestasjoner. Her skiller Norge seg noe fra de andre nordiske landene, norske foresatte har signifikant lavere forventninger til at barna deres skal oppnå høyeste grad av utdanning enn foresatte fra Danmark, Finland og Sverige (Wagner, 2024).

Elever som ofte snakker opplæringspråket hjemme, har signifikant høyere gjennomsnittsskår i lesing enn de elevene som sjeldnere snakker dette språket hjemme (Wagner, 2024). Samtidig er det viktig å peke på at forskjeller mellom skolens språk og hjemmespråk ikke kan forklare all forskjell i leseprestasjoner mellom minoritetselever og majoritetselever. Også forskjeller i familiens sosioøkonomiske status har betydning og virker sammen med språkforskjellene (Wagner, 2024).

I et innspill fra Nasjonalt lesesenter skriver de at å komme fra minoritetsspråklig hjem og et hjem med lav sosioøkonomisk status utgjør en dobbel utfordring for eleven. Det gjelder særlig ordforråd, men også grammatisk utvikling, ferdigheter som sentrale for lesing, virker sammen med lav sosioøkonomisk status (og minoritetsspråklighet) og dette påvirker igjen barna leseutvikling og læring (Hoff, 2013). Lesesenteret påpeker at dette gapet øker med alderen, og vi kan få et A-lag og et B-lag i lesing.

4.5 Andre faktorer med betydning for leseutvikling

Tidligere PIRLS-undersøkelser viser at elever som opplever mobbing, oftere har lavere leseprestasjoner enn elever som ikke rapporterer om dette (Vaage, 2022). I PIRLS 2021 er det flere norske elever som rapporterer om mobbing sammenlignet med i 2016 (Wagner, 2024) Fra ekspertgruppen for skolebidrag vet vi at skoler som best klarer å løfte kvaliteten på opplæringen er skoler der de legger vekt på både på skolens sosiale og faglige læringsmiljø og er opptatt at eleven må være trygge og trives for å konsentrere seg og lære (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Læringsmiljøet på skolen har også betydning for elevenes leseprestasjoner. PIRLS måler læringsmiljøet ut fra hvordan lærere og skoleledere rangerer ulike påstander om hvordan skolen vektlegger «skolefaglige prestasjoner» (Wagner, 2024). I PIRLS måles læringsmiljøet ut fra hvordan lærere og skoleledere rangerer ulike påstander om hvordan skolen vektlegger «skolefaglige prestasjoner» (Wagner, 2024). I 2021

rapporterer færre norske lærere enn i 2016 at skolen i høy grad legger vekt på skolefaglige prestasjoner. Elever som har lærere som rapporterer at skolen i høy grad legger vekt på læringsutbytte, gjør det bedre i lesing enn elevene som har lærere som rapporterer at de i middels grad legger vekt på dette (Wagner, 2024).

Nasjonalt lesesenter har i innspill til utvalget fortalt at når de observerer i klasserom og intervjuer elever og lærer på mellomtrinnet, ser de at elevene leser mindre på skolen, og at de møter få utfordringer i tekstene de leser. Lesesenteret peker på at nye læreverker legger til rette for at elevene kan få tilgang til tekst på mange andre måter enn gjennom lesing. De lytter til opplest tekst, også i tiden som er satt av til stillelesing (lesekvarten).

Lesesenteret peker også på at lærere ofte leser tekstene i lærebøkene høyt, og formidler og forenkler innholdet, ofte med et ønske om at alle elevene skal få tilgang til teksten. Dette støttes også av andre studier (Blikstad-Balas & Lodding, 2020). Lesesenteret møter ungdomsskoleelever som forteller at de aldri har vært på biblioteket, og at de sjelden eller aldri leser lange tekster på skolen – ikke engang i norskfaget. De møter også lærere i videregående som ikke forventer at elevene (på noen studieretninger) skal lese pensum selv.

5 Hva kan gjøres for å styrke leseferdighetene? Utvalgets vurderinger og begrunnelser

I teksten nedenfor er en første skisse til hvordan utvalgets vurderinger og begrunnelser kan formuleres.

5.1 Å kunne lese er avgjørende for læring og utvikling

Å lære å lese er en viktig del av elevens kognitive utvikling og evnen til konsentrasjon og dybdelæring. Sekretariatet foreslår at utvalget kommuniserer at gode leseferdigheter også er helt grunnleggende for å utvikle seg og uttrykke seg, for å tilegne seg kunnskap, begreper og for lære i fagene. For å utvikle kritisk tenking og vurdere informasjon fra ulike kilder, er det å kunne lese avgjørende. Når elevene leser får de mulighet til å leve seg inn i andres liv, til å fantasere, reflektere over verdier og etiske spørsmål og utvikle empati og forståelse for andre mennesker og ulike perspektiver. Å ha gode lese- og ferdigheter er helt nødvendig både for det livet elevene lever her og nå, for å kunne ta videre utdanning og for å kunne delta i både i arbeidslivet og i samfunnet.

Å lære å lese, og å ha tid til å fordype seg i lesing er avgjørende for utvikling og læring også i framtiden. Dagens teknologi gjør det mulig for oss å få tekst opplest, oppsummert av KI, adaptert til podcaster og liknende, og vi kan se filmer framfor å lese for å tilegne oss kunnskap. Det gjør at noen kan hevde at framtidens barn ikke trenger å kunne lese på tradisjonell måte, at dette er en utdatert ferdighet og at de vil uansett få tilgang til kunnskap og informasjon gjennom nye medier. Her kan utvalget understreke at forskingen har vist oss at det å kunne lese og fordype seg i tekster på papir er viktigere enn noen gang, sett utfordringene/truslene digitale medier med overflatelesing, manglende fordypning, manglende konsentrasjon og utholdenhet osv. Derfor mener utvalget at det i møte med framtidens utfordringer og den teknologiske utviklingen, fortsatt må legges vekt på leseopplæringen, på at barn og elever har tilgang til trykte læremidler og bøker og at de får mulighet til å fordype seg i lengre tekster over tid. Lesing

er en krevende kognitiv prosess som nettopp derfor må prioritere lesing og gi tilstrekkelig rom og tid til dette både på skolen og hjemme. Sekretariatet foreslår at utvalget også understreker at elever som har behov for tilrettelegging som skjerm kan gi, for eksempel lydstøtte når de leser eller å kunne endre tekststørrelse, må ha muligheten til det.

5.2 Lesing er truet av sterke utviklingstrekk i samfunnet

Utvalget kan i teksten uttrykke at de er bekymret for de nedgående leseresultatene og endrete lesevaner, og ser at det er tunge utviklingstrender i samfunnet som påvirker hvordan vi leser både hjemme og på skolen. Dette er utviklingstrekk som ikke bare gjelder Norge, men det får særlig negative utsalg hos norske elever.

Og utviklingen vi ser i elevens leseresultater er alvorlig. Forskerne bak PIRLS-antologien skriver at om trekkene de ser i samfunnsutviklingen fortsetter, kan vi ikke vente en rask oppgang i tiårings leseprestasjoner om vi ikke setter inn betydelig tiltak. De mener at en hypotese kan være at norske tiårings leseprestasjoner mest sannsynlig vil være på omtrent det samme nivået eller svakere enn i PIRLS 2026 sammenlignet med 2021 (Wagner, 2024).

Når elevene leser mindre på fritiden og i mindre grad enn før møter språk og blir lest for hjemme, når barn og unge bruker mer tid på digitale flater og det blir flere minoritetsspråklige elever, blir skolen enda viktigere arena enn før for elevens språk- og leseutvikling og for å gi alle muligheter til å lære å lese. Skolen får et større ansvar for leseopplæringen, og den må settes i stand til å kunne ta dette store ansvaret.

Utvalget kan foreslå at det derfor må settes inn en betydelig innsats for å snu denne utviklingen, og peke på at det er behov et krafttak for lesing i samfunnet, i hjemmene og i skole og barnehage.

Etter det såkalte PISA-sjokket på begynnelsen av 2000-tallet ble det satt i verk store nasjonale satsinger på lesing, og i en periode gikk leseresultatene oppover. Men det ser ut til at disse hadde bare hadde kortvarige påvirkning på leseresultater. Vi vet ikke om det var den samlede innsatsen som førte til oppgangen, om det var enkelttiltak som virket en stund og som etter en tid mistet effekt eller ikke hadde samme betydning i en annen tid.

I den senere tiden har det også vært satt i gang tiltak for å styrke elevens leseferdigheter, men som vist ovenfor har resultatene gått ned. Vi vet ikke om tiltakene kan hatt den effekten at de faktisk har bremsset enn enda sterkere nedadgående trend.

5.3 Skolen må legge til rette for en systematisk og helhetlig leseopplæring

Med bakgrunn i kunnskapsgrunnlaget ovenfor, kan utvalget det er dypt urovekkende at vi ser så store forskjeller mellom elevgrupper, at eleven leser mindre enn de gjorde tidligere, at de møter forenklinger og korte tekster på skolen og at de ikke leser lange tekster som gir dem mulighet til å engasjere seg, til å møte motstand i tekst og utvikle utholdenhet. Utvalget kan derfor peke på tiltak som kan bidra til å snu den negative utviklingen. Forslag til tiltak ligger i siste del av dette dokumentet.

5.4 Hjemmet har stor betydning

Grunnlaget for å bygge gode leseferdigheter legges i hjemmet. Barns hjemmemiljø er som vist i kapittel 4 viktig for språkutvikling og senere leseutvikling.

Utvalget kan kommunisere at de mener det er avgjørende at hjemmene får god informasjon om hvor viktig det er for barnas utvikling og læring at de har et godt ordforråd, at de blir lest for, og at de får tid til å lese selv hver dag. For å spre kunnskap blant foreldre og sette språkutvikling og lesing på dagsorden blant foreldre mener utvalget. Se forslag bakerst i dette dokumentet.

5.5 Om grunnleggende ferdigheter

Som vist innledningsvis er fem grunnleggende ferdigheter omtalt i læreplanverket. Det er ikke opplagt at det er akkurat disse fem ferdighetene som skal være en del av den kompetansen eleven har bruk for i framtida. Det kan være at noen ferdigheter ses som mindre viktige enn andre i framtida, at noen av dem er så viktige at de de bør løftes fram og forsterkes eller at nye bør komme til.

Til orientering for utvalget: Kunnskapsdepartementet ga Udir i 2025 i oppdrag å foreslå tiltak for å oppnå en balansert bruk av digital teknologi på de laveste trinnene med utgangspunkt i føre var-prinsippet. Som del av oppdraget skal Udir foreslå hvordan det kan framgå av regelverket/læreplaner at digitale ferdigheter ikke skal være definert som en grunnleggende ferdighet for elevene på 1. - 4. trinn.

Udir skal også vurdere om digitale ferdigheter fortsatt må defineres som en grunnleggende ferdighet i læreplanene, og vurdere alternative løsninger for å ivareta målet om at elevene skal utvikle digital kompetanse. I tillegg skal Udir også blant annet utrede innføring av teknologifag i skolen, og herunder vurdere hvilke deler av dagens digitale ferdigheter som eventuelt skal inngå i det nye faget

6 Mulige tiltak

Nedenfor ligger en punktliste med forslag utvalget kan vurdere inn i om dere mener det er behov for en større satsing på lesing.

- Styrke kunnskap om begynneropplæringen og den videre leseopplæringen i både skole, lærerutdanningene (LU), Videreutdanningene (VU) og etterutdanningene (EU)
- Styrke kunnskap om motivasjon, kognisjon, didaktikk og leseglede i skolen, i LU, VU og EU.
- Hva kan gjøres i LU av store grep? Nytt fag, både i skole og LU – lesefag?
- Tid til lesing i løpet av skoledagen.
- Tydeligere forventninger til leseopplæringen i skolen.
- Styrke læreplanens omtale av den grunnleggende ferdigheten, og hva med de andre ferdighetene? Bør det være andre grunnleggende ferdigheter? Er noen ferdigheter viktigere enn andre?

- Se til forslag til ulike løsninger i læreplanverket i notat om læreplaner og innhold.
- Styrke veiledning om lesing i alle fag.
- Styrke skolebibliotek, endre regelverk om skolebibliotek.
- Trykte bøker
- Gratis bøker til barn – samarbeid med forlag.
- Kampanjer, lesing er viktig, lesing må trenes, hvordan ble Håland så god?
- Foreldreengasjement og informasjon om hvor viktig lesing er.
- Helsestasjon, f.eks. utvide kampanjer med bøker på helsestasjonen
- Kampanjer rettet mot foreldre
- Bokutdeling til barn
- Styrke folkebibliotekene
- Annet?

Referanser

- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*.
- Blikstad-Balas, M. & Lodding, I. G. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/https://www.scup.com/doi/full/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*.
- Frønes, T. S., Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215040066-2020-09>.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027238>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022 Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. C. D. Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/205>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf
- Liao, S., Yu, L., Kruger, J.-L. & Reichle, E. D. (2024). Dynamic reading in a digital age: new insights on cognition. *Trends in cognitive Sciences*, 28(1). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661323001985?via%3Dihub>
- Mangen, A. & Baron, N. S. (2025). Student perceptions and practices when reading in print and digitally. I *The reading lives of teens*.
- McNally, S., Leech, K. A., Corriveau, K. H. & Daly, M. (2023). Indirect Effects of Early Shared Reading and Access to Books on Reading Vocabulary in Middle Childhood. *Scientific Studies of Reading*, 28, 42-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220846>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Skjermbrukutvalget. (2023a). *Konsekvenser av skjerm i skolen - et kunnskapsgrunnlag fra skjermbrukutvalget*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/546/2023/12/Konsekvenser-av-skjerm-i-skole-endelig.pdf>
- Skjermbrukutvalget. (2023b). *Konsekvenser av skjerm i skolen (temanotat fra skjermbrukutvalget)*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/546/2023/12/Konsekvenser-av-skjerm-i-skole-endelig.pdf>
- SOU 2025:19. (2025). *Kunskap för alla– nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. S. o. utredningar. Kunskap för alla - nya läroplaner med fokus på undervisning, SOU 2025:19
- Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13241>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november 2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. 2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 13. november 2025). *Resultater fra nasjonale prøver for 5. trinn 2025*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2025/resultater-fra-nasjonale-prover-for-5-trinn-2025/>
- Vaage, M. W., Eliassen, E., Bårdstu, S. K. (2022). *Sammenhenger mellom læringsmiljø, sosial fungering og skoleprestasjoner i grunnskolen*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/sol/sammenhenger-mellom-laringsmiljo-sosial-fungering-og-skolerresultater-i-grunnskolen.pdf>
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Knudsen, K. Hovig, J., Hadland, T., Støle, H., Huru, C. (2023). *PIRLS 2021 - Kortrapport Norske tiåringsers leseforståelse*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. https://www.uis.no/sites/default/files/2023-06/PIRLS_rapport_2021_nettsversjon_260523_0.pdf
- Wagner, Å. K. H., Støle, H., (Red.). (2024). *Tid for lesing! Norske tiåringsers leseforståelse i PIRLS 2021*. Universitetsforlaget.
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H. & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(2018), 1379–1399. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Wolf, M. (2019). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper paperbacks.