

Innspill til rapport fra Riksrevisjonen 16.juni 2026

Vurdering for lesing - Om lesing og mestring i norskfaget i ungdomsskolen

Katrine Larsen, Anne Marie Brendmo og Malin Ronesen-Nystad

Vi er tre norsklærere med mer enn 50 års samlet erfaring fra undervisning i grunnskoler på Vestlandet, Østlandet og i Nordland, hovedsakelig i ungdomsskolen. Vi ser at for hvert nytt kull vi får opp i 8.klasse er lese- og skriveferdighetene svakere enn ved forrige kull.

Resultatene fra Nasjonale Prøver, PIRLS og PISA viste oss med klartekst at altfor mange elever var svake lesere ¹

Vår hovedoppgave var derfor skrevet med storskrift: **De må bli bedre lesere.**

Vi har vært med i satsinger og prosjekter og endringer av læreplaner; Ungdomsskolen i Utvikling, Lesekvarten, Ny giv, Les, Tidlig innsats, Fagfornyingen – for å nevne noen. Vi har bred erfaring med forskjellige satsinger, hjelpemidler og undervisningsopplegg, men har til gode å oppleve varig, målbar effekt. Vi erfarer også at til tross for lovende, forskningsbaserte prosjekter og dyktige kolleger i barneskolen, så er de 8.klassingene vi møter alltid svakere lesere og skrivere enn forrige kull.

Vi opplever at vår største utfordring er manglende motivasjon for lesing hos de fleste og en direkte uvilje mot lesing hos mange. Det er her vi må begynne.

Så skulde vi litt misunnelige bort på våre kolleger engelsklærerne som frydet seg over stadig bedre ferdigheter i engelsk blant stadig flere elever. Hva gjorde de som vi ikke gjorde?

Svaret var: Ingenting.

Det var elevene som gjorde.. De ‘gamer’ og er på TikTok og Youtube og har klassekamerater som bare kan kommunisere på engelsk. De lærer seg engelsk fordi det gir sosial gevinst, underholdning, umiddelbar belønning og anerkjennelse – og læringen er perfekt tilpasset – skreddersydd – de tilpasser selv.

¹ (Utdanningsdirektoratet, 2024, 2025). Undersøkelser som PIRLS (Wagner & Støle, 2024) og PISA ¹(Jensen et al., 2023) påpeker det samme som de nasjonale prøvene viser: Det er en nedgang i barn – og unges leseferdigheter.

Etter denne erkjennelsen var veien kort til omleggingen: Vi gjorde lesingen og skrivingen i norsktimene sosial, underholdende, ga umiddelbar belønning og anerkjennelse – og sørget for at alle fikk samme opplegg med mulighet for å tilpasse selv. Norsktimene er ikke TikTok eller gaming, men vi utnytter og bruker de samme prinsippene – fordi det funker.

Nå foreligger en rapport fra Riksrevisjonen: [Dokument 3:17 \(2025–2026\)](#)

Kunnskapsdepartementet har gjennomført mange tiltak for å leggje til rette for ei opplæring som styrker lese-, skrive- og rekneferdighetene. Likevel går ein stor andel av elevane ut av grunnskulen utan tilstrekkelege ferdigheiter til å lese, skrive og rekne.

I og med at vi har opplevd forbedringer hos våre elever i så vel ferdigheter som motivasjon for lesing og skriving – så ønsker vi å dele noen tanker. Vi vil her beskrive en metodikk som går ut på følgende:

1. Få alle med fra første time - Tidlig innsats.
2. Aktivitetsfokus framfor lesefokus - 'Lure' elevene til å lese.
3. Allevennlig undervisning - Elevene tilpasser opplæringen selv.
4. Vurderingen - Kilden til motivasjon og innsats.

Vi vil gå nærmere inn på hver og en, og avslutningsvis krydre med små episoder som kan illustrere mangfoldet.

1. Tidlig innsats

Ja, men ikke fra skolen eller lærerne – fra elevene..

Vi kunne ikke åpne døra for en mulighet til å 'ikke lese høyt i klassen'. Det betydde i første omgang at vi måtte få dem til å lese høyt allerede første dag. For å få til det måtte vi flytte fokus fra 'lesing' til 'aktivitet'. Ved å starte med lesing av korte setninger / enkle ord tatt ut av lesesammenhengen, fikk vi elevene på banen.

Tre oppgaver som eksempler:

- A) Allerede første skoledag i 8.klasse får hver elev utdelt ei linje på 4-7 ord. Linjen er hentet fra et dikt av André Bjerke, til sammen utgjør alle elevene hele diktet. Unntaket er to elever som får en kopi av hele diktet. Deretter er oppgaven enkel: elevene med

“fasiten”, altså hele diktet, skal stille elevene i riktig rekkefølge. For å få til det må hver enkelt elev lese sin linje høyt, gjerne flere ganger. Fordelen med denne aktiviteten er flere: for det første er det lavterskel å lese 4-7 ord – her har alle elevene høy grad av mestringsforventning. I tillegg er det en spennende aktivitet for oss som lærere: hvilke roller tar elevene? Er det noen som tar en tydelig lederrolle? Hvem lager gode strategier? Hvem liker å få beskjed om hva de skal gjøre? Poenget er likevel dette: Elevene leser, høyt for klassen til og med, men hadde du spurt hva vi holdt på med denne timen ville ingen sagt “vi leste høyt for klassen”. Vi flytter fokus fra lesing til aktivitet - “lurer de” til å lese.

- B)** Fem elever blir satt på gangen med en tekst de skal lese. Stolene deres blir satt fremst i klasserommet. De resterende elevene får utdelt samme tekst, samt en eller to lapper hver med spørsmål til denne. Elevene må lese ‘sitt’ spørsmål og lete frem svaret i teksten – og vi erfarer at mange dobbeltsjekker med lærer slik at de er sikre på at de har rett svar.

De fem "gang-elevene" kommer inn i klassen og setter seg i stolene fremst i klasserommet. Deretter stiller klassen "gang-elevene" spørsmålene sine, en etter en, og bekrefter at svaret er riktig. De har med seg teksten og kan lete etter svar i den dersom de ikke husker det. Her stilles ikke spørsmålene til enkeltelever, men til "gang-elevene" som gruppe. Presset oppleves derfor ikke som like høyt. Her er det også spennende for oss som lærere å observere: Er det noen som tar særskilt ansvar for å svare? Hvilke strategier har "gang-elevene" valgt for å huske teksten best mulig?

Underveis i prosessen blir rollen som lærer å applaudere og rose - så ser man jammen at resten av elevene slenger seg på. De heier på hverandre – umiddelbar anerkjennelse.

- C)** Elevene deles inn i grupper à tre. De får utlevert et ark i stivt papir og blyant. De skal ut i 15 minutter og se hvor mange gjenstander de kan finne som begynner på bokstaven S. Når de kommer inn i klasserommet sender de papparket mellom seg og leser ett og ett ord fremfor klassen. Sosialt, underholdende, men viktigst av alt:
- **Første skoledag har alle elevene lest høyt fremfor klassen.**

Et helt grunnleggende prinsipp for å bli god på noe som helst er: *Det man gjør mye av, blir man også god på*. Vi er derfor helt sikre på at det må mengdelesing til – mye lesing, aktivitet og variasjon. Utfordringen er å få alle med.

Erfaring fra tidligere klasser tilsier at det er elever som ikke har lest høyt i klasserommet siden småskolen. Mange føler sterkt på at de ikke kan lese, selv de flinke leserne vegrer seg for å sette seg ned å lese ei novelle – langt mindre en roman.

Vår oppgave er derfor innlysende enkel, men også krevende: Vi må sikre en god grobunn for lesing og en motiverende faktor for å holde lesingen i gang.

2. Aktivitetsfokus i stedet for lesefokus. Begrepet: «Lure elevene til å lese»

Som nevnt tidligere opplever vi gjerne en sterk motvilje når det kommer til lesing. En motvilje som ofte uttrykkes både høylytt og tydelig så snart ordet «lese» nevnes i starten av timen. Denne innøvde reaksjonen på leseaktiviteter må vi snu; vi må bygge opp en ny og forbedret holdning for lesing som aktivitet. Den første utfordringen i dette arbeidet er å få dem til å lese. I teorien kan en tenke seg at det bare er å be elevene lese en tekst, så gjør de nettopp det. Vår erfaring tilsier likevel at det ikke er så enkelt. Begrepet «Lure elevene til å lese» vokser derfor fram. Vi flytter fokus fra lesing til "en sosial og underholdende aktivitet".

Gruppelesing

Utover skoleåret satset vi mye på høytlesing i grupper. Gruppene og tekstene varierte i størrelse/lengde.

Elevene ble delt inn i tilfeldige grupper på 4-5. Vi bruker ulike metoder for å dele inn i grupper, og gjør et poeng av at det skal være tilfeldig. Vi kan for eksempel bruke "puslespillgrupper". Da klipper vi opp et bilde i 4-5 biter (alt etter hvor store grupper vi har). Hver elev får deretter en tilfeldig del av et bilde. Deres første oppgave blir derfor å finne gruppa si, og pusle puslespillet. En annen metode er "kortstokkgrupper". Da får elevene et tilfeldig kort fra en kortstokk, og de er i gruppe med de som har samme sort som en selv: spar, hjerter, kløver, ruter, eller man kan dele i damer, knekter, og så videre.

Når man starter opp med ny klasse erfarer vi gjerne at det er en viss misnøye med å være i "tilfeldige" grupper. Elevene har som oss voksne, helt klart noen de har mer lyst å samarbeide med enn andre. Vårt beste tips der er å la elevene erfare at gruppene er midlertidige. Det gjør man ved å bruke tilfeldige grupper ofte, og gjerne bytte gruppe flere ganger i løpet av en time. Da har vi erfart at det plutselig ikke er så nøye hvem man er på gruppe med – det er jo bare for en liten stund likevel.

Når gruppene er opprettet, fordeler de tekst mellom seg og markerer "sin del av teksten" med markeringstusjer. Elevene bestemmer selv hva, hvor mye og når i teksten de vil lese. Valg i gruppene kan være at de leser to ord hver – ei linje – en setning – et avsnitt. En elev kan velge ei linje, en annen et avsnitt, en tredje en replikk. Noen ganger kan lærer bestemme hvilke deler av teksten som skal leses av hvem – også lærer kan delta i tekstlesingen.

De leser gjennom teksten 3-4 ganger, der hver elev leser kun "sin del", før de går fram og leser teksten for klassen. Tekstene kan være forskjellige: dikt, en novelle, utdrag fra roman eller artikkel. De kan ha variert lengde: kortere tekster der hver gruppe får hver sin tekst, eller lengre tekster der hver gruppe får noen sider av teksten hver.

Etter hvert erfarer vi at denne gruppelesingen utvikler seg til dramatisering av tekst, spesielt noveller, eventyr eller romanutdrag. Der begynner de å fordele replikker og roller i fortellingene. Dette styrer de forskjellige gruppene helt selv.

Vi har opplevd grupper som lager krevende øvelser: Ett ord hver på omgang til hele teksten er lest. Her utfordres konsentrasjonen. Det viktigste poenget er likevel: her har elevene lest hele timen, til og med lest den samme teksten opptil 5-6 ganger. Likevel ville ingen av elevene svart at "denne timen har vi jobbet med repetert lesing". Dette vet vi helt sikkert; for når vi kommer opp i klasserommet med den velkjente grønne posen, så kommer aldri spørsmålet "skal vi lese?", de spør heller: "skal vi jobbe med markeringstusjer?". Vi har flyttet fokus fra lesing til aktivitet, vi lurte dem til å lese.

Studieark

I tilknytning til noen tekster lager vi 'studieark'. Studiearkene er 5-15 oppgaver/spørsmål til en tekst laget av lærer. Lærer bestemmer dermed hva som skal 'studies' i teksten. De første studiearkene handler om å bli bevisst hvordan en tekst er oppbygd.

Alle studieark starter med at de skal skrive av av første og siste setning i teksten. Effekten av dette er at alle kan svare på oppgavene og kommer raskt i gang. Siden vil en del av elevene oppdage sammenhengen mellom første og siste setning som en del av tekstopbygging - de lærer seg det.

Oppgavene 2, 3, 4, 5 kan spørre etter antall avsnitt, hvordan replikker skrives – antall ord i bestemte setninger – og noen ser at de finnes setninger med ett ord, to ord. Eksempelvis er det 72 ord i et avsnitt i novellen ‘Caps’ av Jon Fosse.

Alle elver kan svare på oppgavene; noen lærer seg teknikker og virkemidler i tekst uten å tenke over det – andre lærer seg skrivemåter av enkeltord. De tilpasser selv opplæringen – **de** lærer seg. Vi kan lage studieark der vi spør etter ordklasser, tegnsetting og finne faktaopplysninger (hva leste du nå). De kan svare på studiearkene på PC eller med blyant på papir. De kan samarbeide to og to eller i større grupper. Noen ganger opplever vi at de går rundt i klassen og nærmest tar en ‘gallup’ på hvor mange utropstegn eller avsnitt den enkelt har funnet. Elevene kan selv lage studieark til hverandre (hvor mange ord begynner på A?) Eksemplene vi viser til, kan kobles direkte opp mot kompetansemål i læreplanen:

- *bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer*
- *informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium²*

De viktigste poengene med denne aktiviteten er likevel: de tilpasser selv. Hver enkelt elev får samme studieark, men får helt ulikt utbytte av det. Noe som bringer oss inn på neste poeng, "allevennlig undervisning".

3. Varierte tekster, metoder og aktiviteter – begrepet: «Allevennlig undervisning»

De varierte lese- og skriveaktivitetene som vi gjør i løpet av året har den grunnleggende kvaliteten at de, helt naturlig, kan tilpasses hver enkelt elev. Et fenomen som vi kaller «Allevennlig undervisning». Oppgaver som passer til alle, uten at man som lærer må lage

² <https://www.udir.no/lk20/nor01-07/kompetansemaal-og-vurdering/kv920?lang=nob>

ulike opplegg. Allevennlig undervisning er å bytte ut fokus på ett og ett tre med å "stille skog".

Allevennlig undervisning kan være når vi leser eventyret «Tommeliten» i grupper på tre, elevene får markeringstusjene og beskjed om å fordele teksten mellom seg. Per som er en svak leser tar rollen som Tommeliten, og markerer tre setninger i hele eventyret som «sine». Jan som er en sterk leser blir forteller, og markerer en halv side. Både Per og Jan deltar på aktiviteten, men de får delta på sitt nivå – ingen skiller seg ut.

Allevennlig undervisning kan også være når vi arbeider med studieark. Ingrid får til å skrive av første og siste setning i novellen, med stor bokstav, punktum og komma på riktig sted. Hun teller ord og spørsmålsteget og setninger med bare tre ord.

Nora ser sammenhengen mellom første og siste setning i novellen «Karen» av Alexander Kielland; «Det var en gang en pige på Krarup kro..», og prøver seg på å bruke samme virkemiddel i den neste teksten hun skriver. Hun registrerer effekten av å bruke setninger med variert lengde, når det er naturlig å bruke avsnitt og så videre.

Begge gjør akkurat samme oppgave, men får ulikt utbytte – tilpasset sitt nivå. Helt uten at lærer må gjøre noen særskilte tilpasninger, og helt uten at Ingrid merkbart skiller seg ut.

Individuelle leseoppgaver med mulighet for samarbeid hadde de også. Utgangspunktet vårt var oppgaver som var sosiale, underholdende og aktiviserende for alle; Studieark, stafettskriving, Håvamål og Terje Vigen. Ingen oppgave ble oss for stor.

4. Vurderingen – kilden til motivasjon for lesing

Foreldre som medarbeidere – ikke assistenter

Vi kaller undervisningsformen vår for '*Vurdering for lesing*' – ikke uten grunn, for vurderingen er helt sentral. Allerede etter første uke på skolen (3-4 timer) blir det skrevet vurdering i muntlig norsk med karakter.

Vurderingen tar utgangspunkt i fagmål, generelt norsk:

- *Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg*

hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

Fra læreplanmålene:

- *lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk*
- *lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk*
- *Bruke fagspråk og argumenter*
- *Informere og fortelle*

Vurderingen legges ut på den digitale plattformen for kommunikasjon med foreldre, i vårt tilfelle Visma og Skooler – tilgjengelig for foreldre og elev.

Samtlige av våre elever har oppnådd karakteren 4 eller 5 første uka. I vurderingen skriver vi at de har lest høyt i klassen på bokmål og nynorsk. At de har tatt på seg oppgaver, tatt ansvar og stilt opp for gruppa. De har vært god på samarbeid og vært aktiv i å lytte og fortelle. Gjerne konkretisert med hvilken tekst og hvordan. Vi bruker en muntlig og direkte skrivestil tilpasset hver enkelt elev, gjerne med krydder av konkrete hendelser og situasjoner.

Senere kommer vurderingen annenhver uke og videre en gang i måneden. Er det enkeltelever som utmerker seg spesielt positivt så sendes det direkte melding hjem til foresatte: "Jeg ble rett og slett så imponert av ditt barn i dag - så jeg var helt nødt til å sende dere en melding..."

Ved å samarbeide med foreldrene gjennom et pling på telefonen om at 'det foreligger en vurdering av ditt barn', ble det automatisk opprettet en ikke-avtalt dialog mellom lærer og foreldre der begge parter 'heiet på' leseprosessen. Vår erfaring er at innen en halvtime etter at vurderingen var lagt ut, var den lest av 80% av foreldrene – helt uoppfordret. I mange tilfeller har vi hørt at foreldre umiddelbart sendte melding til sitt barn med tommel opp og smilefjes.

Dette tette, **uplanlagte** samarbeidet førte til en motivasjon for elevene som var merkbar. Det var som om foreldrene var med oss inn i klasserommet og fikk elevene til å yte ekstra.

At foreldre og elever kom på banen allerede den første uken ble grunnmuren i utviklingen av leseferdighetene.

Når vi har fått alle elevene til å lese, er neste steg å opprettholde motivasjonen. Her kommer vurdering **for** lesing inn. Ved å komme meldinger om behov for å slippe deler av norskfaget i forkjøpet; slippe å lese høyt i klassen, undervisning i egen gruppe, fritak for sidemål, signaliserer vi positive forventninger til eleven.

Oppbyggingen av en selvoppfylgende profeti er i gang: «Du er en dyktig leser».

Vi mener at det er noen grunnleggende elementer som må til for at disse vurderingene skal ha best mulig effekt. For det første så må vurderingene være sentrale, individuelle og «tett på» den enkelte. Vurderingene er oftest med karakter, og alltid etterfulgt av en kommentar i en personlig tone. Fokus er på hva eleven får til, hva hen er god på – etterfulgt av en konstruktiv tilbakemelding gjerne pakket inn i sjarm og humor. For det andre bør vurderingen komme så tett på vurderingssituasjonen som mulig – gjerne samme dag. Dette fordi det er nettopp da den føles mest relevant for eleven - igjen, bruke prinsippene fra gaming og TikTok: umiddelbar anerkjennelse. I tillegg signaliserer man som lærer at man er lidenskapelig opptatt, interessert og investert i eleven – du er viktig, jeg klarer simpelthen ikke vente med å vurdere arbeidet ditt.

Uansett oppgaver så var vurderingene sentrale, individuelle og ‘tett på’ den enkelte. Alle vurderinger ble lagt i Visma/ Skooler tilgjengelig for foreldre. Skriftlige oppgaver som eleven hadde levert ble lagt ved. I tillegg ble det gitt hyppige og spontane muntlige vurderinger i klasserommet.

Så det er i grunnen de fire hovedpunktene vi bygger på:

Tidlig innsats, Aktivitetsfokus, Allevennlig undervisning og Vurdering.

Erfaring

Allerede etter kort tid opplevde vi at elevene fikk mer glede i norskfaget. Etter bare noen uker merket vi at alle elevene så på seg selv som ‘lesere’, mange oppgir markeringstusjer og studieark som de artigste aktivitetene de vet om.

Motivasjonen for lesing og for norskfaget som helhet er merkbar – både hos elever, foreldre og norsklæreren. Vi er helt sikre på at dette er en undervisningsform som vi vil fortsette med.

Katrine Larsen

Anne Marie Brendmo

Malin Ronesen Nystad

Rana U. Mo i Rana

Rana U. Mo i Rana

Borge Ungdomsskole, Fredrikstad

Etter at vi hadde skrevet denne artikkelen kunne vi konstatere at Thomas Nordahl også hadde kommentert rapporten. Vi valgte da å gjøre denne tilføyelsen:

I en artikkel i Aftenposten kommenterer professor Thomas Nordahl rapporten fra Riksrevisjonen som konkluderer med at om lag en tredjedel av elevene ligger under kritisk grense i lesing, regning eller skriving. Nordahl viser til det pågående forskningsprosjektet «Individ og fellesskap». Nordahl mener at for mye fokus på at skolen skal 'tilpasse', tar fokus bort fra selve læringen:

«En viktig forklaring er at stadig sterkere individuelle rettigheter i opplæringsloven har flyttet oppmerksomheten bort fra læring i fellesskapet. Eksempler er retten til individuelt tilrettelagt opplæring, personlig assistanse, fritak fra karakterer og et trygt og godt skolemiljø.»³

Vi kjenner oss igjen i beskrivelsene av skolen som Nordahl viser til i denne artikkelen. Det er nettopp en slik utvikling som har fått oss til å legge om fokus og undervisning.

Katrine Larsen, Anne Marie Brendmo, Malin Ronesen-Nystad

Små glimt fra praksis

Vera :

«De første gangene var det kanskje litt vanskelig og skummelt å stå der oppe og lese for medelevene, men det ble bedre og bedre etter hvert. Jeg ble rett og slett vant med det, mer og

³ <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vrnW9l/skolen-er-blitt-mindre-opptatt-av-laering>

mer, dag for dag, time for time. Det var som om det var en lås vi akkurat fant nøkkelen til som hadde vært gjømt i flere år. Jeg tror jeg har blitt mye bedre på dette fordi jeg har vært så redd for å gjøre feil...men det er det som gjør oss bedre».

Sivert:

Eg starta opp med ein samling av Jon Fosse sine kort-tekster frå 'Prosa frå ein oppvekst' (kvar tekst på om lag 13 korte linjer). Dei fekk markeringstusjar og skulle fordele ei og ei linje. Eg kom til gruppa til Sivert. Han satt mutt med korslagte armar: «Eg les ikkje – i allfall ikkje nynorsk». Eg ba han då markere eit ord i kvar av linjene som han kunne seie, men passe på at det ikkje var eit 'nynorskord'. Han fokuserte veldig på akkurat dette – ikkje lese – ikkje nynorsk. Han sa berre eit ord av og til og det var i alle fall ikkje nynorsk. Det var første time.

Nå etter eit halvt år, tar han gjerne på seg høgtlesingsoppgåver både på bokmål, nynorsk, svensk og dansk – og sjølvtiliten har auka i alle fag.

Hanna:

« Eg starta å skriv historie fordi eg måtte, men da skreiv læraren min at fantasien min kan bli tel så mye meir og det likte ho...»

Gunnar

Han fikk en vikarlærer som spurte ham hvorfor de hadde så lang en litteraturliste. «Det er fordi at ho syns vi var så dårlig å les så derfor må vi les heile tida. Eg er faktisk blitt ganske god». Læreren lurte på hvordan de leste: «Vi sitt i gruppe og så fordela vi teksten og bruker markeringstusja sån at vi kan øve på det vi ska les høgt». Om de øver mye? «Det kjem an på kem som er på gruppa. En gang kom eg i lag med han Ole og han Matheo og då satt vi berre å tegna på armane tel kvarandre med markeringstusjane, andre ganga øv vi ordentlig – ho Annie masa. Det er mest kjekt å les».

ker s

Kilder:

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/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

Schjøtt-Pedersen, K.E., Riksrevisjonen (2026): *Riksrevisjonen si undersøkning av Kunnskapsdepartementet sitt arbeid for å styrkje lese-, skrive- og rekneferdighetene hos elevane*. [Dokument 3:17 \(2025–2026\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2024, 13.november). *Resultater fra nasjonale prøver for 5.trinn 2024. Leseferdighetene går ned*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/resultater-fra-nasjonale-prover-for-5-trinn-2024/>

Utdanningsdirektoratet. (2025, 13.november). *Resultater fra nasjonale prøver for 5.trinn 2024. Elevenes leseferdigheter fortsetter å gå ned*. [Elevenes leseferdigheter fortsetter å gå litt ned | udir.no](#)

Utdanningsdirektoratet. (2025, 13.november). *Resultater fra nasjonale prøver for ungdomstrinnet 2025. Elevene blir stadig bedre i engelsk*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2025/resultater-fra-nasjonale-prover-for-ungdomstrinnet-2025/>

Wagner, Å. K. H., & Støle, H. (2024). *Tid for lesing: Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24>