

*Ingvill Krogstad Svanes*

*Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo*

*Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus*

## Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing?

### **Sammendrag**

*Denne studien undersøker hva fire lærere på barnetrinnet gjør når elevene leser stille. Stillelesing er en vanlig aktivitet i norske klasserom, men kunnskapen om hva læreren gjør i denne tiden og hvordan hun veileder faglig, er begrenset. Studien ønsker å bidra til økt viten om dette. For å belyse lærerens rolle under stillelesing, kombinerer studien forskning på stillelesing fra amerikanske klasserom med forskning på læreres tilbakemeldinger når elevene leser. De fire lærerne arbeider på 3. trinn. De er observert i en uke hver, og materialet består av videoopptak fra stillelesingsstundene i den uka lærerne er observert. Videoopptakene analyseres i lys av de fem grunnpilarene for leseopplæring (National reading panel, 2000): fonologisk bevissthet, avkodning, ordforråd, flyt og leseforståelse. Studien viser at lærerne bruker tiden under stillelesing svært forskjellig. To av lærerne bruker det aller meste av tiden på å høre på elevene lese og veilede dem faglig. De to andre lærerne bruker den største delen av tiden på organisering eller annet forefallende arbeid der de ikke kommuniserer med elever, for eksempel å rydde i klasserommet. Gjennom næranalyser av lærernes faglige veiledning finner studien at lærerne veileder i alle de relevante grunnpilarene for leseopplæring, men i ulik grad. Lærerne varierer også i hva slags type tilbakemeldinger de gir, og de bruker både 'endelige' tilbakemeldinger og 'støttende' tilbakemeldinger. Lærerne varierer veiledningen i større grad enn tidligere klasseromsstudier tilsier. Det kan imidlertid se ut som at lærere ville tjene på en bevisstgjøring rundt stillelesing som undervisningstid, og om ulike typer tilbakemeldinger.*

*Nøkkelord: stillelesing, muntlige tilbakemeldinger, leseopplæring, barnetrinnet, norskfaget*

### **Abstract**

*This study explores what four teachers in primary school do when the pupils read silently. Silent reading (independent reading) is a common activity in Norwegian classrooms, but the knowledge about what the teacher does during this time and how she provides instructional support, is limited. This study aims to increase knowledge about this. To illuminate the teacher's role during silent*

*reading, the study combines research on silent reading with research on teachers' feedback during oral reading. The four teachers are observed one week each, and the material consists of video recordings from the silent reading periods. The recordings are analyzed in light of the five pillars of reading instruction (National reading panel 2000): phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and text comprehension. The study shows that the teachers spend the time during silent reading very differently. Two of them mostly spend the time on listening to the pupils read and on instructional support. The other two spend most time on organizing, or for instance tidying. Through close analyses of the teachers' instructional support, the study finds that the teachers support the pupils in all the relevant pillars of reading instruction, but to a different degree. The teachers also vary in what kind of feedback they provide, using both 'terminal' and 'sustaining' feedback. The teachers vary their instructional support more than previous classroom studies have indicated. It looks, however, as if the teachers could profit on increased awareness about silent reading as teaching and about different kinds of feedback.*

*Keywords: silent reading, oral feedback, reading instruction, primary school, Language arts*

## Innledning

Etter at en elev har knekt lesekode og den grunnleggende leseopplæringen er et avsluttet stadium, er det å lese stille den vanligste måten å lese på (Graham, 2010). Stillelesing kan defineres så enkelt som å lese uten å si høyt hva som blir lest, og et av kjennetegnene på effektive lesere er at de kan lese stille (Gilliam, Dykes, Gerla & Wright, 2011). I denne studien er det *skoleaktiviteten* stillelesing jeg vil undersøke, og spesielt lærerens rolle i denne aktiviteten.

På barnetrinnet er stillelesing en vanlig arbeidsform i betydning at elevene leser stille i en uavbrutt periode (Siah & Kwok, 2010), hver for seg, i en selvvalgt bok. Vi vet derfor hva elevene gjør, eller i det minste hva de er satt til å gjøre. Vi har derimot liten kunnskap om hva læreren bruker tiden til mens elevene leser. Vi kan tenke oss flere ulike lærerroller. En variant er at læreren selv leser i en bok for å modellere lesing og leseglede. Denne rollen er beskrevet i lesestimuleringsprosjektet *Lesesiesta* (Stuestøl, 2002) og i ulike amerikanske stillelesingsprogrammer (se nedenfor). Læreren kan også gå rundt og høre på en og en elev lese (Haug 2006). Eleven leser lavt for å ikke forstyrre de andre, og læreren veileder eleven og snakker om det han har lest. Som aktivitet er stillelesing forutsigbart og selvdrevet, og elevene vet hva de skal gjøre. En tredje rolle læreren kan ha, er derfor å gjøre annet forefallende arbeid, for eksempel forberede neste aktivitet.

I norsk sammenheng diskuteres stillelesing sjelden som egen aktivitet, men nevnes ofte som et av flere redskap for å fremme elevens leseutvikling. En følge av dette er at lærerens rolle i stillelesing ikke er diskutert. I amerikansk leseforskning derimot, har stillelesing større plass. Ulike stillelesingsprogram er brukt i flere tiår i USA under paraplybetegnelsen 'Sustained Silent Reading' (se Bryan, Fawson & Reutzel (2003) for en innføring), og arbeidsformen er svært utbredt i amerikanske klasserom (Reutzel, Fawson & Smith, 2008). Stillelesingen som arbeidsform er i større grad satt i system, og det har derfor blitt forsket på effekten av stillelesing og ulike stillelesingsprogram.

En begrunnelse for stillelesing som skoleaktivitet er at elevene skal oppleve skjønnlitteratur, som igjen skal stimulere leselysten (Stuestøl, 2002) og gi positive holdninger til lesing (Siah & Kwok, 2010; Von Sprecken & Krashen, 1998). Ønsket om motivasjon for lesing er bakgrunnen for at elevene som oftest får velge selv hvilken bok de vil lese (Malloy & Gambrell, 2012), siden forskningen, ikke uventet, finner at engasjement og læring henger nært sammen i lesing. Leseopplevelse kan altså være et mål i seg selv, men i tillegg er motivasjon for lesing et middel på veien for at elevene skal bli gode tekniske lesere.

I denne studien ser jeg nærmere på hva fire lærere på 3. trinn gjør mens elevene leser stille. I disse klasserommene blir stillelesing brukt i begynnelsen av første time, som en fast rutine, og alle elevene leser samtidig. Jeg vil undersøke hvordan lærerne bruker denne tiden, og hva slags type faglig veiledning de gir til elevene. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. *Hva gjør læreren under stillelesingen?*
2. *På hvilken måte veileder læreren i elevenes læringsprosess?*

De fire lærerne er observert en uke hver, og observasjonene danner grunnlaget for denne artikkelen. Studien er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, der lærerens veiledning ses på som stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976). For å analysere lærerens lesefaglige veiledning, vil jeg bruke National Reading Panels (2000) fem grunnpilarene for leseopplæring som rammeverk, beskrevet i den følgende teorigjennomgangen.

### **Stillelesing i lys av de fem grunnpilarene for leseopplæring**

Den amerikanske rapporten fra National Reading Panel (2000) er sentral i nyere forskning på leseopplæring. Rapporten er en evaluering av leseforskning med hensikt å finne de beste metodene for å lære barn å lese. Rapporten deler leseopplæringen inn i fem "grunnpilarene": *fonologisk bevissthet, avkoding, flyt, ordforråd og leseforståelse*. I denne teorigjennomgangen vil jeg først se forskning på stillelesing i lys av de fem grunnpilarene. Deretter vil jeg ta for meg læreren som stillasbygger under stillelesingen og læreres tilbakemeldinger når elever leser.

Den første grunnpilaren, *fonologisk bevissthet*, er elevens evne til å sette innholdet av ordet til side og fokusere på det lydmessige (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015, s. 15). Arbeidet med dette foregår før elevene har knekt lesekode (Taube et al., 2015), og er derfor ikke relevant når det gjelder stillelesing. Den andre grunnpilaren er *avkodning*. Med avkodning menes elevens evne til å koble bokstav og lyd for så å sette sammen lydene til ord og setninger (National Reading Panel, 2000, s. 8). Dersom elevene skal komme videre fra avkodningsfasen og bli sikre ortografiske lesere, trengs mengdetrening (Topping, Samuels & Paul, 2007). Dette er trolig en viktig årsak til at stillelesing er en etablert aktivitet i norske klasserom, men det er sjelden eksplisitt uttalt i forskningen. Den tredje grunnpilaren er *flyt*. Å lese med flyt innebærer å lese ord riktig, raskt, med riktig intonasjon og uten anstrengelse (Taube et al., 2015, p. 110), og arbeidet med flyt er den mest forsømte av de fem grunnpilarene (National Reading Panel, 2000). Forskning finner at mye stillelesing forbedrer leseflyten (Pressley & Allington, 2015, s. 241), blant annet reduseres antall feil elevene leser (Reutzel et al., 2008, s. 202, 203). Den fjerde grunnpilaren er *ordforråd*. En elevs ordforråd omhandler både forståelse for innholdet av ordet og kunnskap om ordets form og oppbygning. Cunningham (2005) finner at stillelesing kan ha positiv innvirkning på en elevs ordforråd, særlig siden utvikling av ordforrådet ofte har nær sammenheng med hvor mye eleven leser. Den femte og siste grunnpilaren er *leseforståelse*. Leseforståelse er en aktiv prosess der eleven skaper mening i møte med en tekst (National Reading Panel, 2000, p. 13), og elever bør få eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier. Studier viser at stillelesing kan ha positiv innflytelse på elevens leseforståelse (Hiebert, Wilson & Trainin, 2010), blant annet øker stillelesing kvaliteten på elevens muntlige gjenfortelling av teksten de har lest (Reutzel et al., 2008).

Oppsummert kan vi si at stillelesing er positivt relatert til elevens leseresultater på alle de relevante områdene av leseopplæringen. Det viser seg imidlertid at forskningen på stillelesing er mangelfull og sprikende, og at det er vanskelig å konkludere sikkert (National Reading Panel, 2000; Taube et al., 2015). Fokuset på mengdetrening i lesing blir kritisert siden studier av stillelesing viser at det ikke bare er kvantiteten på lesingen som er viktig, men lærerens kvalitative arbeid (Topping et al., 2007). I det følgende skal vi derfor se nærmere på lærerens arbeid under stillelesingen.

### **Læreren som stillasbygger under stillelesingen: en teoretisk forankring**

National Reading Panel (2000, s. 12) stilte i sin rapport spørsmål ved verdien av stillelesing i skoletiden, i betydning at elevene leser stille uten tilbakemelding fra lærer. Denne kritikken fikk støtte når det gjelder mangel på samtaler mellom lærer og elev (Stahl, 2004) og mangel på kontroll på om elevene faktisk leser eller ikke (Hiebert et al., 2010). Mye tyder på at verdien av stillelesing varierer mellom elevene (Jönsson, 2007; Reutzel et al., 2008). Spesielt kan aktiviteten passe dårlig for uengasjerte lesere (Bryan et al., 2003) eller svake lesere (Palm

& Stokke, 2013). National Reading Panels rapport ble sett på som et angrep på stillelesing som arbeidsform (se Allington & Johnston, 2002). Debatten førte til en endret lærerrolle under stillelesing, og arbeidsformen har i stor grad endret navn til 'Scaffolded Silent Reading' (Reutzel et al., 2008), *veiledet stillelesing*. Her er læreren er en aktiv veileder, eller stillasbygger, som gir elevene tilbakemeldinger underveis i lesingen (Reutzel et al., 2008). Lærerens rolle som veiledende fagperson har blitt bekreftet positivt i nyere studier av gode leselæreres bruk av stillelesing (Sanden, 2012).

Lærerens "nye" rolle under stillelesingen er naturlig å forankre i teori om stillasbygging. Stillasbygging ('scaffolding') (Wood et al., 1976) er en prosess der eleven får hjelp av en mer kompetent annen for å løse et problem og nå et mål han ikke klarer alene. Senere er begrepet utvidet til å omfatte blant annet samtaler mellom lærer og elev i klasserommet (Cazden & Beck, 2003). I denne artikkelen har jeg funnet det hensiktsmessig å bygge på en bred forståelse av stillasbygging, slik at det inkluderer læreres faglige veiledning og samtaler mellom lærer og elev. Stillasbygging kan knyttes til Vygotskij (1978) og den sosialkognitive retningen av sosiokulturell teori. Vygotskijs integrering av det sosiale og det individuelle (det interpsykologiske og det intrapsykologiske (Vygotsky, 1978, s. 57) er relevant i denne studien, siden forskning på stillelesing forutsetter at elever kan oppleve og lære i møte med tekst og bøker i seg selv, men også gjennom veiledningen fra læreren og samtalen mellom lærer og elev.

Stillasbygging er nært knyttet til elevens nærmeste utviklingszone, som er avstanden mellom det eleven kan i dag og elevens potensielle utviklingsnivå – det vil si hva eleven klarer med hjelp av en voksen (Vygotsky, 1978). I denne sonen er det læreren skal bygge stillaser. Hva kvalitativt god stillasbygging er, varierer i takt med begrepsforståelsen, men det er relativt stor enighet innen leseforskningen om to forhold: i) Stillasbyggingen må være tilpasset eleven og ii) den må utfordre elevens nåværende lesenivå (Rodgers, 2004; Wilkinson & Silliman, 2000). En måte læreren bygger stillaser på, er gjennom tilbakemeldinger til elevene, og forskningen finner at gode tilbakemeldinger bidrar til å minske avstanden mellom det eleven kan og det han skal lære (Hattie & Timperley, 2007), altså beveger den seg i den nærmeste utviklingssonen. I de neste avsnittene oppsummeres forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger på elevenes lesing.

### **Læreres tilbakemeldinger når elever leser**

Lærerens veiledning kan skje gjennom tilbakemeldinger til elevene, og forskning på tilbakemeldinger er et stort felt. Når vi snakker om muntlige tilbakemeldinger når elever leser, er omfanget forskning imidlertid begrenset (Cole, 2006). Den følgende gjennomgangen av tilbakemeldingsforskning i lesing er avgrenset til forskning fra barnetrinnet. Forskningen er ikke knyttet til stillelesing spesielt, men til når eleven leser for læreren ('oral reading') i ulike

situasjoner. Den er allikevel relevant for denne studien siden en av rollene læreren har i stillelesing, paradoksal nok, er å høre på elever lese høyt.

Forskning på læreres tilbakemeldinger i lesing berører de ulike grunnpilarene i leseopplæringen. Forskningen knyttet til avkoding er mest omfangsrik, spesielt til hva læreren gjør når eleven leser feil. I tidlig forskning på tilbakemeldinger i lesing var hensikten å kategorisere tilbakemeldingene, jamfør Lass' (1984, s. 247, 248) fem kategorier der læreren:

1. forteller eleven riktig ord
2. overhører feilen
3. gir eleven hint
4. ber eleven lese en gang til
5. kommenterer feilen

Lass viste at lærerne ikke individualiserer tilbakemeldingene sine, og fant at de ofte bare sier hvilket ord som er riktig. Også norsk klasseromsforskning finner at lærerne i liten grad differensierer tilbakemeldingene, og at tilbakemeldingene til ulike elever har mange repeterende trekk (Haug, 2006; Klette, 2003).

Læreres tilbakemeldinger i lesing kan deles i to kategorier: *endelige tilbakemeldinger* ('terminal feedback') og *støttende tilbakemeldinger* ('sustaining feedback') (Chinn, Waggoner, Anderson, Schommer & Wilkinson, 1993; Cole, 2006). I en endelig tilbakemelding sier læreren det riktige ordet før eleven leser videre. En støttende tilbakemelding er derimot hjelp i en prosess der målet er at eleven selv klarer å finne ut av ordet og setningen som skal leses. Begrepet støttende tilbakemelding brukes synonymt med stillasbygging av Chinn m.fl. (1993). De finner i sin studie av elevfeil i lesing at lærerne gir flest endelige tilbakemeldinger. I en nyere studie observerer imidlertid Cole (2006) at lærerne bruker mest støttende tilbakemeldinger, spesielt i begynneropplæringen. Både Cole (2006) og Taylor m.fl. (2010) finner at de lærerne som utfordrer elevene intellektuelt gjennom stillasbygging, har bedre resultater i lesing enn de som gir elevene svaret. Læreres tilbakemeldinger på elevenes avkoding må imidlertid ses i sammenheng med feilretting og korrigerende tilbakemeldinger som også kan bidra til å øke elevenes leseferdigheter (Heubusch & Lloyd, 1998). Forskningen på feilretting er derimot omdiskutert siden den ofte baserer seg på lesing av enkeltord som ikke er en del av en sammenhengende tekst. Elevene ser ofte egne feil ved hjelp av konteksten i teksten, noe som er en mer selvregulerende strategi, hevder Heubusch & Lloyd (1998).

Tilbakemeldinger på elevenes avkoding kan også forbedre elevenes leseflyt (Cole, 2006; Huang, Nelson & Nelson, 2008), og Eckert, Dunn & Ardoin (2006) finner at tilbakemeldinger på feilene elevene gjør, gir bedre flyt enn tilbakemeldinger på det som er riktig. Når det gjelder sammenhengen mellom tilbakemeldinger og ordforråd, viser forskning at korrigerende tilbakemeldinger har bedre påvirkning på ordforrådet enn ingen tilbakemelding (Metcalf, Kornell

& Finn, 2009). Forskning på sammenhengen mellom lærerens tilbakemeldinger og elevenes leseforståelse viser at eksplisitte tilbakemeldinger i leseprosessen bedrer leseforståelsen (Schunk & Rice, 1991). Heubusch og Lloyd (1998) finner at hvis eleven får umiddelbar tilbakemelding når han leser feil, og eleven må repetere tilbakemeldingen, øker det leseferdighetene, inkludert leseforståelsen. Forskning på spesielt gode lærere i utvikling av leseforståelse viser at de balanserer mellom støtte og selvstendighet. De gir så mye støtte som eleven trenger, men heller ikke mer, og det er svært sjelden at de gir et ferdig svar til elevene (Anmarkrud, 2009).

Oppsummert peker funnene i denne teorigjennomgangen mot at elever kan ha fordel av lærere som gir konkrete og faglig baserte tilbakemeldinger på lesingen deres. Særlig gjelder dette støttende tilbakemeldinger. Dette kompliseres derimot av funnene om feilretting og korrigerende tilbakemeldinger, som også viser seg å være viktig for læring. Feilrettingen kan skje gjennom både endelige og støttende tilbakemeldinger.

## Metode og materiale

Videoobservasjoner av fire lærere på 3. trinn utgjør datamaterialet for denne studien. Lærerne ble observert en uke hver under elevenes stillelesing. For å fange samtaler mellom læreren og enkeltelever, er det nødvendig med en eller annen form for opptak (Haug, 2006). Samtalene foregår i en kompleks klasseromskontekst, og videoopptak er velegnet for å fange noe av denne kompleksiteten (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). Videodata er innholdsrike data, og forskeren må utvikle systematiske tilnærminger (Erickson, Green, Camilli & Elmore, 2006), for eksempel kategorier for å kode materialet (Klette, 2009). I denne studien ble derfor samtalene mellom læreren og eleven videofilmet, og videodataene er kodet etter kategorier som er funnet meningsfulle for studien, se nedenfor. Det er viktig å presisere at kategoriseringer også har sine ulemper ved at noe informasjon vil falle på utsiden av kategoriene, og dermed gå tapt (Erickson et al., 2006). Til tross for dette, ga bruk av video meg mulighet til å se mønstre som jeg ikke nødvendigvis var i stand til å skille ut umiddelbart i klasserommet (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). I tillegg har jeg kunnet gjøre næranalyser ved å studere situasjoner om og om igjen.

## Utvalg

For å sikre en viss variasjon i utvalget, var det hensiktsmessig å observere lærere på to forskjellige skoler. Jeg kontaktet skoleledelsen i en middels stor bykommune som formidlet en forespørsel til sine rektorer. Rektorene snakket så med sine lærere på 3. trinn. De fire lærerne samtykket alle i å delta i studien. Lærerne visste at jeg skulle observere hva de gjorde mens elevene arbeidet

individuet, men ikke at stillelesing var en av de individuelle arbeidsformene jeg skulle studere spesielt. At dette var en interessant form for individuelt arbeid, så jeg først da jeg begynte med analysene, og da ble all stillelesing trukket ut for egne analyser. Lærerne varierte i alder fra 37 til 55 år og hadde fra 12 til 31 års erfaring. Alle lærerne var allmennlærere med videreutdanning, og Anne og Ada hadde formell videreutdanning i norsk. Tabell 1 nedenfor viser en oversikt over de fire lærerne. Lærerne er anonymisert.

**Tabell 1:** Oversikt over de fire lærerne

Skole	Skolestørrelse	Lærer	Alder	Erfaring (år)	Klassestørrelse
A	340	Anne	47	12	21
		Maria	55	31	21
		Ada	44	21	21
B	275	Ellen	37	13	18

Før datainnsamlingen startet, fikk både lærere, foreldre og elever informasjon om prosjektet, og lærere og foreldre ga fritt informert samtykke slik Norsk senter for forskningsdata (NSD) krever. Den første dagen jeg var i klassen, snakket jeg med elevene om hvorfor jeg var der og hva jeg skulle gjøre, og de fikk anledning til å stille meg spørsmål. Jeg fortalte at jeg skulle filme læreren deres, men at de også kom til å være med på videoopptaket innimellom.

### Datainnsamling

For å dekke hele klasserommet, filmet jeg med to kameraer som sto på stativer på hver sin side av klasserommet. En liten mikrofon var festet på læreren, og den fanget opp både det læreren og eleven sa. Marias elever hadde stillelesing fire av de observerte dagene, de andre leste stille tre av dagene. Tiden elevene leste varierte i sum fra 23 minutter og 50 sekunder (Anne) til 55 minutter og 50 sekunder (Ellen). Til sammen har jeg observert og filmet 2 timer 32 minutter og 20 sekunder med stillelesing, og denne tiden danner grunnlaget for næranalysene i denne studien. Tabell 2 nedenfor viser tid brukt på stillelesing i løpet av den observerte uka.

**Tabell 2:** Oversikt over tid brukt på stillelesing

Lærer		Anne	Maria	Ada	Ellen	
Tid brukt på stillelesing (min:sek)	Dag 1	5:20	6:30	12:20	19:30	
	Dag 2	10:40	10:40	9:10	13:00	
	Dag 3	7:50	12:30	12:50	23:20	
	Dag 4		8:40			
Sum stillelesing (t:min:sek)		0:23:50	0:38:20	0:34:20	0:55:50	Sum: 2:32:20

### Dataanalyse

Dataanalysen foregikk i to trinn: For å kunne besvare begge forskningsspørsmålene, var det først nødvendig med en kartlegging av lærerens aktiviteter og tidsbruk under stillelesingen. Til dette brukte jeg kategoriene i tabell 3 nedenfor, hentet fra prosjektet *Læreres individuelle veiledning i*



*norskfaget på barnetrinnet* (for detaljer og teoretisk bakgrunn, se Svanes & Klette).

**Tabell 3:** Kategorier for lærernes aktiviteter og tidsbruk

Kategori	Eksempel
<i>Undervisningsrettet støtte</i>	Faglig veiledning, f.eks. å gi eleven svaret eller å utfordre eleven til å tenke selv
<i>Organisatorisk støtte</i>	Praktisk hjelp eller hjelp til å komme i gang med aktiviteten
<i>Emosjonell støtte</i>	Samtaler om personlige forhold, f.eks. om familie eller fritidsaktiviteter
“Overvåking”	Å høre på elevene lese
<i>Ikke direkte interaksjon med elevene</i>	Å rydde i klasserommet eller å være ute av klasserommet

Med utgangspunkt i disse kategoriene, ble materialet kodet i dataprogrammet Videograph (Rimmele, 2015).

For å forstå mer av hvordan lærerne veileder under stillelesing, var *den undervisningsrettede støtten*, den faglige veiledningen, relevant å se nærmere på. Denne kategorien ble derfor skilt ut. Som et andre trinn i analysen, ble alle faglige veiledningssituasjoner analysert med utgangspunkt i de fem grunnpilarene for leseopplæring (National Reading Panel 2000) (se teorijennomgang):

1. Fonologisk bevissthet
2. Avkoding
3. Flyt
4. Ordforråd
5. Leseforståelse

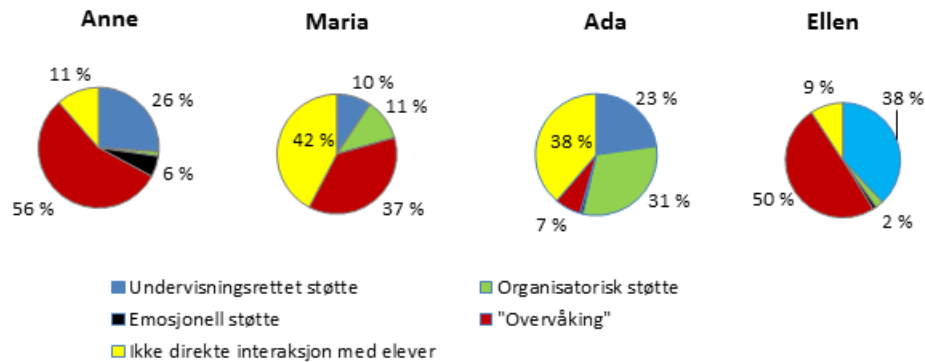
### Begrensninger ved studien

Det er visse begrensninger knyttet til denne studien. Jeg har fulgt fire lærere, og det er mulig at andre lærere ville brukt stillelesingstiden annerledes enn disse fire. Lærerne er også observert i en tilfeldig uke og blir analysert med utgangspunkt i det de gjorde akkurat denne uka.

### Resultater og analyse

#### Lærernes aktiviteter under stillelesing

For å kunne besvare forskningsspørsmålene for studien, er det først nødvendig å kartlegge lærernes aktiviteter og tidsbruk under stillelesing. Som beskrevet i metodedelen, skiller jeg mellom fem kategorier av læreraktiviteter under individuelt arbeid (*undervisningsrettet støtte*, *emosjonell støtte*, *organisatorisk støtte*, *overvåking* og *ikke direkte interaksjon med elever*). Figur 1 viser hvordan lærernes aktiviteter fordeler seg på disse kategoriene under elevenes stillelesing:



**Figur 1:** Ulike typer læreraktivitet under stillelesing

Figuren viser at lærerne brukte tiden svært ulikt. De brukte mest tid på “Overvåking” (høre på eleven lese) (fra 7 til 56 %) og *undervisningsrettet støtte* (faglig veiledning) (fra 10 til 38 %), men vi ser at variasjonen mellom lærerne er stor. De to kategoriene har nær sammenheng siden lærerne ofte først hørte på eleven lese, og så veiledet rundt dette. Begge kategoriene er derfor en del av lærerens lesefaglige arbeid. Hvis vi slår sammen disse to kategoriene, ser vi at Anne og Ellen brukte den største andelen av tiden på lesefaglige aktiviteter (82 % hos Anne og 88 % hos Ellen), mens Ada og Maria brukte vesentlig mindre tid på dette (47 % hos Ada og 30 % hos Maria). Det kan være verdt å merke seg at Anne og Ellen var de eneste voksne i sine klasserom den uka de ble observert. I Marias og Adas klasserom var det som oftest to voksne. Av de resterende kategoriene varierte *ikke direkte interaksjon med elever* fra 9 % hos Ellen til 42 % hos Maria. Tiden brukt på *organisatorisk støtte* varierte fra 1 % hos Anne til 31 % hos Ada. Det å gi *emosjonell støtte* var den minst vanlige aktiviteten blant lærerne under stillelesing (0-6 %). Ingen av lærerne brukte tid på å lese i egen bok, slik ulike stillelesingsprogrammer foreslår. Av de ulike læreraktivitetene som ble observert under stillelesing, er det rimelig å anta at det er den undervisningsrettede støtten som har størst innflytelse i elevenes læringsprosesser. I det følgende har jeg derfor skilt ut all undervisningsrettet støtte for videre analyser.

### Lærernes lesefaglige veiledning

Lærernes undervisningsrettede støtte (fra nå av kalt faglig veiledning) under stillelesingen besto av mange relativt korte veiledningssituasjoner (N=90). Tabell 4 nedenfor viser antall situasjoner der læreren arbeidet med de ulike områdene for leseopplæring:

**Tabell 4:** Oversikt over lesefaglige veiledning under stillelesing

	Ellen	Anne	Maria	Ada
Fonologisk bevissthet				
Avkoding	23	5	12	
Flyt	1	1	1	
Ordforråd (på ordnivå)	15	1	6	8
Leseforståelse (på tekstnivå)	8	5	2	2

Denne tabellen viser at lærerne veiledet i fire av de fem grunnpilarene. Veiledning knyttet til fonologisk bevissthet var, ikke uventet, fraværende. Dette arbeidet er et avsluttet stadium på 3. trinn. Interessant nok ser vi at lærerne varierte når det gjelder hvilken av grunnpilarene de fokuserte mest på. Det kommer fram at både Ellen, Anne og Maria fortsatt veiledet mye knyttet til elevenes avkoding. Ellen og Maria hadde også en betydelig mengde veiledning knyttet til ordforråd, og hos Ada var ordforråd det området hun veiledet oftest på. Alle lærerne arbeidet med leseforståelse, men i ulik grad. I det følgende vil jeg vise utdrag fra undervisningen knyttet til de fire grunnpilarene for leseopplæring som jeg fant under stillelesingen. Utdragene er eksempler på ulike innfallsvinkler i veiledningen, og de er typiske for læreren det gjelder i betydning at jeg finner flere lignende eksempler i denne lærerens undervisning.

### Lærernes veiledning knyttet til avkoding

Lærernes veiledning i avkoding var som oftest knyttet til at en elev leste et ord feil, slik vi ser i det følgende utdraget fra Marias undervisning:

Utdrag 1: Fra Marias time

Eleven leser i en faktabok om rullebrett.

1. **Elev:** “Hvordan kan du surfe når bølgene er for små, eller hvis du ikke bor ved sjøen? Men...”
2. **Lærer:** Med
3. **E:** “Med ... det rullebrettet kan du surfe på fortauet. ”
4. **L:** En gang til. Ikke det rullebrettet, men “Med et ...” [peker i boka]
5. **E:** “rullebrett”
6. **L:** Ja
7. **E:** “kan du surfe på fortauet. ”

Vi ser at Maria korrigerer elevens avkoding av teksten ved å fortelle det riktige ordet, noe som samsvarer med Lass' (1984) første kategori for tilbakemeldinger i lesing. Den første gangen eleven avkodet feil, sa Maria det riktige ordet (*med*). Den andre gangen eleven leste feil, ba Maria ham lese en gang til (Lass' kategori nr. 4). Utdraget viser at i løpet av en kort veiledningssituasjon, kan en lærer være innom flere ulike tilnærminger. I det neste utdraget skal vi se at også Ellen ba eleven lese en gang til, men på en annen måte enn Maria:

## Utdrag 2: Fra Ellens time

Eleven leser i en faktabok om hester.

1. **E:** “Etter at hesten har fått sprøyte, må den ...ville... en u... hvile en uke. [Uklarhet på grunn av dårlig lyd] har sagt at Will ... kan komme og hjelpe til i stallen den dagen. ”
2. **L:** Kjempebra! Kan du lese det ordet der en gang til for meg?
3. **E:** “vil... hvile en uke.”
4. **L:** Hvile en uke, ja. Første gangen du leste det, så leste du *ville*. Men så hørte du at det var feil, også leste du det en gang til og da ble det *hvile*. Kjempebra.

Ved å be eleven lese en gang til, forsikret Ellen seg om at han kunne avkode *hvile* riktig. Da eleven rettet på seg selv, bekreftet Ellen for eleven at denne strategien var god. På denne måten kan Ellens veiledning bidra i elevens utvikling av egne overvåkningsstrategier (Pressley & Allington, 2015) i lesingen.

**Lærernes veiledning knyttet til ordforråd**

Arbeidet med ordforråd skjedde når læreren og eleven snakket om betydningen av ord eller uttrykk i tekstene. Dette var ofte knyttet til ord eleven først strevde med å avkode, og de følgende eksemplene viser at avkoding og ordforråd henger nært sammen.

## Utdrag 3: Fra Marias time

Eleven leser fra *Matilda* av Roald Dahl:

1. **E:** “Vanligvis lagde hun seg varm sjokolade. Hun varmet opp melken i en liten kasserolle og så blandet hun i sjokoladen der. Tid ... tila ... fratid ...”
2. **L:** Fra tid til annen, altså av og til, betyr det
3. **E:** “... tid til annen laget hun varm buljong”

Typisk for denne situasjonen er at den startet med et avkodingsproblem. Etter å ha avklart avkodingen, fortalte Maria hva uttrykket betydde. Utdraget er derfor et eksempel på bruk av endelig tilbakemelding (Chinn et al., 1993; Cole, 2006). Vi ser også at eleven repeterer lærerens tilbakemelding (se Heubusch & Lloyd, 1998). Vi skal nå se et utdrag til fra Ellens undervisning, knyttet til ordforråd.

## Utdrag 4: Fra Ellens time

Eleven leser i et barneatlas.

1. **E:** “... og er den minste av verdensdelene etter O ... sce ... ania.”
2. **L:** Osceania. Mm, riktig.
3. **E:** “... og den tetteste bek.. folkede”
4. **L:** Les det ordet en gang til.
5. **E:** “Befolkede”
6. **L:** Mm. Befolkede. Hva betyr det da?
7. **E:** Eh ... folk, det betyr ...

8. **L:** Befolkede
9. **E:** Befolkede. Mm, det betyr eh ... masse folk som bor ... masse folk som er i Europa.
10. **L:** Ja, det betyr hvor mange folk som bor der. Altså, tett befolka, det betyr at det er mange som bor der. Eller, hvis det er ikke så tett befolka, da betyr det at det er færre som bor der. Det er hvor mange som bor på et visst område. Skjønte du det?
11. **E:** Ja
12. [Eleven leser videre i boka.] “Asia er den største verdensdelen og den tettest befolkede. Seks av ti mennesker på jorda bor i Asia.”
13. **L:** Mm. Der leste du det ordet en gang til. “Asia er den største verdensdelen og den tettest befolkede.” Hva betydde det da?
14. **E:** Det betyr at det var mange mennesker. Det er mest mennesker der, og det er det tetteste. Og at det er veldig tett der, for det er så mange mennesker, også ...
15. **L:** Ja, på en måte så betyr det det, ja. Fint.

Vi ser at eleven strevde med avkodingen den første gangen han leste *befolkede*, og Ellen stoppet opp. Andre gang avkodet eleven ordet uten problemer. Ellen stoppet allikevel opp for å forsikre seg om at han hadde fått med seg betydningen av ordet. Eksemplet viser at læreren korrigerer i ordforrådsarbeidet (Metcalf et al., 2009) gjennom støttende tilbakemeldinger (Chinn et al., 1993; Cole, 2006). Observasjonene viser at Ellen gjentok strategiene hun brukte. Hun spurte for eksempel ulike elever 15 ganger i løpet av uka om de kunne lese ordet eller setningen en gang til (jæmfør Lass’ (1984) kategori nr. 4: ber eleven lese en gang til). Hun spurte også ofte hva ordet betydde, og som vi har sett, leste hun setningen for eleven slik at han kunne fokusere på innholdet, ikke bare avkodingen.

### Lærernes veiledning knyttet til leseflyt

Som tabell 4 viser, er flyt den av de fire relevante grunnpilarene det ble veiledet minst på. Situasjonene som er knyttet til flyt, er alle situasjoner der læreren roste eleven for å lese med innlevelse. Det følgende eksemplet er hentet fra Annes time:

#### Utdrag 5: Fra Annes time

1. **E:** “Noen banker på døra, og faren til Sverre kommer inn med en avis i hånden. Dette bruker... Dette bru ... burde kanskje klubben tenke over, sier han. Han legger avisen på bordet og gir ... og går igjen. - Se her!, [Eleven endrer toneleie når hun leser “Se her”.] Det ble oversvømmelse for ... fordi alle trærne i området ble hogd ned. Sverre leser nyhetene. - Kan du forklare dette, Susanne?”
2. **L:** Mm. I den ... Når du leste nå, når du leste “Se her!” så leste du det veldig fint, fordi du viste liksom at du leste det slik som man ville sagt det hvis man hadde sagt det på ordentlig. Det var veldig fint.

I dette utdraget ser vi at Anne gir spesifikk ros knyttet til elevens prosodi. Eleven får bekreftet noe i lesingen som læreren mener var bra.

## Lærernes veiledning knyttet til leseforståelse

Arbeidet med leseforståelse skjedde ved at lærerne på ulike måter kontrollerte at eleven hadde forstått innholdet i det han leste. Det følgende utdraget er fra Annes time:

### Utdrag 6: Fra Annes time

1. **E:** “Daniel fikk tjue kroner i uka ... lommepengene ... Det ville ta måneder å spare til det nye spillet. – Jeg må finne meg en jobb, sa han. Men hva slags jobb?”
2. **L:** Mm. [Læreren holder over teksten eleven leste.] Hva leste du nå? Husker du det?
3. **E:** Jeg leste om lommepengene til Daniel.
4. **L:** Ja. Husker du hvor mye han fikk?
5. **E:** Tjue.
6. **L:** Tjue. Flott.

Annes fremgangsmåte, å spørre eleven om hva han leste nå, er anbefalt som en måte lærere kan overvåke elevenes leseforståelse på (Reutzel et al., 2008). Som leseforståelsesstrategi betegnes hukommelsesstrategier som den mest overfladiske strategien sammenlignet med andre strategier. I det neste eksemplet skal vi se en annen innfallsvinkel knyttet til elevenes forståelse av teksten. Eksemplet er hentet fra Ellens time:

### Utdrag 7: Fra Ellens time

Eleven leser en bok om fossiler.

1. **E:** “... som er i... dentisk i form og tekst ... ur som den originale fossilen.”
2. **Lærer:** Oj, det var noen vanskelige ord. “Identisk i form og tekstur som den originale fossilen.” Klarer du å forklare hva det betyr?
3. **E :** Å, det er litt sånn derre ... som den var som da den levde, på en måte ...
4. **L:** Mm
5. **E :** ... fordi dem hadde støpt inn en fossil ...
6. **L:** Mm
7. **E:** ...og lagd avtrykk av
8. **L:** Ja
9. **E:** ... når de helte oppi glassfiber, og da er det sånn igjen [peker i boka]
10. **L:** Ja, er det glassfiber de har tatt oppi der?
11. **E:** Ja
12. **L:** Det visste jeg ikke.
13. **E:** Den er flytende. Også er den av gummi og all ting.
14. **L:** Har de laga det i gummi først da?
15. **E:** Mm
16. **L:** Åja
17. **E:** Dem har avstøpt en fossil av den.
18. **L:** Okay! Spennende!

Også i denne situasjonen prøvde Ellen å finne ut om eleven forsto det han leste ved å stille spørsmål og bruke støttende tilbakemeldinger (Chinn et al., 1993; Cole, 2006). Utdraget viser den nære sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse. Det var mange vanskelige ord i teksten, men Ellen valgte å fokusere på elevens forståelse av helheten. Gjennom å forklare hvordan avstøpning av fossiler foregår, viste eleven at han hadde forstått innholdet. Ellen derimot, visste ikke hvordan avstøpningen skjedde og stilte autentiske spørsmål. Eleven var ekspert, og i videoklippet framstår han som stolt og ivrig.

Oppsummert ser vi at lærerne veiledet innenfor de fire grunnpilarene som er relevante for leseundervisning på 3. trinn, men i ulik grad. De brukte ulike typer av Lass' (1984) kategorier av tilbakemeldinger, særlig var det vanlig å fortelle eleven riktig ord og (særlig for Ellen) å be eleven lese en gang til. Lærerne brukte både endelige og støttende tilbakemeldinger, men varierte i hvilken av de to typene tilbakemeldinger de foretrakk. Alle lærerne ga umiddelbare tilbakemeldinger mens elevene leste.

## Drøfting

I det følgende vil jeg diskutere resultatene i lys av de to forskningsspørsmålene for studien. Etter dette vil jeg ta for meg implikasjoner for praksis og videre forskning før jeg gjør en oppsummering.

### **Hva gjør læreren under stillelesingen?**

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet, viste analysene at de fire lærerne brukte tiden svært ulikt. Alle lærerne tok en veiledende rolle, men i varierende omfang. Dette kan tyde på at lærerne vurderte stillelesing ulikt: noen som en aktivitet der læreren er en viktig veileder, andre som en selvdrevet aktivitet der veiledning ikke er nødvendig. Variasjonen i omfanget av elevkontakt hos lærerne er interessant siden forskere hevder at en veiledende lærer øker kvaliteten på stillelesingsstundene (Reutzel et al., 2008; Sanden, 2012).

Siden et av formålene med stillelesing er å fremme leselyst og motivasjon (Siah & Kwok, 2010; Von Sprecken & Krashen, 1998), kan det hevdes at stillelesing bør være en 'siesta' (Stuestøl, 2002) for elevene, i tillegg til gevinsten det kan gi i form av økte leseferdigheter. Sett i lys av tidligere forskning på stillelesing er det derimot færre gode grunner til at aktiviteten skal være en pustepause for *læreren*, i betydning å bruke tiden på andre ting enn undervisning. I denne sammenhengen er det interessant at de lærerne som har en annen voksen i klasserommet under stillelesingsstunden, bruker mindre tid på kommunikasjon med elevene enn de som er alene voksen. Dette samsvarer med Haugs (2006) funn. I norsk skoledebatt har begrepet «læringstrykk» vært brukt de siste årene (Sjøberg, 2014). Med utgangspunkt i resultatene fra min studie,

kan det også være relevant å snakke om «undervisningstrykk», blant annet for å diskutere hvordan voksenressursene i klasserommet kan utnyttes. Ellen skiller seg ut i denne sammenhengen. Hun har høyt «undervisningstrykk» (se figur 1). Hun er raskt ved elevens pult når han trenger hjelp, slik Pressley og Allington (2015) framhever at er typisk for gode leselærere. Hun bruker også nesten all tiden i kommunikasjon med elevene. Ellen demonstrerer læreren som aktiv veileder under stillelesingsstunden (Reutzell et al., 2008; Topping et al., 2007). Det må understrekes at det kan være ting utenfor lærerens råderett som hindrer undervisningstrykket, for eksempel uforutsette hendelser i klasserommet. Klasseromssituasjonen tilbakemeldingene gis i, er kompleks og stiller store krav til læreren (Svanes & Skagen, 2016).

### **På hvilken måte veileder læreren i elevenes læringsprosess?**

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, vil jeg diskutere dette i lys av de to kvalitetskriteriene for stillasbygging, nevnt i innledningen: stillasbyggingen må være tilpasset eleven, og den må utfordre elevens nåværende lesenivå.

Det første kriteriet fokuserer altså på individuell tilpasning i stillasbyggingen. Siden elever er ulike, er det rimelig å anta at læreren bør ha en viss variasjon i veiledningen. Analysene viser at lærerne veileder på ulike områder av leseopplæringen og gir ulike typer tilbakemeldinger. Variasjonen innad hos hver lærer er derimot ulik. Det faktum at lærerne varierer veiledningen, skiller seg fra tidligere forskning som slår fast at lærernes individuelle veiledning har (for) mange repeterende trekk (Haug, 2006; Klette, 2003) og ikke er tilpasset enkeltelever (Lass, 1984). Når lærerne veileder i stillelesing, ser det ut som om de tar tak i det eleven trenger der og da, noe som er en forutsetning for at veiledning kan ses på som stillasbygging i den nærmeste utviklingssonen. Det er interessant å diskutere om variasjonen i veiledningen kan ha å gjøre med at elevene har valgt sin egen bok, og at aktiviteten i seg selv derfor er differensierende. Både Haug (2006) og Klettes (2003) studier gjelder for flere fag på barnetrinnet. Haug (2006) hevder at det vanligste er at alle elevene løser samme oppgaver, og dette kan være en mulig forklaring på at elevene får samme type veiledning. Det er imidlertid nødvendig med mer forskning for å si noe sikrere om dette.

Det andre kvalitetskriteriet for stillasbygging er at den må utfordre elevens nåværende lesenivå. Dette henger sammen med hva forskningen sier om kvalitet på lærerens tilbakemeldinger. Den eleven som har lærerens fokus i stillelesingsstunden, får umiddelbare tilbakemeldinger, noe forskningen finner at fremmer leseferdigheter (Heubusch & Lloyd, 1998). Forskningen fremhever støttende tilbakemeldinger, og det å utfordre eleven, som den beste tilnærmingen for å fremme elevenes leseferdigheter (Cole, 2006; Taylor et al., 2010). I denne sammenhengen skiller Ellen seg ut. Hun bruker støttende tilbakemeldinger og utfordrer elevene i større grad enn de andre lærerne gjør, og næranalysene viser ikke bare *at* hun utfordrer, men også at hun bruker ulike grader av utfordring (se



utdrag 4 og 7). Ellen veileder i alle de fire aktuelle grunnpilarene, og hun balanserer mellom støtte og selvstendighet, slik Anmarkrud (2009) sier kjennetegner spesielt gode leselærere. Minst like viktig som at Ellen bygger stillaser, er at elevene får hjelp til å utvikle metastrategier for å bygge sine egne forståelsesstillaser (f.eks. i utdrag 2). På denne måten kan vi si at stillelesingen har potensiale til å være en læringsarena for elevene i Ellens klasserom, slik Sanden (2012) beskriver. Om læreren velger støttende eller endelige tilbakemeldinger, kan ha med lærerens bevissthet å gjøre. *Tid* kan imidlertid også spille inn: Det tar lenger tid å utfordre eleven enn å gi svaret, og læreren har mange elever hun skal veilede. Når det er sagt, har trolig endelige tilbakemeldinger også en funksjon i elevenes læringsprosess, slik vi har sett når det gjelder feilretting.

### **Implikasjoner for praksis og videre forskning**

For fremtiden kan det se ut som om det er viktig å bevisstgjøre lærere på at de kan ha en viktig veilederfunksjon under stillelesingen. For å kunne *varierte* veiledningen, må lærerne dessuten ha solid kunnskap om både leseopplæring og tilbakemeldinger. En eventuell sammenheng mellom kvaliteten på veiledningen og type oppgaver betyr at vi bør inn i en diskusjon om hva som er gode oppgaver, i tillegg til hva som er god veiledning.

Denne studien er begrenset til observasjoner av fire læreres arbeid. Resultatene fra studien kan derfor være viktig som et utgangspunkt for videre forskning på læreres arbeid under stillelesing, et forskningsfelt som ennå er lite utviklet i nordisk sammenheng. På den måten kan studien være et bidrag til å gi elever en enda bedre leseopplæring. Det er naturlig at videre forskning også inkluderer elevens rolle i stillelesingsstunden. Elevenes eventuelle læring med utgangspunkt i stillelesing, direkte eller indirekte, vil være et interessant tema for videre forskning, men vil kreve et annet design og omfang enn denne studien har hatt. Et annet tema det er naturlig å arbeide videre med, er hva som kan gjøres for de umotiverte elevene som leser lite. Det ville også være interessant å studere sammenhengen mellom lærerens veiledning og elevers lesenivå for å se i hvor stor grad veiledningen er tilpasset ulike elevers nivå i lesing.

### **Oppsummering**

Stillelesing som skoleaktivitet kan være en læringsarena for eleven. Dette gjelder uavhengig av lærerens aktivitet, siden stillelesing kan være en arena for utvikling av leseglede og leseopplevelse, noe vi vet ofte går hånd i hånd med leseferdigheter. Samtidig tyder denne studien på at verdien av stillelesingsstunden kan øke ytterligere dersom den i tillegg inkluderer veiledning fra læreren. På den måten kan elevene få både i pose og sekk. Det kan se ut til å være et uutnyttet potensial både når det gjelder lærernes bruk av tid og kvaliteten på veiledningen. Sannsynligvis handler dette om å bevisstgjøre

lærerne på at stillelesingstiden er viktig undervisningstid, med en unik mulighet til å gi eleven differensiert veiledning knyttet til teksten som leses.

## Referanser

- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140-148.
- Bryan, G., Fawson, P. C., & Reutzel, D. R. (2003). Sustained silent reading: Exploring the value of literature discussion with three non-engaged readers. *Reading Research and Instruction*, 43(1), 47-73. doi:10.1080/19388070309558400
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 165-197). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum
- Chinn, C. A., Waggoner, M. A., Anderson, R. C., Schommer, M., & Wilkinson, I. A. (1993). Situated actions during reading lessons: A microanalysis of oral reading error episodes. *American Educational Research Journal*, 30(2), 361-392.
- Cole, A. D. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5), 450-459.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45-68). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., & Ardoin, S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 15(3), 148-161.
- Erickson, F., Green, J., Camilli, G., & Elmore, P. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 177-192). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Gilliam, B. K., Dykes, F., Gerla, J. K., & Wright, G. L. (2011). Silent reading manifestations of adolescent struggling readers. *Reading Improvement*, 48(3), 118.
- Graham, J. (2010). Small children talking their way into being readers. In P. Goodwin (Ed.), *The Literate Classroom* (pp. 47-55). London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Heubusch, J., & Lloyd, J. (1998). Corrective Feedback in Oral Reading. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 63-79. doi:10.1023/A:1022864707734
- Hiebert, E. H., Wilson, K. M., & Trainin, G. (2010). Are Students Really Reading in Independent Reading Contexts? An Examination of Comprehension-Based Silent Reading Rate *Revisiting silent reading: new directions for teachers and researchers*. Newark; DE International Reading Association.
- Huang, L. V., Nelson, R. B., & Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student-directed repeated reading and feedback. *The California School Psychologist*, 13(1), 33-40.

- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbeidets muligheter. En studie av barns læsning i årskurs F-3*: Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Klette, K. (2003). *Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons-og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97 [Teachers work in the classroom; forms of interaction and work in Norwegian classrooms after the reform of 1997]*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. In T. Seidel & T. Janik (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 61-82). Münster: Waxmann Verlag.
- Lass, B. (1984). Do teachers individualize their responses to reading miscues?: A study of feedback during oral reading. *Literacy Research and Instruction*, 23(3), 242-254.
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2012). *Motivation to read* (R. F. Flippo Ed. Second edition ed.). New York: Routledge.
- Metcalf, J., Kornell, N., & Finn, B. (2009). Delayed versus immediate feedback in children's and adults' vocabulary learning. *Memory & Cognition*, 37(8), 1077-1087.
- National Reading Panel, N. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development
- Palm, K., & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program-en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, 4.
- Pressley, M., & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Reutzel, D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 37-50. doi:10.3200/JOER.102.1.
- Rimmele, R. (2015). Videograph (Version 4.2.1.26X3 ). Kiel. Retrieved from <http://www.dervideograph.de/enhtmlStart.html>
- Rodgers, E. M. (2004). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 501-532.
- Sanden, S. (2012). Independent reading: Perspectives and practices of highly effective teachers. *The Reading Teacher*, 66(3), 222-231.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Literacy Research*, 23(3), 351-364.
- Siah, P.-C., & Kwok, W.-L. (2010). The value of reading and the effectiveness of sustained silent reading. *The clearing house*, 83(5), 168-174.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet- Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av oecd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, 30-43.
- Stahl, S. A. (2004). What Do We Know About Fluency? Findings of the National Reading Panel. In P. M. V. Chhabra (Ed.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 187-211). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta: et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. Oslo: Damm.
- Svanes, I. K., & Klette, K. Teachers' instructional practices during pupils' individual seatwork in Norwegian Language arts *Innsendt artikkel*.
- Svanes, I. K., & Skagen, K. (2016). Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. DOI: 10.1080/00220272.2016.1140810

- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs-och skrivundervisning för yngre elever: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2010). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *Essential Readings on Struggling Learners*, 34.
- Topping, K., Samuels, J., & Paul, T. (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17(3), 253-264.
- Von Sprecken, D., & Krashen, S. (1998). Do students read during sustained silent reading. *California Reader*, 32(1), 11-13.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wilkinson, L. C., & Silliman, E. R. (2000). Classroom language and literacy learning. In M. L. Kamil & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 337-360). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.