

Elever i risiko for lesevansker – hvem er de, og hvilke tiltak hjelper?

Dette notatet beskriver noen vanlige lesevansker og elevgrupper som kan være i risiko for lesevansker, og som er overrepresentert på de laveste nivåene i PISA og PIRLS.

Forskning gir kunnskap om hva ulike elevgrupper kan streve med, og hvilke former for støtte og tiltak som kan være viktige. Samtidig må elever i risiko ikke forstås som én ensartet gruppe eller som gjensidig utelukkende kategorier. Risiko for lesevansker kan skyldes en kombinasjon av flere faktorer. Selv om notatet presenterer noen kategorier, har mange elever sammensatte risikoprofiler, og samme testresultat kan skjule ulike underliggende vansker. Kartlegging og tiltak bør derfor ta utgangspunkt i elevens samlede leseprofil og i hvordan eleven responderer på undervisning over tid. For å gi denne tematikken en faglig ramme beskrives innledningsvis kort hva lesing er, hvordan leseferdigheter utvikles, og hva som kjennetegner god begynneropplæring.

Hva er lesing?

Elever kommer til skolen med ulike forutsetninger for læring. De varierer i erfaringer fra oppvekstmiljø, språklig bakgrunn, språkferdigheter og kognitive forutsetninger, noe som har betydning for hvordan de møter skolens krav og forventninger. Variasjonene i elevenes forutsetninger kan få betydning allerede i begynneropplæringen, der elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Noen utvikler raskt funksjonelle leseferdigheter, mens andre strever allerede fra starten av.

For å forstå denne variasjonen kan det enkle synet på lesing (*Simple View of Reading*; SVR) være et nyttig rammeverk (Gough & Tunmer, 1986). SVR beskriver lesing som et *produkt* bestående av to hovedkomponenter: avkoding og språkforståelse. For å utvikle god leseforståelse må elevene både kunne avkode enkeltord og tekstpassasjer og forstå innholdet i det de leser. Modellen innebærer videre at svake leseferdigheter kan skyldes vansker knyttet til én av komponentene eller en kombinasjon av begge. SVR har hatt stor betydning for forståelsen av lesing og lesevansker, men beskriver først og fremst hvilke komponenter som inngår i leseforståelse, og sier mindre om hvordan disse ferdighetene utvikles over tid (jf. Language and Reading Research Consortium, 2015).

Nyere longitudinell og intervensjonsbasert forskning har vist at språkferdigheter spiller en mer grunnleggende rolle i leseutviklingen enn det som vektlegges i SVR. Med utgangspunkt i denne forskningen har Snowling og Hulme (2025) utviklet *Reading is Language-modellen* (RIL), som beskriver lesing som en videreføring av barnets språklige utvikling. RIL viser hvordan tidlige språkferdigheter danner grunnlaget for utviklingen av både avkodingsferdigheter, ordlesing og senere leseforståelse. Lesing forstås dermed

som en *utviklingsprosess* der språk, avkoding og leseforståelse henger tett sammen og gjensidig påvirker hverandre over tid.

Samtidig må en slik utviklingsmodell ikke forstås som at mening først blir relevant etter at avkodingen er etablert. Nyere modeller, som *Active View of Reading*, understreker at lesing innebærer aktiv *koordinering* av ordgjenkjenning, språkforståelse, bakgrunnskunnskap, motivasjon og selvregulerende prosesser (Duke & Cartwright, 2021). Også i den tidlige leseopplæringen søker eleven mening i det som leses. Når elever avkoder ord, kobler de bokstaver og lyder til ord de allerede kjenner fra talespråket, og aktiverer dermed betydning underveis i avkodingen. Lesing bør derfor forstås både som en utviklingsprosess, der språk danner grunnlag for senere ferdigheter, og som en koordinert lesehandling, der avkoding, språkforståelse, bakgrunnskunnskap og meningsskaping virker sammen fra starten av.

Hvordan utvikles lesing?

I tråd med RIL-modellen starter leseutviklingen lenge før barnet møter den formelle leseopplæringen. Tidlige språkferdigheter bidrar både til utviklingen av de kodebaserte ferdighetene som trengs for å lære å lese ord, og til de språkferdighetene som senere gjør det mulig å forstå og tolke tekster. Leseutvikling må dermed forstås som en del av barnets språklige utvikling (Hjetland et al., 2019; Hulme et al., 2015).

Språkforståelse viser til de språklige ferdighetene som gjør det mulig å forstå innholdet i en tekst. Språkforståelse bygger blant annet på ordforråd, grammatisk forståelse, muntlige språkferdigheter og evnen til å trekke slutninger og skape sammenheng i det som leses. Ettersom elever møter skolen med ulike språklige forutsetninger, er arbeid med ord, begreper og tekstforståelse gjennom samtaler og høytlesing en sentral del av leseundervisningen allerede fra første klasse (Cabell & Hwang, 2020; Language and Reading Research Consortium et al., 2019; Snowling & Hulme, 2025).

Avkoding handler om de kognitive prosessene som gjør det mulig å omforme skrift til språklig meningsfull informasjon. En grunnleggende forutsetning for denne prosessen er at eleven forstår sammenhengen mellom bokstaver (grafemer) og språklyder (fonemer). Bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet – evnen til å oppfatte og arbeide med språklyder – er derfor sentrale forutsetninger for å lære å lese (Melby-Lervåg et al., 2012; Castles et al. 2018). I starten av leseutviklingen krever avkodingen mye oppmerksomhet og mental kapasitet. Oppmerksomhet og arbeidsminne er begrensede ressurser, og under lesing må eleven både identifisere ordene, holde informasjon aktivt i minnet og skape sammenheng i teksten. Dersom mye energi brukes på å avkode enkeltord, blir det mindre mental kapasitet tilgjengelig for å forstå, tolke og reflektere over innholdet. Gjennom systematisk øving og mengdetrening blir koblingen mellom bokstaver og lyder gradvis mer automatisert. Etter hvert utvikles ortografisk gjenkjenning, som innebærer at ord gjenkjennes raskt og effektivt som helheter. Når avkodingen automatiseres,

reduseres belastningen på arbeidsminnet, og eleven kan i større grad bruke oppmerksomheten på språkforståelse, bakgrunnskunnskap og meningsskapning. Etter hvert som ordgjenkjenningen blir mer sikker og effektiv, utvikler elevene gradvis leseflyt, som binder sammen ordlesing og forståelse (Kuhn et al., 2010). God leseflyt handler om å lese nøyaktig, med passende tempo, frasering og intonasjon tilpasset innholdet, slik at meningen i teksten kommer tydelig fram. Mange elever trenger eksplisitt øving i dette, for eksempel gjennom modellering, repetert lesing og arbeid med hvordan stemmen kan følge mening, struktur og uttrykk i teksten.

Utviklingen av sikker ordlesing, leseflyt og leseforståelse henger nært sammen med kvaliteten på elevenes mentale representasjoner av ordene de leser. Ifølge Perfettis (2007) *leksikalske kvalitetshypotese* (LQH) kjennetegnes gode lesere av at et ords skrivemåte, uttale og betydning er tett integrert i hukommelsen. Når slike ordrepresentasjoner er av høy kvalitet, gjenkjennes ordene raskt og presist samtidig som betydningen aktiveres. LQH illustrerer dermed hvordan avkoding og språkforståelse ikke utvikles som separate ferdigheter, men er gjensidig avhengige prosesser gjennom hele leseutviklingen.

Hva kjennetegner god begynneropplæring?

God begynneropplæring kjennetegnes av en balansert tilnærming der elevene både lærer å avkode skrift og utvikler språkforståelse. Arbeidet med bokstaver, språklyder og ordlesing må derfor gå hånd i hånd med arbeid med muntlig språk, ordforråd, tekster og meningsskapning (Castles et al., 2018; Foorman et al., 2016; Language and Reading Research Consortium et al., 2019). Samtidig innebærer en balansert tilnærming ikke at alle deler vektlegges likt til enhver tid. I de første skoleårene er utvikling av sikker og automatisert ordavkoding en særlig viktig oppgave, fordi avkodingsferdighetene gir elevene tilgang til språk og mening i skrift og danner grunnlaget for videre leseutvikling og leseforståelse (Castles et al., 2018). Alle elever må derfor få systematisk og eksplisitt undervisning i sammenhengen mellom bokstaver og lyder, for å støtte utviklingen av sikker og automatisert ordavkoding. Sentralt i denne prosessen er forståelse av det alfabetiske prinsippet, altså at bokstaver og bokstavkombinasjoner representerer språklyder i talespråket. Når elevene forstår og kan anvende dette prinsippet, får de et redskap som gjør det mulig å lese både kjente og ukjente ord og gradvis utvikle en stadig mer selvstendig lesing. For mange elever vil arbeid med skriving, i tillegg til lesing, være særlig viktig i denne fasen (Ouellette & Sénéchal, 2017). Når elever skriver, må de aktivt lytte ut lyder i ord og koble lydene til bokstaver, noe som kan styrke både bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. Skriving gir også elevene mulighet til å uttrykke tanker, erfaringer og interesser. For elever som strever, kan det være en viktig drivkraft å skrive tekster som har en funksjon, og som handler om noe de selv er opptatt av. På denne måten kan arbeid med avkoding, leseflyt og skriving inngå i meningsfulle

aktiviteter der elevene møter tekster, språk og innhold som engasjerer og gir grunnlag for forståelse og kommunikasjon.

Selv om språkforståelse og avkoding bygger på et fundament av tidlige språkferdigheter, utvikles de på ulike måter. Avkoding krever eksplisitt undervisning i sammenhengen mellom bokstaver og språkllyder og omfattende øving før ferdigheten blir automatisert. Mens grunnleggende avkodingsferdigheter kan læres og automatiseres relativt tidlig for de fleste barn, fortsetter språkforståelse, ordforråd og bakgrunnskunnskap å utvikle seg gjennom hele skoleløpet (Paris, 2005). God begynneropplæring må derfor både legge et solid grunnlag for sikker og automatisert ordavkoding og samtidig bidra til å utvikle elevenes språkforståelse.

Når elever opplever mestring i møte med lesing og skriving, styrkes også motivasjonen for videre læring (Schiefele et al., 2012). Elever som av ulike grunner synes lesing er vanskelig, kan imidlertid oppleve gjentatte nederlag de første årene på skolen, noe som kan påvirke både selvbildet som leser og interessen for å delta i leseaktiviteter. Systematisk arbeid med å styrke motivasjon er derfor viktig. En sentral kilde til lesemotivasjon er god opplæring som gir elevene mestringserfaringer med lesing. Dette innebærer tydelig støtte til å lese og forstå tekster, nok muligheter til å øve og erfare at de får det til, og konkrete tilbakemeldinger som hjelper dem å se hva de mestrer og hvordan de utvikler seg. Forskning viser at undervisning som kombinerer arbeid med leseferdigheter og tiltak som fremmer motivasjon og engasjement, kan ha positive effekter på både lesemotivasjon og leseprestasjoner (McBreen & Savage, 2021).

Kartlegging

Kartlegging av leseferdigheter må ta utgangspunkt i elevenes faktiske ferdigheter, gjennom vurdering av ordavkodingsferdigheter, leseflyt og språkforståelse tidlig og leseforståelse etter hvert. Samtidig vil det, særlig i begynneropplæringen, være nyttig å supplere med kartlegging av underliggende ferdigheter som fonologisk bevissthet, hurtig benevning, bokstavkunnskap, arbeidsminne og vokabular. Disse ferdighetene er ikke lesing i seg selv, men inngår i de prosessene som aktiveres når elever lærer å lese.

En slik kartlegging kan gi viktig informasjon om *hvorfor* en elev strever, ikke bare *at* eleven strever. For eksempel kan svake ferdigheter i fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap indikere utfordringer med å etablere sikre koblinger mellom bokstaver og lyder, mens langsom benevningshastighet kan være knyttet til vansker med automatisering. Svakt vokabular kan på sin side begrense tilgangen til tekstens innhold og dermed påvirke leseforståelsen, selv når avkodingen er relativt god.

Hvordan kommer ulike lesevansker til uttrykk, og hva kjennetegner gode tiltak?

Med utgangspunkt i samspillet mellom avkoding og språkforståelse kan elever med svake leseferdigheter grovt deles inn i tre profiler. Noen har primært vansker med avkoding, andre har hovedsakelig utfordringer knyttet til språkforståelse, mens andre igjen har vansker både med avkoding og språkforståelse.

Elever med avkodingsvansker

Elever med avkodingsvansker har primært utfordringer med å omsette skrift til tale. Dette kan komme til uttrykk ved at eleven leser langsomt og usikkert, gjør mange feil, eller gjetter ord basert på enkelte bokstaver, bokstavkombinasjoner eller konteksten ordet inngår i. Fordi avkodingen ikke er tilstrekkelig automatisert, bruker eleven mye oppmerksomhet og kognitiv kapasitet på selve ordlesingen. Dette kan redusere kapasiteten til å forstå og bearbeide innholdet i teksten. Disse elevene vil som regel profittere på mer eksplisitt undervisning, flere repetisjoner og mer strukturert øving for å utvikle sikker og automatisert ordlesing. Tiltakene bør omfatte arbeid med bokstav-lyd-forbindelser, fonemsyntese og fonemanalyse. Fonemsyntese innebærer å trekke lyder sammen til ord, mens fonemanalyse handler om å lytte ut lyder i ord og koble dem til bokstavene som hører til. Elevene trenger også å lese lydrette og gradvis mer komplekse ord, arbeide med leseflyt gjennom gjentatt lesing av korte tekster med tilpasset tempo og tonefall, og skrive ord og setninger med aktuelle bokstaver og språklyder. Etter hvert vil de også ha behov for systematisk arbeid med ikke-lydrette ord og med lyder som representeres av to eller flere bokstaver i skrift. Dersom slike vansker ikke oppdages og følges opp tidlig, kan de få konsekvenser både for videre leseutvikling og for elevenes motivasjon for lesing.

Elever med forståelsesvansker

Elever med forståelsesvansker kjennetegnes av at leseforståelsen er svakere enn det man skulle forvente ut fra avkodingsferdighetene deres. Selv om disse elevene vanligvis kan lese ord og tekst med rimelig sikkerhet og flyt, strever de med å forstå, tolke og trekke slutninger fra det de leser. Mange har svakere muntlige språkferdigheter, som begrenset ordforråd, svak setningsforståelse eller utfordringer med å integrere informasjon og skape sammenheng i teksten. Kartlegging av slike vansker bør derfor rette seg mot språkforståelse, inkludert ordforråd, lytteforståelse og evne til å bearbeide og tolke innhold. Tiltak bør fokusere på å utvikle språkforståelsen gjennom systematisk arbeid med begreper og ordforråd. I tillegg er det viktig å bygge elevenes bakgrunnskunnskap, da dette har stor betydning for forståelsen av tekst. Dette kan innebære samtaler før, under og etter lesing, modellering av slutninger og arbeid med

tekststruktur og muntlig språk. I tillegg trenger elevene eksplisitt støtte til enkle forståelsesstrategier, som å oppsummere, stille spørsmål, bruke bakgrunnskunnskap og oppklare det som er vanskelig i teksten, før de gradvis tar strategiene i bruk i egen lesing. En utfordring med denne elevgruppen er at de ofte kan bli oversett, fordi de fremstår som relativt gode lesere på overflaten.

Elever med kombinerte vansker

Noen elever har vansker både med avkoding og språkforståelse. Disse elevene har ofte de største utfordringene og er i særlig risiko for vedvarende lesevansker. De strever både med å lese ordene korrekt og med å forstå innholdet i teksten, noe som gir en dobbel belastning i leseprosessen. I klasserommet vil dette ofte vise seg som lav progresjon over tid og vedvarende vansker til tross for god og tilrettelagt undervisning. Kartlegging må i disse tilfellene gi et helhetlig bilde av både avkodingsferdigheter og språkforståelse. Tiltakene bør kombinere arbeid med grunnleggende avkodingsferdigheter og utvikling av språkforståelse. For elever med kombinerte vansker er det særlig viktig at flere sider ved lesingen trenes, slik at elevene både får støtte til å lese ordene, forstå sentrale begreper og arbeide med innholdet i teksten. Dette kan innebære eksplisitt arbeid med bokstav-lyd-forbindelser og ordlesing, repetert lesing av korte tekstutdrag, samtaler om ord og innhold og støtte til enkle forståelsesstrategier. Disse elevene har ofte behov for mer intensive tiltak, over lengre tid, med tett oppfølging. Det er særlig viktig at undervisningen er strukturert, systematisk og tilpasset elevens nivå.

Elevgrupper med økt risiko for lesevansker

De foregående avsnittene har beskrevet ulike profiler av lesevansker, basert på utfordringer knyttet til avkoding, språkforståelse eller begge deler. Slike profiler sier noe om hvilke ferdigheter eleven strever med, og kan gi retning for kartlegging og tiltak. Forskning viser imidlertid også at risikoen for å utvikle lesevansker ikke er jevnt fordelt i befolkningen. Dette innebærer ikke at gruppetilhørighet i seg selv fører til lesevansker, men at enkelte språklige, sosiale og kontekstuelle forhold kan øke risikoen for utfordringer med lesing. I det følgende omtales noen grupper som ofte er overrepresentert blant elever med svake leseprestasjoner: elever med norsk som andrespråk, elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn og gutter. Samtidig vil mange elever kunne være berørt av flere risikofaktorer samtidig. Gruppene som beskrives, må derfor ikke forstås som gjensidig utelukkende kategorier med like behov.

Elever med norsk som andrespråk

Elever med norsk som andrespråk er overrepresentert blant elever som skårer lavt på lesetester som PISA, PIRLS og nasjonale prøver. Forskning viser at flerspråklige elever ofte strever mer med språkforståelse og leseforståelse enn med avkoding. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) fant at andrespråkselever hadde betydelig svakere språkforståelse ($d =$

1.12) og moderat svakere leseforståelse ($d = 0.62$) enn førstespråkselever, mens forskjellene i fonologisk bevissthet ($d = -0.08$) og avkoding ($d = -0.12$) var små. Dette betyr at mange flerspråklige elever lærer den tekniske lesingen på linje med andre elever, men strever mer med språk, begreper og innhold i tekstene de leser. Det er sterk støtte i store kunnskapsoppsummeringer av forskning for at flerspråklige elever trenger systematisk arbeid med avkoding for å utvikle gode leseferdigheter, men de trenger ofte mer arbeid med språk, mening og utvikling av bakgrunnskunnskap enn det phonics-orienterte programmer gir (Ludwig et al., 2019; Cho et al., 2021; Hattan & Kendeou, 2024; Kittle et al., 2024, Snowling og Humle, 2025).

Flerspråklige elever er samtidig en sammensatt gruppe. De varierer i morsmålsbakgrunn, skolebakgrunn, familiesituasjon og erfaringer med lesing og skriving. Noen har aldersadekvat skolebakgrunn og gode leseferdigheter på morsmålet, mens andre har lite eller avbrutt skolegang. Også elever som er født og oppvokst i Norge, kan trenge støtte til norsk ordforråd, språkforståelse og akademisk språk. Det understreker behovet for bred kartlegging, differensiert undervisning og langsiktig språkutviklende arbeid tilpasset elevenes ulike erfaringer og forutsetninger.

Flerspråklige elever skal utvikle språk, leseforståelse og fagkunnskap parallelt. Forskning viser at det ofte tar mellom tre og sju år å utvikle et akademisk språk som er tilstrekkelig for å forstå komplekse skoletekster og delta fullt ut i faglig arbeid (Dixon et al., 2012). Mange flerspråklige elever tilhører også grupper med lavere sosioøkonomiske ressurser, noe som kan gi mindre tilgang til bøker, leseerfaringer og støtte til skolearbeid hjemme. Skolen må derfor gi rike muligheter til å utvikle språk gjennom samtaler, samarbeid og arbeid med meningsfulle tekster (Cheung & Slavin, 2012).

I begynneropplæringen har flerspråklige elever ofte relativt like forutsetninger som enspråklige elever for å lære å lese teknisk. Eksplisitt, strukturert og systematisk undervisning kan bidra til god utvikling av fonologisk bevissthet og avkodingsferdigheter (Richards-Tutor et al., 2016; Solari et al., 2022). Samtidig starter mange andrespråkselever skolen med svakere ordforråd og språkforståelse på undervisningsspråket, noe som øker risikoen for å falle faglig bak dersom de ikke får tidlig og målrettet støtte (Ludwig et al., 2019). Tiltak som bare fokuserer på avkoding er derfor ikke tilstrekkelige; leseopplæringen må også omfatte muntlig språk, ordforråd og begrepsforståelse (Cho et al., 2021).

Etter hvert som tekstene blir mer komplekse, får språkforståelse og akademisk ordforråd økt betydning for leseforståelsen. Flerspråklige elever strever særlig med vokabular, begrepsforståelse og tekstforståelse (Kittle et al., 2024). Effektive tiltak kombinerer derfor arbeid med leseforståelse, muntlig språk og ordforråd med samarbeid, tekstsamtaler og refleksjon rundt innhold (Adesope et al., 2011). Bred eksponering for tekst gjennom omfattende lesing kan også bidra til utvikling av ordforråd og språkkompetanse, og dermed styrke leseforståelsen (Liu & Zhang, 2018).

Skandinavisk forskning viser at elever med samme resultater på lesetester kan ha ulike underliggende leseprofiler og behov for ulik støtte (Olsson et al., 2025). Noen strever hovedsakelig med språk og ordforråd, mens andre har utfordringer med leseflyt eller strategibruk. Samtidig brukes flerspråklige elevers språk og kulturelle erfaringer i begrenset grad som ressurser i undervisningen, selv om flerspråklige praksiser kan bidra til økt forståelse, motivasjon og læring (Alisaari et al., 2021; Ylenfors et al., 2022). Flerspråklige elever trenger derfor ikke en helt annen leseundervisning, men en eksplisitt, systematisk og språkutviklende opplæring som også anerkjenner elevenes flerspråklige ressurser.

Elever fra familier med lav sosioøkonomisk status

Elever med lav sosioøkonomisk status (lav SES) er også overrepresentert i gruppene som skårer på nivå 1 i PIRLS og PISA. Forskning viser at denne elevgruppen ofte møter utfordringer knyttet til akademisk språk, leseferdigheter, motivasjon og deltakelse. Forskjellen i skoleprestasjoner mellom elever med høy og lav SES kan i mange land tilsvare opptil to års skolegang (Dietrichson et al., 2017), og forklares i stor grad av miljømessige forhold som gir ulike muligheter for læring.

Mange barn fra lav-SES-bakgrunn begynner skolen med svakere språkferdigheter og også svakere sosiale ferdigheter enn jevnaldrende elever (Dietrichson et al., 2017). De har ofte mindre tilgang til bøker, pedagogisk materiell og læringsstøttene aktiviteter hjemme, og færre muligheter for læring utenfor skoletiden. Dette kan bidra til svakere utvikling av ordforråd, leseforståelse og faglig læring over tid (Cho et al., 2021; Solari et al., 2022).

I skolen kan lærere i noen tilfeller ha lavere forventninger til disse elevenes akademiske prestasjoner (Dietrichson et al., 2017; Cho et al., 2021; Solari et al., 2022). Uten tidlig og målrettet støtte kan forskjellene mellom sterke og svake lesere øke over tid, ofte omtalt som «Matteuseffekten» – at elever som har lite fra før, gradvis faller lengre bak (Stanovich, 1986). Elever som strever faglig, kan også bli mindre aktive i undervisningen, og gjentatte nederlag kan svekke mestringstro og føre til at de unngår deltakelse av frykt for å gjøre feil eller mislykkes offentlig (Kelly, 2007, Bandura, 2006, Unrau et al., 2018). Undervisningsformen har derfor stor betydning. Elever med lav SES har særlig behov for tydelig støtte og eksplisitt undervisning for å utvikle språk, lesing og fagforståelse (Peng & Goodrich, 2020). Samtidig peker forskningen på at effektive tiltak også handler om tett oppfølging fra lærere, gode relasjoner, dialog, samarbeid og opplevelse av fellesskap (Dietrichson et al., 2017). Ensidig og sterkt styrt undervisning med mekaniske oppgaver kan føre til passivitet, uro og motstand mot lesing, særlig blant elever som allerede strever faglig (Powell et al., 2006). Elever blir mer engasjerte når undervisningen er dialogisk, støttende og gir rom for samarbeid, refleksjon og aktiv deltakelse (Kelly, 2007).

Kjønnsforskjeller i lesing

Internasjonale undersøkelser som PIRLS og PISA viser gjennomgående at gutter i gjennomsnitt presterer svakere enn jenter i lesing (Wagner et al. 2023). Forskningen har pekt på forhold som lesevaner, lesemotivasjon og engasjement for lesing som mulige bidrag til disse forskjellene, men det finnes ikke én enkelt forklaring, og variasjonen innenfor hver gruppe er stor. Mange gutter utvikler gode leseferdigheter, mens mange jenter strever med lesing. Kjønnsforskjeller bør derfor forstås som en statistisk tendens, ikke som en forklaring på enkeltindividets leseutvikling. Både gutter og jenter kan ha behov for tett oppfølging i sin leseutvikling.

For skolen innebærer dette at gutter, som gruppe, ikke trenger en egen type leseopplæring, men at undervisningen bør gi alle elever tilgang til tekster, oppgaver og arbeidsmåter som skaper mestring, relevans og engasjement hos den enkelte. Det kan innebære varierte tekster, tydelige formål med lesingen, samtaler om innhold og muligheter til å bruke lesing og skriving i meningsfulle faglige sammenhenger. Samtidig må elever som strever, uavhengig av kjønn, få systematisk kartlegging og støtte ut fra sin faktiske leseprofil.

Oppsummering

Dette notatet har beskrevet noen overordnede kategorier for hva elever i risiko for lesevansker kan streve med, og hvilke former for støtte som kan være til hjelp for ulike vansker. Notatet har også vist at enkelte elevgrupper, blant annet elever med norsk som andrespråk, elever fra familier med begrensede sosioøkonomiske ressurser og gutter, er overrepresentert blant elever med svake leseprestasjoner i undersøkelser som PIRLS og PISA. Samtidig er det viktig å understreke at verken vanskeprofiler eller elevgrupper bør forstås som faste kategorier som entydig beskriver den enkelte elevs behov.

Vanskeprofilene kan være til hjelpe for å forstå hvilke ferdigheter eleven strever med, mens kunnskap om elevgrupper kan gi innsikt i faktorer som kan øke risikoen for lesevansker. I praksis har mange elever sammensatte utfordringer som ikke lar seg forstå ut fra én vanskeprofil eller én risikofaktor alene. Elevenes leseutvikling formes i samspill mellom individuelle ferdigheter, kvaliteten på undervisningen de får, erfaringer med lesing, språkbakgrunn, motivasjon og muligheter for å delta i felleskapet på skolen. Det finnes derfor ikke én type lesevanske, én typisk elev i risiko eller én form for undervisning som vil være tilstrekkelig for alle innenfor en bestemt gruppe. To elever kan ha samme resultat på en lesetest, men streve av ulike grunner og ha behov for ulik støtte. Gruppetilhørighet kan gi viktig bakgrunnsinformasjon, men kan ikke erstatte kartlegging av den enkelte elevs ferdigheter og behov. God oppfølging når lesing er

vanskelig, handler derfor ikke bare om mer leseopplæring, men om målrettet og fleksibel støtte over tid på flere områder. Det innebærer å se hele eleven, både ferdighetene eleven strever med, erfaringene eleven har med lesing, og den lærings- og livssituasjonen eleven står i. Kartlegging og tiltak bør derfor ta utgangspunkt i elevens samlede leseprofil, læringshistorie og respons på undervisning over tid, snarere enn i gruppetilhørighet eller testresultater alene.

Referanser

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>

Alisaari, J., Sissonen, S., & Heikkola, L. M. (2021). Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103347. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>

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>

Cabell, S.Q., & Hwang, H.J. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 99-107. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

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, 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>

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>

Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U., & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60.

<https://doi.org/10.3102/0034654311433587>

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Foorman, B. R., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Hayes, L., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Schatschneider, C., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hattan, C., & Kendeou, P. (2024). Expanding the science of reading: Contributions from educational psychology. *Educational Psychologist*, 59(4), 217–232.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418048>

Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., Melby-Lervåg, M. 2019. Pathways to reading comprehension: a longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111, 751–63. <http://doi.org/10.1037/edu0000321>

Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychol. Sci.* 26(12), 1877–86. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>

Kelly, S. (2007). Classroom discourse and the distribution of student engagement. *Social Psychology of Education*, 10(3), 331–352. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9024-0>

Kittle, J. M., Amendum, S. J., & Budde, C. M. (2024). What Does Research Say About the Science of Reading for K-5 Multilingual Learners? A Systematic Review of Systematic Reviews. *Educational Psychology Review*, 36(4), 108. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09942-6>

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

Language and Reading Research Consortium, Jiang, H., & Logan, J. (2019). Improving reading comprehension in the primary grades: Mediated effects of a language-focused classroom intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2812–2828. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-19-0015

Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151–169.

<https://doi.org/10.1002/rrq.99>

Liu, J., & Zhang, J. (2018). The Effects of Extensive Reading on English Vocabulary Learning: A Meta-analysis. *English Language Teaching*, 11(6), 1.

<https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p1>

Ludwig, C., Guo, K., & Georgiou, G. K. (2019). Are Reading Interventions for English Language Learners Effective? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 220–231. <https://doi.org/10.1177/0022219419825855>

McBreen M, Savage R. 2020. The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychological Review* 33(3), 1125–63.

<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352.

<https://doi.org/10.1037/a0026744>

Olsson, C., Löwenadler, J., & Johansson, S. (2025). Differences and Similarities in Component Skills Reading Profiles for Native and Immigrant Fifteen-Year-Old Students in Sweden. *Nordic Journal of Literacy Research*, 11(1).

<https://doi.org/10.23865/njlr.v11.6649>

Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>

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>

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

Powell, R., McIntyre, E., & Rightmyer, E. (2006). Johnny won't read, and Susie won't either: Reading instruction and student resistance. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1468798406062172>

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>

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

Snowling, M. & Hulme, C. (2025). The reading is language (RIL) model: a theoretical framework for language and reading development and intervention. *Annual Review of Developmental Psychology*, 7, 195–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-111323-084821>

Solari, 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>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 189, 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>

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>

Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G., & Rack, J. (2022). Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 82–105. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3197>

Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C., & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.