



Stillelæsning

- Hvad viser international forskning?

v/ Lene Storgaard Brok og Simone Lysholt Geer, *Nationalt Videncenter for Læsning, 2018*

Hvordan begrundes og defineres stillelæsning i den internationale forskningslitteratur? Hvordan organiseres stillelæsning på skoler, og hvilken didaktik anvender lærerne? Ved vi, om der er særlige effekter af stillelæsning? Disse spørgsmål springer ud af en interesse for, hvordan der læses i skolen, og hvordan eleverne læser, når de læser i læsebånd. Det skal understreges, at læsebånd ikke er ensbetydende med stillelæsning, men nogle gange organiseres læsebånd som stille læseperioder, og det er viden om dette fænomen, vi forfølger.

To artikler og en podcast

Vi har læst os ind i et lille udsnit af den internationale forskningslitteratur for at finde begrundelser for, at eleverne bør læse et vist antal minutter hver dag i skolen. Vi har samtidig undersøgt, hvad stillelæsningsprogrammer indeholder og tilbyder. Derfor trækker vi pointer fra amerikansk og new zealandsk forskning frem, da det er her, diskussionerne står. Vi har fundet undersøgelser, der viser, at hvis stillelæsning organiseres ud fra bestemte principper, er det muligt at øge elevernes læsefærdigheder, herunder den automatiserede og flydende læsning, ligesom elevernes læselyst og evne til at monitorere egen læsning forstærkes (Garan & DeVogd, 2008; Kostewicz, 2012; Krashen, 2004).

Der er kommet to artikler ud af vores research om læsebånd og stillelæsning. Nærværende artikel handler om, hvad man i nyere international forskning kan vise om stillelæsningsprogrammer, og vores fokus er her på organisering, didaktik og effekter af stillelæsning. I en anden artikel, *Læsebånd på dansk grund*, har vi kigget i den danske litteratur og fundet frem til de ganske få undersøgelser, der findes på området. Disse undersøgelser omhandler de organiseringsformer og den læsedidaktik, der forbinder sig til læsebånd i Danmark, altså det forhold, at mange elever i skolen hver dag læser 20 minutter.



Endelig har vi produceret en podcast, hvor vi tager lytteren med på besøg på en skole, hvor læsebåndet har lange og stærke traditioner. Vi spørger læsevejlederen på skolen om, hvordan de arbejder med læsebånd, og vi hører elever fra både indskoling, mellemtrin og udskoling fortælle om, hvad de gør, når de læser i læsebånd.

Hvordan defineres og begrundes stillelæsning?

Stillelæsning betegnes i den internationale forskningslitteratur som Sustained Silent Reading (SSR) og blev første gang introduceret af Lyman Hunt ved Universitet i Vermont i 1960'erne ud fra en antagelse om, at man blev en bedre læser ved at træne sin læsning. I 70'erne blev SSR-programmer en del af curriculum i offentlige skoler i USA, og dermed spredte stillelæsningsprogrammerne sig hastigt. Steve Gardiner, der er en anerkendt, erfaren lærer i USA, og som har arbejdet med SSR-ordninger i mere end 27 år, definerer i lærebogen *Building Student Literacy Through Sustained Silent Reading* SSR sådan:

Sustained silent reading is a time during which a class, or in some cases an entire school, read quietly together. Students are allowed to choose their own reading materials and read independently during class time [...] Most important, SSR allows an adult to model the habits, choices, comments, and attitudes good readers develop. (Gardiner, 2005, s. 15)

Stillelæsning betyder altså en læsestund eller et tidsrum, hvor eleverne selv kan vælge bøger og få mulighed for at læse indenad, guidet af deres lærer.

I de engelsksprogede lande anvendes mange forskellige forkortelser for SSR-ordninger, herunder DEAR (drop everything and read), DIRT (daily independent reading time), LTR (love to read), USSR (uninterrupted sustained silent reading), POWER (providing opportunities with everyday reading), FUR (free uninterrupted reading), IRT (independent reading time), SQUIRT (sustained quiet uninterrupted reading time) og WART (writing and reading time). Titlerne på disse ordninger viser, at man eksperimenterer med forskellige modeller for stillelæsning. SSR-ordningerne tones, og lærerne motiverer på forskellig vis eleverne til at blive læsere. Selvom programmerne hedder noget forskelligt, er de alle kendetegnet ved, at elever læser dagligt, i et afgrænset tidsrum, stille, indenad, frit og uden



forstyrrelser. Argumenterne for stillelæsning er, at eleverne vil udvikle gode læsevaner og blive flydende læsere gennem den daglige læsetræning (Chua, 2010; Gardiner, 2005; Krashen, 2005; Methe & Hintze, 2003).

Dickerson (2015) viser i sin forskning, at det har stor betydning for elevernes læsemotivation, hvordan man omtaler læsning i skolen. Selvom det er SSR-konceptet, der praktiseres, kan det være en fordel over for eleverne at kalde stillelæsning for 'læsezoner' eller 'frilæsning' for derigennem at motivere til læsning. Dickerson taler om at udvikle elevernes "reading stamina" og tilrettelægge undervisningen, så eleverne selv lærer at vælge de bøger, de vil læse, og give dem mulighed for at blive opslugt af læsningen. Argumentet er, at passioneret læsning i skoletiden vil bidrage til at udvikle elevernes selvstændighed:

Through a series of interviews, I found that reading is actually linked to a number of protective factors that contribute to resilience: the establishment of future goals, an internal locus of control, optimism, a sense that one's problems are trivial, open-mindedness, the need to take responsibility, the ability to empathize with others, strong communication skills, and the ability to focus.
(Dickerson, 2015, s. 57)

Læsning synes at være motor for, at eleverne kan gennemgå en positiv identitetsudvikling, og vi spørger en særlig opmærksomhed på, hvordan lærerne involverer sig i de måder, eleverne læser. Lærerne stilladserer eksempelvis stillelæsningen ved at guide eleverne til at vælge bøger, der interesserer dem. Eleverne opmuntres til at udvikle deres viden om verden, deres ordforråd og deres evne til at forstå og bruge sproget. Eleverne guides i at monitorere deres egen læsning for at få dem til at læse længe og fordybet med henblik på at gøre dem til stærke flydende læsere (Dickerson, 2015; Garan & DeVoogd, 2008; Gardiner, 2005).

En af begrundelserne for, at man holder fast i programmerne og lader eleverne læse i et afgrænset tidsrum i skolerne hver dag er, at den tid, eleverne bruger på at læse i deres fritid, er faldende, og lærerne forsøger at kompensere for dette gennem læsning i skoletiden. Eleverne læser altså mindre i



deres fritid i dag, end de gjorde tidligere, og det vækker bekymring hos lærere og ledelser, som derfor prioriterer skemalagt tid til læsning inden for skolens tid (Sullivan & Brown, 2013).

Hvad er hensigten med stillelæsning?

Mange SSR-ordninger omhandler især det at styrke elevernes læselyst og dermed tilskynde eleverne til at få mod på at læse mere, også i deres fritid. Der er bred enighed om, at det at anspore børn til at læse og få dem til fortsat at være læsere, er et parameter, der har stærk indflydelse på deres livsmuligheder fremover. Således henvises der i adskillige lærebøger og forskningsoversigter til, at det at blive en dygtig læser i skolen slår positivt ud både socialt, kulturelt, uddannelsesmæssigt og økonomisk. Læsefærdigheder har betydning for, hvilke uddannelser de unge vælger og får, og det har betydning for social mobilitet (Duncan, 2010; Gardiner, 2005; Kelley & Clausen-Grace, 2006; Ladbrook, 2014; OECD, 2007; Sullivan & Brown, 2013).

Disse undersøgelser og argumenter kender vi også fra en dansk kontekst, hvor blandt andet Anders Rosdahl, forskningsleder ved VIVE, gennem metastudier har vist, at de elever, der har:

[d]e bedste læsefærdigheder som 15-årige har en stor chance for at starte på en videregående uddannelse, hvilket yderligere forbedrer færdighederne, hvorimod de, der i udgangspunktet har ringere læsefærdigheder, oftere kommer ud på arbejdsmarkedet uden uddannelse efter grundskolen eller med en ikke-boglig uddannelse. (Rosdahl, 2018, s. 4)

Anden forskning fremhæver læsningens betydning for ordforrådsudvikling og viser, at eleverne udvikler et rigere ordforråd gennem daglig stillelæsning (Cunningham & Stanvich, 1997; Kostewicz, 2012). Der er også forskning, der peger på, at elevernes selv-efficacy og tillid til egen faglige formåen løftes markant, når eleverne kan læse og føler sig som læsere (Garan & DeVogd, 2008).

Ifølge læseforsker Stephen Krashen er det vigtigt, at eleverne forstår nødvendigheden af at lære at læse, og at eleverne gør det af interesse og for nydelsens skyld. Derfor betoner han, at eleverne ikke skal stå til ansvar for deres læsning eller overhøres i frilæsningen. De skal ikke have skoleopgaver knyttet til deres lystlæsning. Læsningen må være frivillig og spontan, da ideen med stillelæsning netop er at udvikle elevernes interesse og engagement. Derigennem skabes det bedst mulige grundlag for at opnå færdigheder på højt niveau, der kan føre eleverne videre i livet (Krashen, 2004; 2005).



Hvordan organiseres stillelæsning, og hvilke tekster læses?

SSR-ordningerne varierer i USA fra skole til skole, det samme gælder i New Zealand. Én variant er, at alle elever læser på et specifikt tidspunkt, som typisk varer fra 15 til 25 minutter. Eleverne vælger selv deres læsemateriale, og hvis de har glemt læsebog eller computer, er der en bogreol i klasselokalet, hvor de kan vælge bøger fra. Alle skolens lærere er involveret i den daglige stillelæsningsperiode, og den er derfor ikke knyttet til et specifikt fag. Denne måde at organisere stillelæsning på bygger på en ide om at understøtte elevernes frie tekstvalg. Eleverne lærer sig strategier til at vælge tekster, og lærere og elever taler sammen om disse tekstvalg. Disse samtaler vurderes til at have positiv indvirkning på elevens engagement og motivation for den efterfølgende selvstændige stillelæsning (Guthrie & Wigfield, 2000).

En anden variant er, at stillelæsningsperioden placeres i starten af engelsktimerne (L1, svarende til dansktimerne i Danmark). Her er det engelsklærerne, som har ansvaret for læsningen, og eleverne læser ofte tekster målrettet undervisningen i L1. En tredje variant er, at stillelæsningen foregår i hele lektioner en gang om ugen eller hver anden uge (Ladbrook, 2014).

Generelt fremhæves det i forskningslitteraturen, at det er væsentligt at være opmærksom på elevernes lyst til at læse. Det er vigtigt, at eleverne finder og vælger tekster, der matcher deres læseinteresse og læseniveau. Et godt valg motiverer eleverne til at læse mere og fordybe sig i litteraturen. Det frie tekstvalg betyder ofte, at eleverne vælger tegneserier, blade eller andre teksttyper, hvor indholdet vækker deres interesse. Elevernes tekstvalg står nogle gange i modsætning til lærernes ønsker til, hvad der *skal* og *bør* læses i skoletiden. Lærerne følger et nationalt curriculum i deres undervisning og har pligt til at introducere elever til forskellige typer af litteratur, ligesom diskussioner om finkulturel læsning over for anden litteratur også spiller ind. Elevernes muligheder for at vælge forskellige tekster i skolen møder også et økonomisk vilkår: Der er ikke altid midler til bogindkøb, og derfor kan udvalget af bøger på nogle skoler være ringe (Dickerson, 2015).

Elevernes tekstvalg, lærernes faglige prioriteringer og skolens økonomi er derfor forhold, som har indflydelse på den måde, stillelæsning organiseres og praktiseres på.



Hvilken didaktik anvender lærerne i stillelæsningsprogrammerne?

I 2000 fandt en diskussion sted i USA om den måde, man udmøntede stillelæsning på. Man var i tvivl om effekten af metoden i dens grundform og satte derfor en større undersøgelse i gang af ordningerne i USA, udført af The National Reading Panel. Undersøgelsen (National Reading Panel, 2000) vakte opsigt i flere engelsksprogede lande, herunder Australien og New Zealand, idet den satte spørgsmålstegn ved, om stillelæsning forbedrede elevernes læsefærdigheder. På nogle skoler var stillelæsning den eneste deciderede læseundervisning, eleverne fik, og man var i tvivl, om de lærte nok ved at læse 15-20 minutter indenad hver dag. Undersøgelsen kunne ikke pege entydigt på positive effekter af stillelæsning.

Rapporten blev senere kritiseret blandt flere læseforskere, heriblandt Stephen Krashen, med den begrundelse, at undersøgelsen ikke havde medtaget eksempler fra succesfulde SSR-ordninger. Med udgangspunkt i rapporten og den efterfølgende diskussion kom der et stærkere fokus på effekten af stillelæsning. Et forskningsprojekt blev sat i gang, hvor man gennemførte observationer af 41 eksperimentelle stillelæsningsprogrammer. På baggrund af dette projekt udarbejdede man retningslinjer for succesfuld stillelæsningsordninger (Gardiner, 2005; Ladbrook, 2014; Pilgreen, 2000). Retningslinjerne omfatter otte principper, som i vores oversættelse lyder¹:

Otte principper for en succesfuld stillelæsningsordning

1	Tilgængelighed	Eleven skal have rig adgang til læsematerialer.
2	Appel	Læsematerialet skal være målrettet elevens interesser.

¹ Se bilag 1 sidst i artiklen for en mere udfoldet udgave af de otte principper.



3	Omgivelser	Miljøet skal være roligt og behageligt og give mulighed for stillelæsning.
4	Opmuntring	De voksne skal bakke op, være rollemodeller og hjælpe eleven med at vælge læsematerialer.
5	Efteruddannelse	Lærere og pædagoger skal kende og opfylde skolens læsepolitik og deltage i relevante kurser og efteruddannelse.
6	Frilæsning	Elever læser mere og har en mere positiv tilgang til læsning, når der ikke knyttes arbejdsopgaver til læsning.
7	Opfølgende aktiviteter	Opfølgende aktiviteter som fx boganmeldelser kan opmuntre andre elever til at læse bøgerne.
8	Planlagt læsetid	Succesfuld stillelæsning er en periode, hvor eleverne læser mellem 15 og 20 minutter dagligt.

Med disse principper i baghånden arbejder lærere i USA og New Zealand fortsat med stillelæsning. Det anbefales, at lærerne er rollemodeller og viser sig som engagerede og begejstrede læsere, der gerne diskuterer deres egne læsemåder med eleverne. Som det fremgår af de otte principper, så har det frie tekstvalg betydning, og det samme har det at skabe læsezoner, gode læsemiljøer og læsestemninger omkring elevernes læsning. Det fremhæves som væsentligt, at eleverne ikke skal stå til regnskab for deres læsning, men frit kan nyde at læse inden for skolens tid (Duncan, 2010).



Hvilke effekter er der af stillelæsning?

Forskningen har både vist positive og negative effekter af stillelæsning. Der er studier, der peger på, at eleverne forstærker deres interesse for læsning, og at de får et mere positivt syn på det at læse (Valeri-Gold 1995; Yoon 2002), mens andre studier viser, at eleverne føler sig demotiverede af at skulle læse hver dag i skemalagte perioder, og at de mister lyst og interesse for læsning, fordi de føler sig tvunget til at læse (Parr & Maguiness, 2005).

Effekter af stillelæsningsprogrammer peger altså i forskellige retninger, blandt andet fordi forskerne undersøger noget forskelligt, og studierne er designet forskelligt. Nogle forskere er interesserede i affektive følger af stillelæsningsprogrammer. Det kan fx være, hvorvidt elever udvikler gode læsevæner, læselyst og læseglyde, og hvorvidt de motiveres til at læse både i og uden for skoletiden (Chua, 2010). Andre forskere har fokus på den kognitive udvikling, der sker med eleverne gennem stillelæsningsprogrammer. De undersøger, om eleverne udvikler deres ordforråd og begrebsforståelse, og om de læser automatiseret og flydende (Cunningham & Stanovich, 1997; Kostewicz, 2012).

Det, at forskningsresultaterne peger i forskellige retninger, har ført til, at forskere og undervisere har øget deres opmærksomhed på den didaktik, der anvendes i stillelæsningsperioderne. Elevernes læsning overlades ikke længere til eleven selv. De otte principper for et succesfuldt SSR-program, som vi har gengivet ovenfor, bliver i dag fulgt i mange stillelæsningsprogrammer, da disse principper ser ud til at give positive resultater i forhold til såvel læsefærdigheder som læselyst (Krashen, 2005; Garan & DeVoogd, 2008).

Hvordan matcher disse forskningsfund viden om læsebånd i Danmark?

I en anden artikel, *Læsebånd på dansk grund*, har vi beskrevet, at det har været vanskeligt for os at opspore dansk læseforskning i læsebånd. De to undersøgelser, som vi bygger artiklen op om, peger på gode intentioner med læsebånd i skolen, men kan ikke påvise en egentlig effekt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013; Rydén, 2011).

Vi ved, at der findes læsebånd på rigtig mange danske skoler. Vi ved dog ikke præcist, hvor udbredt det er, og hvor stor en procentdel af de danske skoler der opererer med læsebånd. Vi ved heller ikke, om læsebåndet er forbeholdt indskolingsklasserne eller udmøntes for alle elever fra 1.–9. klasse.



Rydén viser i sin undersøgelse, at læsebånd enten betyder stille-læse-tid eller læseundervisningstid, hvor der kan foregå både makkerlæsning, læseteater, læsesamtaler og decideret læseundervisning (Rydén, 2011). Vi ved også, at læsebånd organiseres forskelligt fra skole til skole, men vi har ingen kortlægning, der beskriver, hvor mange skole der arbejder med stillelæsning, og hvilke forskellige organiseringsformer der findes. Vi ved heller ikke nok om, hvorvidt den internationale forskning har fundet vej ind i læsebåndene i de danske skoler, og om lærerne eksempelvis arbejder med de otte principper, som flere internationale læseforskere anbefaler.

De seneste 25 år har man i Danmark haft stærk bevågenhed på læsning i skolen, og lærerne har arbejdet på at forbedre elevernes læsefærdigheder. Især har der været fokus på at automatisere læsning og udvikle flydende læsning. Og endelig har man været optaget af, om der var tid til læsning – i skolen og i fritiden.

I den internationale forskning om stillelæsning viser det sig, at man i USA og New Zealand har øje for læseengagement, læselyst, relevant læseindhold og feedbacksamtaler knyttet til stillelæsningen. Det bør vi måske se mere på i Danmark og af den vej skabe mulighed for at udvikle læsedidaktikker knyttet specifikt til læsebånd.

Litteratur:

- Chua, S. P. (2010). The Effects of the Sustained Silent Reading Program on Cultivating Students' Habits and Attitudes in Reading Books for Leisure. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 180–184.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Læseudvikling på mellemtrinnet. Faktorer forbundet med læsefremgang fra 4.- 6. klasse.*
- Dickerson, K. (2015). Reimagining Reading: Creating a Classroom Culture That Embraces Independent Choice Reading. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1).
- Duncan, S. P. (2010). Instilling af Lifelong Love of Reading. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 90–93.
- Garan, E., & DeVoogd, G. (2008). The Benefits of Sustained Silent Reading: Scientific Research and Common Sense Converge. *The Reading Teacher*, 62(4), 336–344. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.6>
- Gardiner, S. (2005). *Building student literacy through sustained silent reading.* Association for Supervision and Curriculum Development.



- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 403–422.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2006). R5: The Sustained Silent Reading Makeover That Transformed Readers. *The Reading Teacher*, 60(2), 148–156. <https://doi.org/10.1598/RT.60.2.5>
- Kostewicz, D. (2012). Implementing systematic practice to build reading fluency via repeated readings. *The NERA Journal*, 47(2).
- Krashen, S. (2005). Is In-School Free Reading Good for Children? Why the National Reading Panel Report Is (Still) Wrong. *The Phi Delta Kappan*, 86(6), 444–447.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Ladbrook, J. B. (2014). Sustained silent reading (SSR): What does the research say?. *English in Aotearoa*, 84(October), 58-70
- Methe, S. A., & Hintze, J. M. (2003). Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. *School Psychology Review*, 32(4), 617–623.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*.
- OECD (2007). *OECD Annual Report. Organisation For Economic Co-Operation and Development*. Hentet fra www.oecd.org/deutschland%5Cnwww.oecd.org/centrodemexico%5Cnwww.oecdtkyo.org%5Cnwww.oecdwash.org%5Cnwww.oecd.org
- Parr, J. M., & Maguiness, C. (2005). Removing the Silent From SSR: Voluntary Reading as Social Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 98–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.2>
- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR Handbook* (1.). Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Rosdahl, A. (2018). Læsefærdigheder i dynamisk perspektiv. *Viden om Literacy*, (24), 4–9.
- Rydén, M. (2011). Læsebånd – en fælles læsesatsning på tværs af skema og fag. *DANSK* 3, 1–35.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London. Hentet fra www.cls.ioe.ac.uk
- Valeri-Gold, M. (1995). Uninterrupted Sustained Silent Reading is an Effective Authentic Method for College Developmental Learners. *Journal of Reading*, 38(5), 385–386.
- Yoon, J.-C. (2002). *Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review Of the Effects Of SSR On Attitude Toward Reading*. Department of Reading Education, University of Georgia.



Bilag 1: Otte kriterier for en succesfuld SSR-ordning (stillelæsningsordning)

Pilgreen, Janice L. (2000). *The SSR Handbook*. 1. Boynton/Cook Publishers, Inc.

1. **Tilgængelighed:** Der skal være bøger og andre læsematerialer tilgængeligt for eleverne. Enten i mindre antal i klasseværelset, på skolebiblioteket eller et offentligt bibliotek.
2. **Appel:** Det læsemateriale, som eleverne læser, skal appellere til eleverne. Det skal være interessant for eleverne at læse. Det indebærer, at eleverne har frihed til selv at vælge deres læsemateriale, og at det ikke bliver tildelt af læreren. Derfor skal eleverne have mulighed for at læse forskellige typer af tekster, genrer og sværhedsgrader, så alle har mulighed for at læse noget, de finder interessant og ikke mindst forståeligt.
3. **Omgivelser:** SSR-programmer skal gennemføres *stille* og uafbrudt. Klasseværelset eller omgivelserne, hvori eleverne læser, skal være indrettet, så eleverne får den bedst mulige læseoplevelse. Det kan omfatte forskellige forhold, måske har eleverne brug for, at man ikke kan se uret, så de ikke bliver distraheret af at holde øje med tiden, eller de kan have adgang til læsehjørner med puder og sækestole. En god idé er, at eleverne bliver involveret i indretningen af læseomgivelserne, og at man forsøger at imødekomme elevernes ønsker.
4. **Opmuntring:** Især modvillige elever har brug for opmuntring til læsning for at opdage, hvad passionerede læsere allerede ved, nemlig at det er en tilfredsstillende og givende aktivitet. Modellering både fra lærere og forældre giver eleverne et positivt billede af læsning og er med til at opmuntre elever til at læse. Modellering kan også være, at lærere og forældre deler læsematerialer og læseoplevelser med eleven, og at lærerne eller bibliotekaren står til rådighed for eleverne til at hjælpe med at vælge læsemateriale. Læseopmuntring kan også komme fra andre elever. Det er en god idé, at læreren etablerer et socialt miljø omkring læsningen, hvor det er muligt for eleverne at anbefale læsemateriale til hinanden. På den måde kan eleverne også dele positive læseoplevelser med hinanden og deltage i læsning som en kollektiv accepteret og tilfredsstillende aktivitet.
5. **Efteruddannelse:** Hvis hele skolen deltager i SSR, er det vigtigt, at alle lærere bidrager og kender skolens læsepolitik. Dette kan sikres gennem workshops og efteruddannelse af lærerne. Læreren skal være aktiv i SSR, ellers kan det ikke betegnes som undervisning.
6. **Frilæsning:** For at give eleverne en oplevelse af, at læsningen er på eget ansvar, må man undgå at stille krav om, at eleverne skal færdiggøre en opgave, læse et bestemt antal sider eller på anden måde vise, at de har forbedret sig. Eleverne skal ikke føle pres i forbindelse med SSR-læsning. Læsning er udelukkende fornøjelse. Det er vigtigt, at eleverne ikke bliver bedømt eller evalueret i forbindelse



med SSR. Dermed ikke sagt, at eleverne ikke kan engageres i andre former for aktiviteter i forbindelse med læsningen.

7. **Opfølgende aktiviteter:** Opfølgende aktiviteter har til formål at forlænge glæden ved at læse en god bog. For eksempel anbefaler og diskuterer voksne gode bøger med hinanden, og det er den slags aktiviteter, som skal følge op på en SSR-ordning. Det involverer både lærer-til-elev-, elev-til-elev- og klasseudiskussioner. Hvis nogle elever har læst den samme bog, kan de have samtaler om den i mindre grupper. Bogdeling kan også gøres kreativt ved hjælp af aktiviteter, hvor eleverne kan dele deres begejstring for bøger, som de har læst. Eleverne kan opmuntres til at læse passager op fra de bøger, de har læst, hvis der er noget, de gerne vil dele med resten af klassen. Det er vigtigt, at eleverne ikke opfatter disse aktiviteter som evaluerende.
8. **Planlagt læsetid:** Dette er et spørgsmål om, hvor lang tid og hvor ofte SSR-ordningen foregår. En SSR-ordning er ideelt tilrettelagt til en varighed af 15-20 minutter, men Pilgreen påpeger, at det ikke er længden af ordningen, men hyppigheden af SSR-ordningen, som bestemmer dens succes. Hun observerede, at de ordninger med mest succes var dem, hvor elever læste dagligt i stedet for længere læseperioder en gang om ugen eller en gang om måneden. Det essentielle ved SSR-ordninger er at skabe en vane omkring læsning, således at eleverne også får lyst til at læse i deres fritid.