

Arbeidsnotat: Den videre leseopplæringen

Marte Blikstad-Balas og Karianne M. Grønli

Begrepet «leseopplæring» ble lenge først og fremst assosiert med den aller første leseopplæringen eller begynneropplæringen. I dagligtale er det fremdeles vanlig å snakke om at barn i starten av barnetrinnet som «har lært seg å lese», som om dette er en ferdighet du enten har eller ikke har. Også innenfor leseforskningen, som i stor grad har handlet mye om nettopp den første leseopplæringen, var en lenge først og fremst opptatt av avkodning og flyt. Det er ikke rart, gitt at dette er selve grunnlaget for gode leseferdigheter. God begynneropplæring ikke imidlertid ikke nok for å sikre god utvikling av elevenes leseferdigheter gjennom hele grunnopplæringen.

I den norske skolen har nok mange tatt det for gitt at dersom elevene får nok lesetrening, vil de utvikle seg til å bli stadig bedre lesere mer eller mindre automatisk (Roe og Blikstad-Balas, 2022). Både i Norge og i andre land har vi i senere tid fått økt bevissthet rundt den såkalte videre leseopplæringen, altså den leseopplæringen som bør skje etter at elevene har lært seg de grunnleggende – og helt essensielle – leseferdighetene som danner grunnlaget for all lesing. Her er det viktig å si med all tydelighet at begynneropplæringen er avgjørende for all videre lesing. Lesekommisjonen har et eget notat om begynneropplæring, der dette også fremgår. Notatet du leser nå, handler om det som skjer etter denne første leseopplæringen: hva kjennetegner effektiv videre leseopplæring, og hva vet vi om hvordan den andre leseopplæringen faktisk foregår i den norske skolen?

1. Hva vet vi om god videre leseopplæring?

Forskning har over tid vist at barn og unge som får systematisk leseopplæring og støtte i lesingen sin også etter begynneropplæringen, utvikler bedre leseferdigheter enn de som ikke får det. Lesing er en kompleks aktivitet, og leseforskningen viser tydelig at det er viktig med undervisning og bevissthet om *flere ulike forhold* for å fremme gode leseferdigheter etter begynneropplæringen. Den følgende korte oppsummeringen tar for seg forhold vi vet er viktige etter at elevene har «knekt lesekode». Den handler altså om leseopplæring fra mellomtrinnet og oppover.

1.1 Eksplisitt og systematisk

I dag er det relativt sterk konsensus blant leseforskere om at god videre leseopplæring bør være eksplisitt og systematisk og vise elevene hvordan de selv kan gå frem når de skal lese. Dette er helt i tråd med det vi vet om betydningen av eksplisitt undervisning: elevene bør få tydelig undervisning som viser hvordan de selv kan gå frem i fagene, snarere enn for løs utforskning der de blir overlatt til å finne ut av ting selv (NPR 2000, Rupley, Blair et al. 2009, Hughes, Morris et al. 2017, Hughes, Riccomini et al. 2022).

Eksplisitt leseopplæring betyr ikke at læreren skal forklare og styre alt hele tiden. Et sentralt prinsipp er gradvis overføring av ansvar (Guthrie, 2004; Rupley et al., 2009; Seidenberg, 2024). Det betyr at læreren modellerer, gir mest støtte i starten før eleven gradvis tar mer ansvar i leseprosessen. Samtidig må læreren aktivt oppmuntre og støtte eleven i å bruke egne erfaringer og ressurser (Ankrum et al., 2026; Parsons et al., 2018). Læreren er avgjørende gjennom hele prosessen ved å modellere når eleven ikke vet hvordan, forklare når eleven ikke forstår, stille spørsmål når eleven er klar for å tenke selv, og lytte når eleven har noe å bidra med. Det er denne vekslingen, heller enn mest mulig forklaring, som kjennetegner god eksplisitt undervisning. Guthrie (2004) understreker også at elever som strever trenger flere repetisjoner og flere muligheter til å øve med tilpasset støtte enn typisk presterende elever. Slik blir gradvis overføring av ansvar en måte å bygge både mestringserfaringer og mestringstro på.

1.2 lese med formål og i ulike fag

Elevene bør få leseopplæring og anledning til å lese med ulike formål og tilnærminger gjennom hele skolegangen sin. Selv om det er viktig at elevene får anledning til å lese mye selvstendig, er det ikke nok å gi elevene tekster og tid til å lese disse, for så å anta at alle får en progresjon i leseferdighetene sine (Afflerbach, Hurt et al. 2020, Erbeli og Rice 2022).

Det er også viktig at leseopplæringen er fagspesifikk, da det å lese godt i ulike fag kan innebære ulike ting og dermed også kreve ulike lesemåter og strategier for å lykkes. Generelle lesemåter kan fort bli nettopp for generelle og dermed lite effektive, og elevene trenger eksplisitt undervisning i lesing på hvert fags premisser (Shanahan and Shanahan 2012, Shanahan og Shanahan 2017, Surma, Vanhees et al. 2025). Det gamle slagordet «alle lærere er leselærere» har fremdeles mye for seg, og harmonerer også godt med læreplanens vektlegging av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

1.3 lesing og skriving henger sammen

Lesing henger uløselig sammen med skriving, og lesing og skriving påvirker hverandre positivt (Graham og Harris 2017, Graham, Liu et al. 2018, Graham 2020). Dette gjør at leseopplæring i størst mulig grad bør integreres med god skriveopplæring. Her kan vi merke oss at vi i Norge vet en del om hvordan det står til med leseferdighetene, men ikke har noe nasjonalt mål på skriving. Basert på det vi vet fra norske klasseromsstudier og leseresultatene, er det grunn til å bekymre seg minst like mye for elevenes skriveferdigheter som for «lesekrise».

2. Betydningen av forkunnskaper for leseforståelse

En rekke studier viser at det er en klar sammenheng mellom bakgrunnskunnskaper og leseforståelse, noe som oppsummeres godt i en metastudie av Smith, Snow mfl. 2021. Det kan virke selvsagt at forkunnskaper har betydning for lesing. Hvis du kan mye om et tema, er

det enklere å lese om det enn dersom du ikke kjenner til noe av det som står i teksten fra før. Dette henger sammen med hvor mye ny kunnskap vi klarer å ta til oss samtidig som vi leser. Cognitive Load Theory (CLT) forklarer blant annet hvordan arbeidsminne fungerer underveis i ulike kognitive prosesser som lesing. Svært enkelt forklart vil det utgjøre en stor forskjell underveis i leseprosessen om mye av informasjonen en leser om kan kobles til eksisterende tidligere kunnskap (en prosess som belaster arbeidsminne lite), eller om det leseren er avhengig av å bruke arbeidsminne til å prosessere helt ny og ukjent informasjon (Kintsch 2009, Sweller, Van Merriënboer et al. 2019). For at ny leseforståelse skal kunne finne sted, kan ikke arbeidsminne bli overbelastet med for mye ny informasjon: Sannsynligheten for at noe blir lest, forstått og lært ved at det går over i elevens langtidsminne, avhenger i stor grad av arbeidsminnes kapasitet til å prosessere og integrere ny informasjon med tidligere etablert kunnskap (Smith, Snow et al, 2021, s. 218). Noe av det som skjer når vi utvikler oss som lesere etter den første begynneropplæringen, er at vi bruker mindre kognitiv kapasitet på avkoding og ordgjenkjenning, og at vi dermed kan bruke mer av de kognitive ressursene våre til å skape mening i stadig mer avanserte setninger, avsnitt og hele tekster (Surma, Vanhees et al. 2025).

2.1 Undervisning i bakgrunnskunnskap om teksten kan støtte leseforståelse

På tvers av studier er det funnet at det er særlig i saktekster at bakgrunnskunnskaper spiller en avgjørende rolle (Smith, Snow et al. 2021). Dette er viktig informasjon for alle faglærere som i stor grad bruker nettopp lesing av fagtekster som en inngang til å lære elevene nytt fagstoff. Selv om det nok ikke overrasker at bakgrunnskunnskaper har stor betydning for leseforståelse, bør det overraske hvor liten vekt det å eksplisitt hente frem bakgrunnskunnskaper får i klasserommet. Flere internasjonale forskere har påpekt at det ofte i praksis er det opp til foreldre og hjemmet å sørge for at barn opparbeider seg allmennkunnskaper og øker bakgrunnskunnskapen sin om ulike temaer – noe som er uheldig gitt den godt dokumenterte betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn for nettopp utvikling av vokabular og allmennkunnskap (Smith, Snow et al. 2021, Surma, Vanhees et al. 2025). Flere forskere anbefaler at mer eksplisitt undervisning også i bakgrunnskunnskap vil være bedre for leseforståelse enn generelle strategier (Surma, Vanhees et al. 2025).

En viktig implikasjon av forskningen på bakgrunnskunnskapens betydning for leseforståelse, er at lærere bør sikre at det ikke er teksten alene som skal lære eleven alt, men at de selv også bidrar med viktige forkunnskaper og relevant vokabular. Det vil kunne lette lesingen og øke leseforståelsen. For at bakgrunnskunnskap skal kunne påvirke læring positivt, må den *aktiveres* og være *relevant*, og i *samsvar* med det nye lærestoffet for eksempel ved at sentrale begreper brukes likt. Det vil kunne hindre forståelsen om bakgrunnsforståelsen er irrelevant eller misvisende (Simonsmeier, Flaig et al. 2022). Dette betyr i klartekst at elevaktiv brainstorming av typen der en skriver opp «alt elevene kan om tema X» på tavla, ikke nødvendigvis er nyttig for selve lesingen, med mindre det kommer frem nok kunnskaper om det teksten som skal leses faktisk handler om, og begrepene som brukes samsvarer med de

som kommer i teksten. Magnusson og Frønes (2020, s. 99) belyser denne utfordringen godt, nå de viser til at det å spørre elevene «Hva tror dere denne teksten handler om?», kan aktive forkunnskaper, men samtidig «unnlater å fokusere på hvordan elevene skal tenke, og hvorfor det er hensiktsmessig å tenke slik». Som de forklarer, vil det være krevende for eleven å selv forstå at en slik tilnærming til tekster innebærer at vi som lesere må hente frem det har av forkunnskaper og egne erfaringer, bruke disse til å lage oss forestillinger om teksten, og så gå tilbake til disse forestillingene underveis i lesingen og hele tiden justere egen forståelse. Å hente frem bakgrunnskunnskaper er ikke noe som skjer av seg selv for alle lesere, så her er lærerens rolle avgjørende. Læreren bør både finne ut hva elevene burde ha av bakgrunnskunnskaper om et tema før de leser en bestemt tekst, aktivere bakgrunnskunnskapene deres gjennom for eksempel målrettede spørsmål som henter frem det elevene vet, og tilby støtte i form av strukturer eller skjemaer («organizers») elevene kan bruke for å systematisk hente ut viktige kunnskaper fra teksten (Surma, Vanhees et al. 2025).

2.2 Lesestrategier kan støtte lesing

Mye av det som skjer når vi leser, kan automatiseres og skjer etter hvert helt av seg selv. Du som leser dette, tar for eksempel ikke stilling til om du ønsker å knytte de ulike bokstavene til ulike lyder og finne ut hva hvert ord og hver setning betyr – det skjer uten at du trenger å ta stilling til det bokstav for bokstav, eller ord for ord. Lesestrategier skiller seg fra andre leseprosesser ved at vi som lesere selv må være oppmerksomme i det vi prøver å skape mening (Afflerbach & Cho, 2009). I lesestrategier spiller intensjonalitet en viktig rolle: leseren må selv velge å bruke kognitive teknikker for å styre lesingen sin. I motsetning til mer generelle leseferdigheter (skills), er lesestrategier bevisste valg som ikke automatiseres i samme grad, de er «bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og endre leserens innsats for å dekode tekst, forstå ord, og konstruere mening fra tekst» (Afflerbach, Hurt & Cho, 2020, s. 100, vår oversettelse).

En viktig forutsetning for å klare å forstå tekster en leser, er at lesingen er strategisk og leseren har god oversikt over sin egen leseprosess underveis (Magnusson og Frønes 2020). Gode lesere er i stand til å overvåke sin egen leseprosess og regulere og kontrollere egen tekstforståelse. De kan oppdage hull i egen forståelse og kan bruke reparasjonsstrategier dersom de merker at det er behov for det.

Det er stor forskjell i hvordan gode og selvstendige lesere møter en tekst, og hvordan svakere og mer uselvstendige lesere møter den samme teksten. Med utgangspunkt i Marcel Veenmans (2016) oversikt, viser Magnusson og Frønes (2020) til tre ulike faser i lesingen, som alle inneholder ulike strategier gode lesere benytter seg av:

Tabell 1 - Veenmans (2016) oversikt over strategier gode lesere bruker før, underveis og etter lesing, hentet fra Magnusson og Frønes 2020, s. 84

Orientering og planlegging før lesing	Overvåking og valg av metoder for å forstå tekst underveis i lesing	Evaluering og oppsummering etter lesing
Prøver å forstå hva som forventes av leseoppgaven	Overvåker forståelse av ord, setninger og avsnitt	Evaluerer sin forståelse
Leser tittelen på teksten	Tar grep for å rette opp eventuell manglende forståelse	Stiller spørsmål til teksten
Aktiverer forkunnskaper om emnet	Overvåker sin forståelse og hvorvidt de når sine mål for lesingen	Leser over notatene sine
Skanner teksten etter mellomtitler Ser på struktur og tekstlengde Setter mål for lesingen	Velger metoder for aktiv prosessering av tekst: f.eks. nærleser, parafraserer, stiller spørsmål til teksten, trekker slutninger, relaterer ny informasjon til forkunnskaper, tar notater, markerer eller understreker tekst og/eller lager tankekart	Reflekterer over egen leseprosess

Som vi ser, vil førlesingsstrategiene ofte handle om å få oversikt over teksten og lesesituasjonen. Underveis i lesingen handler mye om å overvåke egen forståelse, reparere ved behov og velge metoder som gjør at en kan holde oversikt over det som leses. Til slutt vil gode lesere gjerne evaluere hva de har forstått og reflektere over egen leseprosess.

2.2.1 Hvordan bidrar strategier til økt leseforståelse?

En svensk meta-studie gjennomført for Skoleforskningsinstituttet (2019) ønsket å kartlegge hva vi vet om hvilke lesestrategier som bidrar til økt leseforståelse og hvordan elever med ulik bakgrunn og ulike leseferdigheter selv opplever sin bruk og nytte av lesestrategier. Helt i tråd med den internasjonale diskusjonen om lesestrategier (Pressley, Allington og Pressley, 2023), finner de at ulike studier opererer med til dels svært ulike kategoriseringer av lesestrategier, og at det å anbefale lærere å arbeide med lesestrategier helt generelt, gir liten veiledning til hva de faktisk bør gjøre (Skoleforskningsinstituttet, 2019). I meta-studien kartlegges omtrent tretti ulike strategier, som så kategoriseres i tre ulike hovedgrupper: memoreringsstrategier, fordypningsstrategier og kontrollstrategier. *Memoreringsstrategiene* hjelper elevene å finne relevant informasjon, *fordypningsstrategiene* hjelper elevene å skape en dypere forståelse av teksten, og *kontrollstrategiene* hjelper elever å kontrollere og ikke minst reparere manglende forståelse. Å vise elevene hvordan ulike strategier kan brukes i ulike tekster og med ulike formål, er derfor en viktig pedagogisk oppgave.

Et viktig funn i meta-studien, er at alle strategiene ikke er like effektive. Med andre ord: det er ikke like sterk empirisk sammenheng mellom alle de ulike strategiene og økt leseforståelse. Den typen strategier som i sterkest grad bidrar til økt leseforståelse, er de som innebærer at leseren forholder seg til og får oversikt over hele teksten og overvåker sin egen forståelse underveis i lesingen. Dette er fordypningsstrategier og kontrollstrategier, som for eksempel kan handle om at leseren lager sammendrag av sin egen forståelse av tekstens hovedpoeng, eller at en aktiverer sin egen bakgrunnskunnskap om tekstens tema, og at leseren aktivt overvåker og vurderer sin egen leseprosess. Memoreringsstrategier som holder elevene i teksten, for eksempel ved at en velger ut ord som strekes under for så å

skulle huskes, har imidlertid ingen sammenheng med økt leseforståelse. I Skoleforskningsinstituttets rapport (2019) forklares dette med at slike strategier ikke oppmuntrer leseren til å selv konstruere mening fra teksten som leses, og at å fokusere veldig på tekstnære detaljer kan gjøre leseren mindre oppmerksom på teksten som helhet. Dette må ikke tolkes dithen at elevene aldri bør få streke under mens de leser, men heller som en presisering av at det er strategiene som faktisk krever at elevene selv konstruerer mening som er sterkest knyttet til økt leseforståelse.

2.2.2 God leseopplæring i bruk av lesestrategier

Et annet viktig poeng når det gjelder lesestrategier, er at elevene bør få bruke flere strategier og ta aktive valg om hvordan de vil lese (Skoleforskningsinstituttet, 2019). Etter eksplisitt undervisning og modellering, må det også være stadig mer selvstendig trening. Det er *leseren* som må være strategisk og ha metakognitiv bevissthet om hva som skjer under lesingen, ikke først og fremst læreren. Dette betyr at læreren både må vise, modellere og oppmuntre til bruk av strategier, men også la elevene selv møte krevende tekster og forsøke å monitorere egen lesing med varierende grad av støtte. Om strategiene egentlig blir læringsaktiviteter eller måter å organisere lesingen på for læreren, vil de ikke fungere som kognitive verktøy for hver enkelt elev.

Tilbakemeldinger er en viktig del av arbeidet med lesestrategier og leseforståelse. To oversiktstudier (2019, 2022) viser at forklarende og utfyllende tilbakemeldinger støtter elevenes bruk av lesestrategier bedre enn tilbakemeldinger som kun bekrefter rett eller galt. Studiene fant også at elevene kunne overføre strategibruken til nye tekster, noe som tyder på at god tilbakemelding kan bidra til mer selvstendige og bevisste lesere. Tilbakemeldinger bør derfor ikke bare være evalueringer i etterkant, men brukes som en integrert del av undervisningen som hjelper elevene å forstå og regulere egen leseprosess (Afflerbach et al., 2018).

Det er viktig å understreke at lesestrategier først og fremst er noe lesere tar i bruk når de møter på utfordringer i en tekst. For å bli en god leser er det derfor viktig at elevene også møter tekster som er krevende: «är texterna för lätta finns det ingen anledning för elever som är starka läsare att använda sig av någre lässtrategier eftersom deras läsforståelse fungerar ändå» (Skoleforskningsinstituttet 2019, s. xiv). Flere forskere har advart mot at for mye vekt på generelle lesestrategier ikke vil ha en positiv effekt på leseferdighetene til elevene, fordi strategiene fort kan bli vage og vanskelige å overføre fra en situasjon til en annen (Surma, Vanhees et al. 2025).

Det er også et problem dersom elever blir bedt om å bruke strategier for strategiens skyld, det vil kunne bli mekanisk og instrumentell bruk der strategiene blir selve målet og ikke veien til bedre leseforståelse. En stor utfordring her er at en lærer ofte vil ha elever med svært ulike behov for strategier i samme klasse – hvor noen har mer bruk for en konkret strategi enn andre. Siden lesestrategier er ment å være kognitive verktøy for hver enkelt leser, kan det fort gli over i generelle klasseromsaktiviteter dersom læreren forventer at alle elevene til

stadighet skal bruke de samme strategiene på samme måte. Det viktige er ikke at strategiene får konkrete navn eller arbeidsmetoder, men at lærere modeller ulike måter å møte tekster på – slik at elevene har et repertoar av ulike ting de selv kan gjøre både før, under og etter lesing for å øke egen leseforståelse.

3. Motivasjon som en integrert del av leseopplæringen

Kognitive tilnærminger til avkoding, strategier og leseforståelse har vært viktige for kunnskapen om den andre leseopplæringen. Samtidig har forskning de siste tiårene vist at motivasjon og engasjement er en integrert del av leseutviklingen, ikke bare et tillegg til den. Elever som er motiverte for å lese, leser mer og utvikler bedre leseferdigheter over tid (Guthrie & Klauda, 2014; Guthrie & Wigfield, 2023; Toste et al., 2020). Nyere nevrovitenskapelig forskning understreker også at sosial-emosjonell utvikling og leseutvikling henger tett sammen (Gotlieb et al., 2022; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Klasseromsklima, opplevelse av tilhørighet og identitet som leser påvirker derfor elevenes motivasjon og leseutvikling. Elever som ikke opplever tekstene som relevante, eller som ikke kjenner seg igjen i skolens tekstkultur, kan oppleve et brudd mellom hjemmeidentitet og skoleidentitet som svekker lesemotivasjonen (Gotlieb mfl., 2022).

3.1 Overgangen til mellomtrinnet

En kjent utfordring i den videre leseopplæringen er det som ofte omtales som «the fourth-grade slump» – et fall i leseutvikling når tekstene blir lengre, mer abstrakte og faglig krevende (Chall et al., 1990; Stanovich, 1986). Denne overgangen sammenfaller ofte med et fall i lesemotivasjon (Guthrie & Davis, 2003). Elevene møter større krav til selvstendighet, de skal lese lengre tekster og får færre valgmuligheter når de skal lese i fag. Dette gjør overgangen særlig sårbar for elever som allerede strever med lesing. Lav mestringstro kan føre til at elevene unngår leseaktiviteter, noe som igjen svekker leseutviklingen ytterligere.

3.2 Interesse som motivasjonsfaktor

Forskning viser at undervisning som retter seg mot motivasjon kan styrke både lesemotivasjon og leseforståelse (van der Sande et al., 2023). Tiltak som vekker elevenes interesse ser ut til å ha særlig stor effekt, for eksempel gjennom tekster som knyttes til elevenes erfaringer, interesser og virkelige problemstillinger. Dette samsvarer med Guthries CORI-forskning, der elever arbeidet med temaer på måter som både bygde bakgrunnskunnskap og vekket interesse før lesing (Guthrie & Klauda, 2014). Interesse er ikke noe elever enten har eller ikke har, men noe som kan utvikles i møte med undervisningen (Hidi & Renninger, 2006, 2026). Lærere kan derfor skape betingelser for interesse gjennom bevisste tekstvalg, koblinger til elevenes erfaringsverden og reelle muligheter for valg og medbestemmelse. Guthrie og Davis (2003) peker særlig på betydningen av tydelige kunnskapsmål, relevante tekster, elevautonomi, strategiundervisning og samarbeid i lesende fellesskap.

3.3 Lesemestringstro

En viktig del av lesemotivasjon er elevens tro på egne leseferdigheter. Elever med høy lesemestringstro viser større innsats, bedre selvregulering og høyere leseforståelse (Unrau et al., 2018). Forskning viser også at lesemestringstro kan styrkes gjennom undervisning (Unrau mfl., 2018; Gotlieb mfl., 2022). Arbeidet med motivasjon og ferdigheter må derfor skje parallelt. Strategiundervisning har begrenset effekt dersom eleven allerede har gitt opp troen på at egen innsats kan hjelpe dem til å forstå teksten. Mestringstro utvikles ikke gjennom ros alene, men gjennom erfaringer med å lykkes. Bandura (2006) viser hvordan tro på egen mestring og handlekraft gjensidig forsterker hverandre. I leseopplæringen innebærer dette at elevene trenger undervisning som både gir støtte og gradvis ansvar for egen lesing, kombinert med tilbakemeldinger som hjelper dem til å forstå og regulere egen leseprosess (Duke et al., 2021; Grønli et al., 2025; Lipnevich & Smith, 2022; Vaughn et al., 2020).

4. Hva vet vi om den videre leseopplæringen i den norske skolen?

Vi kan starte med å si at vi vet for lite om norske elevers leseopplæring. Vi mangler systematisk kunnskap om lesing og leseopplæring i andre fag enn språkfagene, vi mangler systematiske undersøkelser av lesing på mellomtrinnet og i den videregående opplæringen. Vi mangler også større komparative studier med representative data. Det er store forskjeller i hvordan det undervises, og derfor er det ekstra viktig at det forskes systematisk på hvordan leseopplæringen foregår gjennom hele skoleløpet og i alle fag. Storskala tester som PISA, PIRLS og nasjonale prøver i lesing gir viktig informasjon om hvordan det står til med leseferdighetene, men forklarer ikke hvorfor resultatene er som de er. På den annen side har vi en rekke studier i større og mindre skala som ser på undervisning, men som kanskje i for liten grad forsøker å belyse læringsutbytte eller effekt av undervisningen som dokumenteres. Vi trenger altså flere studier som ser på sammenhengen koblingen mellom hva lærere gjør og hva elevene faktisk lærer.

4.1 PISA, PIRLS og nasjonale prøver i lesing – negativ utvikling

Det eneste vi i dag måler jevnlig og systematisk, er leseforståelse av relativt korte tekster i en prøvesituasjon, gjennom tester som PISA, PIRLS og nasjonale prøver. Utviklingen av norske elevers leseferdigheter har variert over tid på de internasjonale leseundersøkelsene PIRLS og PISA, men særlig de siste årene har utviklingen vært negativ. Dette er et viktig bakteppe for dette notatet, fordi disse undersøkelsene forteller oss noe om det målbare resultatet av den videre leseopplæringen. Undersøkelsene er også viktige fordi de får stor politisk oppmerksomhet og er gjenstand for mye offentlig debatt. I lesekommisjonens mandat står det at rekke undersøkelser over tid har vist at norske barn og unge har svakere leseprestasjoner og lavere leselyst enn tidligere. Både PISA 2018 og 2022 blir nevnt eksplisitt i mandatet, som en viktig bakgrunn for lesekommisjonens arbeid.

PIRLS er en forkortelse for *Progress in International Reading Literacy Study* og undersøker leseferdigheter hos tiåringer, i Norge er det elever på 5. trinn. PIRLS gjennomføres i regi av

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), som samarbeider med alle deltagerlandene. I Norge er det Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger som gjennomfører PIRLS-undersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir)¹. PISA er en forkortelse for *Programme for International Student Assessment*, og måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. PISA gjennomføres i regi av The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). I Norge er det Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitet i Oslo som gjennomfører PISA på oppdrag fra Udir².

Både PIRLS og PISA er internasjonale undersøkelser der mange land deltar, der det er representative utvalg elever med fra hvert land, og der en kan sammenligne resultatene over tid. Disse undersøkelser gir et langtidsbilde av norske elevers leseutvikling som både viser perioder med noe framgang og, spesielt nylig, tydelige utfordringer.

Av og til får spesielt PISA-undersøkelsen kritikk for å ikke være tilpasset norsk skole, men når det gjelder lesing er det svært godt samsvar mellom hvordan både PISA og PIRLS forstår lesing som fenomen, og hvordan lesing er definert i norske læreplaner, både for forrige læreplan Kunnskapsløftet 2006, og nåværende læreplan Kunnskapsløftet 2020. Det er grunn til å ta utviklingen i PIRLS og PISA på største alvor: Både PISA 2018 og 2022 viste en stor nedgang i norske 15-åringers leseferdigheter. Fra 2018 til 2022 har andelen lavtpresterende elever (under mestringsnivå 2) økt fra 19 til 27 prosent i lesing. Elever som karakteriseres som lavtpresterende i PISA ansees å mangle minimumskompetansen man trenger for å være godt forberedt til videre utdanning og arbeidsliv. Samlet sett presterer 41% av de norske elevene på det laveste mestringsnivået på minst ett (eller flere) av fagområdene naturfag, matematikk og lesing. Selv om det har vært nedgang i mange av deltakerlandene og hele OECD-gjennomsnittet er lavere, er det verdt å merke seg at nedgangen i Norge er større enn i de fleste andre landene. Vi bør også merke oss at økende forskjeller mellom elevgrupper, og at det er økende prestasjonsforskjeller mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status også i Norge. Videre er det fremdeles en bekymringsverdig høy kjønnsforskjell i lesing, i jentenes favør. Over tid viser PISA at tilbakegangen i lesing er mye større blant de lavest presterende enn blant de høyest presterende elevene.

I PIRLS 2021 var det en betydelig nedgang i norske 10-åringers leseprestasjoner. Norske elever rapporterte også lavest leseglede blant alle de 65 landene som deltok i PIRLS 2021, og PISA 2018 viste en tydelig endring i norske elevers lesevaner. De norske nasjonale prøvene i lesing viser også at elevenes leseprestasjoner har gått jevnt nedover de siste årene og at andelen elever på laveste prestasjonsnivå øker, særlig på 5. trinn.

4.2 Kunnskap om god leseopplæring når ikke fram til klasserommet

¹ Les mer om PIRLS her: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/#a195234>

² Les mer om PISA her: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#a200997>

Mye av den forskningsbaserte kunnskapen om hva som skjer når vi leser, og hva som kjennetegner gode lesere, når ikke frem til elevene. Til tross for at det i dag finnes mye evidens på effektiv leseopplæring, er det et internasjonalt fenomen at denne forskningen ikke preger opplæringen ute på skolene (Seidenberg, Cooper Borkenhagen et al. 2020, Pressley, Allington et al. 2023). Veien fra forskningsbasert kunnskap til klasseromsrealitet kan altså være lang. Som Seidenberg mfl (2020) understreker, er dette typisk også for forskningen på hva som kjennetegner god leseopplæring: forskningsfunn blir overforenklet på måter som ikke støtter elevenes lesing, og den stadig mer komplekse kunnskapen vi har om lesing, når sjelden frem til lærere.

4.3 Hva skjer i leseopplæringen – manglende systematikk

Et overordnet poeng fra kognitiv og motivasjonsorientert leseforskning, er at det må gis systematisk og eksplisitt leseundervisning. Snarere enn å bare overlate elevene til selv å utvikle egne leseferdigheter via individuell lesing, bør de få modellert og forklart ulike måter en kan gå frem på dersom en tekst blir krevende (Rupley, Blair et al. 2009, Hughes, Riccomini et al. 2022). En komparativ observasjonsstudie av ungdomstrinnet i de nordiske landene, viser at undervisningen sjelden er eksplisitt. Modellering av fremgangsmåter, konkrete strategier og tilbakemeldinger preger i liten grad undervisningen (Klette, Tengberg et al. 2026). Forskerne bak studien peker på to mulige forklaringer. For det første viser de til at lærere og lærerstudenter i for liten grad kjenner til og har erfaring med eksplisitt undervisning. For det andre viser de til at nordisk skole har lang tradisjon for en elevsentrert pedagogikk der læreren tar en rolle som veileder, ikke en som gir eksplisitte modeller og eksempler på hvordan eleven bør gå frem i ulike faglige situasjoner (Klette, Tengberg et al. 2026).

I Norge har det over lang vært satset på å gjøre lesestrategier kjent for elevene, og vi har i de seneste læreplanene hatt egne kompetansemål som nevner lesestrategier eksplisitt. Også mange læreverk nevner konkrete strategier. Dette fokuset er imidlertid i seg selv ingen garanti for at lesestrategier a) blir inkludert i undervisningen eller b) blir brukt på måter som faktisk fremmer leseforståelsen til elevene og gjør dem bedre rustet til å ta gode, metakognitive valg om egen lesing i en bestemt tekst.

Både videostudiene til Anmarkrud og Bråten (2012) og studien til Magnusson, Roe og Blikstad-Balas (2019) viser at lesestrategier ikke er noe elevene får systematisk opplæring i på ungdomstrinnet i norsktimene. Der elevene tilbys strategier, skjer det gjerne ved at strategier nevnes uten å modelleres eksplisitt. Tengbergs (2019) undersøkelse fra svenske klasserom på ungdomstrinnet viste at lærerne brukte mye tid på lesing, men at denne undervisningstiden i liten grad inneholdt lite eksplisitt strategiundervisning. Studien til Tengberg, Blikstad-Balas og Roe (2022), som bruker data fra både norske og svenske klasserom på ungdomstrinnet, viser også at selv i situasjoner der elevene sliter med å få mening ut av teksten og kunne trengt (og ofte ber om) veiledning, er det ofte at lærerne

velger å ikke modellere tydelige strategier eller vise hvordan en kunne gått løs på den aktuelle teksten.

4.4 Hva leser elevene?

Flere studier fra både mellomtrinn, ungdomstrinn og vgs tyder på at det blir lest mye i norskfaget (Ottesen og Tysvær 2017, Gabrielsen, Blikstad-Balas et al. 2019, Stordrange 2019). Samtidig er det mye som tyder på at mye av lesingen er individuell lesing i selvvalgt bok uten oppfølging, eller knyttet til andre oppgaver som skriving (Ottesen og Tysvær 2017, Gabrielsen, Blikstad-Balas et al. 2019).

4.4.1 Digitale tekster

Norsk skole skiller seg fra mange andre land når det gjelder mengden digitale tekster elevene møter i skolehverdagen. Dette har vært en ønsket politikk, og Norge har vært blant de ivrigste landene når det gjelder å sikre at alle elever har sin egen digitale enhet, såkalt 1:1 (Klausen 2023). Nå virker det som den sterke digitaliseringstrenden har snudd, og stadig flere stiller spørsmål ved hvorvidt digitale tekster er egnet til å lese lange faglige tekster for å lære av dem. Dette er en trend vi ser også internasjonalt, spesielt etter koronapandemien. Nilsen og Säljö (2025) viser hvordan selve begrepet skjerm har endret seg metaforisk i både den norske og den svenske debatten, fra å være ansett som en inngangsbillett til fremtiden, til en trussel mot barns trivsel, læring og generelle sosialisering. Å vurdere hele den digitale skolesatsingen ligger utenfor Lesekommisjonens mandat, men spørsmålet om lesemedium er direkte relevant. Her er det verdt å merke seg to forhold: at mye av det elevene leser er på skjerm, og at vi leser betydelig kortere tekster i Norge enn i mange andre land. Selv om det ikke kan påvises en direkte årsakssammenheng, er det naturlig å se disse tingene i sammenheng.

Forskningen er tydelig på at lesemedium påvirker leseforståelse. Som også den nylige gjennomgangen til Skjermbrukutvalget (2023) viser, er lesing på skjerm gjerne mer overfladisk og det oppstår lettere forstyrrelser underveis i lesingen. Det er gjentatte ganger blitt vist i studier at leseforståelse er best på papir for de fleste lesere, spesielt dersom det er snakk om fagtekster (Delgado, Vargas et al. 2018, Clinton 2019, Støle, Mangen et al. 2020, Baron 2021, Delgado og Salmerón 2021).

Det er uheldig at en i norsk skole har gått over til stadig mer digitale tekster uten gode faglige begrunnelser for dette. Lengre tekster (over en A4 side) krever økt kognitiv tilstedeværelse – og her blir det ekstra sårbart å lese på skjerm. Vi vet også at spesielt for leserne med lavere leseferdigheter kan det være viktig å lese lengre tekster på papir for å bedre leseforståelsen. Skjermbrukutvalget (2023) skriver rett ut at «det er mye som tyder på at elevene bør lese mer på papir». Det finnes tekster som gjerne kan og bør leses digitalt, men den generelle overgangen til heldigital skole bør sees i lys av Riksrevisjonens rapport fra 2025, som viser tydelig at norske lærere ikke opplever at de har tilstrekkelig tilgang til de læremidlene de

trenger. Det er grunn til å tro at kommunene ikke prioriterer god nok tilgang til papirbøker rett og slett fordi det er kostbart.

4.4.2 Lengde på tekster

Tekstlengde er også et viktig aspekt ved leseopplæring. Gode lesere klarer å lese stadig lengre og mer komplekse tekster. Det er grunn til, som Skjermbrukutvalget også gjør (2023) å stille spørsmål om hvorvidt alle norske elever får nok erfaring med lesing av lengre tekster. PISA 2018 innehold spørsmål om tekstlengde, og viser at de norske elevene leser betydelig kortere tekster i norsktimene enn elevene i flere av de andre nordiske landene:

TABELL 8.5. Lengde på den lengste teksten elevene i PISA-undersøkelsen oppgir å ha lest i morsmålsfaget sitt, prosentandel nordiske elever. Spørsmålet er: «I løpet av dette skoleåret, hvor mange sider er den lengste teksten du har blitt bedt om å lese i norskfaget?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Én side eller mindre	5	0	4	4	3
Mellom 2 og 10 sider	37	8	11	14	29
Mellom 11 og 50 sider	21	12	4	23	17
Mellom 51 og 100 sider	8	6	6	16	10
Mellom 101 og 500 sider	25	70	67	37	37
Mer enn 500 sider	4	4	7	5	4

Dette samsvarer med nordiske observasjonsstudier som viser at norske elever leser kortere tekster i sine timer enn elever i nabolandene (Nissen, Tengberg et al. 2021, Magnusson, Blikstad-Balas et al. 2026). I norsktimene på både ungdomstrinnet og videregående, vet vi at det leses en hel del utdrag (Blikstad-Balas og Skaug 2019, Gabrielsen, Blikstad-Balas et al. 2019, Stordrange 2019, Gabrielsen og Blikstad-Balas 2020). Det er ikke i seg selv et problem, og det er forståelig at for eksempel undervisning i litteraturhistorie vil inneholde en del kortere tekster for å vise bestemte litterære tendenser. Utfordringen oppstår dersom det ikke er tilstrekkelig progresjon i lesingen, og det ikke foregår nok lesing av lengre tekster, både fagtekster og skjønnlitterære tekster. Vi vet at det foregår en del lesing av selvvalgt bok, for eksempel gjennom lesekvart og andre tilsvarende opplegg (Ottesen og Tysvær 2017, Gabrielsen, Blikstad-Balas et al. 2019). Utfordringen her er at stillelesing i seg selv ikke er noen garanti for at eleven utvikler leseferdighetene sine dersom en er fullstendig overlatt til seg selv (Erbeli og Rice 2022).

Referanser

Afflerbach, P., Cho, B., Crassas, M., & Kim, J.-Y. (2018). Best practices in reading assessment. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. Afflerbach (Red.), *Best practices in literacy instruction* (s. 309–333). Guilford Press.

Afflerbach, P., et al. (2020). Reading comprehension strategy instruction. Handbook of strategies and strategic processing, Routledge: 98-118.

Ankrum, J. W., Parsons, A. W., Parsons, S. A., Lohnas, C., Vaughn, M., & Morewood, A. L. (2026). The Importance of Adaptive Literacy Instruction: Now More Than Ever. *The Reading Teacher*, 79(4), e70034. <https://doi.org/10.1002/trtr.70034>

Anmarkrud, Ø. og I. Bråten (2012). "Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms." Scandinavian Journal of Educational Research 56(6): 591-623.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2). <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Baron, N. (2021). How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio, Oxford University Press.

Blikstad-Balas, M. og Skaug, S. (2019). "Hele tekster versus utdrag–hvilke tekster velger norsklærerne?" Nordic Journal of Literacy Research 5(1).

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029354>

Clinton, V. (2019). "Reading from paper compared to screens: A systematic review meta-analysis." Journal of research in reading 42(2): 288-325.

Delgado, P. og Salmerón, L. (2021). "The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure." Learning and Instruction 71: 101396.

Delgado, P., et al. (2018). "Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension." Educational research review 25: 23-38.

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>

Erbeli, F. and M. Rice (2022). "Examining the effects of silent independent reading on reading outcomes: A narrative synthesis review from 2000 to 2020." Reading & Writing Quarterly 38(3): 253-271.

Gabrielsen, I. L. og Blikstad-Balas, M. (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.

Gabrielsen, I. L., et al. (2019). "The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?" *L1-Educational Studies in Language and Literature* **19**: 1-32.

Gotlieb, R. J. M., Immordino-Yang, M. H., Gonzalez, E., Rhinehart, L., Mahjouri, S., Pueschel, E., & Nadaya, G. (2022). Becoming Literate: Educational Implications of Coordinated Neuropsychological Development of Reading and Social-Emotional Functioning Among Diverse Youth. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, *71*(1), 80–132.
<https://doi.org/10.1177/23813377221120107>

Graham, S. (2020). "The sciences of reading and writing must become more fully integrated." *Reading Research Quarterly* **55**: S35-S44.

Graham, S. og K. R. Harris (2017). Reading and writing connections: How writing can build better readers (and vice versa). *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation*, Springer: 333-350.

Graham, S., et al. (2018). "Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing." *Review of Educational Research* **88**(2): 243-284.

Grønli, K. M., Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., & McTigue, E. M. (2025). Transforming teacher feedback: A checklist for assessing and supporting reading skills, motivation and student agency in oral reading. *Contemporary Educational Psychology*, *82*, 102377.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102377>

Guthrie, J. T. (2004). Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. I *Motivating reading comprehension*. (s. 173–193). Routledge.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). MOTIVATING STRUGGLING READERS IN MIDDLE SCHOOL THROUGH AN ENGAGEMENT MODEL OF CLASSROOM PRACTICE. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, *49*(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2023). Roles of Motivation and Engagement in Teaching the English Language Arts. I D. Fisher & D. Lapp, *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (5. utg., s. 267–293). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003334392-16>

Hidi, S. E., & Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hidi, S. E., & Renninger, K. A. (2026). The four-phase model of interest development: Addressing individual differences. *Learning and Individual Differences*, 126, 102865. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102865>

Hughes, C. A., et al. (2017). "Explicit instruction: Historical and contemporary contexts." *Learning Disabilities Research & Practice* 32(3): 140-148.

Hughes, C. A., et al. (2022). Use explicit instruction. *High leverage practices for inclusive classrooms*, Routledge: 235-264.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. *Constructivist instruction: Success or failure?* S. Tobias and T. M. Duffy. New York, Routledge: 235-253.

Klausen, S. W. (2023). "Why Are Norwegian Education Authorities Digitising Education? An Analysis of Political Arguments in Policy Documents." *Nordic Journal of Digital Literacy*(4): 246-264.

Klette, K., et al. (2026). Role of Explicit Instruction in the Nordic Context. *Investigating Teaching Quality through Video Capture: Equity and Quality in Nordic Classrooms*, Springer: 167-193.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2022). Student – Feedback Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>

Magnusson, C. G. og Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, Universitetsforlaget: 79-106.

Magnusson, C. G., et al. (2019). "To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms." *Reading Research Quarterly* 54(2): 187-212.

Magnusson, C. G., et al. (2026). Textual Practices in Nordic Language Arts: What Texts Do Teachers Bring into the Classroom, How Are They Enacted, and for What Purposes? *Investigating Teaching Quality through Video Capture: Equity and Quality in Nordic Classrooms*, Springer: 143-165.

National (NPR) An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups, National Institute of Child Health and Human Development, National

Nilsen, M. og R. Säljö (2025). "Screens and life beyond. Refelections on the deliberations and conclusions of the Norwegian Screen Use Comittee Report." Nordic Journal of Digital Literacy **20**: 18-23.

Nissen, A., et al. (2021). "Function and use of literary texts in Nordic schools." L1-Educational Studies in Language and Literature **21**(Running issue): 1-22.

NPR (2000). National Reading Panel

Ottesen, S. H. og A. Tysvær (2017). "Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem." Norsklæraren(41): 53-67.

Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, *88*(2), 205–242.
<https://doi.org/10.3102/0034654317743198>

Pressley, T., et al. (2023). Reading instruction that works: The case for balanced teaching, Guilford Publications.

Roe, A. og Blikstad-Balas, M. (2022). Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen (4. utg.), Universitetsforlaget.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(2–3), 125–138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>

Rupley, W. H., et al. (2009). "Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching." Reading & Writing Quarterly **25**(2-3): 125-138.

Seidenberg, M. S. (2024). *Where Does The Science Of Reading Approach Go From Here?*
<https://www.seidenbergreading.net/blog/2024/06/24/where-does-the-science-of-reading-go-from-here-2>

Seidenberg, M. S., et al. (2020). "Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice." Reading Research Quarterly **55**: S119-S130.

Shanahan, C. og . Shanahan, T. (2017). Disciplinary literacy. Handbook of research on teaching the English language arts, Routledge: 281-308.

Shanahan, T. og Shanahan, C. (2012). "What is disciplinary literacy and why does it matter?" Topics in language disorders **32**(1): 7-18.

Simonsmeier, B. A., et al. (2022). "Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis." Educational psychologist **57**(1): 31-54.

Skjermbrukutvalget (2023). Konsekvenser av skjerm i skolen - et kunnskapsgrunnlag fra skjermbrukutvalget.

- Smith, R., et al. (2021). "The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review." *Reading Psychology* **42**(3): 214-240.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*.
- Støle, H., et al. (2020). "Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study." *Computers & Education* **151**: 103861.
- Stordrange, G. (2019). Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3?—Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister, Universitetet i Oslo.
- Surma, T., et al. (2025). How Knowledge Matters. *Developing Curriculum for Deep Thinking: The Knowledge Revival*, Springer: 5-35.
- Swart, E. K., Nielen, T. M. J., & Sikkema - de Jong, M. T. (2019). Supporting learning from text: A meta-analysis on the timing and content of effective feedback. *Educational Research Review*, *28*, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100296>
- Swart, E. K., Nielen, T. M. J., & Sikkema-de Jong, M. T. (2022). Does feedback targeting text comprehension trigger the use of reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, *45*(2), 171–188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>
- Sweller, J., et al. (2019). "Cognitive architecture and instructional design: 20 years later." *Educational Psychology Review* **31**(2): 261-292.
- Tengberg, M. (2019). "Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet." *Nordic Journal of Literacy Research* **5**(1).
- Tengberg, M., et al. (2022). "Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged?" *Teaching and Teacher Education* **115**: 103698.
- 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>

Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student Agency in Literacy: A Systematic Review of the Literature. *Reading Psychology, 41*(7), 712–734. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>