

Høringsinnspill: Undervisning for bedre leseforståelse

Cecilie Weyergang & Tove Stjern Frønes, Universitetet i Oslo

Om oss

Vi som står bak dette innspillet, er leseforskere og arbeider ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vårt spesialfelt er måling av lesekompetanse, lesedidaktikk, kritisk lesing og digital lesing. Vi har i mange år arbeidet med storskalaundersøkelser som PISA og nasjonale prøver og med forskning på leseundervisning og vurdering.

Vårt innspill går i hovedsak ut på at vi må styrke innsatsen for lesing blant de som er tettest på barn og unge. Leseopplæring skjer best i tillitsfulle møter mellom barn og voksne, og etter vårt syn er disse to tiltakene mest sentrale for å møte leseutfordringene:

- a) styrking av lærerutdanningen og læreres muligheter til å bruke tid på lesing i alle fag
- b) lik tilgang på et bemannet og profesjonelt skolebibliotek på alle skoler

I innspillet viser vi først trekk ved utfordringsbildet i norsk skole før vi peker på noen sentrale forskningsbaserte prinsipper for god leseundervisning. Til sist utdyper vi våre anbefalinger til kommisjonen. Vårt innspill dreier seg om den andre leseopplæringen, altså opplæringen som skjer etter at elevene har lært å avkode og lese med flyt.

Utfordringsbildet i norsk skole

Resultater fra PISA-undersøkelsen, PIRLS og nasjonale prøver i lesing peker mot at flere elever strever med å lese og forstå, og at stadig færre elever oppgir at de leser bare fordi de har lyst (Jensen et al., 2023; Wagner et al., 2024). I en oppsummering av hvilke leseutfordringer som er særlig kritiske for elever som skal inn i den andre leseopplæringa, trekkes flere elementer fram, både knyttet til leserens ferdigheter og til ulike teksters innhold og utforming (våre innspill her baserer seg på Frønes & Weyergang, 2026):

Ser vi først på den enkelte lesers ferdigheter, kan manglende evne til avkoding utfordre forståelsen. Elever som sliter med avkoding, har særlig problemer når tekstene blir lengre og mer komplekse. Disse elevene vil ha lite kapasitet igjen til å forstå og reflektere over det de leser. Videre vet vi fra forskningen at sterke lesere tar i bruk lesestrategier og engasjerer seg i ulike mentale aktiviteter for å sikre at de forstår. Det er varierende i hvilken grad elever har lært og videre internalisert ulike lesestrategier. Språklig og faglig kunnskap påvirker også

leseforståelsen. Når elevene leser tekster om temaer de har mye kunnskap om, har de store fordeler, men det er utfordrende å forstå for elever som ikke kjenner til begreper eller tekstens faglige kontekst. En annen utfordring i den andre leseopplæringen er lite engasjement og motivasjon for lesing. Når elevene blir eldre, ønsker de i større grad å få velge selv hva de skal lese. Det er avgjørende å finne en balanse mellom å lytte til elevenes valg og preferanser, og samtidig utfordre dem til å stå i lesesituasjoner der de ikke vil oppleve mestring og forståelse umiddelbart. Mange av tekstene elevene må beherske i videre utdanning, arbeid og samfunnsliv, vil være krevende og noen ganger kjedelige.

Går vi over til utfordringer med tekstene, vil vi peke på hvordan også tekster som vi oppfatter som tilpasset målgruppen, kan være krevende. Eksempelvis kan læremidler være utfordrende å lese, først og fremst fordi det er fortettede tekst-stykker som skal formidle ukjent fagstoff. Elever trenger altså veiledning og støtte, også når de skal lese i læreboka. Elever leser også en rekke tekster på skolen som ikke er skrevet for dem, men for et allment publikum. Dette kan være wiki-tekster, nyhetsartikler og artikler i tidsskrifter eller på nett. Disse tekstene tar ikke hensyn til elevenes forutsetninger som lesere ved å forklare godt eller gå i dialog. Når elevene skal finne tekster og informasjon til en skoleoppgave, trenger de mye veiledning. Informasjon er lett tilgjengelig, men de bør ikke sendes fritt ut på internett for å finne egnede kilder.

Særlig om digital- og kritisk lesing

Mye av lesingen vi gjør digitalt, er lik som når vi leser tekster i en bok eller et magasin, men vi trenger også mer spesialiserte ferdigheter knyttet til blant annet navigasjon, søk og kildekritisk tenkning (Frønes, 2017; Anmarkrud & Brante, 2021). Digitale tekster kombinerer i tillegg flere uttrykksformer som bilder, lyd og videoer, og dette er tilfellet for svært mange av tekstene barn og unge møter i fritiden, blant annet i sosiale medier. Det er altså ikke nok å forstå skriftlige verbalspråklige framstillinger, vi må også kunne reflektere over meningsinnhold og påvirkningskraft som ligger i bilder og lyd.

De fleste tekstene vi leser på jobb, i utdanning, og privat, er digitale. Barn og voksne må forholde seg til et svært sammensatt og fragmentert tekstlandskap, noe som stiller enda høyere krav til å reflektere kritisk over informasjonen vi leser. Forskere, redaktørstyrte medier, privatpersoner og kommersielle aktører opptre side om side i feeden vår, og det er krevende å forstå hensikten bak ulike tekster. KI-teknologi stiller også nye krav til oss som lesere. Lesekompetanse i dag innebærer bevissthet om at algoritmer leder oss til spisset og tilpasset innhold, som bekrefter virkelighetsoppfatningen vår, snarere enn å utfordre den. Dette må også ses i lys av samfunnstendenser som relativisering av kunnskap og synkende tillitt til redaktørstyrte medier og forskningsinstitusjoner. Skolen må arbeide for at barn og

unge utvikler noen grunnholdninger til tekst som innebærer at de forstår at en sak eller tema alltid kan presenteres på ulike måter, samtidig som de må kunne erkjenne at noen framstillinger er mer riktige eller gyldige enn andre. Elevene trenger opplæring i kildekritikk, men like viktig er opplæring i kildetillit.

Prinsipper for god leseundervisning

I litteraturen finnes flere oppsummeringer av forskningsbaserte råd for hva læreren kan gjøre for å støtte elever i den andre leseopplæringen. Det er særlig tre punkter som framheves: **modellering av lesing, eksplisitt strategiundervisning og at leseundervisningen kobles til fagundervisning** (disse innspillene baserer seg på Frønes & Weyergang, 2026):

1. **Modellering:** Å modellere betyr å vise fram gjennom eksempler. Læreren viser elevene hva de skal gjøre, og så prøver elevene selv etterpå. Dette kan være å oppklare leseoppdrag før lesing, å introdusere en tekst ved å ta et overblikk for å få et inntrykk av hva teksten handler om, nærlese bestemte deler av teksten eller oppsummere etter lesing. En god regel er at alle tekster som er felles i klasserommet, skal snakkes om, og en viktig aktivitet er at læreren beskriver og forklarer hva hen gjør for å forstå.
2. **Eksplisitt strategiundervisning:** En av de viktigste faktorene for å kunne lese med forståelse er at leseren har god oversikt over egen leseprosess. Hos gode lesere er leseprosessen dels automatisert og dels avhengig av strategiske prosesser. Det vil si at lesingen går av seg selv, men idet leseren oppdager at hen ikke følger med eller ikke forstår, så settes ulike strategier i verk. Å bli en strategisk leser handler om å innse *når* vi ikke forstår det vi leser, og å vite *hvordan* vi skal gå fram for å forstå. Forskingen er entydig om at det å undervise i, modellere og øve på lesestrategier er en viktig del av god leseopplæring.
3. **Lese- og fagundervisning samtidig:** Det er videre enighet i forskningen om at den beste leseundervisningen skjer samtidig som vi underviser i fagstoff. Lese- og skriveundervisningen i fagene har stor betydning for at elevene lærer seg fagstoffet. Flere forskere peker på at den beste måten å forstå et fag på, er å vite hvordan vi leser, skriver og kommuniserer på en faglig måte og med fagets egne begreper. Lesing har hatt status som grunnleggende ferdighet siden innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006. Vårt inntrykk er likevel at systematisk arbeid med lesing på mange skoler, først og fremst er norsklærers ansvar. Ulike fagtekster krever ulike tilnærminger, og elever trenger like mye støtte (kanskje mer) når de skal lese en kompleks fagtekst i naturfag, som når de skal lese en novelle fra 1800-tallet i norsk.

Hvilke strategier skal de bruke for å forstå en multimodal læreboktekst som kombinerer tabeller, figurer og verbaltekst? Hva skal de gjøre når de støter på fagbegreper og metaforer de ikke forstår? Hvis alle elevene i klasserommet skal forstå, er det ikke nok å gi dem instruksjonen «Les s. 74–80 i naturfagsboka til i morgen».

Bygg lesekultur!

Til sist vil vi nevne viktigheten av å bygge en kultur for å lese på skolen. Når vi snakker om «leselyst», er det ofte med mål om at hver enkelt elev skal oppmuntres til å føle en trang til å fordype seg i tekst. Flere forskere bruker nå i stedet begrepet «lesekultur», som flytter ansvaret tilbake til de voksne, der vi har ansvar for å legge til rette for at elever aktivt får lese, gruble over og diskutere litteratur (Samoilow & Skaftun, 2025). Begrepet lesekultur peker på et lesende fellesskap knyttet til alt tekstarbeid på skolen, der elevene identifiserer seg som lesere, og tekster og litteratur gjennomsyrrer de daglige praksisene (Frønes et al., 2025; Fredwall et al., 2025). Det vil si å verdsette litteratur og lesing, og at vi ikke ser på lesing som en privatsak, men et felles anliggende i skolemiljøet.

Våre anbefalinger til lærere

Lesing skal fylle mange funksjoner i en elevs liv, og vi må sørge for at både faglesing, leseopplæring, motivasjon for lesing og lystdrevet lesing kan ha en plass i klasserommet i løpet av en skoleuke. Vi vil derfor avslutte denne forskningsgjennomgangen med en konkretisering og seks anbefalinger som alle lærere kan gjennomføre (Frønes & Weyergang, 2026; Wharton-McDonald & Erickson, 2016), og som kan spille en avgjørende rolle i å støtte utvikling av leseforståelse hos elever:

- 1. Elever må ha mange muligheter til å lese**
- 2. Elever må ha tilgang til bøker som er tilpasset dem**
- 3. Det må være tid til å snakke om leste tekster**
- 4. Elever må også få velge tekster og leseaktiviteter**
- 5. Høytlesing for inkluderende leseundervisning**
- 6. Lærere som rollemodeller**

Våre anbefalinger til lesekommisjonen

Vi skrev innledningsvis at de som er nærmest eleven, har best mulighet til å kunne drive god leseopplæring tilpasset den enkelte elev. Våre to forslag er med andre ord også begrunnet som *relasjonelle* tiltak for lesinga, og vil bidra til å bygge sterke lesekulturer. I dag er det stor frihet i lærerutdanningen til å velge hvorvidt lærere uten norsk i fagkretsen skal få undervisning i å bli leselærere, og det er også store ulikheter i hva slags faglige mål om leseundervisning som finnes i norsklærerutdanningen. På samme måte er det opp til enkeltskoler og kommuner om de skal ha et profesjonelt drevet og bemannet skolebibliotek som inngår i en del av den systematiske leseopplæringen – eller om skolen kun har et rom med en boksamling. Det er altså på *strukturnivå* det må gjøres tiltak:

1. Skolebibliotek: Nasjonal standard for bemannet skolebibliotek og hvordan dette skal inngå systematisk i lese- og skriveopplæring på 1.–13. trinn.
2. Lærerutdanning: Større krav i rammeplaner for lærerutdanning om at alle lærerstudenter har krav på undervisning som forbereder dem på en framtid som leselærere i sine fag.
3. Skole: Lærere må ha tid til tett 1–1-oppfølgning av elevers leseopplæring, også i andre fag enn norsk, fra 1. til 7. klasse. Lærere på ungdomsskole og videregående må få ressurser til å koordinere systematisk leseopplæring på tvers av fag.

Referanser

Anmarkrud, Ø. & Brante, E. W. (2021). *Gode digitale lesestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.

Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2025). Skulebiblioteket – satellitt eller sentrum i lesekulturen? Om haldningar til og bruk av skulebibliotek i tre skular. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdydidaktikk* (s. 37–58). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch2>

Frønes, T. S., Anly, I., Briseid, S., Eek-Høgås, M. & Syverinsen, M. T. (2025). *Lesekultur: Hvordan styrke lesing i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Frønes, T. S. & Weyergang, C. (2026). *Den andre leseopplæringen* – hva er en god leselærer? I: M. Nygård & C.B.Bjerke (red.) *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*, pp. 201-225, Universitetsforlaget.

Samoilow, T. & Skaftun, A. (2025). Omkring leselyst. *Norsklæreren* (3).

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E.K. (2023). *PISA 2022: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk.

Wagner, Å. K. H., Knudsen, K., Strand, O. & Støle, H. (2024). PIRLS 2021. Hovedresultater i lesing. I Å. K. H. Wagner & H. Støle (Red.), *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*(s. 34–54). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-03>

Wharton-McDonald, R., & Erickson, J. (2016). Reading comprehension in the middle grades: Characteristics, challenges, and effective supports. I S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 353–376). The Guilford Press.