

***Kunnskapsgrunnlag og eksempler på  
hvordan råd kan se ut  
Begynneropplæring i lesing***

Lesekommisjonen, Møte 2,

23. mars 2026

# Begynneropplæring i lesing (1.-3.trinn)

## – hva vet vi?

---

- Begynneropplæringen er avgjørende!
- Effekt varierer og avhenger av:
  - *elevens forutsetninger*
  - *lærerens kompetanse*
  - *undervisningen*
  - *konteksten*

# Hva er effektive metoder?

---

- Hva er gode aktiviteter og praksier som hjelper eleven til å bli gode lesere?



# National Reading Panel (2000): Et felles utgangspunkt

- Oppsummerte tiår med forskning
- 5 sentrale komponenter i begynneropplæringen
- Sier hva lesing består av, ikke noe om metode
- Vi må spørre: *Hvordan skal vi jobbe med dette i praksis?*

Fonologisk bevissthet

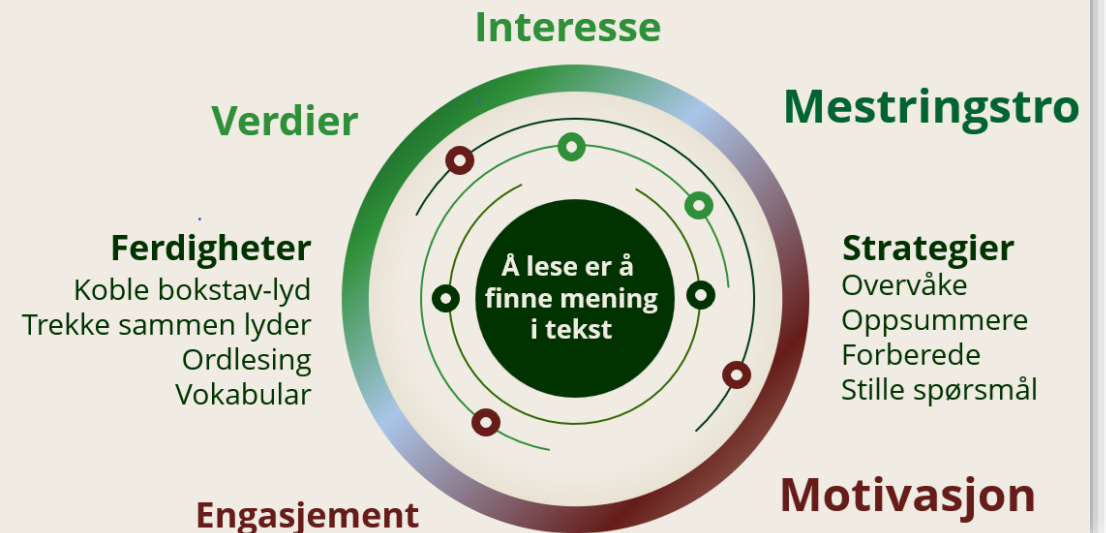
Avkoding

Leseflyt

Ordforråd

Leseforståelse

## Hva er lesing?



---

# Hvilke faktorer påvirker effekten av leseopplæring?

– for hvilke elever, og i hvilke situasjoner?

**109**

forskningsoversikter  
og meta-analyser

**70**

publisert de siste  
fem årene

**5000+**

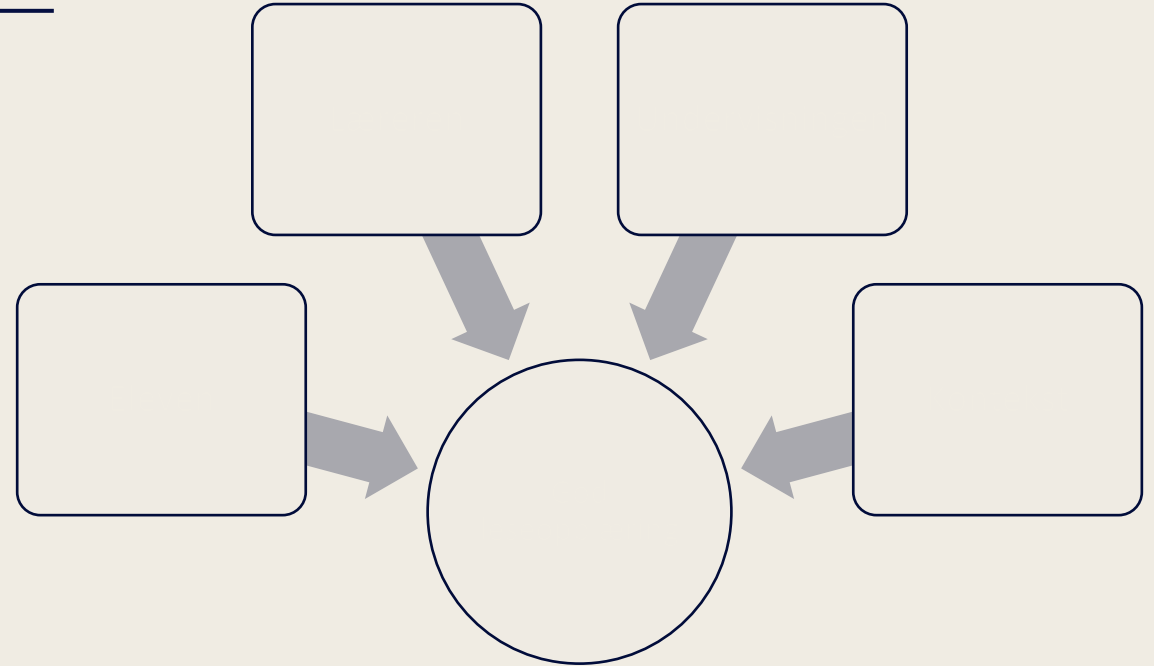
enkeltstudier  
bak oversiktene

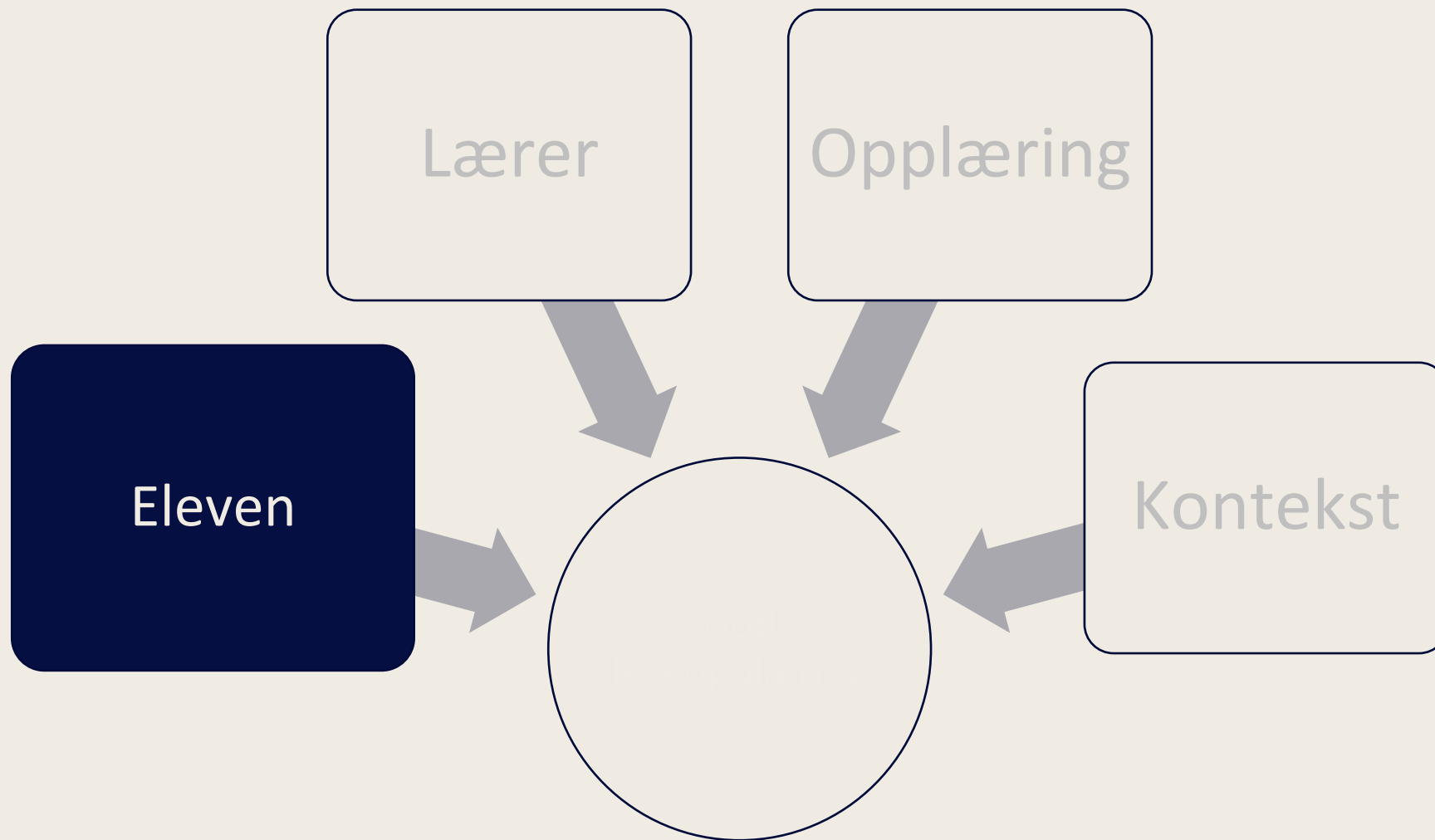
Basert på hovedfunn fra en forskningsgjennomgang under fagfelleevaluering (Grønli, under review)

# Hva sier forskningen samlet?

---

- Mønstre på tvers av meta-analyser og oppsummeringer
- Effekter varierer med elev, lærer, undervisning og kontekst
- Samspill er avgjørende





# Elever som strever

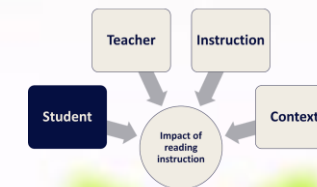
---

- Elever har nytte av tidlig, eksplisitt arbeid med avkoding

## *Men*

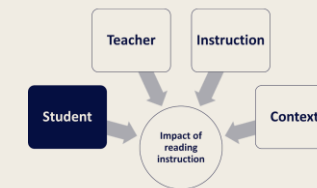
- Fokus på lyder og avkoding **er nødvendig, men ikke nok.**
- Kombinert med **mening og forståelse** har opplæringen sterkere og mer varige effekter

(Vaughn et al., 2010; Richards-Tutor et al., 2016; Solari et al., 2022; Reynolds et al., 2011; Lee & Tsai, 2017; Ruan et al., 2024; Cartwright & Palian, 2024; Reynolds et al., 2011; Lee & Tsai, 2017; Ren et al., 2024; Peng et al., 2025)



# Flerspråklige elever og elever fra lav SØS

---



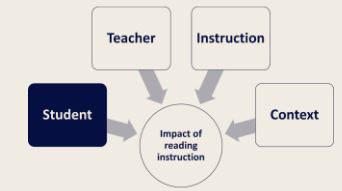
## Flerspråklige elever

- Har samme kjernebehov som alle andre: fokus på avkoding og forståelse (språk, begreper, innhold, strategier)
- Bruk førstespråk som ressurs
- Kvalitet i undervisning viktigere enn undervisningsspråk

## Lav SØS

- Trenger tydelig struktur og støtte
- Trenger tilbakemeldinger som ser framgang og hva de mestrer
- Trenger dialog og aktive arbeidsformer
- Felleskap med andre, samarbeidslæring

(e.g; Ludwig et al., 2019; Richards-Tutor et al., 2016; Solari et al., 2022; Dietrichson et al, 2017)

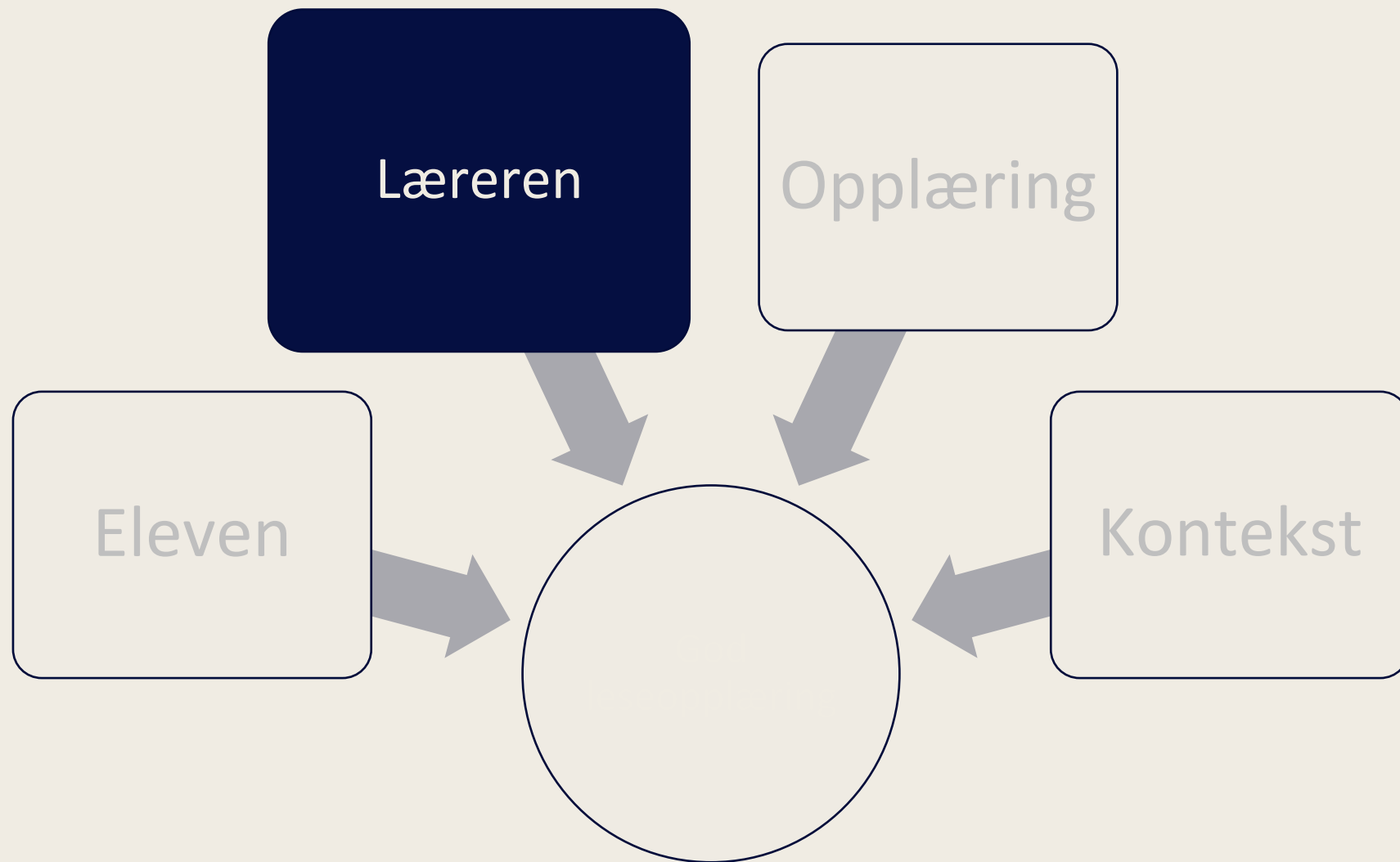


## Motivasjon

---

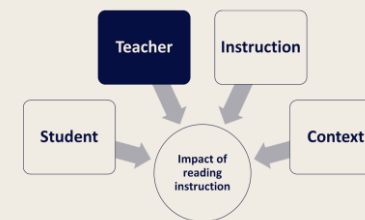
- Henger sammen med utvikling av leseferdigheter
  - Påvirker innsats og oppmerksomhet
  - Former leseidentitet
- Motivasjon kan læres
  - eksplisitt strategiopplæring, målorientering
  - arbeid med **leseinteresse**
- Begynneropplæringen er perioden der motivasjon er mest påvirkelig

(e.g. Cho et al., 2023; van der Sande et al., 2023; McBreen & Savage, 2021; Toste et al., 2020; Unrau et al., 2018)



# Lærereens kompetanse

---

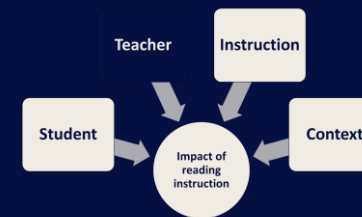


- Adaptiv undervisning = gode tilpassninger i sanntid
  - Pedagogisk kompetanse
  - Kunnskap om lesing
  - Kunnskap om bruke data fra kartlegging og det som skjer – inn i neste steg

Dette kan lære – i lærerutdanning og i profesjonsfelleskap

# Høye forventninger øker leseferdigheter

---



Læreres forventninger påvirker elevenes læring gjennom:

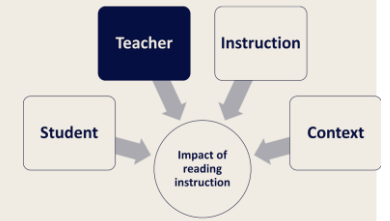
- Valg av innhold
- Kvaliteten på tilbakemeldinger
- Typen støtte som gis

***Forventninger blir til praksis***

- Forventninger kan arbeides med og utvikles i profesjonsfellesskapet

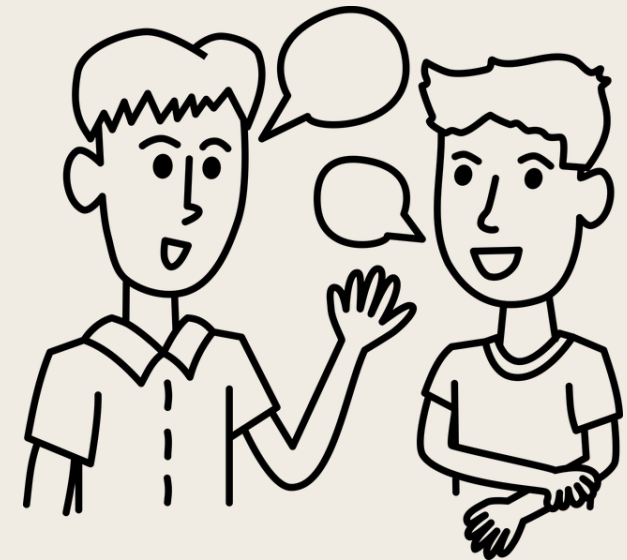
(Scharuben & Witmer, 2020; Dietrichson et al., 2017; Rubie-Davies & Hattie, 2025)

# Profesjonsutvikling og leseresultater

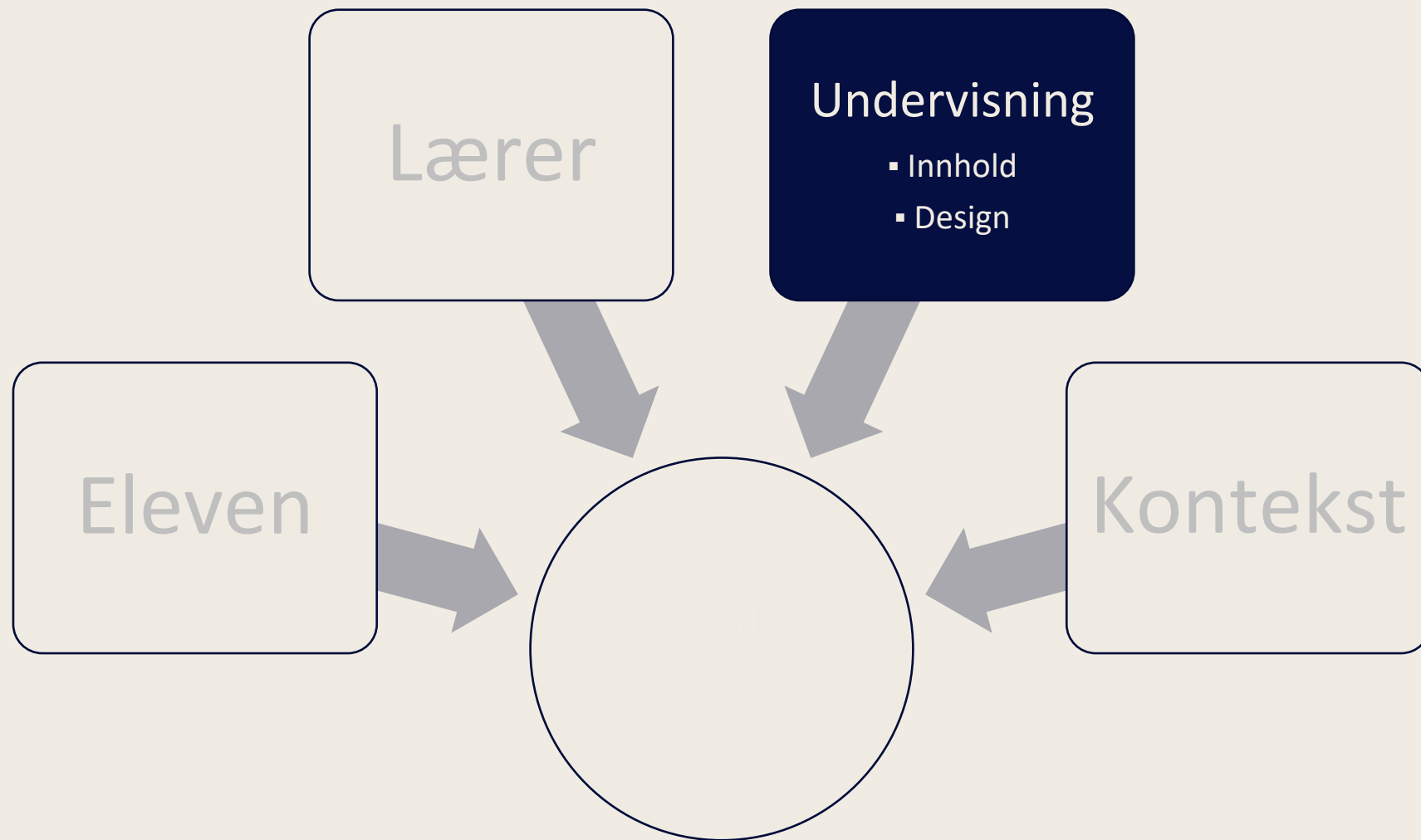


*Profesjonsutvikling → bedre praksis → bedre læring*

- **Men: effekten på elever er indirekte**
  - Stor effekt på lærerkompetanse
  - Mer gradvis effekt på elevenes leseferdigheter
- **Profesjonsutvikling gir størst effekt på elevens leseferdigheter når**
  - tett koblet til undervisning i klasserommet
  - pågår over tid
  - rom for samarbeid og refleksjon



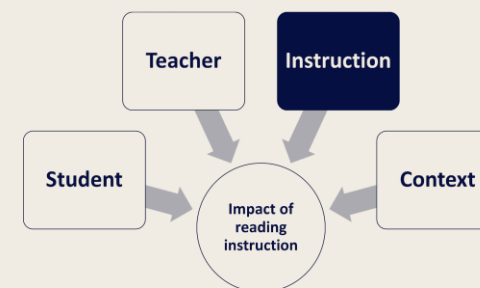
(Wixson & Yochum, 2004; Didion et al., 2020; McMaster et al., 2021)



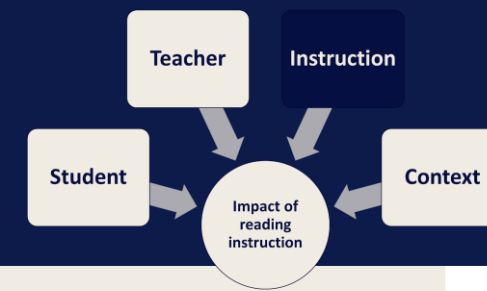
# Innhold i undervisningen

Komponent	n	Effekt	Økt effekt når...
Fonologi og avkoding	11+	sterk	... inngår i en sammenheng
Morfologi	3	small-moderat	... del av meningsfull tekst
Leseflyt	4	moderat	... øving har et formål
Vokabular og forståelse	4	moderat	... forankret i tekst
Motivasjon	5	moderat-sterk	... støtter interesse

- Undervisning har effekt!
- Effekten er sterkest når arbeidet med ferdigheter inngår i meningsfulle aktiviteter og tekster
- Sterkest effekter på fonologi og avkoding



# To typer ferdigheter i lesing (Paris, 2005)



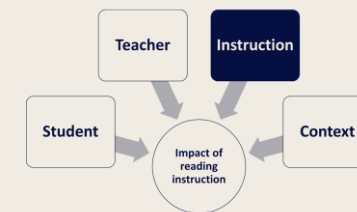
Constrained skills		Unconstrained skills
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lyder, bokstaver, avkoding</li><li>• Læres raskt – har en tydelig slutt</li><li>• Lettere å undervise og måle</li><li>• Viser sterke effekter på kort tid</li></ul>	↔	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ordforråd, forståelse, motivasjon</li><li>• Læres over tid – aldri ferdig</li><li>• Vanskelig å undervise og måle</li><li>• Vanskeligere å få raske og sterke effekter</li></ul>

Fort gjort å tenke at....

- sterke effekter betyr viktigst for læring
- **det vi kan måle og telle, blir det vi vektlegger i opplæringen**

**Men denne forskingen viser at ...**

**Det er samspillet mellom disse ferdighetene som lesere må lære og øve på!**



# Lesing er *koordinering* av avkoding og mening – fra start

(Cartwright & Palian, 2024; Peng et al, 2018)

- Nyere kognitive lesemodeller viser at avkoding og mening læres i samspill
- Koordineringen kan trenes — elevene trenger modellering og støtte i nettopp denne koblingen
- Vi lærer å lese når vi **bruker** bokstavene til å lese og skrive ord

*La oss lese sammen.*

*s – o – l ... sol*

*Hva betyr sol?*

*Vil du skrive bil?*

*Hvilke lyder hører du?*

*Hvilke bokstaver*

*trenger du?*

*b – i – l*

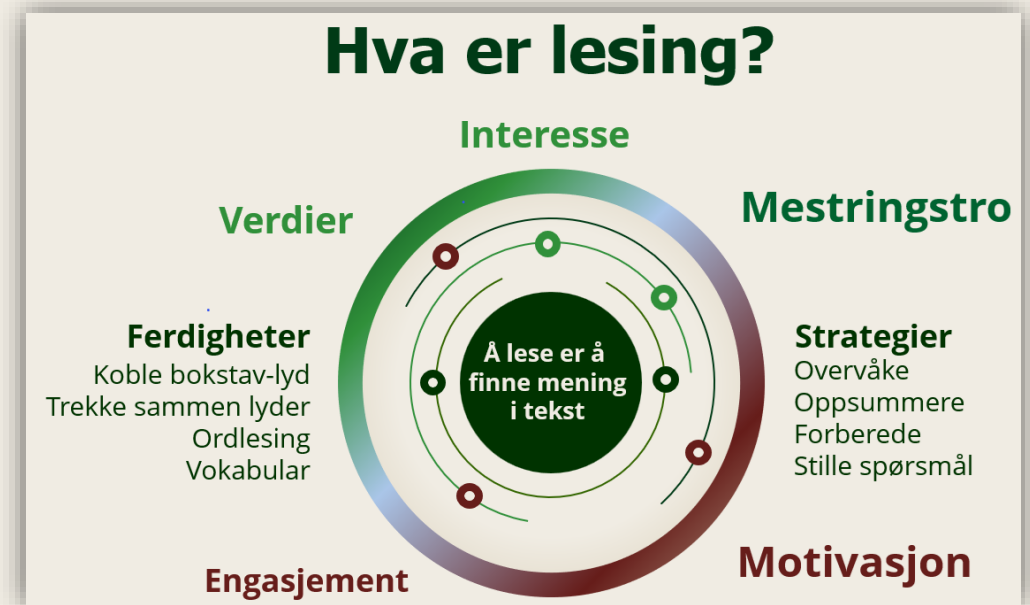
# Gi alle elever støtte til hele leseferdigheten

Søtte til å lære å lyder, bokstaver og forstå tekst

Støtte til å bruke det de kan og være aktive

Støtte til å tenke: «Lesing, det er noe for meg»

Lærere trenger kunnskap om lesing, slik at ikke opplæringen reduserer til det som lett kan måles.



# Tekstvalg – hvilke tekster skal vi bruke?

---

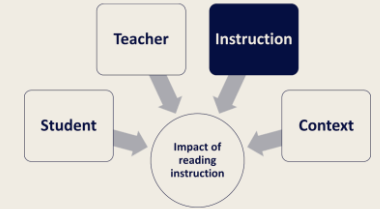
- Ferdigheter om lyd/bokstaver utvikles når de brukes til å lese ord, setninger og tekst
- Sterkest effekter i undervisning som:
  - Kombinerer **tekster tilpasset avkoding** og **meningsfulle tekster**
  - Tekster på riktig **nivå**
  - Teksten må tåle å bli lest flere ganger

( e.g. Cheatham & Allor, 2012; Murphy, 2024; Pugh, 2023; Cheung & Slavin, 2012; Peng et al., 2025)



# Undervisningsdesign

---



## Sterk støtte i forskingen:

- Eksplisitt og systematisk undervisning virker
  - Modellering → lese sammen → lese selv med støtte
- Elever som strever - trenger intensiv og lang nok oppfølging

## Viktige nyanser fra forskingen:

- Kvalitet betyr mer enn gruppestørrelse
- Undervisning må tilpasses elevens **behov** – ikke bare **nivå**
- Mer er ikke alltid bedre
  - Tak for effekt av trening på fonologisk bevissthet

( e. g. Morgan et al., 2023; Downs og Mohr, 2025; Ruan et al. 2024; Richards-Tutor et al. ,2016; Solari et al. ,2022; Vaughn et al.,2010; Roberts, 2022; Erbeli et al., 2024)

# Teknologi

*n = 12*

---

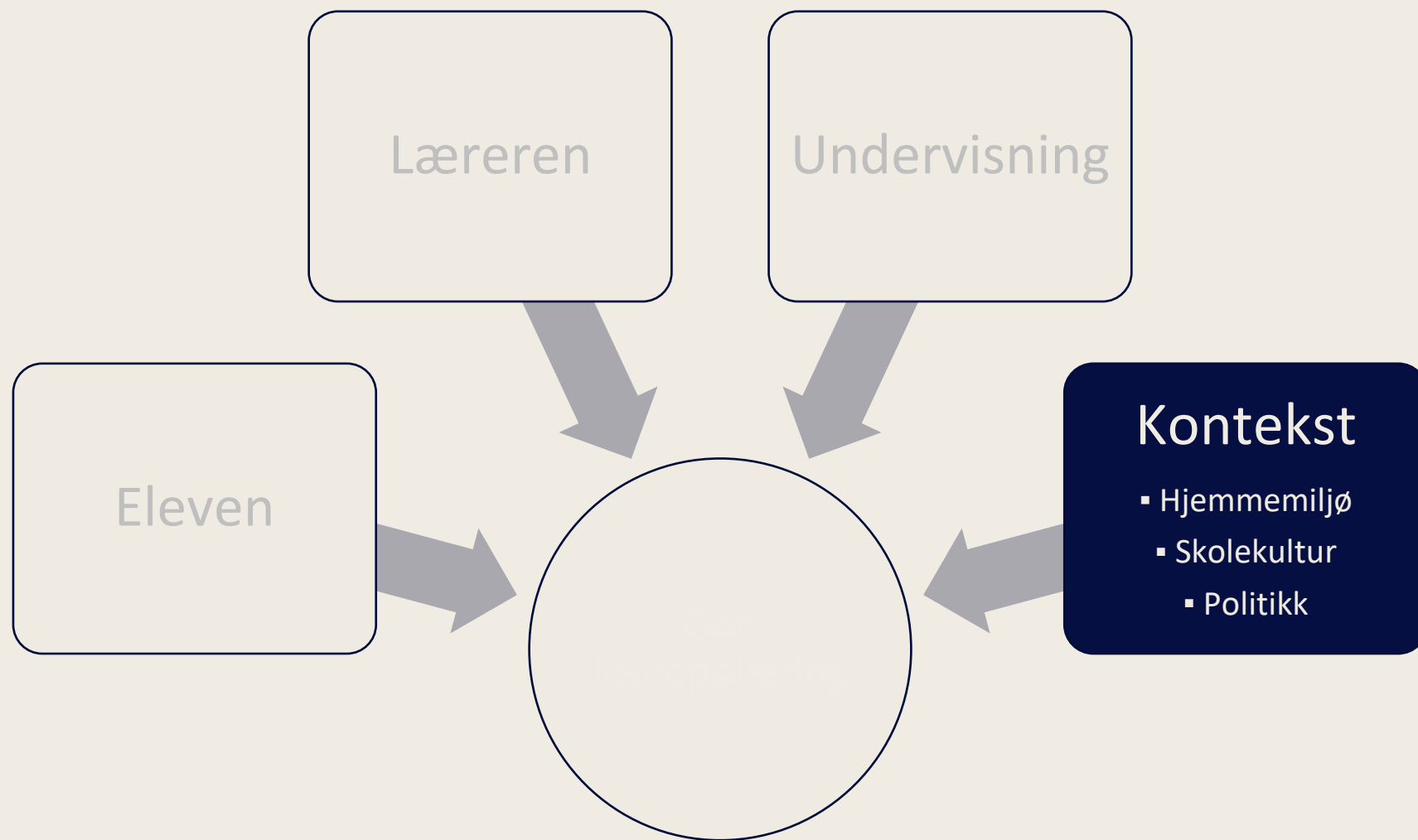
**Kan ha positive effekter på  
*bokstavkunnskap, avkoding og flyt***

**Blandede effekt på *leseforståelse og  
vokabular***

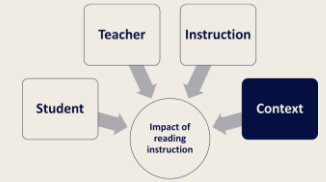
**Størst effekt for *sårbare elever***

***Lærer støtte gir større effect***

(Dahl-Leonard et al., 2024; Silverman et al., 2024; Yan et al., 2024;  
McTigue et al., 2020)



# Kontekst avgjør om tiltak virker



## Hjemmemiljø

- Foresattes forventninger betyr mer enn ressurser
- Aktiv støtte har betydning

## Skolekultur

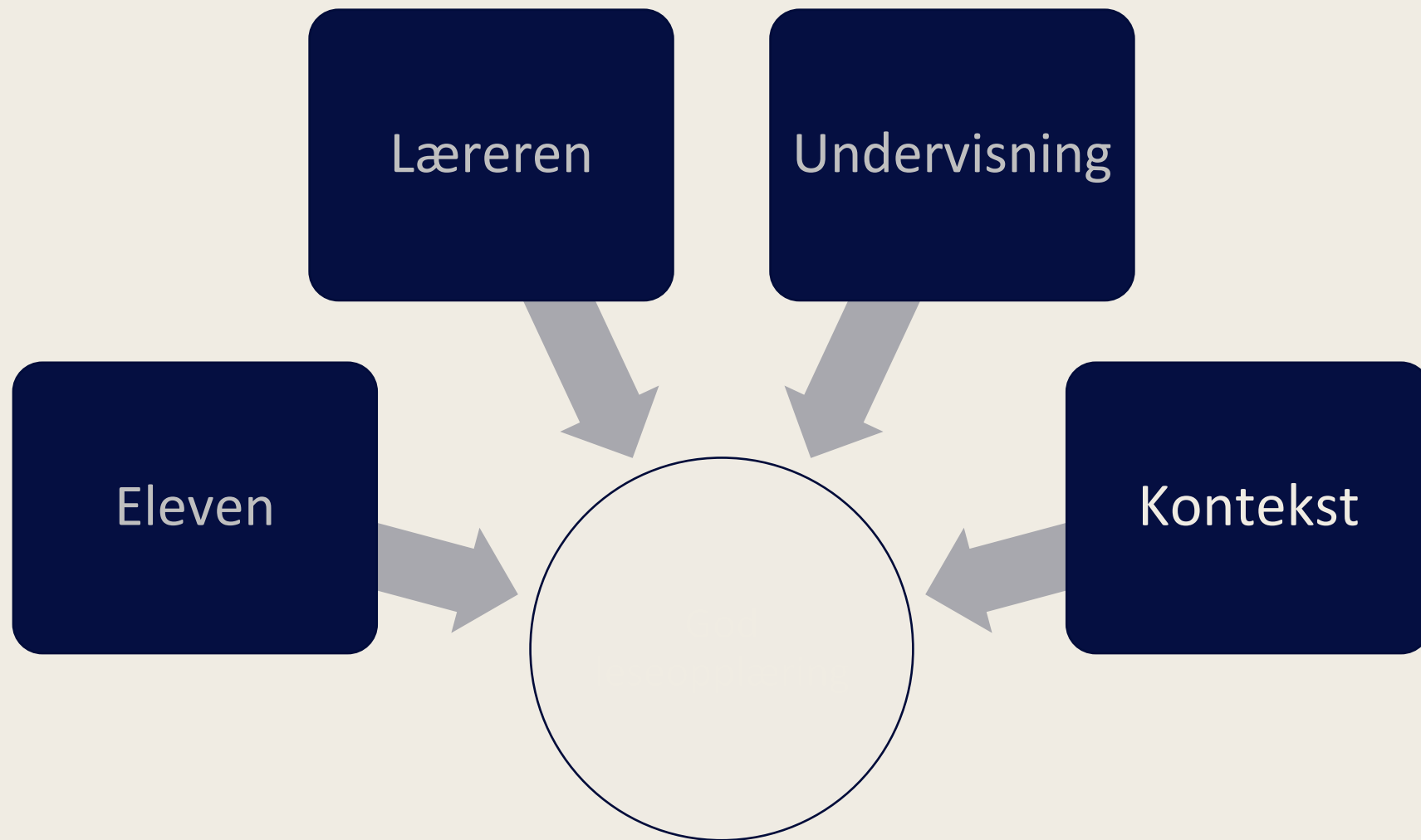
- Profesjonsfelleskap og god ledelse

## Politikk

- Tiltak må tilpasset og støttet lokalt
- Må følge med ressurser

(Dong et al., 2020; Sénéchal & Young, 2008; Wixson & Yochum, 2004; Torgerson et al., 2019; Filderman et al., 2018)





# God begynneropplæring i lesing

---

*Å lære å lese handler ikke bare om å lære barn hvordan de leser men om at de forstår hvorfor vi leser, hva lesing kan brukes til, og hvem de kan bli som lesere.*

- Avkoding er nødvendig – men ikke nok
- Ikke alt som er viktig for leseutviklingen, er det vi måler i prøvene vi har i dag



# References

---

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 629–653. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02015.x>
- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, *58*(2), 313–332. <https://doi.org/10.1002/rtrq.458>
- Allington, R. L. (2002). What I've Learned about Effective Reading Instruction: From a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 740–747. <https://doi.org/10.1177/003172170208301007>
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, *8*(9), p79. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>
- Archer, K., Savage, R., Sanghera-Sidhu, S., Wood, E., Gottardo, A., & Chen, V. (2014). Examining the effectiveness of technology use in classrooms: A tertiary meta-analysis. *Computers & Education*, *78*, 140–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.001>
- Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RtI Model in the Treatment of Reading Learning Disabilities. *Education Sciences*, *11*(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- Benner, G. J., Nelson, J. R., Ralston, N. C., & Mooney, P. (2010). A Meta-Analysis of the Effects of Reading Instruction on the Reading Skills of Students with or at Risk of Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *35*(2), 86–102. <https://doi.org/10.1177/019874291003500202>
- Burns, M. K. (2024). Assessing an Instructional Level During Reading Fluency Interventions: A Meta-Analysis of the Effects on Reading. *Assessment for Effective Intervention*, *49*(4), 214–224. <https://doi.org/10.1177/15345084241247064>
- Carter, J., Podpadec, T., Pillay, P., Babayidit, S., & Gazu, K. A. (2024). A systematic review of the effectiveness of reading comprehension interventions in the South African multilingual context. *Educational Research and Evaluation*, *29*(1–2), 69–103. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314522>
- Cartwright, K. B., & Palian, S. R. (2024). Considering roles of executive functions in the science of reading: A meta-analysis highlighting promises and challenges of reading-specific executive functions. *Educational Psychologist*, *59*(4), 263–290. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418392>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades: A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, *82*(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Cho, E., Dahl-Leonard, K., Kehoe, K., Capin, P., Hall, C., & Solari, E. (2023). Motivational Practices in Reading Interventions for Students With or at Risk for Dyslexia: Literature Synthesis and Meta-Analysis. *Topics in Language Disorders*, *43*(2), 119–145. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000312>
- Cho, Y., Kim, D., & Jeong, S. (2021). Evidence-based reading interventions for English language learners: A multilevel meta-analysis. *Heliyon*, *7*(9), e07985. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07985>
- Colenbrander, D., Von Hagen, A., Kohnen, S., Wegener, S., Ko, K., Beyersmann, E., Behzadnia, A., Parrila, R., & Castles, A. (2024). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Outcomes for Children in English-Speaking Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(4), 119. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09953-3>
- Collins, A., Lindström, E. R., & Compton, D. L. (2018). Comparing Students With and Without Reading Difficulties on Reading Comprehension Assessments: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(2), 108–123. <https://doi.org/10.1177/0022219417704636>
- D'Agostino, J. V., & Harmey, S. J. (2016). An International Meta-Analysis of Reading Recovery. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *21*(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1112746>
- D'Agostino, J. V., & Murphy, J. A. (2004). A Meta-Analysis of Reading Recovery in United States Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(1), 23–28. <https://doi.org/10.3102/01623737026001023>
- Dahl-Leonard, K., Hall, C., & Peacott, D. (2024). A meta-analysis of technology-delivered literacy instruction for elementary students. *Educational Technology Research and Development*, *72*(3), 1507–1538. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10354-0>

# References

---

- Dessemontet, R. S., Martinet, C., De Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Díaz, B., Nussbaum, M., Greiff, S., & Santana, M. (2024). The role of technology in reading literacy: Is Sweden going back or moving forward by returning to paper-based reading? *Computers & Education*, 213, 105014. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105014>
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dilgard, C., Hodges, T. S., & Coleman, J. (2022). Phonics Instruction in Early Literacy: Examining Professional Learning, Instructional Resources, and Intervention Intensity. *Reading Psychology*, 43(8), 541–575. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2126045>
- Dixon, C., Oxley, E., Gellert, A. S., & Nash, H. (2023). Dynamic assessment as a predictor of reading development: A systematic review. *Reading and Writing*, 36(3), 673–698. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10312-3>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 63–82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Downs, J., & Mohr, K. A. J. (2025). A Multilevel Meta-Analysis of Synchronous Paired Oral Reading Techniques in Elementary Classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 64(1), 84–111. <https://doi.org/10.1080/19388071.2024.2319654>
- Egert, F., Cordes, A.-K., & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, 37, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Erbeli, F., Rice, M., Xu, Y., Bishop, M. E., & Goodrich, J. M. (2024). A Meta-Analysis on the Optimal Cumulative Dosage of Early Phonemic Awareness Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 28(4), 345–370. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2309386>
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-Based Decision Making in Reading Interventions: A Synthesis and Meta-Analysis of the Effects for Struggling Readers. *The Journal of Special Education*, 52(3), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>
- Filiz, T., Demir, M., & Kaya, M. (2024). Effects of Instructional Intervention Programs on Reading Skills of Students with Reading Difficulties. *Participatory Educational Research*, 11(5), 146–168. <https://doi.org/10.17275/per.24.68.11.5>
- Fuchs, D., & Young, C. L. (2006). On the Irrelevance of Intelligence in Predicting Responsiveness to Reading Instruction. *Exceptional Children*, 73(1), 8–30. <https://doi.org/10.1177/001440290607300101>
- Gatlin, B., & Wanzek, J. (2015). Relations Among Children's Use of Dialect and Literacy Skills: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1306–1318. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-14-0311](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0311)
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Gildore, P. J. E., Aryanto, S., Suhariuddin, Denatara, E. T., & Awiria. (2025). Effective reading intervention strategies for primary grade students in Indonesia: A systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2482470. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2482470>

# References

- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading, 17*(4), 257–285. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Grønli, K. M. (under review). *Key factors influencing the impact of early reading instruction: A rapid meta-review of insights and paradoxes.*
- McMaster, K. L., Baker, K., Donegan, R., Hugh, M., & Sargent, K. (2021). Professional Development to Support Teachers' Implementation of Intensive Reading Intervention: A Systematic Review. *Remedial and Special Education, 42*(5), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0741932520934099>
- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Zimmer, W. K., & Uppstad, P. H. (2020). Critically Reviewing GraphoGame Across the World: Recommendations and Cautions for Research and Implementation of Computer-Assisted Instruction for Word-Reading Acquisition. *Reading Research Quarterly, 55*(1), 45–73. <https://doi.org/10.1002/rrq.256>
- Morgan, D. N., Valerio, M., & Evans, K. I. (2024). A 20 Year Guided Reading Research Synthesis: Examining Student Data. *Literacy Research and Instruction, 63*(3), 193–216. <https://doi.org/10.1080/19388071.2023.2267625>
- Murphy, A., & Arciuli, J. (2024). Digital reading comprehension instruction in English for children with English as an additional language: A systematic review. *Journal of Research in Reading, 47*(3), 348–394. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12448>
- Murphy Odo, D. (2021). A Meta-Analysis of the Effect of Phonological Awareness and/or Phonics Instruction on Word and Pseudo Word Reading of English as an L2. *Sage Open, 11*(4), 21582440211059168. <https://doi.org/10.1177/21582440211059168>
- Murphy Odo, D. (2024). The use of decodable texts in the teaching of reading in children without reading disabilities: A meta-analysis. *Literacy, 58*(3), 267–277. <https://doi.org/10.1111/lit.12368>
- Nathanson, S. (n.d.). *Harnessing the Power of Story: Using Narrative Reading and Writing Across Content Areas.*
- Nelson, J. R., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 255–267. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00080>
- Norman, A. (2023). Educational technology for reading instruction in developing countries: A systematic literature review. *Review of Education, 11*(3), e3423. <https://doi.org/10.1002/rev3.3423>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184–202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin, 144*(1), 48–76. <https://doi.org/10.1037/bul0000124>
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading: META-ANALYSIS OF ATTITUDES AND ACHIEVEMENT IN READING. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 335–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(1), 8–38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated Literacy Instruction: Boondoggle or Best Practice? *Review of Educational Research, 90*(4), 459–498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A Meta-Analysis of Phonemic Awareness Instruction Provided to Children Suspected of Having a Reading Disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(4), 1177–1201. [https://doi.org/10.1044/2022\\_LSHSS-21-00160](https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160)
- Ren, X., Liu, N., Peng, P., Lu, Y., Chen, Y., Li, J., & Tao, S. (2024). What Works for Reading Interventions in Chinese Children at Risk for Reading Difficulties? A Systematic Review and Meta-analysis of Findings in Recent Three Decades. *Educational Psychology Review, 36*(4), 140. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09961-3>
- Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What Recent Reviews Tell Us About the Efficacy of Reading Interventions for Struggling Readers in the Early Years of Schooling. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 257–286. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>

# References

- Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallèse, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic Awareness: A META-ANALYSIS for Planning Effective Instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259–1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>
- Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (Kay). (2024). Professional Development in Reading Comprehension: A Meta-analysis of the Effects on Teachers and Students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424–447. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. M. (2016). The Effectiveness of Reading Interventions for English Learners: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144–169. <https://doi.org/10.1177/0014402915585483>
- Roberts, G. J., Dumas, D. G., McNeish, D., & Côté, B. (2022). Understanding the Dynamics of Dosage Response: A Nonlinear Meta-Analysis of Recent Reading Interventions. *Review of Educational Research*, 92(2), 209–248. <https://doi.org/10.3102/00346543211051423>
- Roberts, G. J., Solis, M., Ciullo, S., McKenna, J. W., & Vaughn, S. (2015). Reading Interventions With Behavioral and Social Skill Outcomes: A Synthesis of Research. *Behavior Modification*, 39(1), 8–42. <https://doi.org/10.1177/0145445514561318>
- Rollins, L. H., Sanders, S., Jolivette, K., & Virgin, A. S. (2022). Assessment of strategy instruction and self-regulation in reading comprehension: A review of the literature. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(4), 301–311. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2132198>
- Ruan, Y., Maurer, U., & McBride, C. (2024). Effectiveness of Reading Interventions on Literacy Skills for Chinese Children with and Without Dyslexia: A Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Educational Psychology Review*, 36(3), 80. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09915-9>
- Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Schachter, R. E., Knoche, L. L., Lu, J., Goldberg, M. J., Wernick, P. D., Piasta, S. B., & Lancaster, H. S. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of coaching and the contribution of coaching processes to learning outcomes for early childhood teachers and children. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 156–169. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.02.014>
- Schrauben, K. S., & Witmer, S. E. (2020). Feedback Provided Within Structured Reading Programs: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 193–210. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1627967>
- See, B. H., & Gorard, S. (2020). Effective classroom instructions for primary literacy: A critical review of the causal evidence. *International Journal of Educational Research*, 102, 101577. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101577>
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Si, Q. (n.d.). *TECHNOLOGY INTEGRATION IN ELEMENTARY READING INSTRUCTION TO IMPROVE READING SKILLS OF STUDENTS*.
- Silverman, R. D., Keane, K., Darling-Hammond, E., & Khanna, S. (2024). The Effects of Educational Technology Interventions on Literacy in Elementary School: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 00346543241261073. <https://doi.org/10.3102/00346543241261073>
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How Can Book Reading Close the Word Gap? Five Key Practices From Research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560–571. <https://doi.org/10.1002/trtr.1347>
- Solarí, E. J., Kehoe, K. F., Cho, E., Hall, C., Vargas, I., Dahl-Leonard, K., Richmond, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., & Conner, C. (2022). Effectiveness of Interventions for English Learners with Word Reading Difficulties: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(3), 158–174. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12286>
- Stahl, K. A. D. (2011). Applying New Visions of Reading Development in Today's Classrooms. *The Reading Teacher*, 65(1), 52–56. <https://doi.org/10.1598/RT.65.1.7>
- Stalega, M. V., Kearns, D. M., Bourget, J., Bayer, N., & Hebert, M. (2024). Is Phonological-Only Instruction Helpful for Reading?: A Meta-Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 28(6), 614–635. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2340708>
- Stone, R., De Hoop, T., Coombes, A., & Nakamura, P. (2020). What works to improve early grade literacy in Latin America and the Caribbean? A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1067. <https://doi.org/10.1002/c12.1067>
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The Effects of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Elementary-Age Students with Learning Disabilities (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice. *Learning Disabilities*.

# References

- 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>
- Stuebing, K. K., Barth, A. E., Trahan, L. H., Reddy, R. R., Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2015). Are Child Cognitive Characteristics Strong Predictors of Responses to Intervention? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 85*(3), 395–429. <https://doi.org/10.3102/0034654314555996>
- Tacoronte Sosa, J. P., & Peña Hita, M. Á. (2023). A Systematic Review of Serious Games for Children's Reading Skills' development. Una revisión sistemática de juegos serios para el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños. *El Guiniguada, 32* (2023), 79–92. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2023.632>
- Torgerson, C., Brooks, G., Gascoine, L., & Higgins, S. (2019). Phonics: Reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic 'tertiary' review. *Research Papers in Education, 34*(2), 208–238. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1420816>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research, 88*(2), 167–204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Van Der Sande, L., Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Vanbecelaere, S., Said-Metwaly, S., Van den Noortgate, W., Reynvoet, B., & Depaepae, F. (2023). The effectiveness of Tier 1 digital interventions for early reading: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology, 54*(5), 1397–1432. <https://doi.org/10.1111/bjet.13351>
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools, 47*(5), 432–444. <https://doi.org/10.1002/pits.20481>
- Wang, Z., Harun, J., & Yuan, Y. (2024). Enhancing Reading Instruction Through Gamification: A Systematic Review of Theoretical Models, Implementation Strategies, and Measurable Outcomes (2020-2024). *Journal of Information Technology Education: Research, 23*, 028. <https://doi.org/10.28945/5594>
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 612–624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>
- Wixson, K. K., & Yochum, N. (2004). Research on Literacy Policy and Professional Development: National, State, District, and Teacher Contexts. *The Elementary School Journal, 105*(2), 219–242. <https://doi.org/10.1086/428860>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Yan, X., Peng, P., & Liu, Y. (2024). Optimal design feature of computer-assisted reading instruction for students with reading difficulties? A Bayesian network meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 152*, 108062. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108062>
- Yorke, A. M., Caron, J. G., Pukys, N., Sternad, E., Grecol, C., & Shermak, C. (2021). Foundational Reading Interventions Adapted for Individuals Who Require Augmentative and Alternative Communication (AAC): A Systematic Review of the Research. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*(4), 537–582. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09767-5>
- Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social-Emotional Skills Correlate with Reading Ability among Typically Developing Readers: A Meta-Analysis. *Education Sciences, 13*(2), 220. <https://doi.org/10.3390/educsci13020220>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, D., Ke, S. (Echo), & Mo, Y. (2023). Morphology in reading comprehension among school-aged readers of English: A synthesis and meta-analytic structural equation modeling study. *Journal of Educational Psychology, 115*(5), 683–699. <https://doi.org/10.1037/edu0000797>
- Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A Meta-Analysis of Non-Repetitive Reading Fluency Interventions for Students With Reading Difficulties. *Remedial and Special Education, 42*(2), 78–93. <https://doi.org/10.1177/0741932519855058>

# Fra god undervisning til systematisk oppfølging

- Ordinær begynneropplæring av høy kvalitet er nødvendig – men ikke tilstrekkelig
- Elever varierer i sine forutsetninger og responderer ulikt på undervisning
- Derfor trenger vi:
  - Systematisk kartlegging og målrettet oppfølging over tid
  - Et system for å handle på resultatene

# Hva handler kartlegging om i denne sammenhengen

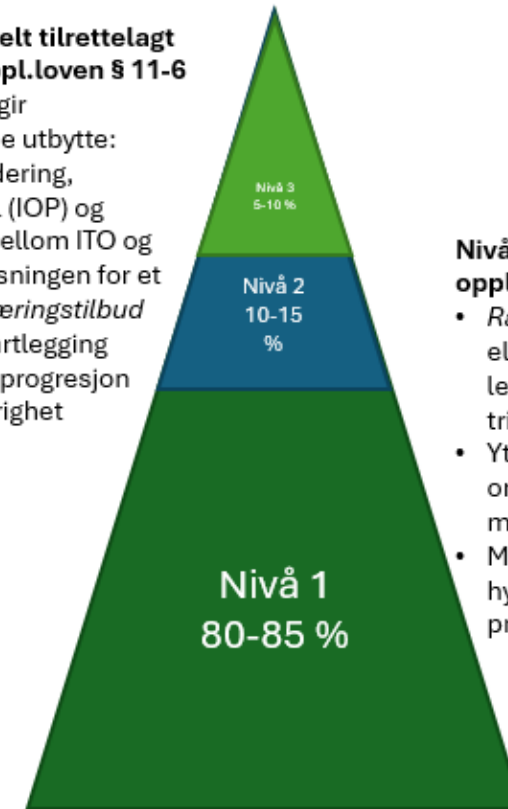
- Kartlegging gir et godt beslutningsgrunnlag - hvis den er gjennomtenkt
- Forutsetter:
  - Valide og pålitelige verktøy
  - Kartlegging av relevante delområder (screening)
  - Hyppig måling over tid (monitorering)
  - At resultatene brukes aktivt til å evaluere og justere undervisningen

# RTI = et system for å tilpasse undervisningen

- Utviklet i USA på 1990-2000-tallet som en reaksjon på “vente og se”-tilnærmingen og diagnostisering basert på IQ-diskrepans-tenkningen
- Logikken i RTI er at man gir en systematisk, trinnvis tilpasset undervisning, og vurderer elevers behov utfra hvordan de responderer på tiltak

## Nivå 3 – Individuelt tilrettelagt opplæring, jf. oppl.oven § 11-6

- Når tiltak ikke gir tilfredsstillende utbytte: sakkyndig vurdering, realistiske mål (IOP) og samordning mellom ITO og klasseundervisningen for et *helhetlig opplæringstilbud*
- Diagnostisk kartlegging
- Overvåking av progresjon
- Ofte lenger varighet



## Nivå 2 – Intensiv opplæring, jf. oppl.oven § 11-3

- *Rask og egnet* innsats når en elev “står i fare” for å falle av i lesing/skriving/regning (1.–4. trinn).
- Ytterligere tilpasninger enn i ordinær opplæring (f.eks. mindre grupper)
- Mer målrettet kartlegging og hyppigere målinger av progresjon

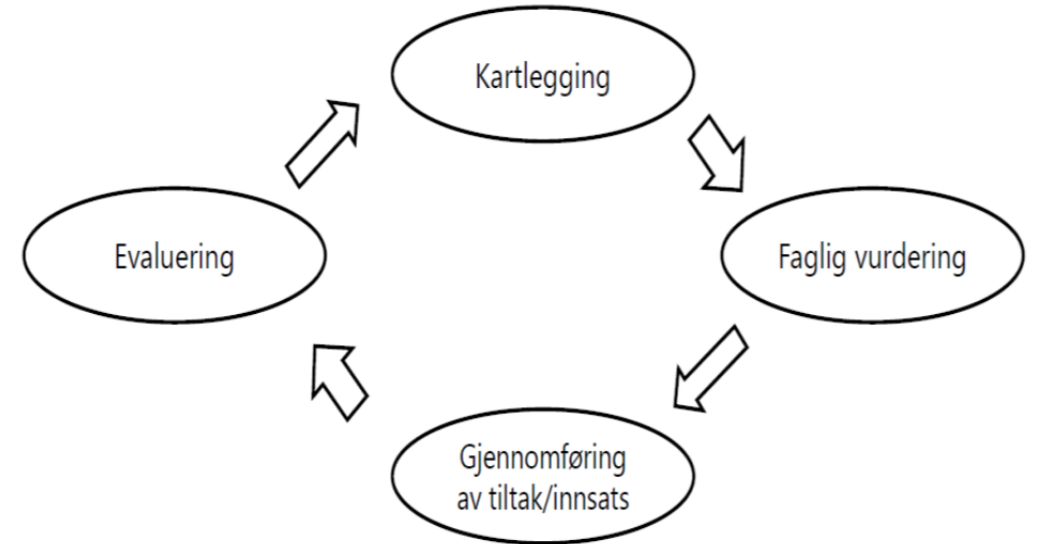
## Nivå 1 – Tilpasset opplæring i fellesskapet, jf. oppl.oven § 11-1 & 11-2

- Variert, differensiert undervisning for *alle*; universell kartlegging for å fange opp elever som ikke har forventet progresjon

# RTI i praksis: en kontinuerlig beslutningssirkel

Data → Analyse → Tiltak → Evaluering → Justering

1. Kartlegging (hvor står eleven nå?)
  2. Analyse/vurdering (hva er utfordrende?)
  3. Tiltak (hva gjør vi?)
  4. Evaluering (fungerer tiltaket?)
- 
1. Justering (hva endrer vi?)



# Hva viser forskningen?

- **Solheim et al. (2018, *På sporet*)**

- Intervensjon rettet mot norske elever i risiko på 1. trinn. Systematikk, intensitet og eksplisitt undervisning som kjerne i intervensjonen (25 uker, fire ganger per uke, 45 minutter per økt)
- Gode effekter på ordavkoding og staving for elevene som fikk intervensjonen

- **Nergård-Nilsen et al. (2026, *Read Well*)**

- Intervensjon rettet mot elever med lesevansker på 2. og 3. trinn. Samme prinsipper: systematikk, intensitet og eksplisitt undervisning (24 uker, fire ganger per uke, 45 minutter per økt)
- Gode effekter på ordavkoding, språk og leseforståelse for elevene som fikk intervensjonen

- **Lovett et al. (2017)**

- Intervensjon rettet mot amerikanske elever med lesevansker på 1.-3. trinn:
- Andel elever som presterte innenfor norm etter intervensjonen:
  - i. 1. trinn: ca. 70 %
  - ii. 2. trinn: ca. 45 %
  - iii. 3. trinn: ca. 30 %

# Hva viser forskningen?

- **Nilvius et al. (2025)**

- Svensk intervensjonsstudie rettet mot elever med lesevansker på 1.–2. trinn.
- Andel under 25-persentilen etter avsluttet intervensjon på avkoding og leseforståelse:
  - Intervensjon: 1–3 %
  - Kontroll: 8–10 %

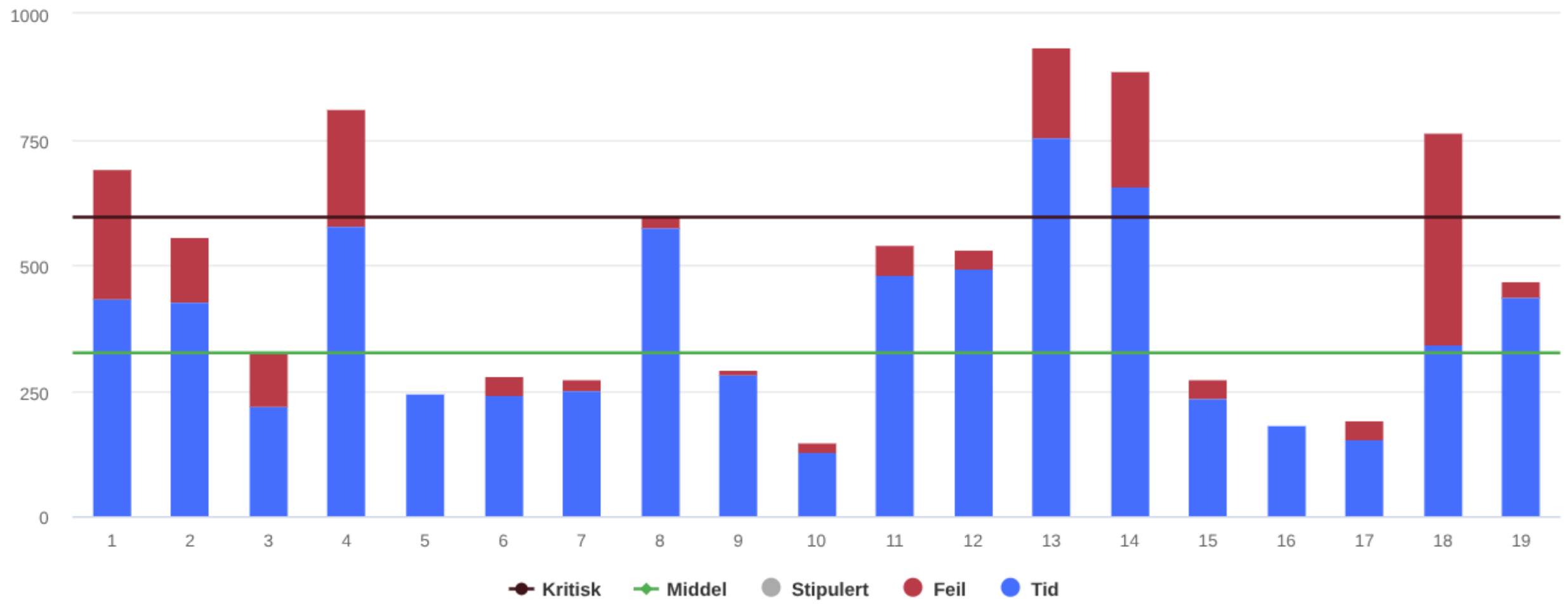
- **Grosch & Volpe (2013)**

- Oppsummering av internasjonal RTI-forskning:
  - Andel elever med lesevansker kan reduseres fra ca. 9 % til 1,5 % ved høy kvalitet i gjennomføringen

# Utfordringer i norsk skole

- Kartleggingsverktøy:
  - Vi har flere som er godt egnet for screening
  - Men de er mindre egnet for å måle progresjon
- Mangler:
  - Verktøy for systematisk monitorering
- Risiko:
  - Tiltak settes inn uten at skolene vet om de virker
  - Ulikt beslutningsgrunnlag og praksis på tvers av skoler

# Samlet resultat





**Bjørn Arild  
Erland**

**FØRSTE KLASSE**

**det året vi lærte  
bokstavene**

**P**



**Van verden:** 4. klassingens ved Hana skole i Sandnes gikk gjennom ekstra leseopplæring i fjor. Det har betalt selv. Elevene leses flere minutter konsentrert enn før. Under lesesessjonen en mandag formiddag i august leser Torgjen Krakk Skåransen en bok han har valgt selv.

**PIRLS-UNDERSØKELSEN**

- Responsen fra den internasjonale leseundersøkelsen Pirls fra 2021 viser markant nedgang i norske låringers leseferdigheter. Nedgangen fra sist undersøkelse i 2006 er større enn de andre nordiske landene.
- En av fem norske femteklassinger havner i nedreste kategori av leseferdigheter.
- Årsakene er sammensatt, men stor økning i bruk av skjerm i skolen, flere minoritetsspråklige elever i skolen og mindre lesing på fritiden er noen av årsakene forskerne trekker fram.

KILDE: UTDANNINGSDEKORATORAT

– Denne tipset Annette meg om, for jeg liker mytologi. Det finnes så mange bøker jeg vil lese at det kan være vanskelig å velge noen ganger, sier Oskar.

Annette er Annette Dortha Steinmo, lese-løflærer på Hana skole.

I løpet av sine 24 år som lærer merket hun at elevene strevde stadig mer med å holde konsentrasjonen oppe over tid. Det å lese en bok kunne være krevende.

– Når elevene ikke mestrer lesingen godt tidlig, blir det vanskeligere å henge med. Leseopplæringen kan være litt som tran, kjedelig å ta, men vi trener opp lesemusklene slik at elevene kan lese det de ønsker senere. Det er det vi prøver å få på plass med å øve, sier Steinmo.

Etter ett år i aksjon har rektor Aste Somme sett og hørt resultatene av lesetreningen blant elevene.

– Bare et par måneder inn i skoleåret så vi at leseferdighetene til elevene akselererte, og at de hadde godt utbytte av å trene på lesing, sier Somme.

**Starter mens elevene har selvtillit**

I fjor slo en gruppe alarm om norske barns leseferdigheter i en kronikk i Aftenposten, i kjølvannet av resultatene fra den internasjonale Pirls-undersøkelsen. Norske elever forstår mindre av det de leser, og de finner lite glede i å lese. I tiden etterpå har Morgenbladet og andre medier skrevet mye om at norske elever leser urokkedelelig daglig i dag, sammenhengt med bare få år siden.

På omtrent samme tid som forskernes varsko, tok Annette Dortha Steinmo kontakt med rektor Aste Somme på Hana skole. Skolen hadde akkurat utstyrt en ny lærerstilling. Kunne det være aktuelt å gjøre det til en satsing på lesing, med en egen lesefløflærer? Gjerner, var svaret.

– De huket tak i 3. klasse fordi elevene da er ferdige med den grunnleggende bokstavopplæringen. Samtidig er ikke alle elevene ferdig utlært, en del sliter fortsatt med å koble bokstaver sammen som lyder.

– Men de har fortsatt lese selvilliten på det stadiet. De føler at de kan klare det, og det er viktig for å lykkes, sier Steinmo.

Gjennom en tredelt satsing på digitale oppgaver, lesing av sakprosa og utforskning av skjønnlitteratur på elevenes premisser, får 3.-klassingene ved Hana skole intensiv trening i lesing. På overflaten skiller kanskje ikke dette seg radikalt fra praksisen i andre norske klasserom, men det systematiske arbeidet med å timeplanfeste og følge opp hver enkelt elev er den store suksessfaktoren, ifølge skolen.

– Og, selvfølgelig, er egen lesefløflærer. Steinmo kommer inn i norsktimene tre ganger i uken, all tid i tillegg til læreren som allerede er i klasserommet. Det gir rom for ekstra oppfølging av hver enkelt elev.

Først kan leger Steinmo leseferdighetene til hvert enkelt barn. Det gjør det mulig å plassere elevene på sitt nivå i det digitale oppgaveprogrammet. Her ligger noe av det læreren peker på som nøkkelen: Alle elevene jobber med å bli bedre lesere på samme tid. I et program som ser omtrent likt ut, uansett hvilket nivå de er på.

Han leser bøker om hva som helst – verdensrommet, fotball og fantasy, for eksempel. Nå forsvinner han inn mellom bokhyllene og kommer tilbake med Tom Eglunds Skatten fra Miklagård.

Dermed blir det mindre oppmerksomhet i klassen rundt hvem som er flinke og hvem som henger etter.

– Tidligere har man pleid å ta ut de svakest elevene, men det er blitt mange av dem i dag. Fordelen med å jobbe som vi gjør, er at vi treffer elevene der de er. Noen skal jo vokse opp til å lese lange sakspapirer, og de skal også løftes, sier Steinmo.

Undervis i de digitale oppgavene får elevene beskjed om å lese tekster. Da tar de enten frem hvert sitt Aftenposten Junior for å lese nyhetsartikler, eller skjønnlitteratur de har valgt selv fra Sandnes bibliotek, som skolen samarbeider med for å utvide tilbudet til elevene.

Muligheten til å velge litteratur selv er en sentral del i å få opp lesegledden blant elevene, noe som igjen kan bidra til mestring, mener Steinmo.

– At ikke alle må lese den samme nyhetsartikkelen, men kan plukke selv ut fra egne interesser, gjør det mye mer attraktivt å lese. Elevene snur ikke avisa eller hiver den på gulvet, de tar den faktisk opp og leser den.

Undervis følger hun med på hvordan det går. Lese fløflæreren prøver å bli godt kjent med behovene og kunnskapene til de ulike elevene gjennom året. De kommer gjerne til henne utenfor timene med bøker de er ferdige med, for å få nye.

– Det er kjekt å erfare at vi lykkes. Både med å få de elevene som kanskje slet med lesingen til å begynne å like det, og at de som er glad i å lese, får lest enda mer, sier Steinmo.

**Akselerert leseopplæringen**

Lesetreningen på Hana skole blander oppgaver på skjerm med lesing på papir. Digital leseopplæring gjennom oppgaver i klasserommet er omdiskutert, kritikere mener det kan bli for mye pussing, som får elevene til å gå lei.

– Ungene henter jo inn kunnskap fra internett til alt mulig i dag. Da synes jeg vi skylder dem den respekten det er å lære å lese på skjerm. Men vi er opptatt av å kombinere digitale og analoge verktøy, man skal også lære å lese bare for å lese seg med en god bok, sier Hana-rektor Aste Somme.



**Til slutt bokstav:** Ana Sierra Puyol utnytter siste rest av lesetidstuden før skolestart med å bytte ut med lesebok.

**Alle vil ha Jamie Oliver i skolen, men det vi har, er Toro. Men det kan man også få resultater fra.**

Annette Dortha Steinmo, lesefløflærer ved Hana skole.

Nå skal snart alle elevene ved skolen kartlegges på samme måte som i pilotgruppen for å finne ut hvordan det står til med leseferdighetene. Alle norsklærerne på skolen er nå involvert i prosjektet. Dessuten har de opplevd interesse fra politisk hold og andre skoler rundt om i landet.

– Det er spennende for oss å forske litt på egen praksis. At prosjektet vokser innenfra, ser vi på som en suksess i seg selv.

Rektor understreker at lesetreningen ikke erstatter den eksisterende norskundervisningen i skolen.

– Prosjektet ga oss en mulighet til å se på hvordan vi kan løse den såkalt -andre leseopplæringen, etter at elevene har vært gjennom det grunnleggende. Å studere hvordan man kan jobbe systematisk etter dette for å trene opp leseferdighet og leseforståelse, er viktig.

**Valgte avbaler:** Rafael Mørchian (9), Oskar Senstad (9) og Veslemøy Dale (8) leser gjerne både på skolen og på fritids. Oskar har nyfj lert en spennende bokserie, men Veslemøy er usikker på om det er boka eller forfatteren som heter Tom Eglund, siden navnet tar så mye plass på forside. Elevene i 4. klasse på Hana skole i Sandnes har uansett hatt godt utbytte av ekstra tid til lesing i skolen, med hjelp fra lesefløflærer Annette Dortha Steinmo.



Steinmo legger til at prosjektet er gjort innenfor skolens egne midler, med et tett samarbeid mellom lærerne, utviklerne av de digitale oppgavene og Sandnes bibliotek.

– Alle vil ha Jamie Oliver i skolen, men det vi har, er Toro. Men det kan man også få resultater fra, sier Steinmo.

**Tidligere har man pleid å ta ut de svakest elevene, men det er blitt mange av dem i dag.**

Annette Dortha Steinmo, lesefløflærer ved Hana skole.

**Mer lesing på papir**

Leseprosjektet ved Hana skole får honnør fra Hildegunn Stole, førsteamanuensis ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger og en av forskerne som slo alarm etter å ha studert resultater fra Pirls-undersøkelsen.

Hun mener suksessfaktoren til Hana skole ligger i kombinasjonen av digitale og analoge leseverktøy, men advarer mot å lese seg for mye på digitale oppgaver alene.

– Når det blir for mye digital drilling, blir barna lei. Å ha engasjerte lærere som følger opp barna mens de jobber med oppgavene, er smart. Men det er har gjort med å sette av tid til konsentrert lesing av papiravis og bøker, er det som virkelig bidrar til fokus.

Pirls-rapporten er en omfattende internasjonal undersøkelse av 10-åringers evner til å lese. I 2021 dekket 65 land i undersøkelsen, og Norge har vært med siden 2001. Frem til 2016 gikk pilene oppover for norske elevers leseverne.

Men i 2021 gikk det bratt nedover. Noe skyldes Covid-19-pandemien, mener forskerne. Det gjelder i alle landene som var med. Men det forklarer ikke hele bildet i den norske sammenheng. Årsakene er sammensatt, men ifølge Stole er det særlig én tye som har stjålet oppmerksomheten mellom Pirls-undersøkelsen i 2016 og 2021: skjermbruk i skolen.

– Trolig har man vært for optimistiske i skolen med hvor godt barna kan lære å lese i å bruke skjermen. Vi vet at vi leser dårligere på skjerm enn på papir. Skjermlesingen inbyr til overflatelesing – skimming og scanning – mens det som fungerer for å lese bedre, for eksempel for å forstå hva som er sant og usant i den store fløusen av informasjon, er å lese sakre og konsentrert på papir.

– Er det et paradoks at elevene trenger mer analog lesing for å kunne navigere på internett i etterkant?

– For så vidt, og mange tenker at kritisk sans

**Stipendiatstillinger**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning har ledig 8 stillinger:

- Stipendiat knyttet til prosjektet "Sannhet og forskning i de nordiske landene"
- Stipendiat i samisk leksikografi
- Stipendiat i sosial bærekraft med fokus på bolig og rekruttering
- Stipendiat i historie: "Grønland - Mellom historisk kolonisering og historisk geografisk akonvisering"
- Stipendiat i matematikkdidaktikk ("Strength-Based Pedagogies in Minoritized and Indigenous Contexts Storylines in Mathematics for Impact and Praxis")
- Stipendiat i filosofi med tema: "Changing Perspectives: Varieties of Feminism Today"
- Stipendiat innen barn og ungdommers helse og levekår i Nord-Norge
- Stipendiat i pedagogikk med tema estetiske læringsprosesser og mangfold i nord ved ILP

Dersom doktoravhandlingen leveres på normert studietid innen 3 år eller innen 3,5 år, kvalifiserer stipendiaten seg for et gjennomføringsstipend på henholdsvis 12 eller 6 måneder. En doktorgrad gir muligheter for videre arbeid med forskning og undervisning og andre interessante stillinger i privat og offentlig sektor.

Søknadsfrist: 15. september 2024



For fullstendige utlysningstekster, se [www.jobbnorge.no](http://www.jobbnorge.no)



**Lese fløflærer:** Annette Dortha Steinmo jobber med å få elevene på Hana skole til å lese mer, raskere og mer prosent. De jobber intensivt med 3. klasse, mens lese selvilliten fortsatt er høy.

kommer senere i leseopplæringen, men mye skjer også tidlig. Tidlige leseferdigheter predikerer om barn vil ha glede av å lese. Og leseglede og lesemenge predikerer om de har god leseforståelse ved 15-årsalderen.

Det kjedelige svaret på hvordan barn kan skjerpe ferdighetene, er derfor trening. Lesereferer der elevene setter seg for å lese i 15 minutter av gangen, har Stole liten tro på i seg selv. Det må være lenger for at barna skal rekke å komme ordentlig i gang med det de gjør. Høylesing eller lyd bok og samtaler om tekst er andre verktøy hun gjerne ville lagt til i lesetreningen i skolen. Dessuten slår hun et slag for å lese for lesingens skyld. Funne fra Pirls-undersøkelsen, der norske barn rapporterte om lavest leseglede blant alle landene, bekrefter forskeren.

– Vi er avhengige av å kunne forstå tekst i samfunnet i dag, både privat og i arbeidslivet. Det finnes knapt en jobb der god leseforståelse ikke er helt nødvendig, sier Stole.

**Tid for å dykke inn i bokene**

Inne i klasserommet til 4A på Hana skole i Sandnes er det klart for norsktimer i et helt vanlig klasserom med tavler og linjaler på veggene og pulter med navn på. Vindue vender mot skolegården, men de fleste elevene i 4A er opptatt med andre og lang mer dramatiske ting. En elev utforsker et mystisk hull i veggen sammen med noen mus, en annen slås med endo trollmann, andre fanger merkelige skapninger inn i en ball og etter andre jakter på enhjørninger.

Fjerdeklassingene har lesestisa. Bare lyden av fingre som blar på papir, høres i klasserommet, for en elev tasser bort til lesefløflærer Annette Dortha Steinmo.

– Eg e ferdig, hvisker hun og leverer inn Over grensen av Maja Lund. Steinmo tipser henne om noe annet hun kanskje vil like.

En gutt gjester. Enda én er ferdig med boka si, og plukker med seg *Alien i klassen, mitt liv på fott planet*.

– Vi ønsker oss at elevene skal se gleden av å lese, sier lesefløflærer Steinmo.

Derfor pleier hun selv å sitte med en bok i fanget, så elevene skal ha et lesende forbilde foran seg. Det er litt juks, for hun prøver samtidig å ha oversikt over hva elevene leser og hvordan de leser.

– Kvartret er over, det er tid for leseleske.

– Vi beholder samme gode rom under lesestisa, sier lærer Mary Zondag.

– Og stiller den holder seg. ■

[katarina.johnsen@morgenbladet.no](mailto:katarina.johnsen@morgenbladet.no)



# Kan lesefløflærere få norske barn til å lese mer og bedre?

Norske elever liker ikke å lese, og sliter med lange tekster. Men på et par måneder klarte en skole i Sandnes å sette fart på leseferdighetene til 3.-klassingene.

Av **Katarina Goldfahn Johnson** og **Knut Egil Wang** (foto), Sandnes

Tida står stille når jeg leser, sier Oskar Senstad (9).

Han sitter sammen med klassekameraten Veslemøy Dale (8) og Rafael Mørchian (9) fra parallellklassen på skolebiblioteket på Hana skole i Sandnes. Skjønt, skolebibliotek – det er fem hyller inneklemt mellom amf og skolegården. Men for elevene gjør det lille rommet den nytten det skal.

– Jeg liker å lese fordi det er gøy, og jeg blir aldri lei, sier Veslemøy.

Rafael holder i en bok om Mozart. Tidligere har han lest om Vivaldi i samme bokserie. Rafael spiller fiolin, og er interessert i komponistene som har laget musikken han liker å høre på.

– Men Vivaldi er død. For 300 år siden, opplyser han.

Og, selvfølgelig, er egen lesefløflærer. Steinmo kommer inn i norsktimene tre ganger i uken, all tid i tillegg til læreren som allerede er i klasserommet. Det gir rom for ekstra oppfølging av hver enkelt elev.

Først kan leger Steinmo leseferdighetene til hvert enkelt barn. Det gjør det mulig å plassere elevene på sitt nivå i det digitale oppgaveprogrammet. Her ligger noe av det læreren peker på som nøkkelen: Alle elevene jobber med å bli bedre lesere på samme tid. I et program som ser omtrent likt ut, uansett hvilket nivå de er på.

# Simple view of reading (SVR)

Lesing= **Avkoding** x Forståelse

### Å kunne lese som grunnleggende ferdighet

Ferdighets-områder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
<b>Forberede, utføre og bearbeide</b>	Bruker forkunnskaper. Skaffer seg overblikk over teksten før lesing. Leser enkle tekster på papir og skjerm. Bearbeider teksten med noe hjelp.	Leser enkle tekster med flyt og utholdenhet. Finner og leser tekster på Internett. Stiller spørsmål til teksten. Kan samtale om innholdet.	Varierer lese måte etter teksten og formålet med lesingen i fag. Leser og navigerer hensiktsmessig på Internett. Bruker oppklarende strategier. Bruker ulike metoder for å systematisere innholdet.	Bruker faglige og andre forkunnskaper aktivt. Er bevisst og kritisk ved lesing på papir og Internett. Bearbeider teksten på selvstendig måte.	Velger relevante strategier tilpasset teksten og formålet med lesingen. Er bevisst på egen lesing og reflekterer over anvendte strategier.
<b>Finne</b>	Finner eksplisitt uttrykt informasjon som er sentralt plassert i enkle tekster.	Kjenner igjen sentrale tekster i faget. Finner eksplisitt uttrykt informasjon i tekster med konkurrerende informasjon. Refererer til kilder.	Finner og kombinerer informasjon fra flere steder i tekster med konkurrerende informasjon. Vurderer om kildene er troverdige.	Finner implisitt informasjon i komplekse tekster. Bruker kilder på en kritisk og etterprøvable måte.	Finner detaljert og implisitt informasjon i tekster med ukjent form eller innhold.
<b>Tolke og sammenholde</b>	Bruker egne ord og trekker enkle slutninger ut fra informasjon i tekster.	Identifiserer hovedtemaet og forstår sammenhenger som er tydelig uttrykt i en tekst.	Forstår informasjon som er implisitt uttrykt i tekster.	Forstår tvetydigheter. Oppfatter motstridende informasjon og informasjon som står i motsetning til det forventede.	Viser helhetlig og detaljert forståelse av komplekse tekster. Kan systematisere og trekke slutninger på bakgrunn av implisitt informasjon.
<b>Reflektere og vurdere</b>	Kommenterer innhold i enkle tekster.	Vurderer innholdet i tekster ut fra fagkunnskap og egne erfaringer.	Gir begrunnede vurderinger av form og faglig innhold i tekster.	Analysere og vurderer form og innhold på en kritisk måte. Sammenligner og systematiserer informasjon i ulike faglige tekster.	Vurderer komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte. Trekker inn faglige og samfunns-messige perspektiver.

# Hva skiller Leseløft på 1-2-3! fra et tradisjonelt lesekurs?

- **Alle** elevene jobber på **sitt nivå** i et inkluderende læringsfellesskap.
- Hovedfokus ligger på avkoding, lese mer nøyaktig og raskere, *men også leseglede* og leseforståelse!
- **Alle** elevene løftes uten friske midler og modellen bidrar til kvalitetssikring av arbeidet vårt.





Veileder

# Leseløft på

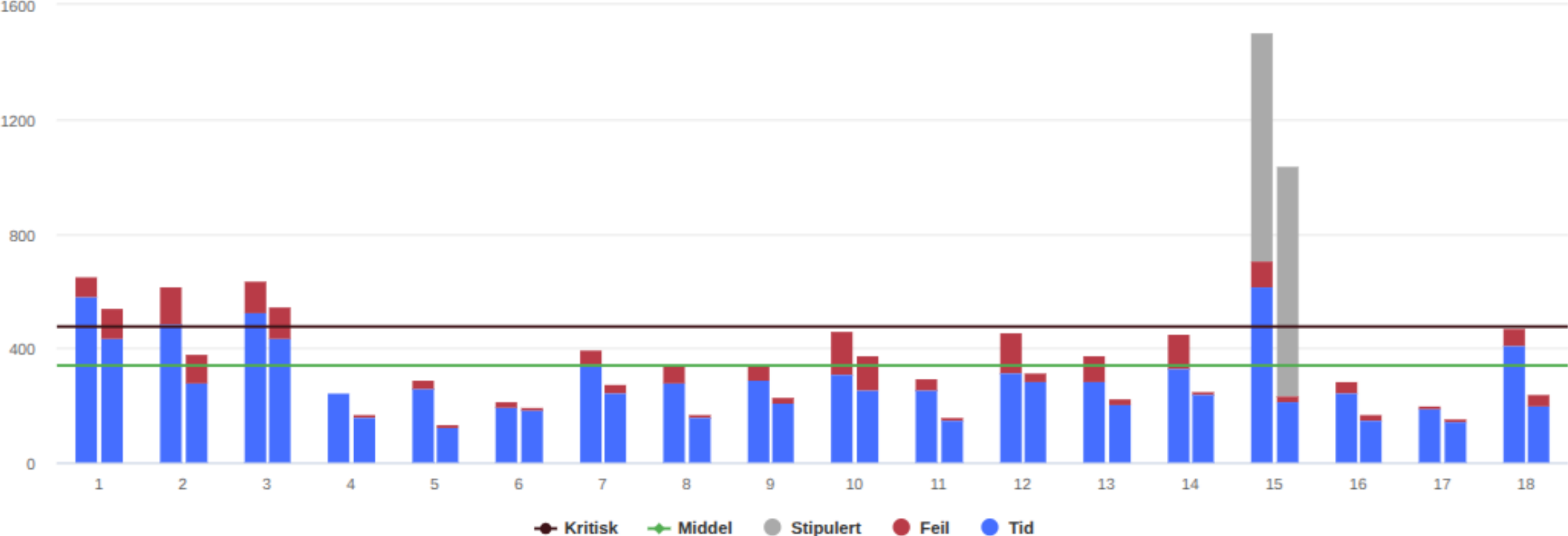
1. Kartlegging
2. Tiltaksperiode
3. Retest



aski  
raski



# Samlet resultat

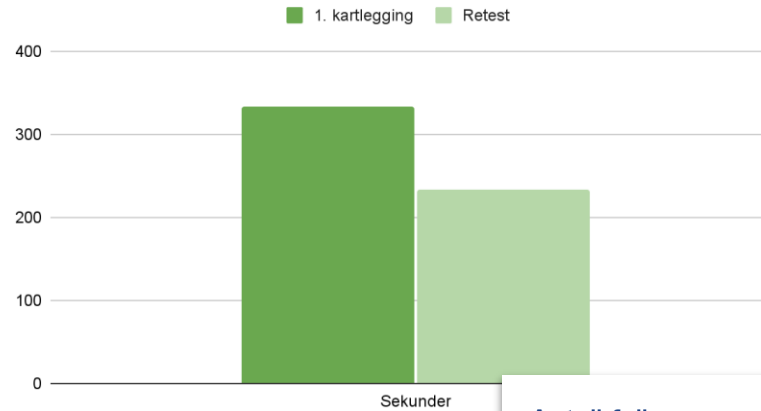


# Kalde fakta

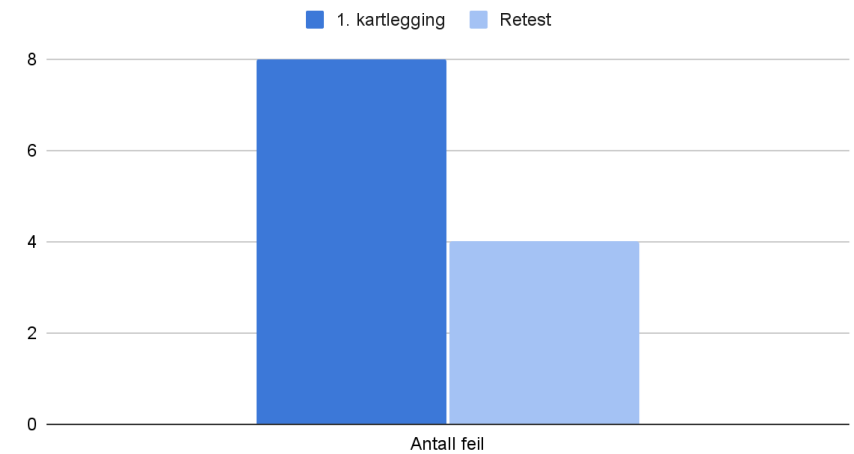
## 3. trinn 2024

- Elevene leser **99,5** sekunder raskere.  
→ **29,9%** økning.
- Elevene har i snitt **3,6** færre feil.  
→ reduksjon på **47,2%**
- Ved 1. kartlegging hadde **22/37** elever saktere/mer unøyaktig avkoding enn gjennomsnittet for 3. årstrinn. Ved retest gleder dette **10/37** elever.
- Ved 1. kartlegging leste **5/37** elever hurtigere og mer korrekt enn gjennomsnittet. Ved retest gjaldt dette hele **19/37** elever

Gjennomsnittlig tidsbruk



Antall feil



Jeg kan lese med sterk innlevelse, høy stemme og god flyt nå!

Jeg tror at jeg har lært veldig mye med Aski Raski og Lesesiesta!

# Varme fakta

Jeg likte når vi lærte sj-lyd og sånt på Aski Raski, for da klarer jeg de vanskelige ordene!

Jeg elsker å lese avis!

Det er faktisk gøy å gå på biblioteket og låne bøker!

Det har vært gøy å gå på biblioteket og finne de gode bøkene vi liker!

Før var de tykke bøkene ikke fristende, nå velger jeg dem!

Jeg leser mye hjemme!

Jeg synes det er gøy å lese nå når jeg har riktig bok!

Jeg vil ha en hel lesetime!

Alle burde øve Leseløft, for vi trenger lesing til nesten alt!

Når jeg får lese noe jeg liker klarer jeg å lese konsentrert!

Jeg leser mye fortere nå!

Jeg liker å være lesende forbilder for 1. klasse og å vise dem nye bøker de kan lese!

Jeg var ikke redd for å gjøre feil fordi alle lærerne var med og hjalp meg!

Jeg har lært mange skrivemåter av Aski Raski!

Jeg synes det er gøy å gå på biblioteket og lese!

Jeg begynte å lese og skrive raskere, og lærte mange nye ord.

Jeg leser mindre feil etter at vi jobbet med Aski Raski!

Jeg synes det er gøy å lese på lesesiesta!

Jeg synes det er gøy med Aftenposten Junior!



De ser at det har en faktisk effekt på elevenes leseferdigheter.