

Rangnes, H., Hoem, T. F. & Wagner, Å. K. H. (2024). «Det ble veldig sånn tekstnært»: Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 197–216). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350211>

11

«Det ble veldig sånn tekstnært»

Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen Veiledet lesing i samtale om tekst

Hege Rangnes, Toril Frafjord Hoem og Åse Kari H. Wagner

Innledning

Lærere tilbys mange didaktiske læringsressurser som både skal være en støtte i opplæringen og som kan være et verktøy til lærernes egen kompetanseutvikling. Til tross for at det brukes store ressurser på utvikling av materiell både i UH-sektoren og blant private aktører og/eller ulike forlag, har vi lite kunnskap om læreres faktiske bruk (Gissel & Buch, 2020). Læringsressurser kan utgjøre «en betydelig faglig autoritet som i stor grad er med å definere den faglige tilnærmingen i undervisningen» (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 65). Slike ressurser kan dermed være betydningsfulle verktøy når læreplanen skal omformes til konkret undervisning. Samtidig hevder kritiske røster at det kan være en risiko for at lærere setter sin profesjonelle dømmekraft til side og følger ressurser slavisk (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022). Andre studier viser at lærere kan oppleve læringsressurser som for styrende, og at de ønsker å ta egne didaktiske valg (Lenski et al., 2016), samt at en og samme ressurs kan

brukes på svært forskjellige måter av ulike lærere (Kvithyld, 2022). Hvis en læringsressurs skal kunne ha betydning for endring av praksis, kreves det at lærere prøver ut de nye måtene å undervise på over tid (Roland & Westergård, 2015). Lærerne i Rangnes og Gourvennecs studie (2018) påpekte også at det var nyttig å samtale og reflektere over erfaringene fra bruk av en læringsressurs som et ledd i egen kunnskapsutvikling.

Det er få studier der lærernes egne stemmer om bruk av læringsressurser kommer til uttrykk (Gissel & Bunch, 2020). Formålet med denne studien er å undersøke fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke en bestemt læringsressurs: *Veiledet lesing i samtale om tekst* (Hoem et al., 2023). Ressursen er utviklet for mellom- og ungdomstrinnet og har sin bakgrunn i at mange elever, uavhengig av språkbakgrunn, i økende grad strever med å forstå tekster etter hvert som de blir eldre (Uccelli et al., 2015). Samtidig kan lærere være usikre på hvordan de skal støtte elevene i å utvikle avanserte leseferdigheter (Rangnes, 2019).

Didaktiske læringsressurser

I denne studien anvender vi begrepet *didaktisk læringsressurs*. Det inkluderer alle ressurser laget til bruk i undervisningen (Gissel & Buch, 2020). Ifølge Bundsgaard og Hansen (2011, s. 34) har didaktiske læringsressurser et integrert design for læring. Eksempler på didaktiske læringsressurser kan være lærebøker, men også andre typer ressurser som er utviklet hos for eksempel nasjonale sentre eller forlag, og som er ment som verktøy for å støtte lærerne i opplæringen i ulike ferdigheter og fag, som for eksempel lesing, regning og naturfag. Didaktiske læremidler kan ha ulik *didaktiseringsgrad*, det vil si i hvilken grad de gir føringer for et undervisningsforløp. Hvis en læringsressurs har høy didaktiseringsgrad, vil den ha svært konkrete forslag til hvordan læreren skal undervise, og hvordan elevene skal bearbeide innholdet (Hansen, 2010, s. 94). Læreren må likevel foreta en såkalt *redidaktisering*, det vil si å omforme forslagene i læringsressursen til egen undervisningskontekst (Gissel & Buch, 2020, s. 102). En redidaktiseringsprosess kan forstås som at læreren først må tolke innholdet i en ressurs, deretter omforme det til konkret undervisning, gjennomføre undervisningsopplegget, for så, over tid, å vurdere hvorvidt både en selv og elevene har fått økt læringsutbytte.

En slik redidaktiseringsprosess kan sies å ligge til grunn for Bundsgaard og Hansens (2011, s. 33) rammeverk for hvordan en kan undersøke læreres

bruk av læringsressurser. Bundsgaard og Hansen peker på at en må undersøke prosessen i tre steg, der det ene steget bygger på det forrige: 1) *The potential learning potential*: Det vil si de muligheter og utfordringer som kan ligge i selve læringsressursen, og hvordan ressursen kan støtte lærerne i å utføre et gitt arbeid, 2) *The actualized learning potential*: Det vil si potensialet for elevenes læring når lærerne utøver undervisningen basert på ressursen i en gitt kontekst, og 3) *The actual learning*: Det betyr i hvilken grad elevene faktisk har utviklet ferdigheter og kompetanse under arbeid med ressursen. Dette rammeverket er hos Gissel og Buch (2020, s. 101) videreutviklet til en modell bestående av tre steg i redidaktiseringsprosessen: *læringsressurs, læreres og elevers bruk av ressursen og læringsutbytte*.

Hva vet vi om leseopplæring på ungdomstrinnet?

Gode leseferdigheter og god tekstforståelse blir regnet som en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og delta aktivt både i skolen og i samfunnet (Skaftun, 2015). Samtidig viser forskning at mange elever på ungdomstrinnet kan streve med å tilegne seg nødvendig lesekompetanse (Jensen et al., 2019). Det er systematiske forskjeller mellom elevgrupper; gutter ser ut til å streve mer med leseforståelsen enn jenter, og minoritetsspråklige elever strever mer enn majoritetsspråklige (Jensen et al., 2019). Dette gjelder også på mellomtrinnet (Wagner et al., 2023). Uavhengig av språkbakgrunn kan elever ha problemer både med å tolke og trekke slutninger (Ryen & Frønes, 2020) og med å vurdere tekster kritisk (Weyergang & Frønes, 2020). Slike leseutfordringer kan imidlertid være vanskelig å definere, og Weyergang (2022) påpeker for eksempel at kritisk lesing er et vagt begrep, og at det ikke er enkelt for lærere å utvikle elevenes kritiske leseferdigheter dersom det er uklart hva dette begrepet faktisk innebærer.

Lærere er opptatt av å støtte elevens forståelse av tekster. Når tekster skal leses i undervisningen, gir lærerne mye støtte i førlesningsfasen (Swanson et al., 2016), og de inviterer ofte til samtaler om tekster (Rangnes, 2019¹; Tengberg, 2019). Samtidig kan forskning tyde på at slike samtaler ofte ikke berører utfordringer i tekstene og i liten grad inviterer til tekstbaserte diskusjoner

1 Denne studien er fra mellomtrinnet.

(Magnusson et al., 2018; Swanson et al., 2016; Tengberg, 2019). Det betyr at samtaler om tekst ofte er basert på elevens assosiasjoner snarere enn teksten selv (Rangnes, 2019; Rødnes, 2014). Lærere ser i stor grad også ut til å ta på seg ansvaret for tolkningsarbeidet og presenterer innholdet i teksten for elevene, framfor å undervise i leseforståelsesstrategier som for eksempel å tolke og trekke slutninger (Tengberg, 2019). En slik forenkling av undervisningen kan imidlertid bidra til at elevene ikke får møte leseutfordringer, og dermed mister de mulighet til å øve på de ferdighetene de trenger å utvikle, noe som igjen kan føre til at prestasjonsforskjeller mellom elever opprettholdes eller også øker.

Det er grundig dokumentert i forskning at eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier og bruk av utfordrende, tekstbaserte samtaler kan fremme leseforståelse (Afflerbach et al., 2020). Spesielt elever som strever med lesing, trenger eksplisitt opplæring (Edmonds et al., 2009). Forskere advarer imidlertid mot en form for strategiundervisning der elevene for eksempel først lærer strategier for å lese med flyt, deretter for å tolke og predikere, med den oppfatningen at i sum vil elevene kunne koordinere strategiene selv og utvikle seg til strategiske lesere (Afflerbach et al., 2020). Ifølge Afflerbach og kollegaer (2020) bør strategiundervisningen knyttes til spesifikke tekster med spesifikke leseutfordringer i spesifikke kontekster. Siden bruk av lesestrategier er noe som foregår inni hodet på leseren, kan det være hensiktsmessig at læreren går inn i leserollen og eksplisitt modellerer hvordan elevene kan tenke og hva de kan gjøre i møte med ulike leseutfordringer. Når læreren modellerer, tenker hen høyt om de ulike stegene hen som leser må ta i møte med leseutfordringene, for eksempel når teksten krever at leseren utfører inferenser, eller at en må forstå strukturen i teksten for å få en forståelse av innholdet, eller også hva en kan gjøre for å anvende et kritisk blikk på innholdet. En slik modellering av hvordan en kan angripe ulike leseutfordringer, vil gi elevene et verktøy i møte med tekster. Gradvis kan elevene få mer ansvar for å bruke de ulike strategiene selv når de møter ulike leseutfordringer (Pearson & Gallagher, 1983). En slik undervisning vil imidlertid kreve god planlegging. Samtidig vet vi at lærere føler på tidspress, noe som kan føre til at de tar for *raske avgjørelser* (*quick decisions*; Bremholm & Skott, 2019) i undervisningsplanleggingen når det gjelder tekstvalg, og også hva som er mulige leseutfordringer.

Selv om lærerne planlegger undervisning i tråd med forskningsbaserte anbefalinger og tar hensyn både til elevenes nivå, tekstenes utfordring og målet for undervisningen, vil det også være utfordringer knyttet til den spesifikke

undervisningskonteksten, noe som krever god *situasjonskompetanse* (Griffith & Lacina, 2018; Tengberg et al., 2022). Det kan være krevende for læreren å oppfatte og utnytte mulighetene for å støtte og utfordre elevenes leseforståelse i situasjonskontekster i den daglige interaksjonen med elevene. I løpet av sekunder må læreren avgjøre om det for eksempel er best å be eleven begrunne, modellere, vente eller simpelthen bare gå videre (Griffith & Lacina, 2018). Ifølge Tengberg et al. (2022) kan lærerne i interaksjonen med elevene opprettholde en kognitiv utfordring ved for eksempel å bruke høy verdsetting og be elevene om å utdype og begrunne tenkingen sin, men læreren kan også redusere utfordringen ved for eksempel å presentere egen tolking eller akseptere elevenes første spontane tolking av en tekst. Tengberg et al. (2022) fant at det kan ligge et uutnyttet potensial i mange slike øyeblikk til å strekke elevenes leseforståelse.

Denne studien

I denne studien undersøker vi fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst* (Hoem et al., 2023). Veiledet lesing er en målrettet og strukturert undervisningsform der læreren gir tilpasset leseopplæring. Metoden er opprinnelig tiltenkt begynneropplæringen, men læringsressursen som blir brukt i denne studien, er tilpasset elever fra mellom- og ungdomstrinnet. Ressursen har form som et 12-siders hefte og har middels didaktiseringsgrad. Læringsressursen er tiltenkt undervisning både i hel klasse og i grupper og gir forslag til hvordan lærere kan forberede økter med veiledet lesing. Kjernen i ressursen er konkrete spørsmål som forslag til samtalestøtte. Samtalestøtten baserer seg på en didaktisk modell utviklet av Fountas og Pinnell (2018), som tilbyr et helhetlig perspektiv på lesing og leseundervisning. I modellen operasjonaliseres alle de strategiske tankeoperasjonene som, bevisst eller ubevisst, kan foregå i hodet på gode lesere, i tre typer tenking; *tenking i tekst*, *tenking ut over tekst* og *tenking om tekst*.

I ressursen er de tre tenkemåtene beskrevet som *arbeid* med teksten, og det er knyttet spørsmål til mulige leseutfordringer i hvert av områdene. Å arbeide *i* selve teksten omfatter leseutfordringer knyttet til ord- og setningsforståelse, leseflyt, tekststrukturer, å bruke informasjon i tekst og å oppsummere. Et eksempel på spørsmål som støtter det å arbeide *i* teksten, er: «Hvordan hjelper forfatteren oss å forstå hva ordet ... betyr?» Å arbeide *ut*

over tekst omfatter mulige leseutfordringer som å lage sammenhenger, å gjøre inferenser og å justere forståelsen (syntetisere). Et eksempel på spørsmål som støtter å arbeide *ut over* teksten, er: «I første avsnitt får vi vite ... Hvordan kan det henge sammen med ..., som nevnes på neste side?» Arbeide *om* teksten (i ressursen beskrevet som å arbeide *kritisk* med tekst) innebærer å analysere teksten og å vurdere teksten. Et eksempel på spørsmål som støtter det å arbeide *om* teksten, er: «Hvem handler teksten mest om? Hvem handler teksten mindre om?»

Lærerne oppfordres til å velge utfordrende tekster som utgangspunkt for veiledningsøktene. Basert på vurderinger av tekstenes leseutfordringer kan de så velge samtalestøtte i form av spørsmål fra ressursen for å støtte elevene i møte med disse leseutfordringene. Ressursen oppfordrer lærerne til å jobbe tett på teksten og gjerne også planlegge hvordan de kan gi elevene støtte ved hjelp av modellering. Siden forskning viser at lærere i liten grad gjør systematiske observasjoner av elevers leseutvikling (Håland et al., 2021), tilbyr ressursen et enkelt observasjonsskjema som lærere kan anvende for å følge med på elevenes lesing. I skjemaet kan læreren notere mål for den aktuelle økta, valgt samtalestøtte og formulere en hypotese om hva en tror vil være utfordrende for elevene som skal observeres. Skjemaet har også plass til oppfølgingspunkt til neste økt, basert på observasjonene.

I denne studien ønsker vi å undersøke læreres bruk av læringsressursen i alle steg av redidaktiseringsprosessen. Vi har følgende forskningsspørsmål: Hva kjennetegner fire ungdomsskolelæreres redidaktiseringsprosess i utprøving av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*?

Metode

Utvalg

I denne studien deltar fire lærere som underviser i språkheterogene klasserom på ungdomstrinnet. To av lærerne underviser på 10. trinn, mens de to andre underviser på 9. trinn. Alle fire er kvinner. Alle er norsklærere, og de underviser også i samfunnsfag og KRLE. Lærerne har mellom 16 og 25 års erfaring. To av lærerne har videreutdanning som lærerspesialister, og en av dem har master i spesialpedagogikk rettet mot leseopplæring. Med bakgrunn

i kompetanse og ønsket om å delta i prosjektet anser vi lærerne som særlig interesserte og engasjerte i lesing og leseopplæring.

Datainnsamling

Studiens design består av to steg. Først prøvde lærerne ut minst tre økter av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*. De ble også spurt om å prøve ut observasjonsskjemaet som følger med ressursen. Neste steg var å delta i et gruppeintervju. Intervjuet varte i 2 timer, og det ble tatt lydopptak av samtalen. Intervjuguiden ble utviklet med bakgrunn i en bearbeidet versjon av Gissel og Buchs (2020, s. 101) modell for analyse av bruk av læringsressurser. Der den opprinnelige modellen har tre steg som også inkluderer elevperspektivet: *læringsressurs, lærere og elevers bruk og læringsutbytte*, hadde vi kun lærerperspektivet. Vi valgte også å dele steget *bruk* i to. De fire stegene i den bearbejdede modellen var: inntrykk av *læringsressursen*, *planlegging* av økter, *gjennomføring* av økter og lærernes *refleksjoner* etter gjennomføring av øktene. Spørsmålene i intervjuguiden ledet lærerne gjennom prosessen fra deres første inntrykk av læringsressursen, via planlegging og bruk av ressursen til refleksjoner rundt egen undervisning i lys av ressursen. Eksempler på spørsmål som ble stilt, er: «Hvordan opplevde du å identifisere leseutfordringer?», «Hvordan fungerte bruk av observasjonsskjemaet?», og «Endret du på noe da du forberedte deg til økt to og tre? Hvordan/hvorfor?». Intervjuet bestod av spørsmål som lærerne først fikk anledning til å svare på individuelt, før de deretter fikk kommentere hverandres innspill. Spørsmålene som ble stilt, fungerte som en støtte i refleksjonene rundt utprøvingen av læringsressursen. En av lærerne kunne ikke møte til gruppeintervjuet, og hun ble derfor intervjuet individuelt. Det individuelle intervjuet fulgte samme struktur som gruppeintervjuet. Det er intervjuene som utgjør studiens datamateriale.

Analyseprosessen

Intervjuene er transkribert. Det ble brukt en enkel transkripsjonsnøkkel (se vedlegg). Gruppeintervjuet består av 1384 ytringer, mens det individuelle intervjuet består av 867 ytringer. Hver ytring er nummerert. Lærerne er anonymisert og har fått navn L1, L2, L3 og L4.

For å kunne si noe om lærernes redidaktiseringsprosess brukte vi den bearbejdede versjonen av Gissel og Buchs (2020) modell som analyseverktøy. Hver av de omtalte fire stegene i den bearbejdede modellen fungerte som hovedkategorier i møte med datamaterialet da vi skulle undersøke lærernes redidaktiseringsprosess. Det ble utviklet underkategorier til hver av de fire hovedkategoriene basert på lærernes ytringer. For den første hovedkategorien, *læringsressursen*, ble det utviklet to underkategorier: Underkategorien *første inntrykk* sier noe om lærernes hovedinntrykk av ressursen, underkategorien *bevisstgjøring* beskriver lærernes opplevelse av ressursen. Den neste hovedkategorien, *planlegging*, har tre underkategorier: underkategoriene *tidkrevende* og *tekst- og leseutfordringer* beskriver lærernes utfordringer i planleggingsfasen, mens kategorien *observasjon* fanger lærernes erfaringer med bruk av observasjonsskjemaet. Også den tredje hovedkategorien, *gjennomføring*, har tre underkategorier. Underkategorien *profesjonell dømmekraft* beskriver lærernes autonomi i anvendelsen av ressursen, mens *nye metoder* beskriver lærernes erfaringer med å prøve ut ressursens metodiske forslag. *Dilemma* beskriver lærernes utfordringer i gjennomføringen av økta med veiledet lesing. Til slutt har hovedkategorien *refleksjoner* to underkategorier; *fokus* beskriver lærernes refleksjoner over hva det å planlegge i tråd med læringsressursen gjorde med undervisningen, og underkategorien *endret forståelse* beskriver lærernes refleksjoner over ny forståelse av tekstarbeid og egen rolle. En systematisk fremstilling av analysekategoriene er vist i tabell 11.1.

Tabell 11.1 *Analysekattegorier*

Hovedkategori	Underkategori	Eksempler
Læringsressursen	Første inntrykk	«Jeg synes heftet var, liksom, det var veldig greit format» (L3,70).
	Bevisstgjøring	«Etter jeg hadde lest det så har jeg tenkt at jeg har jo drevet med ((ler)) det uten at jeg egentlig har tenkt at jeg har gjort det òg da» (L3, 85).
Planlegging	Tidkrevende	«Vi har forberedt oss mer enn vi pleier, for å si det sånn» (L2, 314).
	Tekst- og leseutfordringer	«Så, så hadde jeg jo plukket ut noe jeg tenkte kunne være, em ... jeg lagde en hypotese da som, som dere har skrevet her [...] Eller jeg hadde en teori om hvor skoene skulle trykke» (L1, 476–478).
	Observasjon	«Em... og så det observasjonsskjema har jeg prøvd meg på, og jeg tenker jeg får litt sånn dårlig samvittighet innledningsvis når jeg leser om at vi ikke er så strukturerte eller systematiske når det gjelder vurdering og oppfølging av mer sånn konkret om lesingen» (L2, 147).
Gjennomføring	Profesjonell dømmekraft	«Brukte ikke alltid spørsmålene slik de stod formulert i heftet. På noen av disse her, så har jeg jo, altså ...eh, brukte jeg konkret noen av dem, og så noen som mer sånn inspirasjon til ... ja» (L2, 125).
	Nye metoder	«At det ble veldig sånn tekstnært, altså vi gikk hele tiden tilbake, vi brukte jo teksten veldig aktivt» (L1, 1201).
	Dilemma	«Men det var mer at jeg hadde forberedt meg på forhånd på noe som gjerne ikke helt ... ja, jeg opplevde at det var andre plasser som gjerne var mer utfordrende for [elevene] for å forstå teksten» (L1, 501).
Refleksjoner	Fokus	«Jeg har ingen systematikk og den føler jeg at [ressursen] kan hjelpe meg med» [...] Det ble så mye mer to the point [...] følte jeg når jeg på en måte tenkte igjennom hva er egentlig målet og hva bør jeg da spørre om, sant? [...] Fordi jeg spør jo alltid om alt for mye» (L2, 115–121).
	Endret forståelse	Men jeg har tolket det litt som at, som at min rolle skal være ganske sånn aktiv [...]. Jeg kommer tettere på [teksten] og kommer med mer støtte» (L1, 533 og 1206)

Note: Nummer i parentes refererer til replikknummer i intervjuet.

Resultater

For å svare på forskningsspørsmålet «Hva kjennetegner fire ungdomsskolelæreres redidaktiseringsprosess i utprøving av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst?*», presenterer vi lærernes forståelser og refleksjoner i de ulike stegene av redidaktiseringsprosessen.

Læringsressursen

Alle lærerne var kjent med konseptet veiledet lesing, og samtlige opplevde ressursen som relevant for egen undervisning på ungdomstrinnet. Lærerne poengterte likevel at de «kan mye av teorien bak og skjønner liksom hvorfor [lærere trenger å arbeide med leseopplæring]» (L3, 1190). Videre syntes lærerne at ressursen var praktisk, for eksempel sa L3:

Jeg synes heftet var liksom, det er veldig greit format. Jeg liker når det er sånn ((ler)) ja, liten bok liksom. Ja, så er den lett å lese i og jeg synes det var gode spørsmål, det var gode overskrifter og lett å bla i på en måte. (L3, 70)

I tråd med L3 uttrykte også de øvrige lærerne at de likte at det var ferdig formulerte og konkrete spørsmål i ressursen. For eksempel pekte L4 eksplisitt på at hun likte at spørsmålene er tekstbaserte: «Men så står det videre 'hvor i teksten står det [noe] som får deg til å forstå hva metaforen betyr?'». Samtidig var L4 tydelig på at hun ikke anså alle leseaspektene i ressursen som relevante for hennes elever (49–51). For eksempel mente hun at hennes elever inneværende skoleår ikke trengte å jobbe med språk og leseflyt, men at hun ønsket å ta det i bruk med ny åttende klasse.

Alle lærerne uttrykte flere ganger at arbeidet med ressursen var bevisstgjørende. Det kan tyde på at lærerne opplevde innholdet i ressursen som opplysende og relevant, men at arbeidsmåten ikke nødvendigvis var mest present i hverdagen. L4 sa for eksempel: «Ja, fordi at, at jeg har blitt mer bevisst på at jeg bør jo bruke det som står [i ressursen]» (L4, 684). L3 fikk også bekreftet sin egen praksis: «Etter jeg hadde lest det, så har jeg tenkt jeg har jo drevet med ((ler)) det uten at jeg egentlig har tenkt at jeg har gjort det òg, da» (L3, 85). L2 mener også at hun gjør mye av dette fra før, men kaller det likevel

«for meg sånn totalt sånn bevisstgjørende greier» (L2, 105). Bevisstgjøring ser også ut til å handle om at man får satt ord på en taus kunnskap som en ikke nødvendigvis hadde et klart språk for: «Det blir mer en bevissthet for meg da. [...] Enklere å si til elever 'nå skal vi gjøre det her fordi vi skal lage forbindelser'. [...] For man får jo ofte spørsmål fra elever 'hvorfor skal vi gjøre det her?」 (L4, 708–714)

Planlegging

Lærerne opplevde det som tidkrevende å forberede en økt med veiledet lesing: «Vi har forberedt oss mer enn vi pleier, for å si det sånn» (L2, 314). Forberedelsene bestod først i å velge tekst. Lærerne valgte tekster fra læreboka, men også andre tekster, som sanglyrikk og sakprosa. Læringsressursen anbefaler å bruke korte tekster som uansett skal brukes i undervisningen. En av lærerne, som strevde litt med å finne en kort tekst, brukte bare en del av teksten (L1, 310). Den største utfordringen lå i å identifisere leseutfordringer: «Så – ja, så måtte jeg jo bevisstgjøre, være enda, bevisstgjøre meg selv enda mer hva, hvor er det utfordringene i teksten ligger da. [...] Da brukte jeg jo mer tid på det» (L1, 310–311). Samtidig opplevde lærerne at det var en støtte i spørsmålene da de skulle planlegge samtale: «Vi brukte de spørsmålene [i ressursen] [...] Vi kom ikke på noen bedre [spørsmål] (L2, 357). L3 påpekte at spørsmålene fikk henne til selv å lese den utvalgte teksten grundigere, og hun ble usikker på hva som var lesetutfordringer, og om hun faktisk hadde skjont teksten selv: «Hva er det egentlig med denne teksten? Har jeg skjont den?» (L3, 423). På bakgrunn av denne forberedelsen ønsket hun at elevene skulle tolke, og påpekte at «for å tolke må de analysere og finne bevis i teksten» (L3, 416). L4 (481) var opptatt av at bruk av observasjonsskjemaet ikke måtte føles som ekstraarbeid. Ikke alle rubrikkene i skjemaet ga mening for henne:

Jeg vet ikke om, om jeg hadde kommet til å fylle noe inn på «hypotese», uten at jeg har noe sånn tydelig svar på hvorfor, men at det blir, ja, jeg vet ikke. «Hypotese» for meg ble litt sånn vagt, vet ikke hvorfor jeg skal skrive det. [...] Mens «mål med økta» og «valgt samtale» blir mer konkret, at det er derfor jeg tenker at det blir enklere å få til, mens «hypotese» ble ikke så konkret og kanskje derfor vanskeligere å skrive noe på da, tenker jeg. (L4, 489–491)

Tre av lærerne hadde tatt i bruk observasjonsskjemaet. L2 kommenterte informasjonen innledningsvis i ressursen om at lærere i liten grad observerer:

Og så det observasjonsskjemaet har jeg prøvd meg på, og jeg tenker jeg får litt sånn dårlig samvittighet innledningsvis når jeg leser om at vi ikke er så strukturerte eller systematiske når det gjelder vurdering og oppfølging av mer sånn konkret om lesingen [...] Jeg kjenner meg igjen. Jeg har vært litt sånn famlende «hvordan gjør vi det [å observere elever]?». (L2, 147–149)

To av lærerne uttrykte eksplisitt at observasjonsskjemaet ga dem nyttig informasjon i planleggingen av videre undervisning: «Det største lyset som gikk opp for meg [...] at du endrer eller justerer på det du har tenkt i forhold til [...] observasjonen du gjør, altså den systematikken der [...] Det likte jeg» (L2, 394–404). For eksempel oppdaget L2 i observasjonene at «jeg har liksom ikke helt tenkt over at [andrespråkselever] bare svarer med ett ord og ett ord her og ett ord der» (L2, 1013–1017). Hun planla neste økt på bakgrunn av disse observasjonene.

Gjennomføring

Lærerne viste profesjonell dømmekraft i bruk av læringsressursen. Utover i intervjuet viste de til flere eksempler der de vektla at de ikke kunne bruke spørsmålene i ressursen direkte inn i egen undervisning: «[Å velge spørsmål] krever jo at du kan teksten godt selv, sant?» (L1, 804). L2 sa for eksempel: «Brukte ikke alltid spørsmålene slik de stod formulert i heftet. På noen av disse her, så brukte jeg konkret noen av dem, og så noen som mer sånn inspirasjon til ... ja» (L2, 125).

Lærerne prøvde også ut ressursens forslag til nye arbeidsmåter: For eksempel foreslår ressursen å begrense førlesingsfasen og heller bruke mer tid på teksten: «Det var nytt, men det var litt gøy og på en måte å ikke dra ut den førlesing, så blir det litt mye sånn, ja» (L3, 802). Alle lærerne erfarte at de lærerstyrte samtalene som ressursen legger opp til, førte til at samtalene i større grad enn tidligere ble tekstbaserte: «At det ble veldig sånn tekstnært, altså vi hele tiden gikk tilbake, vi brukte jo teksten veldig aktivt» (L1, 1201). Lærerne prøvde også ut modellering, til tross for at de uttrykte mer usikkerhet

knyttet til dette området: L3 gjorde oppdagelsen at modellering må forberedes: «Nei, jeg trodde [modellering] skulle komme av seg selv» (L3, 1244), mens L1 pekte på at modellering i små grupper vs. klasse er to ulike ting: «Ja, for jeg hadde tenkt at jeg skulle liksom modellere mer, men det er litt vanskeligere i hel klasse» (L1, 1231). Et usikkerhetsmoment var knyttet til hvordan en skulle modellere spesifikke leseutfordringer:

Når de skulle inn på disse ordene og få dele opp ordene og forklare hva de betydde, altså, det hadde blitt litt kunstig eller på en måte, tror jeg. Vi klarte ikke helt å se iallfall hvordan vi skulle modellere det. (L2, 1272)

L4 erfarte at det å prøve ut samme modelleringsøkt i to ulike klasser ga økt trygghet:

Og det var, ble jo mer naturlig òg, fordi at de hadde jobbet litt med teksten, og jeg så jo at de trengte å forstå, så da viste jeg dem mer at det her [i teksten] handler om [...] fordi her står det det [...] og her står det det [...], og da sånn som jeg tenker så kan det være det [...]. Så det var mye mer modellering på andre høytlesning da. (L4, 635)

Da lærerne prøvde ut en økt med veiledet lesing, opplevde flere å stå i et dilemma. For eksempel viste både L1 og L3 til at de stod i et dilemma mellom det de hadde planlagt og selve gjennomføringen av undervisningen. Der ressursen legger opp til en lærerstyrt samtale og at lærerne skal forberede noen utvalgte spørsmål, opplevde de det som utfordrende å inkludere elevens innspill i samtalen. L3 løftet fram at når en har planlagt samtalestøttet undervisning nøye, kan en bli veldig styrt av egen plan: «Jeg merker hvis jeg har gjort sånn, ja, at jeg hadde forberedt meg sånn at jeg ((ler)) da ble jeg så opphengt i hva jeg hadde [...] det er nesten sånn 'jeg skulle gjøre dette'» (L3, 588–590). Både L1 og L3 antydte at det ikke var helt samsvar mellom det de hadde antatt var vanskelig for elevene, og det elevene faktisk strevde med: «Så sånn at liksom den hypotesen min opplevde jeg jo, det skar seg litt på en måte i begynnelsen» (L1, 495). L1 fortsetter: «Men det var mer at jeg hadde forberedt meg på forhånd på noe som gjerne ikke helt [...] ja, jeg opplevde at

det var andre plasser som gjerne var mer utfordrende for [elevene] for å forstå teksten» (L1, 501).

Refleksjoner

I lys av de erfaringene de hadde gjort seg med utprøving av ressursen, reflekterte lærerne over egen undervisning. Det var særlig to faktorer som utkrys-talliserte seg. Når lærerne hadde planlagt økter med veiledet lesing med utgangspunkt i samtalestøtten, opplevde de at de i større grad klarte å holde fokus i undervisningen. For eksempel løftet de fram at det å formulere mål knyttet til å arbeide tekstbasert, hjalp dem å holde fokus: «Fordi jeg lagde meg jo et mål med økten [...] og det hjalp jo meg å holde [...] med å jobbe med å tolke og finne bevis i teksten» (L3, 218–224). L2 kontrasterte egen undervisning med veiledet lesing-øktene:

Jeg har ingen systematikk [vanligvis], og det føler jeg at [lærings-ressursen] kan hjelpe meg med. [...] Det ble så mye mer to the point [...] følte jeg når jeg på en måte tenkte igjennom hva er egentlig målet og hva bør jeg da spørre om, sant? [...] Fordi jeg spør jo alltid om altfor mye. (L2,115–121)

Det at undervisningen kan være mer fokusert, ledet også til en samtale om at økter med veiledet lesing ikke trenger å være så lange, men at de kan være mer målrettet: «Ja, og så dette her med å på en måte ikke ta hele timen, sant? At man må være litt effektiv og få det liksom, for da får du jo òg [elevenes] oppmerksomhet i den stunden eller konsentrasjon» (L2, 522).

Lærerne ga i løpet av intervjuet uttrykk for en ny forståelse av hva arbeid med tekster kan innebære. L4 sammenlignet tidligere spørsmål til tekster med dem hun hadde valgt fra ressursen:

Jeg tror at de spørsmålene [fra ressursen] som jeg har valgt å bruke, har jeg nok ikke brukt i samme grad før. Og [spørsmålene] gjorde på en måte at, det var litt sånn [...] litt mer sånn trygg eller bevisst på at det er det her vi skal finne ut av» (L4, 283). Videre erfarte lærerne at deres egen rolle var annerledes da de gjennomførte økter med veiledet lesing enn i samtaler ellers. Særlig L1 reflekterte mye

over egen rolle: «Men jeg har tolket det litt som at, som at min rolle skal være ganske sånn aktiv [...]. Jeg kommer tettere på [teksten] og kommer med mer støtte.» (L1, 533 og 1206)

To av lærerne løftet også fram at det å observere elevenes leseutvikling innebar en ny rolle i undervisningen: «For vi hadde jo plukket ut disse [andrespråks-] elevene som vi ville observere i disse korte samtalene [...] sånn. Og, vi skrev ned sånn og sånn og 'ok, da gjør vi sånn neste gang og sånn og sånn'» (L2, 668).

Diskusjon

I det følgende løfter vi fram ett funn i hver av kategoriene som til sammen viser hva som kjennetegner de fire lærernes redidaktiseringsprosess i utprøvingen av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*.

Det første funnet er at lærerne opplevde ressursen som både gjenkjennbar og bevisstgjørende. En mulig forklaring på denne ambivalensen er at det har vært mye oppmerksomhet om lesing i skolen de siste årene, og begreper som brukes i ressursen, for eksempel *modellering*, *tolke* og *tenke kritisk*, er kjent for lærerne. Samtidig kan slike begreper være vage og krevende å operasjonalisere, slik Weyergang (2022) påpeker. En mulig risiko ved at lærere antar at de forstår og gjenkjenner metoder og begreper som brukes i leseopplæringen, kan være at de overser utfordringer som kan oppstå i redidaktiseringsprosessen. Det at lærerne i starten av intervjuet beskrev ressursen som både bevisstgjørende og gjenkjennelig, kan tyde på at de tenkte spørsmålene umiddelbart kunne anvendes i undervisningen, og at de i mindre grad trengte å tolke og tilpasse spørsmålene til egen undervisning. Det kan tyde på at lærerne først vurderte læringsressursen til å ha høy didaktiseringsgrad. De uttrykte likevel ingen skepsis til at ressursen kunne redusere deres profesjonelle vurdering, slik lærerne i Lenski et al. (2016) sin studie gjorde. Snarere ga de uttrykk for at det var positivt med ferdig formulerte spørsmål som de først opplevde de kunne bruke direkte inn i undervisningen. Den helhetlige tilnærmingen til leseundervisning ga gjenklang hos lærerne. Kommentarer om at elevene først skal jobbe med strategier knyttet til språkforståelse og leseflyt før de konsentrerer seg om andre leseutfordringer, kan likevel tyde på en forståelse av at

strategiske leseferdigheter utvikles i en lineær prosess. Dette er en forståelse av strategiundervisning som leseforskere advarer mot (Afflerbach et al., 2020).

Det andre funnet er at lærerne fant planleggingsfasen krevende, både tidsmessig og innholdsmessig. I starten av intervjuet var det tydelig at lærerne oppfattet at ressursen hadde høy didaktiseringsgrad. Etter hvert ble denne oppfatningen justert, og de påpekte at planleggingsfasen krevde deres faglige vurderinger i tolking og tilpasning av ressursen til egen undervisning. Erfaringene med dette tolkingsarbeidet skilte seg fra erfaringer de hadde fra vanlig praksis. I tråd med Bremholm og Skott (2019) kan vi kanskje si at lærernes praksis kjennetegnes av tidspress som fører til for raske avgjørelser (*quick decisions*). I lys av tidligere forskning (Bremholm & Skott, 2019; Magnusson et al., 2018; Tengberg, 2019) kan det tenkes at lærerne i liten grad har eksplisitt oppmerksomhet både mot valg av tekster og mot leseutfordringer i tekstene i planleggingsfasen, men at de i større grad for eksempel overlater disse valgene til lærebøkene eller ikke går inn i leseutfordringer, slik Tengberg (2019) beskriver. Lærerne i denne studien utøvde likevel stor faglighet i arbeidet med å velge tekster og identifisere leseutfordringer i valgte tekster. Ved selv å ta ansvaret for mange didaktiske valg opplevde lærerne at planleggingsfasen også støttet dem i å holde fokus og rette oppmerksomheten mot leseutfordringer. Det at flere av lærerne oppdaget en nytteverdi av å observere elevenes leseferdigheter for så å basere planlegging av undervisning på observasjonene, innebar en ytterligere mulighet til å målrette undervisningen.

Det tredje funnet er at lærerne utviklet en gryende forståelse av en mer målrettet undervisning for å jobbe tett på tekster, der de selv har en mer aktiv rolle. På samme måte som lærerne i Rangnes og Gourvennecs studie (2018) vokste forståelsen fram i løpet av intervjuet, da lærerne fikk støtte av intervju spørsmålene, samt kommenterte og ga innspill på egne og hverandres erfaringer med utprøving av en ressurs. Forståelsen deres beveget seg fra først å beskrive ressursen som gjenkjennelig, til så å gjøre en kobling mellom spørsmålene i ressursen og mange av de vage begrepene som brukes om lesing (Weyergang, 2022). Samtidig gjorde ikke lærerne koblingen mellom spørsmålene og de vage begrepene eksplisitt. Underveis i arbeidet oppdaget de imidlertid at spørsmålene i ressursen ga dem nye innfallsvinkler til å arbeide tekstbasert i undervisningen. L3 påpekte for eksempel at når elevene skulle tolke, kunne hun bruke spørsmålet der de måtte finne bevis i teksten.

Det fjerde funnet er at lærerne utøvde profesjonell dømmekraft i både planleggings- og gjennomføringsfasen. Ressursen har middels didaktiseringsgrad og legger dermed opp til at lærerne må tolke og tilpasse forslagene i ressursen til egen undervisning. Dette innebærer mer arbeid enn ressurser med høy didaktiseringsgrad, men gir likevel lærere større muligheter til å utøve profesjonell dømmekraft (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022; Lenski et al., 2016). I utprøvingen av forslagene som ressursen legger opp til, opplevde lærerne i større grad å gjennomføre tekstbaserte samtaler i stedet for samtaler som var basert på elevenes assosiasjoner, slik som tidligere studier har beskrevet eksisterende praksis (Rangnes, 2019; Rødnes, 2014). Da en av lærerne observerte at andrespråkselevne kun svarte med enkeltord i samtaler, oppdaget hun et potensial for å strekke elevenes (språk- og) leseforståelse, slik Tengberg et al. (2022) tar til orde for. I gjennomføringen av undervisningen stod lærerne også i et dilemma mellom planlagt undervisning og elevenes innspill. De erfarte at det kunne være vanskelig å utnytte potensialet i situasjoner der elevene plutselig møtte andre leseutfordringer enn det læreren hadde predikert. Dette er i tråd med annen forskning (Griffith & Lacina, 2018; Tengberg et al., 2022), som har vist at det kan være krevende å oppfatte og utnytte mulighetene for å støtte og utfordre elevenes leseforståelse i situasjonskonteksten. Lærerne i denne studien viste profesjonell dømmekraft og vilje til å prøve ut en ny tilnærming til arbeid med tekster, selv om det innebar at de måtte bruke tid på å sette seg inn i nye metoder og kjenne på usikkerhet, for eksempel da de prøvde ut modellering. En slik utprøving er helt avgjørende for å få til endring i egen praksis (Roland & Westergård, 2015). Lærerne i denne studien prøvde likevel bare ut tre økter med veiledet lesing. For at en varig endring i egen praksis skal skje, må lærere få mange erfaringer over lang tid.

Oppsummerende kan vi si at redidaktiseringsprosessen av en læringsressurs med middels grad av didaktisering krevde lærernes profesjonelle dømmekraft både i planleggings- og gjennomføringsfasen. Denne studien viser at lærere kan få støtte i å tolke og omsette ressursen til egen undervisning, når de deltar i en strukturert samtale om utfordringer og dilemmaer knyttet til bruk av læringsressurser. Denne studiens implikasjoner er derfor at for å få fullt utbytte av læringsressurser bør lærere få mange erfaringer med å prøve ut ressursene, samt at bruk av læringsressurser bør inngå som en del av felles pedagogisk utviklingsarbeid på en skole.

Referanser

- Afflerbach, P., Hurt, M. & Cho, B. Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. I D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. M. Parkinson (Red.), *Handbook of strategies and strategic processing* (s. 98–118). Routledge.
- Bremholm, J. & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31–44. <https://doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2018). Every child, every classroom, every day: From vision to action in literacy learning. *The Reading Teacher*, 72(1), 7–19. <https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (1), 56–68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1>
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). Et systematisk forskningsreview om elever og læreres bruk av didaktiske læremidler i L1. *Learning Tech*, 5(7), 90–129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Griffith, R. & Lacina, J. (2018). Teacher as decision maker: A framework to guide teaching decisions in reading. *The Reading Teacher*, 71(4), 501–507. <https://doi.org/10.1002/trtr.1662>
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademiske forlag.
- Hoem, T. F., Rangnes, H. & Wagner, Å. K. H. (2023). *Veiledet lesing i samtale om tekst*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/materiell-veiledet-lesing>
- Håland, A., Wagner, Å. K. H. & Mc Tigue, E. (2021). How do Norwegian second-grade teachers use guided reading? The quantity and quality of practices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.02>
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. [Doktoravhandling]. NTNU.
- Lenski, S., Larson, M., McElhone, D., Davis, D. S., Lauritzen, C., Villagómez, A., Yeigh, M., Landon-Hays, M., leJeune, M. & Scales, W. D. (2016). What teachers want: A statewide survey of reading and English language arts teachers' instructional materials, preferences, and practices. *Literacy Research and Instruction*, 55(3), 237–261. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1156202>

- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
- Rangnes, H. & Gourvennec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 6–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). Metodikk for implementering. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 135–165). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Swanson, E., Wanzek, J., McCulley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D., Fogarty, M. & Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.910718>
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and Teacher Education*, 115. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J. B., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *Norske tiåringers leseforståelse. PIRLS 2021 – Kortrapport*. Universitetet i Stavanger.
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–29. <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget.

Vedlegg – Transkripsjon

Transkripsjonene er skrevet i en matrise med tre kolonner: En kolonne for replikknummer, en kolonne for hvem som snakker og en kolonne for selve ytringen. Transkripsjonene er skrevet på bokmål. Følgende transkripsjonsnøkkel er brukt:

- = ingen pauser mellom ytringer/overlapp
- (3s) pausetid (over 2 sekunder)
- ((ler)) beskrivelse av handlinger
- [...] utelatt tekst