



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Grunnskolelærerutdanning, 5-10.trinn

MASTEROPPGAVE I NORSK

«Jeg hadde jo ingen anelse, og ble jo egentlig
bare kastet ut i det»

En kvalitativ studie av nyutdannede norsklæreres erfaringer knyttet til
egne muligheter for kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker

A Qualitative Study of Newly Graduated Norwegian Language Teachers`
Experiences Related to Their Own Opportunities for Competence Development
Regarding Reading and Writing Difficulties

Eline Bergundhaugen

Mai, 2024

Forord

Proessen med å skrive denne masteroppgaven har vært en berg- og dalbane, fra usikkerhet til nysgjerrighet og læringsglede. Arbeidet har vært utfordrende og omfattende, men også enormt lærerikt og spennende. Og nå er jeg endelig i mål!

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min fantastiske veileder Marianne Eek. Jeg vil takke for at du alltid har vært tilgjengelig, og ikke minst for dine grundige tilbakemeldinger og anbefalinger. Takk for gode samtaler og refleksjoner underveis, det har virkelig hjulpet meg framover i prosjektet. Veiledningstimene har definitivt vært et rom for gode og konstruktive drøftinger, og ikke minst gitt meg fornyet motivasjon og engasjement når jeg følte at det buttet imot. Tusen takk!

Takk til alle medstudenter, for fine stunder på biblioteket, gode samtaler og ikke minst for støtten vi har gitt hverandre! Det har vært gull verdt.

Og til sist, så må jeg takke min samboer Iver Andreas for tålmodigheten og støtten på hjemmebane. Det å ha en masterstudent i hus har vel vært en berg- og dalbane det også. Du er best!

Da er fem år på Høgskolen Innlandet ved sin ende – *takk for meg!* Ser spent fram mot læreryrket som venter.

Eline Bergundhaugen

Hamar, mai 2024

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke muligheter nyutdannede norsklærere har for kompetanseutvikling når det gjelder lese- og skrivevansker. Studiens problemstilling lyder som følger: *Hvilke muligheter erfarer nyutdannede norsklærere å ha for kompetanseutvikling for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker?* På bakgrunn av at lærerens kompetanseutvikling både foregår gjennom utdanning og gjennom yrkesutøvelse i skolen, retter studien seg mot deres erfaringer fra disse to læringsarenaene. Studien er gjennomført som en kvalitativ undersøkelse, der formålet har vært å få fram nyutdannedes egne erfaringer og perspektiver om det aktuelle temaet. Jeg har tatt utgangspunkt i et datamateriale bestående av tre intervjuer med nyutdannede norsklærere som har begynt sin yrkeskarriere i grunnskolen. På bakgrunn av oppgavens problemstilling, er det teoretiske rammeverket todelt knyttet til feltet lese- og skrivevansker og lærerens profesjonalitet. Studien viser at de nyutdannede norsklærerne erfarte at temaet lese- og skrivevansker i liten grad ble vektlagt eksplisitt i deres lærerutdanning, samt at de opplevde begrensede muligheter for faglig kompetanseheving og refleksjon gjennom veiledningsordningen og i profesjonsfellesskapet. Den enkelte norsklærers kunnskapsgrunnlag om lese- og skrivevansker kan derfor anses som tilfeldig, og blir i større grad basert på erfaringer fremfor teoretiske og forskningsmessige perspektiv. Dette peker mot behovet for vektlegging av temaet lese- og skrivevansker i lærerutdanningen, og betydningen av å utvikle reflekterende og tilgjengelige profesjonsfellesskap på den enkelte skole.

Abstract

This master`s thesis investigates the opportunities available to newly graduated Norwegian language teachers for competence development regarding reading and writing difficulties. The research question guiding this study is: *What opportunities do newly graduated Norwegian language teachers experience for competence development to assist student with reading and writing difficulties?* Given that the teachers competence development occurs both through education and professional practice in schools, the study focus on their experiences within these two learning arenas. Conducted as a qualitative inquiry, the purpose in this study has been to elicit the experiences and perspectives of newly graduated teachers on the specific topic. The study draws upon data consisting of three interviews with newly graduated teachers who have commenced their professional careers in primary education. Based on the research question, the theoretical framework is twofold, encompassing the field of reading and writing difficulties as well as teacher professionalism. The study shows that the newly graduated teachers perceived that the topic of reading and writing difficulties was not explicitly emphasized in their teacher education, and they experienced limited opportunities for professional development and reflection through mentoring programs and professional learning communities. Consequently, the knowledge base of individual Norwegian language teachers may be considered haphazard, relying more on experiences than theoretical and research-based perspectives. This underscores the need to prioritize the topic of reading and writing difficulties in teacher education and emphasizes the importance of developing reflective and supportive professional communities within each school.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Utdanningspolitisk bakteppe	9
1.2 Presentasjon av studien	11
1.3 Oppgavens disposisjon	13
2. Teori og tidligere forskning	15
2.1 Grunnleggende prinsipper i skriftspråket	15
2.2 Om lese- og skrivevansker	16
2.2.1 Ulike lese- og skrivevansker	17
2.2.2 Motivasjon som avgjørende faktor	19
2.2.3 Kartlegging av lese- og skrivevansker	20
2.3 Undervisning som bidrar til god lese- og skriveutvikling	22
2.4 Den profesjonelle læreren	24
2.4.1 Lærerprofesjonalitet	25
2.4.2 Lærerens kompetansenivåer	26
2.4.3 Utvikling av lærerkompetanse	28
3. Metode	33
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	33
3.2 Utvalg	34
3.2.1 Utvalgskriterier	34
3.2.2 Rekruttering	35
3.2.3 Presentasjon av informanter	36
3.3 Datainnsamling	37
3.3.1 Forberedelse	37
3.3.2 Pilotering	38
3.3.3 Gjennomføring	38
3.4 Behandling av datamaterialet	40

3.4.1	Transkripsjon.....	41
3.4.2	Tolkning, koding og analyse	41
3.5	Forskningens kvalitet	42
3.5.1	Pålitelighet og gyldighet.....	43
3.5.2	Tilstandsbilde	44
3.6	Forskningsetiske drøftinger.....	45
3.6.1	Behandling av personopplysninger	45
3.6.2	Forskerens rolle	46
4	Presentasjon av resultater	48
4.1	Temaet lese- og skrivevansker i lærerutdanningen	48
4.2	Forståelse av lese- og skrivevansker	51
4.3	Gjennomføring av tilpasset opplæring	53
4.4	Kompetanseutvikling for nyutdannede i skolen.....	54
4.5	Støtte på arbeidsplassen.....	57
4.6	Oppsummering	60
5	Diskusjon.....	61
5.1	Kompetanse fra lærerutdanning	61
5.1.1	Lærernes opplevelse av muligheter for kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker 62	
5.1.2	Lærerstudenters oppfatninger om forholdet mellom teori og praksis	66
5.1.3	Kunnskapsgrunnlag knyttet til lesing og skriving	68
5.2	Kompetanseutvikling i skolen	70
5.2.1	Veiledning for nyutdannede	71
5.2.2	Muligheter for kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet.....	73
5.2.3	Lærernes opplevelse av å måtte ta ansvar for kompetanse individuelt.....	75
5.2.4	Kvaliteten på læringsfellesskapet	76
5.3	Hvordan kan nyutdannede norsklærere bli bedre rustet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker?.....	78

6	Avslutning	81
6.1	Forslag til videre studier	84
7	Litteraturliste.....	86
8	Vedlegg	92
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	92
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	93
8.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv	95
8.4	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	98

1. Innledning

I en undersøkelse gjort i 2015 fant Grimsæth og Holgersen at nyutdannede lærere opplevde å mangle kunnskap og kompetanse for å planlegge og gjennomføre leseopplæring, spesielt knyttet til elever med lesevansker (s. 8). Samtlige i undersøkelsen ga uttrykk for at de «ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om lesesvake elever» (s. 8), og det kom også fram en usikkerhet knyttet til egne muligheter for kompetanseutvikling på feltet (s. 9). I ettertid har det både blitt innført et nytt læreplanverk i skolen (LK20), samt at lærerutdanningen har blitt et femårig masterløp (Utdanningsforbundet, 2021). Det å kunne lese og skrive anses som sentrale og avgjørende ferdigheter å mestre i samfunnet, noe som blant annet understrekes i FNs bærekraftsmål der lese- og skriveferdigheter står som et eget delmål knyttet til utdanning (FN-sambandet, 2024). Denne tanken kommer tydelig fram i Læreplanverket, som er et overordnet styringsdokument i skolen, der lesing og skriving presiseres som *grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det understrekes at lesing og skriving er «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (s. 12). Slik vi ser her, vil ferdigheter innen lesing og skriving være avgjørende både for elevenes læring og dannelse, og vil altså ha betydning for elevens mestring av eget liv og deltakelse i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Samtidig som lesing og skriving tydelig fremheves i gjeldende læreplanverk, viser imidlertid resultater fra undersøkelsene PISA 2022 og PIRLS 2021 at det er en større andel norske elever som strever med lesing nå enn tidligere (Jensen et al., 2023, s. 4; Wagner et al., 2023, s. 30). Jensen et al. (2023) presiserer at det er en større andel norske elever på de laveste mestringsnivåene knyttet til lesing (s. 4), som dermed er under en «nedre grense for hva elever bør ha av kompetanse for videre skolegang og arbeidsliv» (s. 12). På samme måte viser også resultatene fra PIRLS 2021 at nærmere «en femtedel av elevene på femte trinn har svak leseprestasjon i 2021» (s. 30), og disse elevene vil derfor ha utfordringer med å lese og forstå aldersadekvate tekster (s. 30). Selv med et fokus på lesing og skriving som verdifulle og avgjørende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017), indikerer resultatene ovenfor at det er en stor andel elever i den norske skolen som har utfordringer med lesing og skriving. Det vil imidlertid være ulike årsaker bak de lave leseferdighetene, men resultatene understreker like fullt et behov for god lese- og skriveopplæring i skolen. Særlig vil elever med lese- og

skrivevansker ha behov for støtte for å tilegne seg disse grunnleggende ferdighetene, noe som stiller krav til lærerens kompetanse og muligheter til å tilpasse undervisningen (Lyster, 2019, s. 37). Hvis vi retter blikket tilbake på resultatene fra Grimsæth og Holgersen (2015) vil det, sett i lys av dagens situasjon, nytt læreplanverk og lærerutdanning, være interessant å undersøke hvilke muligheter nyutdannede norsklærere i dag har for å tilegne seg og utvikle kompetanse om lese- og skrivevansker. I denne studien ønsker jeg dermed å undersøke følgende problemstilling: *Hvilke muligheter erfarer nyutdannede norsklærere å ha for kompetanseutvikling for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker?* Jeg vil gjøre nærmere rede for problemstillingen og forskningsspørsmål i presentasjonen av studien (jf. 1.2).

Hvis fokuset ligger på nyutdannede lærere, vil det også være aktuelt å trekke inn diskusjonen knyttet til «praksissjokk» som henviser til en opplevd brå overgang fra utdanning til yrkesutøvelse (Dahl et al., 2016, s. 145). Dette handler om at lærerutdanningen ikke klarer å forberede lærerstudentene i tilstrekkelig grad til læreryrket, og alt det yrket innebærer (Hollup & Holm, 2015, s. 70). I læreryrket vil læreren ha behov for både teoretiske og praktiske kunnskaper (Imsen, 2020, s. 23), og utvikling av kompetanse vil både skje i utdanning og gjennom erfaring i skolen (Helstad & Øiestad, 2022, s. 34). Hollup og Holm (2015) fremhever at skoleledelsen og veiledning av nyutdannede er avgjørende faktorer for nyutdannedes møte med skolen, og sentralt i arbeidet for å motvirke at lærere slutter i læreryrket. Når formålet i denne studien er å undersøke nyutdannedes muligheter for kompetanseutvikling overfor elever med lese- og skrivevansker, vil det være relevant å se både på lærerutdanningen og støtte i yrkesutøvelsen på skolen. Samtidig ønsker jeg å ta utgangspunkt i nyutdannede læreres egne beskrivelser og erfaringer, om opplevd kompetanse knyttet til lese- og skrivevansker. Det er også sentralt å understreke at læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5) fremhever at norskfaget, og da norsklæreren, har et særlig ansvar for utviklingen av elevers lese- og skriveferdigheter. Studien vil på bakgrunn av dette, rette seg mot *norsklæreren* og norsklærerens erfaringer med lese- og skrivevansker.

Innenfor feltet lese- og skrivevansker i norskfaget er nyutdannedes erfaringer og kompetanse et område som er lite behandlet. Med unntak av den allerede presenterte forskningen til Grimsæth og Holgersen (2015) er det lite forskning knyttet til nyutdannede innen norskfaget, spesielt rettet mot lese- og skrivevansker. Denne masteroppgaven står dermed som et bidrag til

kunnskap på dette feltet, med en ambisjon om at kunnskapen som frembringes kan skape bevissthet rundt kompetanseutvikling knyttet til lese- og skrivevansker i utdanning og skole. Norsklærerens kunnskap om lese- og skrivevansker og evne til å tilpasse lese- og skriveopplæringen for elevenes behov, vil være avgjørende for elever med utfordringer på dette feltet. Særlig sett i lys av den betydningen lese- og skriveferdigheter har for den enkelte elevs mestring og liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På bakgrunn av dette anser jeg det som nyttig å undersøke nyutdannede norsklæreres erfaring av kompetanseutvikling for å støtte elever med lese- og skrivevansker.

Før en videre presentasjon av studiens problemstilling og aktuelle forskningsspørsmål, vil jeg kort redegjøre for det utdanningspolitiske bakteppe for studien. Ettersom denne masteroppgaven er rettet mot utøvelse av norskfaget i skolen og norsklærerrollen, er det sentralt å presentere aktuelle styringsdokumenter som gir et bilde av retningslinjer og forventninger for utdanning og utøvelse av læreryrket.

1.1 Utdanningspolitisk bakteppe

Læreren må forholde seg til en mangfoldig elevgruppe, med elever som har ulike individuelle erfaringer og forutsetninger for å lære, og har ulike behov, kunnskaper, motivasjon og interesser (Haug, 2020, s. 11). På bakgrunn av dette, er prinsippet og begrepet «tilpasset opplæring» fremhevet både i læreplanverk (2017) og opplæringslov (1998, § 1-3). Tilpasset opplæring handler om at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (§ 1-3), og det utdypes i overordnet del av læreplanverket at den tilpassede opplæringen «gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Knyttet til lese- og skrivevansker, som jeg retter blikket mot her, vil det være mange elever som klarer seg innenfor den tilpassede opplæringen i klasserommet (Lyster, 2019, s. 110), og derfor vil det være den tilpassede lese- og skriveopplæringen overfor elever med lese- og skrivevansker som blir fokuset i oppgaven. Samtidig vil jeg påpeke at læreren også vil kunne møte elever med utfordringer av større karakter, som både vil behøve tilpasset opplæring og spesialundervisning (s. 110). Spesialundervisning vil være «tilrettelegging utover det ordinære tilbudet»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18), noe som krever vurderinger, utredninger og tiltak fra skolens side (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Innenfor prinsippet om tilpasset opplæring, blir også begrepet «tidlig innsats» aktuelt i tilknytning til lese- og skrivevansker. Det å utøve tidlig innsats handler om å arbeide forebyggende fra tidlig alder, samtidig som «tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Prinsippet om tidlig innsats gjelder dermed ikke bare for begynneropplæringen, men også for elever som har kommet på høyere trinn i skolen.

Lærerutdanningen skal danne et grunnlag for «å ruste lærerstudentene på best mulig måte til arbeidet som møter dem ute i skolene» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 31). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 5-10 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10, 2016) presiserer at de ulike lærerutdanningsinstitusjonene skal «kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap» (§ 1-4), samt at utdanningen skal være av «høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis» (§ 1-3). Det blir i ansettelse av læreryrket stilt krav om «relevant fagleg og pedagogisk kompetanse» (Opplæringslova, 1998, § 10-1), og krav om «å ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i» (§ 10-2). Det blir samtidig poengtert at den enkelte skole, med skoleeier som ansvarlig, skal passe på at de ansatte får mulighet «til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet» (§ 10-8). Utvikling av kompetanse blir også fremhevet i overordnet del av læreplanverket, og det stilles krav om at alle på skolen skal bidra aktivt i et profesjonelt læringssfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Blant annet presiseres det at «lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kollegaer» (s. 20). Det stilles derfor krav til samarbeid og kompetanseutvikling i fellesskap på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

Hvis vi retter blikket mot de nyutdannede lærerne i skolen, blir det presisert i arbeidsmiljøloven (2005) at nyansatte skal få «nødvendig opplæring for å sette seg inn i systemene, og de skal medvirke ved utformingen av dem» (§ 4-2). På bakgrunn av dette har kunnskapsdepartementet i samråd med ulike organisasjoner utformet prinsipper for veiledningsordningen, med et ønske om at alle nyutdannede skal få tilbudet om en god og utviklende veiledning

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 1). Veiledning blir her definert som «en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe» (s. 6). Prinsippene for veiledning står som nasjonale rammer og anbefalinger, men det fremheves også et behov for at veiledningsordningen lovfestes slik at det stilles strengere forpliktelser til veiledning (Utdanningsforbundet, u.å.). Blant annet foreslås det i NOU (2022: 13) «å innføre en rett til et introduksjonsår for nyutdannede lærere i barnehage og skole» (s. 15-16). En god overgang fra utdanning til yrkesutøvelse, og kvalitetssikring av veiledning, står også som et sentralt mål i Kunnskapsdepartementets strategi for lærerutdanningen 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2024). Veiledningsordningen baserer seg på at nyutdannede som får en god overgang til læreryrket, erfarer større motivasjon og mestring som lærer (s. 16). Oppsummert ser vi at veiledningsordningen for nyutdannede lærere foreløpig bare er basert på anbefalinger, og ikke setter krav til den enkelte skole. Dette er tilfellet selv om veiledning av nyutdannede, som jeg skal beskrive mer inngående i oppgavens teoretiske del, er av sentral betydning for inngang til og utvikling av lærerrollen (Dahl et al, 2016, s. 212, jf. 1.4.3).

1.2 Presentasjon av studien

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke hvordan nyutdannede norsklærere erfarer å hjelpe elever med lese- og skrivevansker, og hvilke muligheter de erfarer å ha for kompetanseutvikling knyttet til lese- og skrivevansker i utdanning og yrkesutøvelse. Oppgavens overordnede problemstilling er dermed følgende:

Hvilke muligheter erfarer nyutdannede norsklærere å ha for kompetanseutvikling for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker?

For å besvare oppgavens overordnede problemstilling, vil jeg forholde meg til tre aktuelle forskningsspørsmål. Som nevnt innledningsvis, vil lærerens utvikling av kompetanse både finne sted i lærerutdanningen og gjennom erfaringer i yrkesutøvelsen (Helstad & Øiestad, 2022, s. 34). Det vil på bakgrunn av dette være relevant å både få innsikt i lærernes opplevelse av utdanning og støtte på arbeidsplassen, og forskningsspørsmålene lyder derfor som følger:

- 1) Hvordan erfarer nyutdannede norsklærere sin egen kunnskapsbase og muligheter for kompetanseutvikling i lærerutdanningen når det gjelder lese- og skrivevansker?

- 2) Hvilke ressurser erfarer nyutdannede norsklærere å kunne støtte seg på i skolesystemet?
- 3) Hvordan kan nyutdannede norsklærere bli bedre rustet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker i deres tidlige yrkeskarriere?

I forbindelse med det siste forskningsspørsmålet, må jeg presisere at spørsmålet kun vil drøftes på bakgrunn av presentert teori og de aktuelle intervjuene i denne studien. Masteroppgaven er gjennomført som et kvalitativt forskningsintervju, og tar dermed utgangspunkt i datamateriale bestående av intervjuer fra tre nyutdannede norsklærere. Studien har derfor ikke et formål om å generalisere, men vil heller gi et tilstandsbilde fra tre nyutdannede norsklærere i dag (Andenæs, 2000, s. 288). Det er et ønske at studien kan gi innsikt i erfaringer som andre nyutdannede lærere kan kjenne seg igjen i, og dette vil jeg beskrive mer inngående i studiens presentasjon av metode (jf. Kap. 3). Studien tar dermed utgangspunkt i tre nyutdannede norsklæreres subjektive erfaringer og beskrivelser.

På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsspenn, har det blitt gjort noen nødvendige avgrensninger i studien. Slik jeg allerede har kommet inn på, tar studien utgangspunkt i et avgrenset utvalg. Informantene er nyutdannede norsklærere, som både har hatt norsk som fag i lærerutdanningen og har stått i læreryrket i 1-3 år. Utvalgskriteriene er satt etter studiens formål, som spesifikt retter seg mot denne gruppen. Samtidig må det presiseres at jeg har valgt å både se på lesevansker og skrivevansker, med bakgrunn i at disse vanskene ofte sees under ett (Lyster, 2019, s. 31). Jeg har også valgt å rette oppgaven mot den *andre* lese- og skriveopplæringen, og derfor mot norsklærere som har erfaring med norskundervisning på mellomtrinn eller ungdomstrinn. Bakgrunnen for dette er at flere elever med lese- og skrivevansker ofte ikke blir utredet for vanskene før på mellomtrinn eller ungdomstrinn (s. 26). I overgangen fra den første til den andre lese- og skriveopplæringen vil det derfor være sentralt at norsklæreren har kompetanse og kunnskap for å oppdage og utrede for vanskene, samt å tilrettelegge for gunstig tilpasset undervisning (s. 110).

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne studien består av 6 kapitler, og i det følgende vil jeg kort presentere innholdet i de ulike kapitlene. I *kapittel 1* gjør jeg rede for bakgrunnen og hensikten bak studien, samt en presentasjon av oppgavens utdanningspolitiske bakteppe. Her har lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter vært sentralt, samtidig som det er framhevet et behov for god lese- og skriveopplæring i skolen. Spesielt rettes fokuset mot nyutdannede norsklæreres kompetanse og erfaringer i møte med elever med lese- og skrivevansker, på bakgrunn av norsklærerens sentrale rolle i deres lese- og skriveutvikling. Her presenteres også studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 innebærer en redegjørelse for studiens teoretiske grunnlag. Ettersom masteroppgaven tar utgangspunkt i norskfaget, særlig rettet mot lese- og skrivevansker, vil kapitlet både presentere lese- og skrivevansker, samt ulike faktorer som må tas hensyn til for utredning, planlegging og gjennomføring av tilpasset lese- og skriveopplæring. Videre har jeg valgt å redegjøre for lærerens profesjonalitet og kompetansebygging, med et spesielt fokus på Dales (1993) kompetansenivåer. Hensikten med denne delen er å skape et rammeverk for å fortolke lærernes erfaringer.

Kapittel 3 utgjør en presentasjon av studiens metode, som innebærer en redegjørelse av hvordan studien er bygd opp. Kapitlet innledes med en fremstilling av det kvalitative forskningsintervjuet, før studiens utvalg, datainnsamling og behandling av datamaterialet beskrives. Kapitlet avsluttes med refleksjoner omkring forskningens kvalitet og forskningsetikk.

Videre kommer undersøkelsens presentasjon av resultater i *kapittel 4*. I presentasjonen av resultatene presenteres sentrale funn fra datamaterialet, som er strukturert i følgende kategorier: 1) Temaet lese- og skrivevansker i utdanning, 2) Forståelse av lese- og skrivevansker, 3) Gjennomføring av tilpasset opplæring, 4) Kompetanseutvikling for nyutdannede i skolen og 5) Støtte på arbeidsplassen. Disse funnene bringes deretter videre inn i *kapittel 5*, der jeg tar for meg en overordnet drøfting av studiens forskningsspørsmål.

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte og oppsummere studiens sentrale funn i *kapittel 6*. Her vil jeg samtidig diskutere betydningen av funnene som kommer fram, og rette blikket framover mot hvilken betydning funnene kan ha for videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. De teoretiske perspektivene som blir presentert vil ligge til grunn for diskusjon av studiens funn. For å kunne utforske lærernes erfaringer knyttet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker, ser jeg nærmere på den kompetansen teori og forskning belyser norsklærere trenger om feltet. Dette vil innebære en redegjørelse for grunnleggende prinsipper i skriftspråket, lese- og skrivevansker, kartlegging av vansker og undervisning som fremmer lese- og skriveutvikling. Studien er samtidig rettet mot erfaringene av å være nyutdannet norsklærer, og lærerrollen blir derfor aktuell. For å kunne utforske de nyutdannedes erfaringer i denne studien har jeg valgt å benytte Dales (1993) teori om ulike kompetansenivåer som utgangspunkt. Denne teorien opererer med tre kompetansenivåer som lærere veksler mellom i sin yrkesutøvelse (Dale, 1993). Samtidig vil jeg også trekke fram lærerprofesjonalitet og kompetanseutvikling hos læreren i tilknytning til lærerrollen. Jeg har valgt å presentere teori og forskning sammen i denne gjennomgangen, ettersom teori og forskning på feltet er sammenvevd og vanskelig å skille fra hverandre.

2.1 Grunnleggende prinsipper i skriftspråket

Ferdighetene lesing og skriving er begge knyttet til skriftspråket, og mestring av dette (Lyster, 2019, s. 9). Skriftspråket bygger på et alfabetisk og morfematisk prinsipp, og forståelse av disse grunnleggende prinsippene må være på plass for utvikling av lese- og skriveferdigheter (s. 40). Det alfabetiske prinsippet handler om at språkets lyder representeres i skrift gjennom grafemer (s. 40). En side ved det alfabetiske prinsippet er lydstrukturene, og fonologisk bevissthet står som grunnleggende for å lære det alfabetiske prinsippet (Melby-Lervåg et al., 2012). Fonologisk bevissthet kan beskrives som «alle former for bevissthet om ords lydstruktur» (Lyster, 2019, s. 44). Dette er blant annet koblet til identifisering av enkeltlyder og lydstrukturer i ord eller rim. Lyster (2019, s. 44) vektlegger at elevenes forståelse av denne sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket er avgjørende for deres ordavkodning. Ordavkodning kan beskrives som ordlesing (s. 16), eller prosessen med å «oversette bokstaver til lyder og trekke dem sammen til det ordet bokstavene representerer» (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 287). Avkodningen er altså en språklig og kognitiv prosess vi gjør for å «finne ut hvilket ord som står

skrevet» (Refsahl, 2012, s. 19), og der fonologisk bevissthet har stor betydning. Videre er det morfematiske prinsippet knyttet til ords oppbygning, og er avgjørende for ordavkodning, utvikling av ordforråd og leseforståelse (Lyster, 2019, s. 45). Det morfematiske prinsippet handler om morfemer, som er «språkets minste betydningsbærende enheter» (s. 45), og morfematiske regler vil bestemme hvordan ord bøyes eller settes sammen (s. 45). Det alfabetiske – og morfematiske prinsipp styrer skriftspråket, samtidig som det vil være flere prosesser i lesingen og skrivingen som elevene må mestre. To dimensjoner har allerede blitt presentert: avkodning og fonembevissthet (s. 51). Videre vil elevenes utvikling av ordforråd, lese- eller skriveflyt og forståelse være avgjørende for deres lese- og skriveutvikling (s.51-52).

2.2 Om lese- og skrivevansker

Lesing og skriving handler fortrinnsvis om «språklige og kommunikative prosesser» (Lyster, 2019, s. 11; Stangeland & Færevaag, 2021, s. 205), og er ferdigheter vi bruker for å «forstå og uttrykke mening (s. 205). Ferdighetene vi innehar knyttet til lesing og skriving vil påvirke hverandre, samtidig som lese- og skriveprosessen har egne særtrekk (Lyster, 2019, s. 51; Stangeland & Færevaag, 2021, s. 206). Skriving vil blant annet fordre mestring av skriftflyt og grammatikk, mens lesing krever leseflyt (Lyster, 2019, s. 51-52). Samtidig gjør lesing oss mottakelige til å få informasjon fra tekst, mens vi benytter skriving for å formidle mening (Lyster, 2019, s. 51). For å beskrive lesing kan man forholde seg til Gough & Tunmers anerkjente leseformel (1986), som er følgende: $\text{Leseferdighet} = \text{Avkodning} \times \text{Forståelse}$ (Gough & Tunmer, 1986, referert i Stangeland & Færevaag, 2021, s. 205). Refsahl (2012, s. 17) understreker i tråd med dette at både avkodingen og forståelsen må være til stede for en god og balansert leseferdighet. Selv om formelen ovenfor viser et relativt forenklet bilde av virkeligheten, ettersom det er flere faktorer som påvirker leseferdigheten, kan formelen skape bevissthet rundt to avgjørende faktorer ved lesing (s. 18). Skriving derimot handler om å benytte de språklige strukturene for «å formidle noe skriftlig» (Lyster, 2019, s. 31). Skar & Myhill (oversatt fra engelsk av Kvistad & Tjugen, 2022, s. 16) understreker at skrivekompetanse innebærer å utvikle egen kodekompetanse og ha ferdigheter til å skape innhold med mening.

Noen elever har utfordringer med å forstå og ta i bruk skriftspråkets prinsipper (Lyster, 2019, s. 40). Utdanningsdirektoratet (2022a, s. 1) beskriver at «elever med lese- og skrivevansker har

utfordringer med å tilegne seg og bruke skriftspråk». Lyster (2019) henviser til en bredere definisjon: «Barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæring det har fått» (s.16). Definisjonen tar altså utgangspunkt i normal utvikling av lese- og skriveferdigheter, for å skape rammer for å forstå en avvikende eller sen utvikling hos barnet (s. 10). Læreren må derfor ha kompetanse om de ulike stadiene i barns læringsprosess, og hva som kan forventes på de ulike stadiene (Hulme & Snowling, 2009, referert i Lyster, 2019, s. 10). Lysters (2019, s. 16) definisjon understreker også at vanskene må ses i sammenheng med opplæringen barnet har fått. Samtidig står definisjonen som en overordnet betegnelse for ulike vansker med lesing og skriving, og Lyster (2019, s. 16) poengterer at lese- og skrivevansker kan ta flere former, og at det vil være variasjoner i symptomer og årsaker. Barn med slike vansker vil imidlertid ofte ha utfordringer med ordavkodingen og leseforståelsen (Lyster, 2019, s. 16; Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). Jeg vil derfor gjøre nærmere rede for ordavkodingsvansker, leseforståelsvansker og skrivevansker i avsnittet nedenfor. På grunn av avhandlingens omfang, vil jeg ikke presentere andre risikofaktorer knyttet til vansker med lesing og skriving. Dette kan blant annet handle om lærevansker, oppmerksomhetsvansker eller synsvansker, der lese- og skrivevansker ikke nødvendigvis er primærvansken (Lyster, 2019, s. 16). Læreren bør imidlertid være oppmerksom på kormorbiditet, som handler om at det i flere tilfeller vil være en «overlapp mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser» (Klinkenberg, 2017, referert i Stangeland & Færevaa, 2021, s. 223). Samtidig er det viktig å poengtere at norsklæreren må tilpasse norskundervisningen for alle som sliter med lese- og skriveutviklingen, uansett årsakene til vanskene (s. 16).

2.2.1 Ulike lese- og skrivevansker

Dysleksi er relatert til spesifikke vansker med ordavkoding, og kan defineres som «vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt» (Lyster, 2019, s. 18). Dette betyr at elever med dysleksi har vansker med å være bevisst og benytte de fonologiske strukturene i språket, som i sin tur skaper utfordringer for deres ordavkoding (s. 18). Slik vi tidligere har sett, står fonologisk bevissthet sentralt i forståelsen av det alfabetiske prinsippet og ordavkoding (s. 18). International Dyslexia Association (2024) understreker samtidig at

utfordringer med språkets fonologiske struktur og ordavkodingen igjen vil kunne føre til sekundære konsekvenser i lese- og skriveutviklingen, fordi de ulike dimensjonene i lese- og skriveutviklingen påvirker hverandre. Som følge av vansker med ordavkodingen, vil vansker med leseforståelse og redusert lesehastighet være sannsynlig (IDA, 2024). Disse utfordringene kan videre bidra til at eleven leser mindre og får redusert leseerfaring, som vil hemme utvikling og vekst av deres ordforråd (IDA, 2024; Lyster, 2019, s. 18). Slik ser vi at den fonologiske svikten kan skape omfattende utfordringer i elevers lese- og skriveutvikling, og elever med ordavkodingsvansker har derfor behov for støtte i deres tilegnelse og læring (Lyster, 2019, s. 18).

Det finnes samtidig elever som har utfordringer med lesing, selv om de ikke har videre vansker med den tekniske ordavkodingen (Lyster, 2019, s. 28). Dette kan betegnes som leseforståelsvansker, som er «vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodingen er adekvat og på høyde med hva som forventes på alderstrinnet» (s. 27). Leseforståelsvansker er relatert til komplekse prosesser i språket, og det kan derfor være utfordrende å kartlegge hva eleven strever med og årsakene bak vanskene (s. 29-30). Vanskene kan blant annet knyttes til forståelse av språkstrukturene eller innholdet i tekster (s. 28), og Refsahl (2012, s. 29) understreker at eleven må forstå både ord, setninger og ulike formuleringer for å kunne forstå språket i en tekst. Dette kan beskrives som elevens ordforståelse, som har sammenheng med deres ordforråd. Ordforståelse handler om forståelse av ord og betydningen av det, og hvordan det brukes i setninger eller i ulike sammenhenger (s. 29). Lyster (2019, s. 30) poengterer også at det er en klar sammenheng mellom elevens vokabular og deres leseforståelse. Elevens vokabular, eller ordforråd, vil derfor påvirke elevens leseforståelse. Hjetland et al. (2017, s. 60) understreker samtidig i sin studie at det er en relasjon mellom leseforståelse og ferdigheter innen grammatikk. Vansker med grammatikk, knyttet til morfologisk kompetanse, påvirker derfor også elevens leseforståelse (Hjetland et al., 2017, s. 60).

Som jeg har pekt på over, ser vi at ferdigheter innen avkoding, fonembevissthet, flyt, forståelse og utvikling av ordforråd påvirker hverandre i lese- og skriveutviklingen (Lyster, 2019, s. 51). Disse ferdighetene innen skriftspråket påvirker også elevenes skriveutvikling, og lese- og skrivevansker sees ofte i ett (s. 31). Skrivevansker i seg selv har ingen egen betegnelse eller

definisjon (s. 32), og Næss et al. (2022) understreker behovet for en avklaring av og beskrivelser knyttet til «ulike vansker med skriving» (s. 69). Skrivekompetanse er en sammensatt og kompleks ferdighet, der eleven både skal forstå den tekniske skrivingen, formulere meningsfulle skriftlige tekster, og håndtere «konvensjonene i det skriftsystemet de bruker» (Skar & Myhill, oversatt av Kvistad & Tjugen, 2022, s. 16). Det er også viktig å understreke at elevenes utvikling av skrivekompetanse ikke kan betegnes som «forutsigbar» (s.16), og at skriveutviklingen formes av individets erfaringer med å være skriver så vel som deres kognitive og språklige utvikling (s. 24).

2.2.2 Motivasjon som avgjørende faktor

Elevers erfaringer og forventninger med å lykkes påvirker deres motivasjon for læring (Bandura, 1997) og Lyster (2019, s. 10) understreker at elevenes motivasjon er avgjørende for skolens mulighet til å støtte og hjelpe elever som strever med lesing og skriving. På bakgrunn av at elever med lese- og skrivevansker vil oppleve manglende mestring knyttet til lesing og skriving, står de i en risikogruppe i skolen knyttet til læringsmotivasjon (s. 35). Manglende motivasjon for læring vil igjen kunne føre til bruk av ulike forsvarsmekanismer for å unngå gjentagende nederlag (s. 10), som blant annet at deres oppmerksomhet rettes bort fra aktiviteter som krever lesing og/ eller skriving (s. 35). For å skape motivasjon i læringen bør derfor elever få oppgaver der de har muligheter til å lykkes (s. 36). Dette krever at læreren må sette seg inn i den enkelte elevs ståsted og utfordringer, noe som er grunnlaget for å kunne drive tilpasset opplæring (s. 37). Metaanalysen til Mcbreen og Savage (2021, s. 1125) viser for eksempel at motiverende tiltak som selvregulering, fokus på målsetninger og lesing knyttet til interesse påvirket elevenes tro på mestring positivt, samt at elevene la større verdi i leseaktiviteten.

Når det gjelder elever på mellomtrinn og ungdomstrinn, som det rettes fokus mot i denne studien, må imidlertid elevene forholde seg til komplekse faglige tekster som utgangspunkt for læring (Lyster, 2019, s. 37). Roe og Blikstad-Balas (2022) understreker at den første leseopplæringen handler om å «knekke lesekoden» og det å lære seg å lese (s. 12), mens lesing i den videre leseopplæringen vil være et sentralt «redskap for læring og opplevelse» (s. 15). I skolen blir det dermed stilt krav til elevenes lese- og skriveferdigheter i flere fag, der lesing og skriving blir avgjørende for læring (s. 15). For elever med lese- og skrivevansker vil disse

kravene innebære at de møter utfordringer i flere sammenhenger. Kamil et al. (2008, s. 29) fremhever derfor at lærerne må være bevisst at tekster i ulike lærebøker kan være for utfordrende for elevene. Samtidig fremhever Kamil et al. (2008, s. 26) at lærerne har sentral påvirkningskraft overfor elevenes tillit til egne evner, gjennom tilbakemeldinger og støtte. Læreren og skolens oppfølging blir dermed avgjørende for å unngå at eleven gir opp i sin lese- og skriveutvikling, dette ved å sette fokus på elevens individuelle mestring og tilpasse undervisningen slik at elevene opplever mestring. Det vil for eleven være avgjørende å føle at skolen og de voksne rundt seg forstår at de har vansker, og oppleve støtte i disse vanskene (Lyster, 2019, s. 10).

2.2.3 Kartlegging av lese- og skrivevansker

Kartlegging av elevers lese- og skriveferdigheter, både hva eleven mestrer og hva eleven har vansker med, vil være det første steget for å kunne gi støtte i deres lese- og skriveutvikling (Refsahl, 2012, s. 18). Kartleggingen skaper dermed et grunnlag for tiltak og tilpasset undervisning ut fra elevens behov (Lyster, 2019, s. 85), og kan bli et verktøy både for å forebygge vansker og hjelpe elever med å kompensere for vanskene (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 233-234). Skoler benytter flere ulike verktøy og framgangsmåter for kartlegging (s. 234-235), og Lyster (2019, s. 85) understreker at disse kartleggingsverktøyene gir et gunstig grunnlag for å vurdere elevenes lese- og skriveferdigheter. Sett i lys av oppgavens omfang, vil jeg ikke gå nærmere inn på ulike spesifikke kartleggingsverktøy, men fokuserer på generelle aspekter ved kartleggingen i denne gjennomgangen.

Læreren må blant annet forholde seg til og vurdere kvaliteten på kartleggingsverktøy som blir brukt. Dette handler om kartleggingsverktøyets validitet og reliabilitet, altså om kartleggingen gir «informasjon om det eller de utviklingsområdene som det sier at det gjør» (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 237) og at vi kan stole på at resultatet testen frembringer er riktig (Lyster, 2019, s. 87). Klem & Hagtvet (2019, s. 157) understreker dessuten at det må benyttes flere observasjoner og metoder for å danne seg et helhetlig bilde av elevens vansker. Som beskrevet ovenfor er lese- og skrivevansker en sammensatt vanske med grunnlag i skriftspråket (jf. 2.2), og det vil dermed være en «forenkling av virkeligheten når noe under et tilfeldig valgt punkt på en skala betegnes som en vanske, mens noe over ikke er det» (Næss et al., 2022, s. 67).

Perspektivet som Næss et al. (2022) bringer inn her, gjør at det vil være viktig for læreren å ha kunnskap om hvilke funksjoner elevene bør mestre i lese- og skriveutviklingen, slik at de i møte med elevene vet hva de bør se etter (s. 68). Det er derfor sentralt at læreren har innsikt i hva en normal lese- og skriveutvikling innebærer, slik som tidligere nevnt (Lyster, 2019, s. 10).

Dette bringer oss inn på lærerens faglige skjønn som en del av kartleggingen av elever. Lærerens observasjoner i klasserommet og av elevenes arbeid vil ofte være begynnelsen av kartlegging rettet mot enkeltelever, der bekymringer vil utløse et større omfang av kartlegging (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 235). Samtidig vil lærerens skjønn og kompetanse være gjeldende i tolkningen av kartleggingstester, og videre inn i arbeidet med å planlegge undervisning med utgangspunkt i kartleggingsresultatene (Lyster, 2019, s. 12). Kulbrandstad (2018, s. 303) presiserer at det vil være i møte med elevene og i arbeidet med lesing og skriving i klasserommet at læreren får den viktigste informasjonen om elevenes ferdigheter.

Samtidig vil det være flere faktorer som påvirker lærerens mulighet til å oppdage lese- og skrivevansker i klasserommet, blant annet knyttet til elevens evne til å kompensere for vanskene. Lyster (2019, s. 26) påpeker for eksempel at elevenes evne til å kompensere for vanskene vil avgjøre hvor merkbare, eller «synlige» vanskene blir utenfra. Hvis en elev benytter kompensatoriske strategier i den første leseopplæringen, kan dette føre til at vanskene ikke blir oppdaget før vedkommende entrer høyere klassetrinn (s. 26). Bruk av kompensatoriske strategier kan både forekomme for elever med dysleksi (s. 26) og for elever med leseforståelsvansker (s. 28). Knyttet til leseforståelsvansker, påpeker Lyster (2019, s. 28) at i de tilfellene der elever har gode avkodingsferdigheter i den første leseopplæringen, vil leseforståelsvansker i mange tilfeller ikke oppdages før på mellom- eller ungdomstrinn. Vanskene med forståelsen vil komme til syne først når eleven skal lese tekster som stiller større krav til språklig kompetanse og et bredere ordforråd (s. 28). Lyster (2019, s. 29) påpeker derfor at læreren må være bevisst på at leseforståelsen ikke er en ferdighet som «utvikles automatisk hos alle elever», men at noen elever trenger ekstra støtte i deres lese- og skriveutvikling. Elever med dysleksi vil også ofte ha behov for tettere veiledning og støtte i sin lese- og skriveutvikling, og samtidig måtte praktisere mer lesing før de klarer å automatisere avkodingen av ord (s. 67).

Det ligger også utfordringer knyttet til å oppdage skrivevansker hos elever, blant annet ettersom det er uklart hva som kan betegnes som «atypisk skriveutvikling» (Arnesen et al.,

2022, s. 117, jf. 2.2.1). Arnesen et al. (2022) har for eksempel undersøkt kartlegging av skrivevansker på norske skoler, og fant at det var manglende kartlegging av skriveferdigheter, samt at den kartleggingen som blir gjennomført ofte tar utgangspunkt i «selvlaget kartleggingsverktøy» (s. 133). Disse prøvene eller diktatene er ikke kvalitetssikret, og vurderinger som gjøres vil i stor grad avhenge av den enkelte lærers faglige skjønn og kompetanse (s. 132-133). Flere av lærerne i deres undersøkelse skiller samtidig ikke mellom lese- og skriveferdigheter i kartleggingen, men ser på disse ferdighetene under ett (s. 133). Lærers kunnskap om lese- og skriveutvikling vil derfor være sentralt for å oppdage og forstå hva eleven har vansker med, og dermed kunne gi undervisning som bidrar til enkeltelevens lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019, s. 110).

2.3 Undervisning som bidrar til god lese- og skriveutvikling

Lyster (2019, s. 109) presiserer at det er vanskelig å skissere generelle råd for hvordan undervisningen for elever med lese- og skrivevansker bør planlegges og praktiseres. Dette med bakgrunn i at feltet innebærer variasjoner i symptomer, årsaker og vanskeområder (s. 16), samtidig som elevene er forskjellige og har individuelle behov (s. 109). Derfor blir kartlegging av elevenes vansker sentralt for å kunne lage et tilpasset opplegg knyttet til vanskeområdene hos den enkelte elev (jf. 2.2.3). I denne studien retter jeg fokuset mot den tilpassede opplæringen den enkelte norsklærer gjennomfører i klasserommet, da det er slike tilpasninger lærerne i studien refererer til og har ansvar for. Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at tiltak knyttet til lese- og skrivevansker handler «like mye om å forebygge som å reparere» (Lyster, 2019, s. 13), og norsklæreren derfor både har ansvaret for tilpasset undervisning og gjennomføring av god lese- og skriveundervisning som kan virke forebyggende mot vansker (s. 13). Undervisning som bidrar til god lese- og skriveutvikling vil i sin tur dreie seg om å styrke elevenes bevissthet og kompetanse om ulike dimensjoner i skriftspråket (s. 40), dette ettersom lesing og skriving er relatert til skriftspråket (jf. 2.1). Samtidig vil elever med lese- og skrivevansker kunne ha utbytte av kompensatoriske ressurser i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 7). Når jeg under peker på undervisningspraksiser som bidrar til god lese- og skriveutvikling, ser jeg derfor også kort på bruk av digitale ressurser for elever med lese- og skrivevansker. Ettersom jeg i studien ikke retter fokuset direkte på lærerens

gjennomføring av undervisning for elever med lese- og skrivevansker, vil dette bare dreie seg om en generell presentasjon av relevante tilnærminger i undervisningen og relevante digitale ressurser.

Det er dokumentert at eksplisitt undervisning, modellering og motivasjonsaspektet er sentralt i lese- og skriveopplæringen (National Reading Panel, 2000; Kamil et al., 2008), og det vil også være avgjørende at læreren har inngående kompetanse om skriftspråket og lese- og skriveprosessen (Lyster, 2019, s. 37). Som tidligere nevnt (jf. 2.1), står fonologisk bevissthet og morfologisk kompetanse som et viktig fundament i opplæringen (Lyster, 2019). Fonologisk arbeid innebærer aktiviteter der eleven gjøres bevisst på sammenhengen mellom den muntlige delen av språket og det skriftlige (s. 75). Dette kan blant annet handle arbeid med rim og stavelser og å skape bevissthet omkring enkeltlyder i ord (s. 44). National Reading Panel (2000, s. 2-5- 2-6) understøtter i sin forskning viktigheten nettopp av fonologisk bevissthet i lese- og skriveutviklingen, og fremhever at opplæringen bør gjøres eksplisitt ved å modellere hvordan fonologisk bevissthet kan brukes i konkrete lese- og skriveoppgaver. Det fremheves også at opplæringen av fonologisk bevissthet har større effekt i kombinasjon med bokstaver og bokstavinnlæring (NRP, 2000, s. 2-41). Knyttet til morfologi, påpeker Lyster (2019, s. 79) at fokus på morfemer vil være sentralt på mellomtrinn og ungdomstrinn når det kommer til arbeid med ordforråd, dette ettersom elevene i den andre lese- og skriveopplæringen i større grad vil møte akademiske og fremmede ord (Lyster, 2019, s. 79; Kamil et al., 2008, s. 11). Morfematisk bevissthet, blant annet knyttet til prefikser, kan for eksempel gjøre det enklere å forstå nye ord (s. 79), og det vil blant annet være sentralt å arbeide med ukjente ord i tekster elevene skal lese selv (s. 64). Systematikk og varighet i vokabulartreningen blir dessuten påpekt som avgjørende faktorer for effekten arbeidet har på elevenes leseforståelse (National Reading Panel, 2000, s. 4-4).

Støtte og mengdetrening i lesing blir også fremhevet som viktige faktorer knyttet til leseflyt (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 139), og metoden repetert lesing har blitt framhevet som særlig positiv for nettopp å styrke dette (National Reading Panel, 2000, s. 3-28). Metoden handler hovedsakelig om «at en tekst leses gjentatte ganger» (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 138). Ved bruk av repetert lesing, selv med dokumenterte gode resultater på leseflyt, må læreren være bevisst motivasjonsaspektet og at aktiviteten oppleves som meningsfull for eleven (s. 139). Når

det gjelder arbeid med elevenes leseforståelse, understreker Kamil et al. (2008, s. 16) at lærere på mellomtrinn og ungdomstrinn må fokusere på eksplisitt undervisning knyttet til bruk av lesestrategier, og at læreren modellerer bruken av dem. Roe og Jensens (2017, s. 19) studie fremhever også bruken av eksplisitt strategiundervisning og modellering, og understreker at elevene må forklares hvilke strategier som bør benyttes i møte med ulike lesesituasjoner. Det vil i denne sammenhengen være avgjørende at elevene forstår hensikten bak bruken av strategiene, og at arbeidet knyttes til konkret bruk for å løse utfordringene elevene står overfor (Andreassen, 2021, s. 80).

Ved bruk av kompensatoriske hjelpemidler, her knyttet til digitale verktøy, vil det være sentralt at elevene får støtte og veiledning i bruken av dem (Lyster, 2019, s. 109; Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 7). Digitale hjelpemidler kan både gi støtte i lesing og skriving, og for elever med utfordringer på disse områdene kan denne støtten være viktig for faglig tilegnelse og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 7). Lyster (2019, s. 107) understreker at læreren må være særlig bevisst på *hvordan* man bruker digitale hjelpemidler, og det er derfor sentralt at læreren har kompetanse om hvordan ressursene kan støtte elevenes lese- og skriveutvikling. Elevene må få god veiledning i bruken av digitale ressurser for å benytte dem på gunstige måter, og lærere må jobbe mot å «utvikle effektive digitale læringsmiljøer» (Delgado et al., 2018, s. 34, min oversettelse). Når det gjelder skrivestøtte, har det særlig blitt rettet et søkelys mot skriveverktøyet «tale-til-tekst» (Kraft et al., 2023; Mossige et al., 2023). Ved bruken av dette skriveverktøyet vil det være sentralt å både gi god opplæring i hvordan elevene bruker de konkrete funksjonene i verktøyet, samtidig som elevene må styrkes i hvordan de selv kan benytte og håndtere bruken av verktøyet i egen læring (Mossige et al., 2023, s. 14). Elevenes selvstendige bruk av skrivestøtte er dermed avhengig av god og kyndig opplæring (s. 14).

2.4 Den profesjonelle læreren

I dette delkapittelet vil jeg vende oppmerksomheten mot lærerrollen i skolen. Først vil jeg introdusere noen forståelser av begrepet lærerprofesjonalitet, før jeg presenterer Dales (1993) teori om lærerens tre kompetansenivåer. Dales (1993) beskrivelse av kompetansenivåer vil tjene som et rammeverk for å forstå lærernes erfaringer i studien, og vil derfor bli sentral i studiens

diskusjon. Videre framheves lærerens utvikling av kompetanse, som både vil foregå gjennom lærerutdanningen og gjennom å erfare og utøve lærerrollen (Helstad & Øiestad, 2022, s. 34).

2.4.1 Lærerprofesjonalitet

Profesjonelt lærerarbeid kjennetegnes ved følgende tre faktorer: 1) lærerarbeidet bygger på et særegent og teoretisk kunnskapsgrunnlag opparbeidet ved høyere utdanning, 2) læreren har i egen yrkesutøvelse «et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse» (Dahl et al., 2016, s 31), og 3) lærerrollen inneholder et «spesielt ansvar gitt yrkets samfunnsmandat» (s. 31). Lærerprofesjonalitet kan også betegnes som «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund et al., 2015, s. 34). I sistnevnte definisjon blir det lagt spesielt fokus på at lærerutøvelsen baserer seg på en mangfoldig kunnskapsbase, og at dette kunnskapsgrunnlaget blir utgangspunktet for lærerens yrkesutøvelse og praksis.

I utøvelsen av læreryrket stilles det krav til både praktisk og teoretisk kunnskap (Imsen, 2020, s. 23), og en profesjonell lærer må inneha og benytte «et bredt kunnskapsgrunnlag der faglig, didaktisk og pedagogisk kunnskap er tyngdepunktet» (Edwards, 2010, referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 34). Bredden i dette kunnskapsgrunnlaget må være stort, da lærerrollen stiller krav til både faglige, relasjonelle og sosiale kunnskaper, deriblant å kunne skape relasjoner, motivere elever, tilrettelegge og lede læring i klasserommet (Solstad, 2010, s. 204). Denne kunnskapsbasen, både knyttet til teoretisk og praktiske kunnskaper, utvikles både gjennom utdanning og erfaring (Helstad & Øiestad, 2022, 34), og Grimen (2008, s. 79) understreker at praktisk kunnskap må erfares. Gjennom erfaring av læreryrket er det sentralt at læreren forstår «sammenhengen mellom teori og praksis» (Solstad, 2010, s. 212), dette ettersom «teori gir grunnlag for å analysere og forstå praksis, og praksis gir konkrete opplevelser til å henge teorien på» (Imsen, 2020, s. 23). Dale (2001, referert i Solstad, 2010, s. 204) påpeker i denne sammenheng at en profesjonell lærer må inneha evnen til stille seg kritisk og reflekterende over egen praksis, og forholde seg til «forskningsbasert kunnskap» i sin utøvelse. En lærer skal derfor aktivt forholde seg til et kunnskapsgrunnlag i sin yrkesutøvelse, og med bakgrunn i dette «kunne bidra til utvikling av egen og skolens praksis» (Dale, 2001, referert i Solstad, 2010, s. 204). Jeg vil komme nærmere inn på dette forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i

presentasjonen av lærerkompetanse senere (jf. 2.4.3). Den mangfoldige kunnskapsbasen som er beskrevet ovenfor blir derfor både et grunnlag for undervisning og planlegging, men også som et grunnlag å reflektere og forstå egen praksis ut fra (Solstad, 2010).

Lærerens forskningsbaserte og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, sammenholdt med skolens overordnende verdier, står som grunnlaget for profesjonelt skjønn og yrkesutøvelse (Helstad & Øiestad, 2022, s. 35). Lærerens samlede kunnskapsbase vil være sentralt i utøvelse av profesjonelt skjønn (Dahl et al., 2016, s. 35), der læreren må kunne fatte avgjørelser basert på faglige og didaktiske vurderinger (Helstad & Øiestad, 2022, s. 35). Det profesjonelle skjønnet vil bli benyttet i planlegging av undervisning eller vurderinger knyttet til tilpasset undervisning, samt være svært sentralt i praksisnære situasjoner i klasserommet (s. 35). Det profesjonelle skjønnet vil som oftest bli aktuelt i øyeblikkelige situasjoner som oppstår i interaksjon med elevene, der læreren blir nødt til å ta avgjørelser under «ufullstendige omstendigheter» (Dahl et al., 2016, s. 35). For at læreren i disse omstendighetene skal kunne treffe gode avgjørelser er det sentralt at læreren kan støtte seg på «klare mål og et veldokumentert kunnskapsgrunnlag» (Dahl et al., 2016, s. 35). For å utvikle det profesjonelle skjønnet vektlegges det imidlertid at den enkelte lærer behøver veiledning og tilbakemeldinger fra kollegaer, samtidig som «lærernes kunnskapsgrunnlag og «handlingskapasitet» må styrkes» (Dahl et al., 2016, s. 35-36). Samarbeid og utvikling i profesjonsfellesskap vil jeg drøfte mer inngående senere (jf. 2.4.3), mens lærerens benyttelse og forhold til sin kunnskapsbase bringes videre inn i presentasjonen av Dales (1993) tre kompetansenivåer.

2.4.2 Lærerens kompetansenivåer

Dale (1993) setter et skille mellom tre kompetansenivåer en lærer må beherske og inneha i sin yrkesutøvelse som profesjonell lærer, og understreker betydningen av at lærere har evne til kritisk refleksjon over egen praksis. De ulike kompetansenivåene blir referert til som K1, K2 og K3, og betegner ulike kompetansenivåer læreren vil bevege seg mellom i sin arbeidshverdag (Dale, 1993). Det første nivået, K1, handler om gjennomføringen av selve undervisningen (s. 24), som skapes i samhandlingen mellom læreren, elevene og faget (Dahl et al., 2016, s. 171). Dahl et al. (2016, s. 171) understreker i denne sammenheng at lærerrollen og lærerens undervisningspraksis vil utvikles i møte med elevene (s. 171). I den øyeblikkelige

undervisningssituasjonen stilles læreren overfor uforutsette situasjoner, der læreren må ta avgjørelser og handle raskt (Dale, 1993, s. 18). I disse situasjonene vil lærerens *handlingstidsrom* knyttet til refleksjon og overveielser være begrenset, og læreren blir dermed stilt overfor *handlingstvang* (s. 18). *Handlingstvang* er derfor «nødvendigheten av å ta valg og handle uten på forhånd å ha hatt tid og mulighet til å tenke seg om og reflektere over mulige handlingsalternativer» (Brännström & Dyrnes, 2021, s. 498). Når læreren blir stilt overfor handlingstvang blir lærerens evne til profesjonelt skjønn satt på prøve, slik som beskrevet ovenfor (jf. 2.4.1).

Dale (1993, s. 18) påpeker at når handlingstidsrommet blir utvidet og handlingstvangen dermed avtar, vil læreren ha større muligheter for *handlingsrefleksjon*. Handlingsrefleksjon handler om lærerens evne til å reflektere over, analysere og fortolke ulike situasjoner, læreprosesser og undervisning (s. 19). Handlingsrefleksjon vil i større grad være tilstedeværende innenfor de gjenværende kompetansenivåene: K2 og K3. Dale (1993, s. 24) beskriver at K2 handler om planlegging og vurdering av undervisningen, der læreren har større rom for handlingsrefleksjon både for seg selv og i lærerfellesskapet. Videre understreker Dale (1993, s. 39) at høy kvalitet i skolen krever «kompetent handlingsrefleksjon», der både den enkelte lærer og lærerfellesskapet sammen bidrar. Læreren skal også kunne aktivt forholde seg til didaktisk teori, og selv bidra på dette feltet (s. 20). Dette blir sentralt i K3, som refererer til lærerens kompetanse knyttet til kritisk drøfting av egen undervisningspraksis og læreplanen man står innenfor. På K3- nivået er ikke læreren preget av handlingstvang, og har frihet til å tolke og analysere egen praksis (s. 21). Dale (1993) understreker at handlingsrefleksjon er en sentral kompetanse for en profesjonell lærer, og at en lærer må kunne reflektere over egen praksis både kritisk og med utgangspunkt i teori. Dette blir sentralt ettersom «refleksjon på K3- nivået refererer til at ny forståelse og nytt handlingsmønster etableres» (Dale, 1993, referert i Brännström & Dyrnes, 2021, s. 503). Lærerens evne til å reflektere over egen praksis, og kunne endre den, vil derfor være sentralt for å utvikle seg til en profesjonell og autonom lærer.

Dales (1993) kompetansenivåer, som jeg har vist over, refererer til ulike situasjoner læreren i sin arbeidshverdag står i, og i hvilken grad læreren i den gitte situasjonen har evne til å ta reflekterte og gjennomtenkte avgjørelser. Læreren må kunne beherske å stå i de ulike nivåene, men K3- nivået blir sentralt for å utvikle seg som en profesjonell lærer (Dale, 1993). Evans

(2008) understreker det samme poenget med sine begreper «*utvidet og begrenset profesjonalitet*» (referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 34-35). I motsetning til Dales (1993) kompetansenivåer står disse begrepene som poler på en skala, der det er ønskelig at læreren beveger seg mot en utvidet profesjonalitet (s. 35). Mens en lærer med begrenset profesjonalitet i størst grad forholder seg til erfaringsbasert kunnskap, vil en lærer med utvidet profesjonalitet se sin egen praksis i lys av teoretiske perspektiver (s. 34-35). Lærere vil i situasjoner med handlingstvang kunne respondere umiddelbart og med utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap (s. 35). Hvis læreren i etterkant av situasjonen imidlertid har evnen til å reflektere over egen praksis med utgangspunkt i teori, vil læreren bevege seg mot en utvidet profesjonalitet (s. 35). Hvis man ser begrepet utvidet profesjonalitet i lys av Dales (1993) kompetansenivåer, vil det være på K3- nivået læreren har størst handlingsrom for å utvikle seg mot en utvidet lærerprofesjonalitet (s. 34).

2.4.3 Utvikling av lærerkompetanse

Lærerutdanningen står som en sentral arena for å utvikle en kunnskapsbase læreren vil bringe med seg og støtte seg på i egen profesjonsutøvelse (Dahl et al., 2016, s. 122). Slik vi har sett ovenfor vil denne kunnskapsbasen være et «fundament for profesjonsutøvelsen» (s. 122, jf. 2.4.1). Lærerutdanningen har et «ansvar [for] å ruste lærerstudentene på best mulig måte til arbeidet som møter dem ute i skolene» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 31), samtidig som det er erkjent at læreren ikke kan lære alt om læreryrket i utdanningen (Dahl et al., 2016, s. 123). På bakgrunn av dette blir veiledningsordninger sentralt i overgangen fra lærerutdanning til yrke, og jeg vil komme nærmere inn på disse støtteordningene senere. Utdannelsen vil i så måte bidra til å bygge og utvikle «det første kunnskapsgrunnlaget» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 30), som bringes inn og utvikles gjennom yrkesutøvelsen.

Når det gjelder forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse, understreker Grimen (2008, s. 74) at det må være en tydelig relasjon mellom kunnskapselementene i utdanningen og den praktiske utførelsen av yrket. Denne relasjonen mellom teori og praksis beskrives gjennom begrepet «praktiske synteser» (Grimen, 2008, s. 74), og refererer til at kunnskap fra lærerutdanningen «blir knyttet sammen gjennom de krav som praksis stiller» (s. 74). Lærerutdanningen må derfor legge til rette for at lærerstudenter får tilegne seg faglig og

teoretisk kunnskap som kan relateres til og benyttes i den praktiske yrkesutøvelsen (Dahl et al., 2016, s. 137). Kvernbekk (1995) fremhever på sin side at «ingen teorier kan brukes direkte på fenomenet» (s. 92), og læreren må dermed evne å se teorien i lys av praksis. Videre understreker hun at læreren har behov for teori som et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis (s. 95). Dette kan kobles til Dales (1993) øverste kompetansenivå (K3), der refleksjon over egen praksis må foregå i dialog med teoretiske perspektiver og forskning. Kvernbekk (1995, s. 89) henviser til begrepet «erfaringstyranni», og understreker at lærerprofesjonen ikke kan bygge på erfaringsbasert kunnskap alene. Et sentralt poeng i den sammenheng, er at læreren gjennom erfaring både kan «erhverve seg fordommer, feilforestillinger og dårlig praksis, samt kunnskap og god praksis» (s. 89). Teoretiske perspektiver blir dermed avgjørende for å vurdere erfaringene, og hvor adekvate erfaringene faktisk er (s. 90).

Dette er i tråd med Dales (2001) fremheving av lærerutdanningen som en «profesjonsorientert utdanning» (referert i Solstad, 2010, s. 204). Dette innebærer at det ikke er «teoriens oppgave å gi «oppskrifter» for praksis, men å bidra til at studentenes evne og vilje til pedagogisk tenkning utvikles» (s. 204). Ut fra dette perspektivet vil lærerutdanningens fremste formål være å skape reflekterte og kritisk tenkende lærere, som tar i bruk kunnskapsbasen for å vurdere egen lærerpraksis (s. 204). Dette kan kobles til Dales (1993) beskrivelse av K3- nivået eller tanken om utvidet profesjonalitet (jf. 2.4.2). I et slikt perspektiv skal lærerutdanningen legge til rette for utviklingen av en kunnskapsbase som skal kunne «videreutvikles gjennom hele yrkeslivet» (Dahl et al., 2016, s. 122). Lærerutdanningen er slik sett svært viktig for den videre utviklingen av lærerrollen, og noe som understreker betydningen av hva lærerstudentene faktisk lærer i utdanningen.

Lærerutdanningen vil være sentral for kunnskapsdannelse, men forskjellige utdanningsinstitusjoner vil kunne tilrettelegge og undervise ulikt (Helstad & Øiestad, 2022, s. 30), og det vil kunne være «ulike oppfatninger om hvilke kompetanser som er viktigst» (Dahl et al., 2016, s. 129). Dette kan sees i sammenheng med Dyrnes et al. (2015, s. 222) som fremhever at valg og vektlegging tatt av lærerutdannere vil være av betydning for hva lærerstudenter tar med seg. Det vil for eksempel være momenter som tas opp eksplisitt i undervisningen, mens noe annet blir utelatt (s. 222), og forfatterne understreker at «valg angående undervisningens innhold vil ha konsekvenser for hvordan studenter senere forstår og

tilnærmer seg en situasjon» (s. 222). Hvis ulike tematikker ikke blir tatt opp i undervisningen, kan også lærerutdannere implisitt antyde at denne kunnskapen «ses som lite viktig» (s. 222). Når det gjelder temaet for denne studien, vil det være sentralt hvilken kompetanse knyttet til lese- og skriveopplæring, lese- og skrivevansker og tilpasset opplæring som har blitt vektlagt i lærerutdannelsen. Dahl et al., (2016, s. 130) fremhever at kompetanse knyttet til å tilpasse undervisningen *skal* være et sentralt punkt i lærerutdanningen, og at temaet lese- og skrivevansker er innført som en del av norskfaget i utdanningen.

Etter endt lærerutdanning vil den videre utviklingen av lærerens kunnskapsgrunnlag og lærerrollen foregå i skolen, og skolen blir derfor også en sentral læringsarena (Dahl et al., 2016, s. 34). I den forbindelse understrekes det hos Timperley et al. (2007) at læring og kompetanseheving som blir utviklet på skolen, vil være den kompetansen som «har størst betydning for utvikling av lærernes undervisningspraksis» (referert i Dahl et al., 2016, s. 34). Det vil både bli viktig med utvikling av den enkelte lærer, som har stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2009), samtidig som profesjonell utvikling skal foregå i fellesskap med kollegaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det er skoleeiers ansvar å tilse at lærerne på skolen har «god nok kompetanse» (Dahl et al., 2016, s. 135), og betingelsene på skolen vil ha betydning for kvaliteten på det arbeidet den enkelte lærer foretar seg (Fullan & Quinn, 2016, referert i Haug, 2020, s. 30). Dette kan blant annet kobles til skolekultur, samarbeid på arbeidsplassen og profesjonsfellesskap (Dahl et al., 2016, s. 208). Resultater fra TALIS-undersøkelsen 2018 viser at «tilknytning til skolen, støtte fra organisasjonen og opplevelse av kollektiv innovasjon predikerer signifikant høyere tilfredshet med arbeidsplassen» (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 120). For nyutdannede vil dermed det å få støtte og hjelp ved behov, være en sentral faktor for tilfredshet som lærer (s. 120). I læreplanverket beskrives det for eksempel at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Profesjonsfellesskap referer dermed til et fellesskap der man samarbeider for å utvikle skolen som helhet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 37). Dette fellesskapet vil være en sentral «arena for tilbakemeldinger og faglig utvikling» (Dahl et al., 2016, s. 208), der kollegaer kan hjelpe hverandre å reflektere over praksis og dele erfaringer knyttet til undervisning (Helstad & Øiestad, 2022, s. 37). Som jeg tidligere har påpekt, kan refleksjon omkring egen og andres

undervisningspraksis gjøre at den enkelte lærer får et mer bevisst forhold til egne metoder og praksiser (s. 37). I tilknytning til det profesjonelle skjønnet (jf. 2.4.1), fremhever Helstad & Øiestad (2022) at «faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft utvikles best i dialog og i samhandling med kollegaer» (s. 36). Dale (1993, s. 20) understreker at læreren både på K2- og K3- nivået vil kunne utføre handlingsrefleksjon, også i fellesskap med kollegaer. For nyutdannede norsklærere, som skal utvikle seg på disse områdene, blir derfor behovet for veiledning sentralt. Dahl et al. (2016, s. 212) fremhever at læreren vil ha behov for veiledning og støtte i overgangen til yrket, ettersom det er flere sider ved lærerrollen som må læres i lærerutøvelsen. Det vektlegges spesielt at nyutdannede behøver støtte og veiledning for å «avgrense og forme lærerrollen, [og få inngang til] profesjonsfellesskap ved skolen og på tvers av skoler» (s. 212). Her vil jeg samtidig vise tilbake til innledningens gjennomgang av veiledningsordningen (jf. 1.1), der jeg presenterte aktuelle styringsdokumenter i tilknytning til veiledning.

Selv om det fremstår et tydelig behov for støtte i overgang til læreryrket, viser resultater fra TALIS-undersøkelsen 2018 at det i norske skoler er en «svak oppfølging av nyutdannede lærere» (Carlsten et al., 2021, s. 12). Resultatene viste blant annet at «kun hver sjettede nyutdannede lærer har en veileder til å støtte seg» (s. 12); noe som beskrives som bekymringsfullt (s. 12). På en annen side trekkes det fram at «det å ha en mentor ikke hadde noen sammenheng med jobbtilfredshet eller opplevelse av stress» (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 120). En mulig forklaring som trekkes fram er at «kvaliteten på veiledningen ikke er god nok». (s. 120). Et annet resultat fra TALIS-undersøkelsen som er aktuelt å trekke fram her, handler om læreres mestringsstro knyttet til «å motivere elever som viste svak interesse for skolearbeidet (s. 15). I undersøkelsen svarte 68% av ungdomsskolelærerne at de «i liten grad» eller «aldri» opplevde å klare å motivere umotiverte elever (s. 16). Andreassen & Reichenberg (2018) har også undersøkt læreres mestringsforventning, her spesielt knyttet til å hjelpe elever med ulike behov i leseopplæring. Læreres mestringsforventning står som en avgjørende faktor i undervisningssammenheng, både knyttet til lærerens innsats, engasjement og utholdenhet i møte med utfordringer (s. 233-234). Undersøkelsen viste at «læreres mestringsforventning økte signifikant med deres praksiserfaring» (s. 245), noe som understreker betydningen av praktiske erfaringer som sentral læring (Helstad & Øiestad, 2022, s. 30). Det blir i denne sammenheng påpekt at nyutdannede i større grad må «bygge sin mestringsforventning på vikarierende

erfaringer og tilbakemeldinger fra kollegaer og andre» (Andreassen & Reichenberg, 2018, s. 246). Dermed blir også veiledning av nyutdannede trukket fram her, fordi det har betydning på læreres mestringsforventning i yrket (s. 247). Det blir presisert at «vi må sikre at nyutdannede lærere starter sin lærerkarriere med høy forventning om å mestre elevmangfoldet i leseopplæringen, og at denne forventningen innfris og opprettholdes» (s. 247).

Avslutningsvis vil jeg igjen trekke fram forskningen til Grimsæth og Holgersen (2015), som allerede kort er nevnt innledningsvis. Denne kvalitative studien rettet seg spesifikt mot nyutdannede lærere, og deres opplevelse av egen kompetanse for leseopplæring. Resultatene fra studien viste, som tidligere poengtert, at lærerne mente de ikke hadde «tilstrekkelig kunnskap om lesesvake elever» (s. 8). Dette førte videre til at få av dem faktisk tok utgangspunkt og benyttet kartleggingsmateriell for å planlegge og tilrettelegge undervisningen (s. 8). Som vi har sett ovenfor, vil kartlegging av elevers lese- og skriveferdigheter være et sentralt steg for å sette i gang tiltak og tilpasse undervisningen (Refsahl, 2012, s. 18, jf. 1.2.3). I tilknytning til kompetanseutvikling i møte med lese- og skrivevansker, kom det fram at informantene opplevde å ha tid til å få satt seg inn i temaet, men at dette ble nedprioritert (s. 8). Andre arbeidsoppgaver de sto overfor ble prioritert, samtidig som de opplevde å ikke ha tilgang på litteratur om temaet. Hele ni av ti informanter svarte i denne sammenheng at de ikke hadde «oversikt over om skolen har spesielt undervisningsmateriell for lesesvake elever» (s. 9). Knyttet til det profesjonelle læringsfellesskapet, kom det også fram at lærerne fikk støtte fra kollegaer, men at det ikke var tid til drøftinger, diskusjoner og kompetanseheving i lærerfellesskapet (s. 10). Som et resultat av dette, hadde ingen av lærerne «tro på at erfaring vil gi dem økt kompetanse» (s. 9). Hvis vi ser dette i lys av Dales (1993) kompetansenivåer, ser vi i denne sammenheng hvor sentralt overordnende refleksjoner på K3- nivået er, både individuelt og sammen med kollegaer, for lærerens profesjonelle utvikling (jf. 1.4.2).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg legge fram undersøkelsens metodiske tilnærming. Jeg vil først presentere det kvalitative forskningsintervjuet, som har et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Deretter vil jeg gjøre rede for studiens utvalg, datainnsamling og behandlingen av datamaterialet. For å gi et helhetlig bilde av forskningsprosessen vil jeg også legge fram refleksjoner omkring forskningens kvalitet og forskningsetikk.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Den kvalitative forskningen søker å undersøke «menneskelige aktørers egne perspektiver på og beretninger om denne verden» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Dette samsvarer med studiens formål, der hensikten har vært å undersøke hvordan et utvalg nyutdannede norsklærere *erfarer* egne muligheter for kompetanseutvikling knyttet til lese- og skrivevansker. Studien tar utgangspunkt i fenomenet slik det erfares, beskrives og forstås hos lærerne selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Fenomenologi som en kvalitativ tilnærming innebærer å få fram informantens eget perspektiv og forståelse av et gitt fenomen i verden (s. 45). Lærernes erfaringer vil være en del av deres livsverden, det vil si hvordan subjektet erfarer verden fra sitt perspektiv (s. 46). For å få tilgang til lærernes livsverden, vil et intervju være en gunstig framgangsmåte (s. 20). Observasjon eller kvantitative spørreundersøkelser vil ikke gi samme rom for informanten til å beskrive sine erfaringer. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet får man tilgang til menneskelig tolkning og erfaring, gjennom å snakke med informantene (Skilbrei, 2023, s. 64). Ved å stille åpne spørsmål, ligger forholdene til rette for at informanten kan beskrive sine erfaringer, reflektere og trekke fram det vedkommende selv opplever som relevant og interessant (s. 47). Ved å benytte intervju er målet å få tilgang til lærernes erfaringer ut fra deres livsverden, og kunne gi en beskrivelse av dette. Samtidig har jeg vært bevisst min egen rolle, knyttet til arbeidet med å forstå informanten. Innenfor den vitenskapsteoretiske retningen hermeneutikk er grunntanken at vi mennesker alltid kommer inn i et tolkningsarbeid med antakelser og en forforståelse av det vi skal bearbeide (Kvarv, 2021, s. 148). Kvarv (2021, s. 149) framhever at vi bringer med oss ubevisste antakelser knyttet til fenomenet, som kan beskrives som forståelseshorisont. Dette vil bety at min forståelseshorisont, hvilke perspektiver

og antakelser jeg har om fenomenet, preger studien. Målet med studien vil fortsatt være å beskrive informantenes livsverden, men hermeneutikken har bidratt til refleksjon rundt egen forforståelse og antakelser omkring fenomenet. Dette har skapt bevissthet rundt egen rolle i forskningsarbeidet, og jeg har i forskningsprosessen forsøkt å ha et åpent sinn i forberedelse, gjennomføring og analyse av intervjuene. Jeg vil gå dypere inn på forskerens rolle senere (jf. 3.6.2). Knyttet til studiens problemstilling vil det kvalitative forskningsintervjuet være en godt egnet metode for å kunne beskrive lærernes erfaringer, ettersom det gir informantene rom for å legge fram sine egne perspektiver.

3.2 Utvalg

Studien har tatt utgangspunkt i et utvalg bestående av tre norsklærere, som alle hadde startet sin yrkeskarriere som lærere i den norske skolen. For å gjøre rede for utvalget i sin helhet, vil jeg i dette delkapittelet beskrive utvalgskriterier, rekruttering og til slutt presentere informantene.

3.2.1 Utvalgskriterier

Studiens problemstilling stiller noen krav til informanter, og rekrutteringen av informanter tok derfor utgangspunkt i visse utvalgskriterier. For å velge ut og rekruttere informanter, gjennomførte jeg et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg går ut på at forskeren setter en strategi for hvilke informanter som trengs i studien (Neteland, 2020, s. 54). For det første er studien koblet til norskfaget, og det vil dermed være naturlig at utvalget har kompetanse og erfaringer innenfor norskfaget i skolen. Utvalget består derfor av norsklærere, som både har norsk som fag i utdanning og norsk som undervisningsfag i sin yrkesutøvelse. Ved at lærerne både har kompetanse i norskfaget gjennom utdanning og yrkesutøvelse, åpnes muligheten for å se på hvilke erfaringer de opplever å bringe med seg inn i skolens praksis. Lærerne må samtidig være nyutdannede, dette ut fra et ønske om å undersøke hvordan situasjonen til nyutdannede er knyttet til norskfaget. Nyutdannede står i en spesiell situasjon, som blant annet skildres gjennom begrepet praksissjokk (Dahl et al., 2016, s. 145). Det å være «nyutdannet» er samtidig et relativt begrep, og jeg velger å forholde meg til lærere som har arbeidet i skolen i 1-3 år. Lærernes erfaringer vil både komme fra arbeid som lærervikarer underveis i utdanningen, og som

ferdigutdannede lærere i skolen. Felles for informantene er derfor at de er i starten av sin profesjonelle yrkeskarriere og bringer med seg kunnskap fra utdanning inn i læreryrket, og at de har rukket å arbeide i skolen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 118) beskriver at utvalget i en fenomenologisk tilnærming må ha erfart fenomenet forskeren prøver å beskrive. Nyutdannede står ikke med samme erfaringsgrunnlag som lærere som har stått lengre i yrket, men kan ut fra sin begynnelse i yrkesutøvelsen reflektere over hvordan det er å stå uten dette bredere erfaringsgrunnlaget.

Det var også ønskelig med en spredning i erfaring, og jeg ønsket at lærerne hadde erfaring på mellomtrinn og ungdomstrinn. Dette med bakgrunn i at elever i skolesystemet har rett på hjelp og tilrettelegging underveis i hele skoleløpet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12), men at det nå er rettet sterkt fokus på tidlig innsats og forebyggende tiltak i den norske skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Som tidligere nevnt, handler prinsippet om «tidlig innsats» også om at «tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes», og enkelte elever vil trenge varige tilpasninger eller tilrettelegging over et lengre tidsrom. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Samtidig vil lese- og skrivevansker i flere tilfeller ikke oppdages eller være synlig før elevene entrer høyere klassetrinn (Lyster, 2019, s. 28, jf. 2.2.3). På bakgrunn av dette ser vi viktigheten av at lærere på mellomtrinn og ungdomstrinn innehar relevant kompetanse og kunnskap for å hjelpe med utredning, tilpasning og støtte til elever med lese- og skrivevansker. Gjennom refleksjoner omkring de ulike aspektene ved problemstillingen, endte jeg med følgende utvalgsriterier: nyutdannede norsklærere med erfaring på mellomtrinn eller ungdomstrinn som norsklærere, og som har norsk som fag i utdanningen.

3.2.2 Rekruttering

Rekrutteringen av informanter tok utgangspunkt i skriftlige forespørsler til skoler, og gjennom bekjentskaper. I rekrutteringen gikk jeg først bredt ut med en forespørsel til skoler i et begrenset område på Østlandet. Denne henvendelsen inneholdt en kort beskrivelse av studien, og hvilket utvalg jeg var på utkikk etter. Dette resulterte i én informant, som tok kontakt med meg grunnet interesse for studien. Videre rekrutterte jeg to informanter gjennom egne bekjentskaper. Valget om å gå gjennom egne bekjentskaper ble tatt på bakgrunn av behovet for flere informanter. Det var liten respons på de åpne forespørslene som var sendt ut, og det var nødvendig å ta et steg

for å komme videre i studien. Selv om rekrutteringen forekom gjennom bekjenskaper, var jeg ikke kjent med noen av informantene fra før. Samtidig arbeidet informantene på ulike skoler innenfor et større område, og hadde erfaringer fra arbeid med ulike trinn i skolen. Rekrutteringen førte fram til 3 informanter totalt. Ut fra studiens hensikt var jeg tilfreds med mengden informanter, ettersom målet med studien er å få tilgang til å forstå menneskelige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å ta utgangspunkt i et fåtall informanter, ville jeg få større kapasitet til å samle inn detaljrik informasjon og forstå lærerens erfaring (s. 148).

3.2.3 Presentasjon av informanter

Utvalget består av 3 kvinner som har startet sin yrkeskarriere som norsklærere, og kan betegnes som nyutdannede etter kort tid i yrket. For å sikre informantenes anonymitet er alder utelatt i presentasjonen og informantene er fremstilt med fiktive navn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Informantene har gjennomført lærerutdanningen på ulike utdanningsinstitusjoner, som er lokalisert på ulike plasser i landet. Samtlige er nå lærere på skoler på Østlandet, og arbeider på ulike skoler og trinn. Samtidig hadde samtlige av informantene erfaringer fra vikarjobb i skole, før de var ferdig med lærerutdanningen. Dette er en del av erfaringsgrunnet informantene har med seg, og jeg har valgt å gjøre rede for dette i presentasjonen. På tidspunktet lærerne ble intervjuet, hadde alle fast jobb som kontaktlærere med norsk som undervisningsfag.

Henny (informant 1)

Læreren Henny har gått lektorutdanning, med hovedfag i nordisk og andrefag i sosiologi. Hun er i sitt andre år med en 100% stilling som lærer, med oppstart høsten 2023 i sin nåværende jobb som kontaktlærer for en 8.klasse. Underveis i utdanningen har hun hatt ulike vikariat, og har dermed erfaring fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole fra tidligere.

Frida (informant 2)

Frida har gått grunnskolelærerutdanning 1-7, masterløp med norsk. Hun er inne i sitt første år som lærer, med oppstart høsten 2023 som kontaktlærer i 3.klasse. Samtidig har hun erfaring med mellomtrinnet, ettersom hun i sine to siste studieår hadde fast vikariat på 5.- 6.trinn. I denne

jobben hadde hun ansvar for tilpasninger overfor elever med lese- og skrivevansker i norskfaget. Dette innebar planlegging og gjennomføring av tilpasset undervisning.

Silje (informant 3)

Silje har gått grunnskolelærerutdanning 1-7, masterløp med norsk. Hun ble ferdig med utdanningen våren 2023, og hadde oppstart høsten 2023 i sin nåværende jobb som kontaktlærer for en 5.klasse. Silje hadde et fast vikariat med en 100% stilling som kontaktlærer siste året av sin utdannelse, der norsk var et av undervisningsfagene.

3.3 Datainnsamling

Proessen med å frembringe datamaterialet kan beskrives gjennom fasene forberedelse og gjennomføring. Jeg vil først beskrive forberedelsesfasen, som tar for seg planlegging og bearbeiding av en intervjuguide. Deretter gjør jeg rede for selve gjennomføringen av intervjuene, og reflekterer over måten intervjuene ble utført på.

3.3.1 Forberedelse

Forberedelsesfasen besto hovedsakelig av å utforme en intervjuguide til intervjuene, og pilotering av intervjuet. I utarbeidelse og gjennomføring av intervjuene valgte jeg å ta utgangspunkt i det semistrukturerte intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det semistrukturerte livsverdensintervjuet som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 357). Det semistrukturerte intervjuet egner seg dermed for å få innsyn i informantenes livsverden og deres erfaringer. Definisjonen ovenfor beskriver samtidig at det semistrukturerte intervjuet både er en planlagt og en fleksibel samtale (s. 357). I forkant av intervjuene planla og utarbeidet jeg en intervjuguide med temaer og intervju spørsmål (se intervjuguide, vedlegg 2), som ble benyttet i intervjuene. I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, der forskningsspørsmålene la grunnlaget for temaene i intervjuguiden. Intervjuguiden inneholder spørsmål for å innlede og avslutte intervjuet, med en hoveddel delt

inn i følgende temaer: *forståelse og erfaring av lese- og skrivevansker, egne ressurser knyttet til lese- og skrivevansker og ressurser fra skolens side*. I intervjuene fulgte jeg delvis rekkefølgen i intervjuguiden, og var fleksibel på å følge informasjon eller digresjoner fra informantene. Slik jeg tolker det, vil forskeren innen det semistrukturerte intervjuet i stor grad forholde seg til informantene og den enkelte intervjusituasjonen. Dette krevde samtidig at jeg som intervjuer var til stede og aktivt lyttet til informantene (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 31). I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg bevisst på å benytte åpne spørsmål, som legger til rette for at informantene kan få fram sine egne beskrivelser og tanker (Neteland, 2020, s. 59). Det semistrukturerte intervjuet kan innby til at informantens eget synspunkt og tolkning til temaet kommer fram, ettersom spørsmålene er åpne og ikke styrer informantens forståelse i ulike retninger (Skilbrei, 2023, s. 156). Intervjuguiden er derfor veiledende og temaene vil styre intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene og tyngden på ulike temaer vil variere ut fra hvilke erfaringer informantene kommer med.

3.3.2 Pilotering

På anbefaling av veileder gjennomførte jeg en pilotering av intervjuet, før jeg landet den endelige intervjuguiden. Neteland (2020, s. 61) beskriver pilotering som en «generalprøve», der forskeren gjennomfører intervjuet for å kunne forbedre det og øve på selve intervjusituasjonen. Jeg gjennomførte en pilotering av intervjuet med en medstudent, og hadde en grundig gjennomgang av det tekniske knyttet til taleopptak. Dette førte til refleksjon knyttet til et par av intervju spørsmålene, og justeringer for å få noen av spørsmålene mer åpne. Piloteringen bekreftet samtidig ønskelig tidsramme på intervjuet, og skapte trygge rammer for bruk av lydopptak.

3.3.3 Gjennomføring

Intervjuene i studien ble gjennomført i perioden november – desember 2023. Det første steget etter å ha fått kontakt med informantene var å avtale sted og tidspunkt for intervjuene. Postholm & Jacobsen (2018, s. 132) beskriver at det er formålstjenlig at informantene selv velger sted for intervjuet, fordi intervjuet dermed kan oppleves som en tryggere situasjon. Jeg ønsket derfor at

lærerne selv bestemte tid og sted, og nevnte at jeg var fleksibel ut fra deres ønsker. Dette handlet om å ta hensyn til deres arbeidstid, og skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Det var viktig for meg at informantene opplevde situasjonen som komfortabel, og ikke følte seg presset på noen måte. Samtidig måtte jeg påse at intervjuene tok sted på rolige plasser, der lyden var dempet. Dette med hensyn til lydopptak. Dette førte til at intervjuene ble avholdt på ulike steder. Et intervju ble gjennomført på informantens arbeidsplass, ett på et grupperom på et bibliotek og et digitalt via den digitale plattformen zoom. Det digitale intervjuet ble gjennomført på bakgrunn av praktiske og geografiske årsaker. Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt med informantene, både for å skape trygge rammer og «bli kjent» med informantene før intervjuet startet. Samtidig ville jeg være fleksibel overfor informanten, og bestemte meg for å gjennomføre intervjuet digitalt. Gjennom den digitale tjenesten Zoom kunne jeg fortsatt til en viss grad se ansiktsuttrykk og kroppsspråk, men er bevisst at metoden kan ha påvirket intervjuet. Det ble blant annet viktig for meg å etterspørre om jeg hadde forstått informanten korrekt underveis. Tjora (2021, s. 183) fremhever at dybdeintervjuer bør foregå i et virkelig møte, ansikt til ansikt med informanten. Det å skape et positivt møte med informanten betraktes som sentralt, og ved bruk av digitale tjenester vil det kunne råde usikkerhet knyttet til «hvem denne personen i den andre enden «egentlig» er» (Tjora, 2021, s. 184-185). Det kan i denne sammenheng poengteres at det digitale intervjuet ble kortere og mer konsist enn de to andre intervjuene. Hensynet til informanten veide imidlertid tyngst, og jeg opplevde at intervjuet ble gjennomført med positivt utfall der informanten fikk rom for å svare utdypende på intervju spørsmålene.

Før intervjuene avklarte jeg lengden på intervjuet, og sendte relevante opplysninger til informantene. Dette innebar informasjonsskriv med informasjon om studiens formål, og hvilke tiltak og rettigheter som ville bli ivarettatt overfor dem som informanter (se informasjonsskriv, vedlegg 3). Jeg innledet også selve intervjuet med en kort presentasjon av studiens formål, samt en påminnelse om informantenes rettigheter. Dette spesielt knyttet til deres anonymitet, og at datamaterialet ble behandlet konfidensielt. Alle informantene samtykket til bruk av lydopptak under intervjuene (se samtykkeerklæring, vedlegg 4). Det å bruke lydopptak påpeker Postholm & Jacobsen (2018, s. 132) som positivt for intervjuet, ettersom forskeren da kan vie all sin oppmerksomhet til informanten og det som blir sagt. Gjennomføringen av et intervju krever konsentrasjon fra forskeren, som må kunne stille relevante oppklarings spørsmål og pense

informanten inn på temaene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Som tidligere nevnt, ble intervjuene gjennomført som semistrukturerte intervjuer, med flere tilpasninger til den aktuelle intervjusituasjonen og den aktuelle informanten. Dette krevde også at jeg var kjent med temaene i intervjuguiden, og kunne være fleksibel overfor informanten. På forhånd av intervjuene hadde jeg derfor lest og arbeidet med aktuell teori og forskning om temaet.

Alle intervjuene startet med de samme innledende spørsmålene, knyttet til bakgrunnsinformasjon om informanten. Rekkefølgen på hoveddelen varierte i de tre intervjuene, men jeg var gjennom alle spørsmål med samtlige informanter. Underveis i samtlige intervju opplevde jeg imidlertid at intervjuet ble et rom der informantene kunne få utløp for frustrasjon over situasjonen de befant seg i, knyttet til det å være nyutdannet på arbeidsplassen og over utilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker. I det ene intervjuet spesielt, erfarte jeg at informanten ble mer ufiltrert etter hvert i intervjuet. Dette førte til motstridende uttalelser på starten og slutten av intervjuet. Samtidig viser denne «ufiltrerte» samtalen at informanten opplevde intervjusituasjonen som et trygt rom å snakke åpent i (Tjora, 2021, s. 132), samtidig som temaet engasjerte informanten. Et annet perspektiv som er relevant å trekke fram fra intervjuene, er at samtlige informanter rettet spørsmål til meg underveis i intervjuet. Dette handlet i hovedsak om forståelse av lese- og skrivevansker, der det virket som de søkte bekreftelse i det de selv sa. Dessuten ble jeg spurt om min egen opplevelse av lærerutdanningen, noe jeg tenker har sammenheng med å skape en felles referanseramme mellom oss i samtalen. Intervjuet med to av informantene ble samtidig mer omfattende enn det tredje. Dette ble beskrevet i avsnittet ovenfor, knyttet til intervjuet som ble gjennomført digitalt. Samtidig kan dette også ha sammenheng med informantenes erfaringsgrunnlag, interesse eller informantene som personer. Alle intervjuene endte med samme avsluttende spørsmål, der informantene fikk mulighet til å tilføye mer hvis de ønsket det.

3.4 Behandling av datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for behandlingen av innhentet datamateriale. Jeg vil først belyse transkripsjonen, og hvordan jeg har gått fram i prosessen med å transkribere intervjuene. Deretter vil jeg presentere selve analyseprosessen.

3.4.1 Transkripsjon

Transkribering handler om å skriftliggjøre de muntlige intervjuene (Neteland, 2020, s. 62). Jeg gjennomførte selve transkriberingen kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, ettersom forskeren da «noenlunde klart kan huske hva som ble sagt» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Ettersom det muntlige språket er dynamisk, og inneholder faktorer som kroppsspråk, understrekes behovet for å transkribere kort tid etter intervjuene tok sted (s. 34). Slik kunne jeg skrive ned detaljer knyttet til intervjuet, for eksempel der informantene tok pauser, nølte med å svare eller brukte ironi. Jeg transkriberte intervjuene selv, med innstillingen om at transkriberingen ville være første del i tankeprosessen knyttet til analyse. Tanggaard & Brinkmann (2012, s. 34) nevner at det er en klar fordel at intervjueren er den som transkriberer intervjuet, dette ettersom intervjueren har en forståelse av intervjusituasjonen og ordlyden brukt i intervjuet (s. 34).

Neteland (2020, s. 62) beskriver at forskeren vanligvis transkriberer med vanlig skrift og ortografi, dersom forskeren er ute etter å «analysere meningsinnholdet i det som ble sagt». Jeg er ute etter meningsinnholdet i det informantene kommer med, samtidig som nøling, pauser og kroppsspråk kan være en del av deres uttrykkelse av erfaringer. All aktuell informasjon ble derfor notert ned underveis i intervjuene. Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett, ettersom dette kan være interessant i analyse. Samtidig oppsto en problemstilling knyttet til bruk av dialekt. Alle informantene i utvalget brukte dialekt, som kunne gi indikasjoner på hvor de kom fra. Med hensyn til informantenes anonymitet, valgte jeg å transkribere intervjuene på bokmål. Dette fikk ikke videre konsekvenser for meningsinnholdet i det som ble sagt.

3.4.2 Tolkning, koding og analyse

Det første steget i selve analyseprosessen er innsamling av datamaterialet, samt tidlige analyser underveis (Anker, 2020, s. 64). Gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen er beskrevet i delkapitler overfor, men underveis i dette arbeidet valgte jeg å skrive ned tanker som kunne bli aktuelt i analysen av datamaterialet. Anker (2020, s. 67) beskriver dette som «tankenotater», og fremhever betydningen av å skrive ned innspill og tanker som kan komme opp underveis. Transkriberingen skapte også et rom for gjennomlesing av materialet, og jeg skrev ned «tankenotater» knyttet til interessante poenger eller sitater jeg bet meg spesielt merke

i. Neste steg i analyseprosessen var å velge ut og kategorisere datamaterialet, altså en mer systematisk gjennomgang av materialet (s. 73). Analyseprosessen var tidkrevende, og kategoriseringen og utvelgelsen av datamaterialet gikk gjennom flere omganger der jeg under hele prosessen gikk tilbake til transkriberingene. I arbeidet med å analysere valgte jeg å benytte en abduktiv analyse, som er en «kombinasjon av induktiv og deduktiv koding» (Anker, 2020, s. 79). Fokuset i en abduktiv analyse er at forskeren hele tiden skal «bevege seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori» (s. 79). Jeg la sterk vekt på hva informantene faktisk sa i intervjuene, og Tjora (2021, s. 2018) understreker at de første kodene skal ligge nært sitatene fra informantene. I arbeidet tok jeg utgangspunkt i å finne «essensen» av det som ble sagt i intervjuene (s. 218), for deretter å sammenligne med teori og tidligere forskning. For det første måtte jeg tilse at kodene var relevante for studien, og kunne hjelpe meg med å besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 83). For det andre ble det tydeliggjort gjennom intervjuene og analyseprosessen at det teoretiske rammeverket måtte utvides. Dette handlet i stor grad om teori knyttet til læreres kompetanseutvikling.

Etter bearbeiding av datamaterialet valgte jeg å presentere kodene i «generelle temaer» (Tjora, 2021, s. 222), samtidig som jeg beholdt «informantenes stemme» ved å legge ved sitater for hver kategori. Kategoriene jeg endte med til slutt er følgende: temaet lese- og skrivevansker i lærerutdanningen, forståelse av lese- og skrivevansker, gjennomføring av tilpasset opplæring, kompetanseutvikling for nyutdannede i skolen og støtte på arbeidsplassen. For å få tydelig fram meningsinnholdet fra datamaterialet, valgte jeg å presentere funn for seg selv i kapittelet presentasjon av resultater (jf. Kap. 4), for deretter å diskutere funnene overordnet opp mot hverandre i diskusjonen. Analysen er derfor strukturert i kapitler ut fra kategoriene fra datamaterialet (Anker, 2020, s. 83), mens diskusjonsdelen er organisert etter studiens forskningsspørsmål.

3.5 Forskningens kvalitet

Postholm & Jacobson (2018, s. 219) vektlegger at kvaliteten på forskningen må bedømmes ut fra hvordan resultatene er produsert. Forskningsprosessen er dermed en avgjørende faktor for forskningens kvalitet, og som forsker må jeg kunne vise av prosessen er utført på en grundig og pålitelig måte (s. 220). I dette delkapittelet vil jeg først reflektere rundt studiens pålitelighet

og gyldighet. Deretter vil jeg reflektere over hvordan studiens funn kan være aktuelle for flere. I kvalitative studier, slik som denne, er det ikke et formål å generalisere resultatene. Funnene i studien kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle nyutdannede norsklærere, men kan imidlertid gi et tilstandsbilde knyttet til de tre nyutdannede norsklæreres situasjon (Skilbrei, 2023, s. 88).

3.5.1 Pålitelighet og gyldighet

Skilbrei (2023, s. 87) skriver at innenfor metodelitteraturen står «reliabilitet» som et sentralt begrep. Reliabilitet handler om «hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Slik jeg har beskrevet tidligere, tar jeg i studien utgangspunkt i intervju med et fåtall informanter. Dette med bakgrunn i studiens formål, som er å få tilgang til og kunne beskrive enkeltmenneskers erfaringer. Datamaterialet vil dermed være et resultat av interaksjonen mellom meg som forsker og den enkelte informant (Skilbrei, 2023, s. 64). Jeg vil dermed ikke kunne bekrefte at studien ville gitt samme svar på et annet tidspunkt, blant annet ut fra at informantene kunne handlet og gjort andre valg i møte med en annen forsker. Dette kan være en svakhet ved denne forskningen. Samtidig påpeker Skilbrei (2023, s. 87) at reliabilitet nødvendigvis ikke er passende å bruke knyttet til formålet i kvalitativ forskning. Tjora (2021, s. 259) understreker imidlertid at man innenfor kvalitativ forskning burde reflektere over forskningens pålitelighet, som dreier seg om hvilke sammenhenger det er mellom forskningens ulike deler, slik som teori, metode, behandling av datamaterialet og selve analysen av datamaterialet. Jeg har gjennom gjennomføringen av forskningsprosjektet etterstrebet å ha en tydelig sammenheng mellom de ulike delene prosjektet består av, og gjennom en abduktiv analyse var det sentralt å skape et tydelig forhold mellom funn og teoretiske perspektiver (Anker, 2020, s. 80). Det var dessuten viktig for meg å vie metodekapittelet relativt god plass i avhandlingen, for å være åpen og beskrivende knyttet til metodiske valg og vurderinger som er gjort.

Et annet aspekt ved forskningens kvalitet, er forskningens gyldighet. Begrepet gyldighet handler om en «logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2021, s. 260). For å ha en tydelig sammenheng mellom prosjektets problemstilling og de funnene jeg har kommet fram til, var det viktig å være bevisst formålet

og metodene som ble brukt. Tjora (2021, s. 263) påpeker at forskeren gjennom å presentere metodiske valg og reflektere rundt sammenheng mellom teori og funn, kan invitere leseren til å ta en kritisk posisjon knyttet til forskningen. Slik som beskrevet i forrige avsnitt, har jeg etterstrebet å ha en tydelig sammenheng mellom de ulike delene prosjektet består av. Gjennom metodekapittelet har jeg ønsket å være åpen knyttet til metodiske valg jeg har stått overfor i forskningsprosjektet. Samtidig må jeg påpeke her at studien undersøker hvordan nyutdannede norsklærere selv *erfarer* egne muligheter for kompetanse, og kan dermed ikke si noe om deres faktiske handlinger og yrkesutøvelse. Skilbrei (2023, s. 64) påpeker at kvalitative intervju gir forskeren tilgang til erfaringer og refleksjoner hos informanten, og ikke hvordan de faktisk handler. Funnene i undersøkelsen er knyttet til hvordan informantene opplever og erfarer fenomenet, og er ikke observasjoner knyttet til deres praksis. For å oppnå svar på prosjektets spørsmål, som knyttes til lærernes erfaringer, er det derfor benyttet en fenomenologisk undersøkelse.

3.5.2 Tilstandsbilde

Det er ønskelig at resultatene og kunnskapen som blir framstilt i studien kan være aktuelle for andre. Skilbrei (2023, s. 88) diskuterer begrepet generalisering opp mot kvalitative forskningsmetoder, og beskriver at kvalitativ forskning ikke kan generaliseres på samme måte som det gjøres innen kvantitativ forskning. Samtidig trekker hun fram at all forskning, også kvalitativ, gjennomføres med en tanke om å danne kunnskap som kan gjelde flere (s. 88). Funnene fra egen studie tar utgangspunkt i de menneskelige erfaringene til tre informanter innenfor en spesifikk gruppe i skolen. Utvalget er snevert, men kan gi tilgang til det Andenæs (2000, s. 288) kaller et tilstandsbilde. Gjennom intervju med en spesifikk gruppe informanter, kan studien gi et kontekstuellt og forklarende bilde av tilstanden slik informantene erfarer den (Skilbrei, 2023, s. 88). Slik jeg drøftet tidligere, i gjennomgangen av kvalitativ metode, vil målet med studien være å forstå og beskrive menneskelige erfaringer. Dermed er det ikke et behov for et stort antall informanter, der resultatene skal generaliseres til å gjelde hele populasjoner. Postholm & Jacobsen (2018, s. 238) trekker også fram overførbarheten i kvalitativ forskning, og beskriver begrepet naturalistisk generalisering nærmere. Naturalistisk generalisering handler om at leseren av forskningen kan oppleve at det som kommer fram er relevant for seg selv og

kan overføres til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I egen studie er det et potensial for at andre nyutdannede kan kjenne seg igjen i det som kommer fram, og at forskningens resultater kan spille tilbake på utdanningssystem og praksis i skolen overfor nyutdannede. Resultatene fra studien kan ikke overføres til å gjelde alle nyutdannede norsklærere, og kan ikke si noe om hvordan nyutdannede generelt opplever det å hjelpe elever med lese- og skrivevansker i starten av yrkeskarrieren. Samtidig kan beskrivelsene som kommer fram være et tilstandsbilde fra noen nyutdannede norsklærere i skolen i dag, og trekke fram hvordan noen nyutdannede norsklærere opplever dette. Muligens kan studien, med sitt tilstandsbilde, gjøre leserne mer bevisst på hvordan situasjonen *kan* oppleves for nyutdannede norsklærere i skolen i dag.

3.6 Forskningsetiske drøftinger

Leseth & Tellmann (2018, s. 148) beskriver at etikk handler om forholdet mellom mennesker, og vurderingen av hva som er rett og galt i disse sosiale relasjonene. Etske refleksjoner handler dermed om forskerens ansvar knyttet til informantene, og jeg vil i denne delen drøfte hvilke tiltak og hensyn som er gjort i studien. Dette innebærer tiltak for å beskytte deltakernes autonomi og personvern, og refleksjoner rundt forskerens rolle i studien.

3.6.1 Behandling av personopplysninger

Studien tar utgangspunkt i intervju med informanter, og i den forbindelse var det avgjørende å sikre informert samtykke og vedlikeholde informantenes rettigheter underveis og etter studien (Leseth & Tellmann, 2018, s. 148). Studien er gjennomført i overensstemmelse med Sikt (Sikt, u.å.) sine retningslinjer for behandling av personopplysninger (se godkjennelse fra Sikt, vedlegg 1). Disse kravene handler om informert og fritt samtykke, og konfidensialitet i studien (Leseth & Tellmann, 2018, s. 148). Knyttet til informert samtykke var det relevant å reflektere over om alle sider ved samtykket ble ivaretatt. Dette med bakgrunn i Postholm og Jacobsen (2018, s. 247-249) sin beskrivelse av informert samtykke, som innebærer at informanten har relevant kompetanse, full informasjon og forståelse, og kan avgi samtykke frivillig. For å sikre at informantene var kjent med studiens formål og egne rettigheter, fikk de tilsendt informasjon

om studien før intervjuet skulle finne sted. Det har heller ikke vært nødvendig for studiens formål å holde tilbake informasjon. Samtidig legges det til grunn at informantene ikke kun har fått informasjon om studien, men forstått den (s. 249). Det vil være vanskelig å vurdere om informantene fullt ut har forstått hva deltakelsen innebærer, og derfor var det viktig å være tydelig på studiens formål og hva opplysningene skulle brukes til. Slik kunne jeg sikre meg at informantene hadde fått gjennomgått all relevant informasjon. Før gjennomføringen av intervjuet fikk de en påminnelse om deres rettigheter, og skrev under på samtykke før intervjuet startet. For å beskytte informantene og deres rett på privatliv, har personopplysninger blitt behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Slik som tidligere nevnt, er informantene anonymisert og beskrevet med fiktive navn i datamaterialet (jf. 3.2.3).

3.6.2 Forskerens rolle

Tjora (2021 s. 281) beskriver viktigheten av å redegjøre for sin egen posisjon i et forskningsarbeid, fordi forskeren ikke er nøytral overfor det som studeres. Forskerens engasjement og forforståelse vil prege forskningsprosessen, slik som beskrevet tidligere i beskrivelsen av hermeneutikk (s. 235, jf. 3.1). Skilbrei (2023, s. 87) vektlegger i tråd med dette at forskningen ikke er «uavhengig av forskerens erfaringer, preferanser og valg». Studien er basert på valg knyttet til tematikk og problemstilling, og valgene gir undersøkelsen retning underveis. På bakgrunn av dette, har jeg gjennom forskningsprosessen reflektert rundt egen motivasjon knyttet til studiens problemstilling. Jeg valgte å undersøke nyutdannede norsklæreres erfaringer med lese- og skrivevansker først og fremst på bakgrunn av egne bekymringer for elever som faller utenfor i skolesystemet. Min egen referanseramme og forutinntatte tanker knyttet til problemstillingen har utgangspunkt i en snart gjennomført lærerutdanning med faget norsk, og jobb som lærervikar. Dette la også grunnlaget for interesse for situasjonen til de nyutdannede, ettersom jeg snart skal stå i samme situasjon selv. Selv opplever jeg at temaet lese- og skrivevansker ikke blir prioritert i lærerutdanningen, og måtte være svært bevisst egne meninger og at jeg ikke skulle overføre disse på informantene i en intervjusituasjon. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst min egen posisjon knyttet til forskningen, og å reflektere rundt dette i arbeidet med analyse av datamaterialet. Forskeren har også en rolle overfor informantene, og Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) påpeker at det

menneskelige samspillet som oppstår i intervjusituasjonen vil påvirke informantene. Jeg var dermed bevisst på å skape en trygg situasjon for informantene, og avklare intervjusituasjonen og egen rolle som forsker i møte med informantene.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale funn fra det innsamlede datamaterialet. Presentasjon av resultater og kategoriseringen er basert på informantenes beskrivelser i intervjuene. Kategoriene er strukturert som følger: 1) Temaet lese- og skrivevansker i utdanning, 2) Forståelse av lese- og skrivevansker, 3) Gjennomføring av tilpasset opplæring, 4) Kompetanseutvikling for nyutdannede i skolen, og 5) Støtte på arbeidsplassen. De ulike kategoriene er organisert i delvis overlappende kategorier og er samtidig presentert med en vignett fra intervjuene, som en introduksjon for temaet som presenteres. Disse sitatene vil ikke nødvendigvis være representativt for alle de tre lærerne, men vil framheve lærerstemmene og illustrerer et sentralt aspekt i den kommende presentasjonen. Presentasjonen av funnene vil danne grunnlaget for en overordnet diskusjon av forskningsspørsmålene i kapittel 5, der funnene samlet sett sees opp mot teori, forskning og aktuelle styringsdokumenter.

4.1 Temaet lese- og skrivevansker i lærerutdanningen

«Jeg hadde jo ingen anelse, og ble jo egentlig bare kastet ut i det» (Henny)

I intervjuene med de tre nyutdannede lærerne var erfaringer fra tidligere utdanning et sentralt tema. Henny har gått lektorutdanning, som retter seg mot 8.-13.trinn i norsk skole. Hun beskriver at hennes intensjon med valg av utdanning var å jobbe på ungdomsskole, men at utdanningen i stor grad var rettet mot videregående skole og faglig tyngde. I utdraget nedenfor ser vi hvordan Henny beskriver sin opplevelse av egen lærerutdanning:

Ja, og jeg sleit jo litt underveis i utdanningen med å tenke «ok, hvordan skal jeg bruke dette i klasserommet?». Det følte jeg at det ikke var så mye fokus på, og det er jo litt overraskende når du søker på lektorutdanning og tenker at du skal bli lærer, og så er det egentlig ikke det det er så mye fokus på der da, var min opplevelse.

Slik jeg tolker dette utsagnet, mangler Henny en opplevelse av at utdanningen er relevant for den praktiske yrkesutøvelsen. Behovet for praktisk kunnskap ble også et tema hos Frida og Silje. Frida og Silje har gått grunnskolelærerutdanning 1-7, med norsk som masterfag. Frida er kontaktlærer på barnetrinnet, mens Silje er kontaktlærer på mellomtrinnet. Frida uttrykker for eksempel at «[man] burde hatt en mer praksisnær utdanning, synes jeg. Der man får bruk for

det man lærer», og hun gjentar savnet etter praktisk kunnskap i utdanningen flere ganger i løpet av intervjuet. Vi ser at Silje har en lignende opplevelse: «Jeg synes det er litt kjipt at vi ikke har hatt litt mer sånn hvordan vi kan bruke det ute i skolen». Alle de tre informantene var altså samstemte i en generell opplevelse av en manglende sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap i lærerutdanningen. Når det gjelder kunnskap om lese- og skrivevansker spesielt, forventes det at lærere for eksempel skal kunne gjennomføre kartleggingstester for å utrede elever der det er mistanke om vansker (Refsahl, 2012, s. 18). Henny beskriver sitt møte med slike kartleggingstester:

Jeg hadde jo ingen anelse, og ble jo egentlig bare kastet ut i det. Og sto der som et spørsmålstegn. Og alle var sånn «ja, nå må du bare sjekke nivået på nasjonale prøver». Jeg visste jo ikke engang hvordan man sjekket nivået. Jeg har aldri hatt noe helst om det. Jeg vet jo hva nasjonale prøver er, men jeg vet jo ikke hvordan du egentlig gjennomfører, evaluerer, og hvem du kontakter videre.

Her setter Henny ord på en sårbar situasjon i starten av sin yrkesutøvelse, der hun mangler kompetanse knyttet til gjennomføring av praktiske arbeidsoppgaver. Det kommer også fram at Silje har en lignende opplevelse om kartlegging: «Ok, nå må vi melde inn. Hvordan gjør vi det? Det lærte jeg aldri». Som vi ser, opplever de nyutdannede lærerne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse fra lærerutdanningen til å håndtere praktiske arbeidsoppgaver relatert til lese- og skrivevansker, og melder et savn om dette i utdanningen.

Frida og Silje har hatt begynneropplæring som et tema i sin utdanning, og har derfor hatt undervisning om grunnleggende lese- og skriveopplæring. De nyutdannede lærerne fikk spørsmål om hvordan temaet lese- og skriveopplæring ble vektlagt og undervist i utdanningen. Frida beskriver at «det er greit at de lærer deg fagbegreper som grafem og fonem og alt det der, men det hjelper deg ikke så mye i praksis». Hun understreker behovet for å lære hvordan man skal bruke teorien i praktisk undervisning. Silje forteller også om temaet lese- og skriveopplæring i sin utdanning: «Og så gikk det rett på språk og litteratur, og da handlet det mest om, på vårt nivå, sånn grafem og fonem. Altså i språkdelen». Dette kan forstås som at hovedfokuset i norskundervisningen i Frida og Siljes utdanning har vært rettet mot språket som system. Når Henny blir spurt om kunnskap knyttet til grunnleggende lese- og skriveopplæring spesielt, understreker hun at «nei, fordi jeg har jo gått lektor, og der inngår jo ikke begynneropplæring. Så jeg har ikke hatt noe om det». Henny har derfor ingen kompetanse om

grunnleggende lese- og skriveopplæring fra sin utdanning, som hun kunne ta med inn i sin yrkeskarriere som norsklærer.

Videre i intervjuene ønsket jeg å utforske nærmere i hvilken grad temaet lese- og skrivevansker spesifikt hadde blitt vektlagt og undervist om i lærernes utdanning. Frida forteller: «[I min utdanning] var det sånn, kanskje vi fikk én økt, fordi det ble mast om. Men det blir jo ikke lagt vekt på». Videre forteller hun at på begge undervisningsstedene hun var innom så «etterlyste vi jo mer undervisning om det, fordi det var jo liksom ikke». Det Frida setter ord på i intervjuet er at temaet lese- og skrivevansker ikke ble vektlagt i utdannelsen, eller var helt fraværende. Samtidig var studentene bevisst på denne mangelen, og tok selv ansvar og initiativ for å få kunnskap om temaet. Henny uttrykker også at utdanningen ikke inneholdt lese- og skrivevansker som et eget tema:

Men jeg kan ikke huske at vi har hatt noe pedagogisk knyttet til dette med opplæring av de som har lese- og skrivevansker. Annet enn det som er sunn fornuft, at man tenker selv at du må gi litt forenklete oppgaver og litt mindre tekst kanskje. Har ikke lært noe annet om det.

Vi ser her at Henny opplever at studentene blir overlatt til å bruke sunn fornuft i mangel av faglig kunnskap. Silje på sin side forteller: «For jeg husker vi hadde en uke der det bare var om lese- og skrivevansker. Men du vet da lærte vi at det finnes hjelpemidler. Ikke hvilke hjelpemidler, men at det finnes hjelpemidler». Silje har dermed hatt konkret undervisning om lese- og skrivevansker, men det kan settes spørsmålsteget ved utbyttet av denne undervisningen. Silje påpeker også at «jeg har nok lært en del om det, og så glemmer jeg det litt selv. Så må jeg lære det på nytt nå». Hun setter her ord på en usikkerhet om hva hun egentlig har fått av kunnskap gjennom lærerutdanningen, men legger samtidig ansvaret for dette på seg selv. Samtidig beskriver Silje at temaet lese- og skrivevansker «[ikke var] noe du burde kunne for å stå på eksamen. Det var sånn tilleggsinformasjon som jeg måtte streve med senere». Dette kan forstås som at utdanningen ikke vektlegger temaet som avgjørende for studentenes yrkesutøvelse. Henny beskriver et lignende scenario knyttet til spørsmålet om undervisning: «Nei, ikke som går direkte på lese- og skrivevansker. Nei. Nei, det føler jeg bare at er en sånn bi-greie til jobben. Som er sånn «ok, men det er en del av jobben»». Henny har altså ikke fått undervisning knyttet til lese- og skrivevansker, og slik jeg tolker utsagnet ovenfor ser hun på tilpasninger i forhold til lese- og skrivevansker som en separat del av hennes læreryrke.

4.2 Forståelse av lese- og skrivevansker

«Det er jo når man på ett eller flere nivåer har vanskeligheter med i bunn og grunn bokstaver og lyder» (Frida)

Det var et ønske i intervjuene å utforske lærernes forståelse av lese- og skrivevansker, dette ettersom lærerens forståelse vil være sentralt for å oppdage eventuelle vansker og bakgrunn for tiltak (Lyster, 2019, s. 10). Frida, som i vignetten over beskriver at lese- og skrivevansker handler om utfordringer med bokstaver og lyder, utdyper videre at «du får jo ikke til å skrive hvis du ikke har forstått sammenheng mellom lyd og bokstav for eksempel. Du kan ha ulike vansker». Frida kobler lese- og skrivevansker til utfordringer med skriftspråket, nærmere bestemt koblingen mellom «bokstaver og lyder». Samtidig peker hun på at vanskene kan forekomme på ulike nivåer, og at det innenfor betegnelsen lese- og skrivevansker kan ligge ulike utfordringer. På samme måte kobler Silje vanskene til skriftspråket: «Og sånn på en måte det setter seg ikke helt, det er tydelig at ord, bokstaver blir stokka på». Hun peker videre på «ja, flyten og sånt, at det blir veldig hakkete. Og at framgangen ikke er så god som hos andre da». Her ser vi at Silje knytter lese- og skrivevansker opp mot progresjon sammenlignet med andre på samme alderstrinn. Samtidig beskriver hun «at det er forskjellige årsaker til at ting blir slik» og peker på at «det synes jeg er litt vanskelig, når man skal skille mellom andre lærevansker og lese- og skrivevansker». Her viser Silje at hun er oppmerksom på at det kan være flere bakenforliggende årsaker til lese- og skrivevansker, og at andre lærevansker kan påvirke elevens lese- og skriveutvikling. Henny på sin side forteller:

At de ikke har så mye erfaring med det, som gjør at de sliter da. Jeg har egentlig fått ganske sjokk hvor lavt nivåene er, og hvor lite konsentrasjon de har. Og også hvor lite de klarer å stå i de utfordringene som blir gitt dem.

Vi ser her at Henny, i motsetning til Frida og Silje, kobler lese- og skrivevansker til faktorer som elevenes manglende konsentrasjon og utholdenhet, og kobler vanskene til opplæring, eller erfaringer, eleven har hatt knyttet til lesing og skriving. Det må poengteres at Henny her setter et skille mellom lese- og skrivevansker og dysleksi: «Jeg tenker at lese- og skrivevansker i hvert fall handler veldig mye om lite erfaring enn det med for eksempel dysleksi da». I møte med spørsmål om lese- og skrivevansker trekker altså Henny fram manglende erfaringer med lesing og skriving som årsak til vanskene. Samtidig går det igjen at hun opplever at det «kanskje

generelt er et konsentrasjonsproblem». I intervjuene ble Henny spurt om hennes oppfatning av om vanskene i størst grad var koblet til avkodning eller forståelse: «De går jo litt på hverandre, men jeg føler jo ofte at de kanskje gir litt opp». Igjen retter Henny fokuset på elevenes viljestyrke i arbeidet. Samtidig vektlegger hun motivasjon og mestring i skolehverdagen, og er frustrert over å ikke kunne hjelpe elever som «får null mestring i løpet av en skoledag». Jeg tolker Henny dit hen at hun i stor grad er elevfokusert, både i forhold til av vanskene ligger hos eleven og samtidig at motivasjon og mestring dermed blir avgjørende faktorer. Samtidig fremhever hun:

Jeg vet jo ikke hvordan, på en måte, hodet til en som har dysleksi fungerer, for jeg har jo ikke hatt noe personlig erfaring med det, eller fått kunnskap nok om det. Så det er jo det jeg leser meg opp på selv.

Henny understreker i dette utsagnet at hun ikke opplever å ha inngående kunnskap knyttet til lese- og skrivevansker, nærmere bestemt dysleksi. Den kunnskapen hun sitter inne med er kun den hun har hatt mulighet til å oppdatere seg på selv.

I forlengelsen av lærernes forståelse av lese- og skrivevansker var det aktuelt å undersøke hvordan de oppdaget eventuelle lese- og skrivevansker i klasserommet. Frida beskriver dette nærmere: «Det blir jo ut fra kartleggingstester, og så føler du jo på deg at «dette går jo ikke videre»». Hun uttrykker også at læreren må følge med på elevenes progresjon: «Du må liksom kjenne litt på hvor du føler de ligger hen». I denne situasjonen framhever hun altså lærerens skjønn som grunnlag for å vurdere om elevene har lese- og skrivevansker. Silje framhever på sin side at det kan være utfordrende å ha innsikt i aldersnivået:

For det er et lavt nivå generelt i klassa. Så jeg synes det er litt vanskeligere nå å ... oppdage det her da. I hvert fall når man går i samme klasse hele tiden, og ikke ser noen andre også. For jeg er jo bare inne her.

Silje understreker at hun ikke innehar erfaring knyttet til hva hun kan forvente av lese- og skriveferdigheter på ulike alderstrinn. Silje er samtidig kontaktlærer sammen med en annen lærer, og viser tiltro til kollegaens erfaring og skjønn: «Litt på skjønn og så er det jo [den andre kontaktlæreren] da, heldigvis, som er her og har sett mange femteklassinger». Silje peker på at hun også fikk støtte i den praktiske gjennomføringen av utredning: «Ja, men jeg gjorde det sammen med [den andre kontaktlæreren]. Eller hun gjorde det egentlig, så satt jeg litt på siden og var enig». Her ser vi at Silje er usikker på sitt eget faglige skjønn og den praktiske

utredningen, men at hun har tiltro til kollegaens erfaringer. Samtidig som Silje uttrykker usikkerhet knyttet til kartlegging av elever, «Så jeg regner med at det er det, men du vet at jeg er ikke helt inne i det, hva vi gjør», beskriver hun senere i intervjuet at lese- og skrivevansker er noe konkret: «Og lese- og skrivevansker er ganske konkret. Du kan se et symptom på en måte, og du kan teste og få et svar». Som vi ser, var de tre informantene samstemte i at lese- og skrivevansker kan oppdages på bakgrunn av kartleggingstester og lærerens faglige skjønn.

4.3 Gjennomføring av tilpasset opplæring

«Jeg har ikke sjanse til å følge opp, så de blir ikke fulgt opp rett og slett» (Henny)

Samtlige av norsklærerne som deltok i denne studien beskrev at de hadde ansvaret for tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker. Dette innebærer både oppfølging og tilpasning av elever med lese- og skrivevansker, inkludert dysleksi. Samtidig kom det fram i intervjuene at det varierte i hvilken grad informantene opplevde mestring av tilpasset opplæring, og i hvilken grad de opplevde å ha mulighet til å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Frida setter ord på sin opplevelse: «Ja, det går egentlig greit. (...) Så hvis du har læreverk, og vet hvor eleven er sånn nivåmessig, så går det ganske greit å tilpasse i klasserommet». Her beskriver Frida at hun opplever å mestre tilpasset opplæring for den enkelte i klasserommet, samtidig som læreren er nødt til å ha innsikt i elevens nivå for å kunne tilpasse. På den annen side beskriver hun at «det er jo vanskelig å tilpasse og, for det tar jo tid». Tilpasninger i klasserommet krever dermed mer av læreren, og gjør at planlegging tar lengre tid.

Det kommer også fram at Silje har lignende opplevelse: «Jeg føler jeg håndterer det greit. Jeg er ikke stressa for at jeg kan for lite nå, på en måte. De henger godt med, så jeg er jo alltid inne og sjekker litt ekstra på dem». Her beskriver Silje at hun opplever å mestre tilpasninger i klasserommet, overfor elever med dysleksi. Hun forteller samtidig at hun prøver å gi tettere oppfølging og støtte overfor elevene med lese- og skrivevansker i klasserommet. Silje forteller videre: «Fordi det som hjelper mot dysleksi, det er jo å lese. Så de må jo få lese litt selv, og bli vant med å lese selv om det er strevsomt». På bakgrunn av denne forståelsen, prioriterer hun leseøving i norskundervisningen. Silje retter også oppmerksomheten mot betydningen av

grammatikkundervisning, særlig rettet mot grunnleggende prinsipper i språket: «Ja, jeg skulle ha litt repetisjon i starten for å se hva de kunne. Og da blir vi stående fast på å bøye adjektiv på en måte». På samme måte beskriver Henny at «så har vi startet veldig sånn basic med å gå gjennom «hva er substantiv», «hva er verb». Altså veldig sånn grunnleggende». I møte med elever som strever med lesing og skriving går altså lærerne tilbake til undervisning om grunnleggende prinsipper i skriftspråket. Henny har samtidig en annen opplevelse av mulighetene for tilpasninger i klasserommet enn Frida og Silje: «Jeg har ikke sjanse til å følge opp, så de blir ikke fulgt opp rett og slett» og at «ja, jeg vet at noen timer så vet jeg at denne og denne har jo ikke gjort noe som helst. Jeg har ikke fått fulgt opp. Og det er jo en kjip følelse». Slik jeg tolker Henny, så opplever hun å ikke ha kapasitet til å følge opp elever med lese- og skrivevansker i klasserommet. I denne sammenhengen må det presiseres at Henny samtidig beskriver at hun har brukt kapasitet og tid på andre utfordringer i klasserommet på starten av skoleåret, noe som vil påvirke i hvilken grad hun opplever å få fokusert på tilpasset opplæring. Samtidig beskriver hun tilpasninger generelt: «Realiteten er dessverre at man har lyst til å hjelpe alle, men det er ikke mulig». Løsningen hennes beskriver hun i det følgende:

Så det jeg har gjort er at jeg bare sier i starten av timen når vi jobber med det, at «dere som trenger diktering, dere må bruke det», «dere som trenger ørepropper på tentamen i morgen for å få det opplest, dere må ha med det selv». Altså du må være veldig sånn, ikke sant.

I sitatet ovenfor påpeker Henny at hun prøver å tilpasse for elevene med lese- og skrivevansker ved å minne de på ulike hjelpemidler de kan benytte seg av. Dermed blir det i denne situasjonen opp til elevene selv å benytte seg av og bruke hjelpemidler, og dermed tilpasse sin egen undervisning.

4.4 Kompetanseutvikling for nyutdannede i skolen

«Jeg er ofte usikker, også er det ikke så ofte jeg rekker å spørre om hjelp» (Silje)

En tematikk som kom fram underveis i intervjuene var informantenes opplevelse av å være nyutdannet på arbeidsplassen. Frida påpeker at «det hadde jo vært det beste. At man hadde vært litt trygg i det man gjorde». Videre forteller hun at «man kan jo lure på om man gjør det riktig da ...». Frida uttrykker en usikkerhet knyttet til egen yrkesutøvelse, ut fra at hun ikke har

kunnskap fra utdannelsen. Silje beskriver en lignende følelse: «Jeg er ofte usikker, også er det ikke så ofte jeg rekker å spørre om hjelp». Silje forteller at hun ofte er i tvil og uvisshet, men at hun må stå i denne usikkerheten fordi det ikke er tilgjengelig tid til å «få hjelp». Hun setter også ord på behovet for støtte: «Men likevel så må man kreve tid hos noen, og det synes jeg er vanskelig. Men som nyutdannet lærer så føler jeg ikke at jeg kunne tatt fullstendig ansvar selv». Slik jeg tolker Siljes utsagn føler hun seg til bry overfor andre på sin arbeidsplass, samtidig som hun beskriver at hun er avhengig av å få denne hjelpen fordi hun ikke har nok kompetanse til å «ta fullstendig ansvar selv». Vi ser at Henny har en lignende opplevelse knyttet til kompetanse: «Så sto jeg der egentlig uten noe som helst informasjon, og måtte egentlig bare gå dit selv og si «hei, dette vet ikke jeg hvordan man gjør. Jeg trenger et møte der vi går gjennom det»». Konteksten bak utsagnet var samtale om utredning av elever med lese- og skrivevansker. Dette tolker jeg som en vanskelig og ydmykende situasjon å stå i, der Henny må anerkjenne at hun ikke har nok kompetanse og må gå å spørre om hjelp.

Når det gjelder den kompetansen som er nødvendig på et område som lese- og skrivevansker, understreker Henny at hun må opparbeide seg dette selv underveis i yrkesutøvelsen: «Ja, jeg har ikke noe verktøy for å vite hvordan jeg skal ta tak i det. Så det er litt mer sånn learning by doing». Hun erfarer også at «... det er litt lite forståelse for å være ny noen steder. At det bare er forventet at du skal finne ut av ting», og at «jeg må lese meg opp på forhånd». Henny uttrykker at hun må ta initiativ til å opparbeide seg kunnskap selv, og at hun må bruke tid til å lese seg opp på lese- og skrivevansker på egenhånd. Frida peker på det samme, «Ja, man må finne ut av det selv», og konteksten her er samtale om utredning av elever med lese- og skrivevansker. Silje peker på en lignende opplevelse knyttet til bruk av læreverk: «Og det er jo greit, men jeg har ikke fått noen opplæring i det. Det må jeg liksom lete litt fram i selv». Hun setter samtidig ord på en frustrasjon over «at man får beskjed om at man får jo hjelp, og det er bare å spørre, også rekker man jo ikke å spørre om alt». Det fremstår her som at lærerne opplever å stå alene og må «finne ut» selv, som en konsekvens av manglende opplæring eller tid. På spørsmål om kompetanseheving knyttet til elever med lese- og skrivevansker på arbeidsplassen, forteller Frida at: «Nei. Jeg tror du må oppsøke det selv (...) Så man må på en måte ta ansvar for å fylle på selv da, med kunnskap». Slik jeg tolker Fridas utsagn, står de som nyutdannede selv ansvarlig for å vurdere egen kompetanse og utvikle seg faglig. Dette kan forstås som at kompetansen læreren innehar, både faglig og praktisk, tar utgangspunkt i det

læreren rekker å lese seg opp på selv, finner av informasjon eller lærer av kollegaer som tar seg tid til å hjelpe dem. Henny beskriver at hun må ta initiativ for å få innsikt, blant annet om prosessen knyttet til utredning av elever:

Og hvis jeg da ikke hadde tatt initiativ så hadde det jo sikkert ikke blitt gjort heller da. For jeg har en annen kollega som er helt fersk, og han har jo ikke turt å spørre, ikke sant. Og da har det ikke blitt gjort.

Slik jeg forstår Henny i dette utsagnet, er hennes kompetanse som lærer avhengig av at hun selv tar ansvar for å få informasjon. Og hvis man ikke tar ansvar, vil man ikke ha innsikt i grunnleggende rutiner og praktiske arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Ansvar for egen innsikt og kompetanse blir også aktuelt i tilknytning til ressurser for elever med lese- og skrivevansker. Henny forteller:

Vi har en teams-konto, der det er en mappe om hjelpemidler i dysleksi. Også står det litt om de ulike hjelpemidlene de kan bruke. Men hvis jeg ikke hadde lett aktivt etter den informasjonen, så hadde jeg ikke visst at den eksisterte.

Slik det kommer fram i utsagnet ovenfor, vil det være tilfeldig hvilken innsikt læreren har knyttet til hvilke ressurser elever med lese- og skrivevansker kan bruke, og som skolen har tilgang på. Henny utdyper videre:

Jeg aner ikke alle disse appene man kan bruke. Jeg hadde ikke peiling før i høst. Noe som skremmer meg litt, fordi i fjor jobbet jeg på en skole der de også hadde Ipad og sånt, men jeg hadde ikke hørt om et eneste hjelpemiddel på ipaden da. Så det er veldig individuelt. Og det synes jeg er veldig dumt, at noen skoler følger opp og andre ikke gjør det.

Slik jeg forstår Henny, opplever hun at manglende informasjon skaper ulikheter i lærerkollegiet og gjør at det blir tilfeldig hvilken kunnskap og innsikt den enkelte lærer sitter med. Hun beskriver at hun erfarer dette som skremmende, fordi hun selv har utført sin lærergjerning på en skole uvitende om digitale ressurser som kunne vært til støtte for elever med lese- og skrivevansker. Silje på sin side beskriver at hun ikke har inngående innsikt i digitale ressurser, fordi hun ikke har nok tid:

Og et par apper til, som jeg skal sette meg inn i når jeg får tid til det. Og jeg merker jo det. Jeg tenker på det hver eneste uke at jeg skal sette meg inn i, og så får jeg aldri tid til å gjøre det.

I avsnittet ovenfor setter Silje ord på at hun ikke har hatt tid til å sette seg inn i ressursene som elevene kan benytte seg av. Gjennomgående i intervjuet forstår jeg at Silje opplever at det er mye hun «skulle ha satt seg inn i» eller fått lest. Gjentakende er opplevelsen av å ikke få satt seg inn i det hun burde: «Men jeg har jo ikke helt fått satt meg inn i det». Denne situasjonen har utgangspunkt i manglende kunnskap fra utdanning eller manglende informasjon på arbeidsplassen, som gjør at hun i en hektisk arbeidsdag burde ha «fått satt seg inn i det». Hun understreker at dette påvirker elevenes bruk av de digitale ressursene:

Ja, og når det er hensiktsmessig å bruke det. Så de må på en måte lære når de skal bruke de hjelpemidlene, og når det er lurt å prøve selv. Så da må jeg jo vite hva det innebærer med de hjelpemidlene.

Slik jeg tolker dette utsagnet, er Silje bevisst på at hennes manglende innsikt i og forståelse av kompensatoriske digitale ressurser påvirker elevenes utbytte av dem. Samlet sett viser intervjuene at lærerne står usikre i egen lærerutøvelse, og må bruke tid på å «finne ut» eller lese seg opp selv både knyttet til faglig kunnskap og praktisk gjennomføring knyttet til lese- og skrivevansker. Manglende tid og informasjon vil igjen påvirke hvilken kompetanse læreren har, og har mulighet til å skaffe seg.

4.5 Støtte på arbeidsplassen

«Så veiledningstimen blir jo planleggingstid» (Frida)

Slik jeg nevnte innledningsvis i dette kapitlet, er kategoriene i presentasjonen av resultatene noe overlappende. Dermed vil presentasjonen over, knyttet til lærerens kompetanseutvikling på skolen (jf. 4.4), også gi noe innblikk i forhold til deres opplevelse av støtte på arbeidsplassen (jf. 4.5). I studien var jeg interessert i å få innsikt i lærernes erfaring av støtte på arbeidsplassen, knyttet til deres muligheter for kompetanseutvikling. Slik som tidligere påpekt, fremheves veiledning av nyutdannede som betydningsfullt for deres overgang fra utdanning til yrke, og for deres videre utvikling av lærerrollen (Dahl et al., 2016, s. 212, jf. 1.4.3). Henny setter ord på sine erfaringer med veiledning på to ulike arbeidsplasser:

Så vidt, så hadde jeg det i fjor. Og da hadde jeg vel en mentor som skulle følge meg opp, men jeg opplevde jo at de ikke hadde tid til det. [...] Nei, i utgangspunktet ble det det i starten av semesteret, men så falt det helt bort, og så ble det glemt egentlig.

I disse sitatene ser vi at Henny står overfor en veiledningsordning som ikke fungerer, selv om det er satt av veileder og tid til veiledningsordningen. Samtidig forteller Henny at hun har deltatt på eksterne samlinger for nyutdannede:

Men der var det jo da eksterne, og det var ingen som hadde noe med skolen å gjøre. Men jeg møtte andre nyutdannede, og så satt vi og jobba med caser og sånn. Så det var jo egentlig veldig fint.

Disse lærersamlingene beskriver Henny som en positiv input, der hun får mulighet til å drøfte caser og møte andre nyutdannede som står i samme situasjon som henne selv. Silje har også erfaringer med slike samlinger. På spørsmål om innholdet i disse samlingene beskriver hun at «det er ikke rettet mot fag, men veilederen er veldig åpen for at vi kan ta kontakt med henne hvis man vil at hun skal komme her og observere noen ting» og at det er «litt mer på systemnivå og klasseledelse, på en måte». Slik jeg tolker Henny og Silje sin beskrivelse av disse lærersamlingene for nyutdannede, er dette spredte eksterne samlinger der lærerne diskuterer overordnede tematikker. Samlingene legger ikke opp til faglig kompetanseheving, og er heller ikke direkte rettet mot deres arbeidsplass eller utfordringer lærerne faktisk står overfor i eget klasserom. Silje har bare disse spredte samlingene som veiledning, ettersom hun på spørsmål om veileder på arbeidsplassen svarer: «Nei, men vi er jo to kontaktlærere på ett trinn». Selv om hun ikke har avsatt veiledning på sin arbeidsplass, så opplever hun støtte i læreren hun er kontaktlærer sammen med.

Frida beskriver at veilederen hennes er kontaktlæreren hun jobber sammen med: «Det er med kontaktlæreren som jeg er sammen med da. Så veiledningstimen blir jo planleggingstid. Og hvis man lurer på noe så ... så det blir ikke sånn at man setter av veiledningstiden nødvendigvis». Slik jeg tolker sitatet ovenfor blir Fridas veiledning nedprioritert og fraværende til fordel for planlegging av undervisning. Frida forteller videre: «for du spør jo om ting når du kommer på det (...) men egentlig skal man jo sette av tid da, til det». Frida erfarer dermed å få støtte når hun har spørsmål i arbeidshverdagen. Det kommer også fram at veilederen ikke nødvendigvis har samme fagkunnskap eller utdanning som henne selv: «Så hun har jo ikke den utdanningen jeg har på en måte. Hun har erfaring da». Informanten viser her at hun har tiltro til kollegaens erfaring, men er bevisst at denne kunnskapen ikke kommer fra hennes utdanning.

På spørsmål om lærerne opplever å ha støtte på arbeidsplassen, blir betydningen av kollegaer framhevet av alle de tre lærerne. Frida forteller: «Ja, man føler jo generelt kollegaer da, som

man kan spørre. Det er jo ikke sånn at du går og lurer på noe veldig lenge». Slik jeg forstår Frida, opplever hun at det er mulighet og rom for å spørre kollegaer på sin arbeidsplass. Dette står i kontrast til Siljes opplevelse, som er presentert tidligere: «Jeg er ofte usikker, også er det ikke så ofte jeg rekker å spørre om hjelp». De har dermed ulike erfaringer knyttet til hvilke muligheter de har for å benytte seg av støtten kollegaer kan tilby. Samtidig uttrykker også Silje at hennes kollegaer tilbyr henne støtte:

Så selv om jeg har ansvar for all norsken her på trinnet, så er hun med hele tiden. Og er veldig behjelpelig: «si ifra hvis du trenger noe hjelp», og kommer innom meg når jeg sitter på kontoret og leverer alt av oppgaver og «den her er fin å bruke». Folk støtter veldig. Og man vet hvem som har kompetanse på hva, og det er veldig fint sånn.

Slik jeg tolker Silje, opplever hun støtte av kollegaer i planleggingstid og arbeid utenfor klasserommet. Hun vektlegger også i intervjuet at «det er jo veldig flaks for meg at jeg ikke er alene med 30 elever i et klasserom. For da tror jeg kanskje jeg ikke hadde vært lærer så veldig lenge da, egentlig». Silje understreker her at hun er avhengig av støtten rundt seg i egen yrkesutøvelse. Frida forteller på sin side at «også blir det jo sånn at når du jobber i et team, så hjelper man jo hverandre. Men du lærer veldig masse av det når du gjør det selv, eller når du har gjort det en gang». Frida beskriver at hun har positive erfaringer med samarbeid i team, og at hun opplever egen læring ved å få prøvd selv.

Henny beskriver også støtte fra kollegaer i sitt intervju, men kommer med motstridende beskrivelser underveis i intervjuet. Først forteller hun: «På den jobben jeg har nå, så opplever jeg at vi har et ganske sterkt team på akkurat det. At man kan spørre litt hvis man lurer». På lik linje med Frida, beskriver hun at hun jobber i et team der det er rom for å spørre hverandre. Senere i intervjuet, på direkte spørsmål om støtte på arbeidsplassen, forteller hun: «Ingenting. Nei, absolutt ingenting. Jeg føler det eneste der er at folk surver over hvor dårlige elever er». Her kommer det fram en negativ holdning i kollegiet knyttet til elever med ulike typer vansker. Henny setter ord på denne stemningen på arbeidsplassen:

Ganske mye negativitet knyttet til dette med svake elever. Og at det er mange som er negativt innstilt til de elev-typene da. Og at det blir litt sånn surving og drittslenging i stedet for å se på dem som enkeltindivider. Så det er litt kjipt, for det påvirker deg selv også. Det er mye enklere at du også tenker at «herregud, kan de ikke bare skjerpe seg liksom?»

Slik jeg tolker sitatet ovenfor, opplever Henny et arbeidsmiljø med negative holdninger knyttet til svakere stilte elever i klasserommet. Hvor disse holdningene kommer fra, eller hvordan de påvirker lærernes tiltak og tilpasset opplæring gir ikke datamaterialet innsikt i, men en mulig forklaring kan være at dette kan ha grunnlag i en manglende forståelse av vanskene. Henny setter samtidig ord på at hun selv blir påvirket av arbeidsmiljøet rundt seg, og at dette påvirker hennes tankegang overfor disse elevene.

4.6 Oppsummering

Før jeg fortsetter med diskusjonskapittelet, vil jeg gi en kort sammenfatning av det jeg oppfatter som sentrale funn i analysen. De tre nyutdannede norsklærerne uttrykker at temaet lese- og skrivevansker ikke var vektlagt i deres lærerutdanning, enten ved et begrenset antall undervisningstimer eller at temaet var helt fraværende. Spesielt vektlegges mangelen på praktisk og relevant kunnskap fra utdanningen.

Det er varierende hvilken forståelse informantene har av lese- og skrivevansker. To av informantene kobler vanskene til utfordringer med skriftspråket, mens én av dem beskriver utfordringer med konsentrasjon, utholdenhet og erfaring med lesing og skriving. Det fremstår også varierende i hvilken grad de tre lærerne erfarer å mestre tilpasset opplæring overfor elever med lese- og skrivevansker, samtidig som alle tre uttrykker usikkerhet og et behov for støtte fra kollegaer. Alle informantene fremhever støtte fra kollegaer som noe positivt, selv om det er varierende i hvilken grad de opplever å kunne benytte seg av deres hjelp og kompetanse.

Når det gjelder støtte i skolen beskriver samtlige av informantene en manglende eller svak veiledningsordning der veiledningen ikke blir fulgt opp. Samtidig erfarer lærerne at de må ta initiativ og ansvar selv for egen kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker, og at de må «finne ut» og lese seg opp på temaet i arbeidshverdagen. Dette gjelder også for ulike systemer og aktuelle læringsressurser på arbeidsplassen, der de beskriver en manglende innføring fra skolens side. Disse funnene legger grunnlaget for en grundigere diskusjon i neste kapittel.

5 Diskusjon

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er å utforske: *Hvilke muligheter erfarer nyutdannede norsklærere å ha for kompetanseutvikling for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker?* For å besvare denne problemstillingen vil jeg i diskusjonen reflektere over egne funn i lys av teori og forskning jeg har gjort rede for i kapittel 2, og relevante styringsdokumenter jeg har vist til i kapittel 1. Diskusjonen er strukturert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen (jf. 1.2). Disse er innrettet mot hvilken kompetanse lærerne opplever å ha fra utdanning, deres muligheter for støtte og kompetanseheving i skolen og til sist hvordan nyutdannede lærere kan bli bedre rustet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Samtidig vil jeg igjen presisere at Dales (1993) tre kompetansenivåer (jf. 2.4.2) benyttes som et teoretisk rammeverk i diskusjonen av studiens funn. De tre kompetansenivåene refererer til ulike situasjoner en lærer står i gjennom sin arbeidshverdag, slik som undervisning (K1), planlegging (K2) og refleksjon over egen praksis alene og i profesjonsfelleskapet (K3). I Dales (1993) rammeverket står kritisk refleksjon og vurdering ut fra teoretiske perspektiver (K3) som sentralt for lærerens kompetanseutvikling (Dale, 1993). Der aspekter av diskusjonen kan knyttes til ett av kompetansenivåene viser jeg til dette eksplisitt i teksten, eller i parenteser i den løpende teksten.

5.1 Kompetanse fra lærerutdanning

Lærerutdanningen er en sentral læringsarena for læreres kunnskapsgrunnlag og profesjonelle lærerarbeid (Dahl et al., 2016, s. 31). Det kunnskapsgrunnlaget lærerstudentene bygger opp og utvikler i lærerutdanningen, vil de bringe med seg og støtte seg på i starten av sin profesjonsutøvelse (s. 122). Med dette som bakgrunn vil jeg her begynne med å diskutere følgende forskningsspørsmål: *Hvordan erfarer nyutdannede norsklærere sin egen kunnskapsbase og muligheter for kompetanseutvikling i lærerutdanningen når det gjelder lese- og skrivevansker?*

5.1.1 Lærernes opplevelse av muligheter for kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker

En mangfoldig kunnskapsbase vil både være et fundament for undervisning og planlegging, men også som et grunnlag å reflektere og forstå egen praksis ut fra (Solstad, 2010, jf. 2.4). Sett i lys av Dales (1993) teoretiske rammeverk, vil lærernes kunnskapsgrunnlag være et fundament for å mestre de ulike kompetansenivåene de vil utfordres i gjennom arbeidshverdagen. Slik det kommer fram i oppgavens teoridel, er feltet lese- og skrivevansker et sammensatt og komplekst felt som krever inngående kompetanse hos læreren (Lyster, 2019, s. 37). Norsklæreren vil både ha behov for kunnskap om tilrettelegging og tilpasning av undervisning (K1), kartlegging, utredning og planlegging (K2), samtidig som teoretiske perspektiver gir et grunnlag for kritisk tenkning over egen praksis overfor elever med lese- og skrivevansker (K3). I presentasjonen av datamaterialet kommer det imidlertid fram at samtlige av de tre nyutdannede norsklærerne erfarte at temaet lese- og skrivevansker ikke ble vektlagt i deres lærerutdanning. Informantene har gjennomført lærerutdanningen på forskjellige utdanningsinstitusjoner, og det ville derfor vært naturlig med variasjoner i vektlegging og undervisning (Helstad & Øiestad, 2022, s. 30). Likevel erfarer alle lærerne i denne studien at temaet ikke har blitt vektlagt i norskundervisningen, enten ved at de kun kort har vært innom det eller at temaet ifølge lærerne har vært fraværende.

En konsekvens av en nedprioritering av undervisning knyttet til lese- og skrivevansker, kan være at lærerutdanningen implisitt formidler at temaet ikke er av sentral betydning i læreryrket. Dette kan knyttes til Dyrnes et al. (2015) som understreker at valg og prioriteringer av undervisningens innhold vil «ha konsekvenser for hvordan studenter senere forstår og tilnærmer seg en situasjon» (s. 222). Utelatelse eller nedprioritering kan dermed antyde at kunnskap om dette «ses som lite viktig» (s. 222). Silje beskriver blant annet at temaet lese- og skrivevansker var «tilleggsinformasjon», og Frida opplever at de kun har fått undervisning om temaet på bakgrunn av lærerstudentenes egne etterspørslar (jf. 4.1). Selv om lærerutdanningene implisitt og muligens ubevisst, gjennom en nedprioritering av temaet, kan indikere at temaet ikke er «viktig», kan lærerstudentenes etterlysning på sin side tyde på at de selv vurderer det som avgjørende kunnskap for lærerutøvelsen som norsklærere. Det som er verdt å merke seg i denne sammenheng, er at lærerstudenter vil kunne få et tilfeldig kunnskapsgrunnlag om temaet fra

utdanning, avhengig av deres egne vurderinger av temaet og deres vilje til å etterspørre det i undervisningen.

Et sentralt poeng er at nedprioritering av lese- og skrivevansker i lærerutdanning vil kunne ha konsekvenser for lærernes holdninger og vektlegging av temaet i egen yrkesutøvelse (Dyrnes et al., 2015, s. 222). Både eksplisitt undervisning og implisitte valg blir dermed en del av kunnskapsbasen og fundamentet de nyutdannede norsklærerne støtter sin profesjonsutøvelse på. I tilknytning til dette, uttrykker Henny en oppfatning om at tilpasninger i klasserommet overfor elever med lese- og skrivevansker, er en «bi-greie» til jobben (jf. 4.1). Selv om det naturligvis kan være flere ulike årsaker til denne tankegangen, kan en mulig forklaring knyttes til hennes lærerutdanning. Dette ettersom hun erfarer at lese- og skrivevansker har vært et helt fraværende tema i hennes lektorutdanning, og ifølge Henny har lærerutdanningen dermed ikke vektlagt disse vanskene som en integrert del av norskfaget i skolen. På bakgrunn av dette vil det kunne være naturlig for henne å se på tilpasninger for elever med lese- og skrivevansker som en mer separat del av lærerjobben. Slik som Helstad & Øiestad (2022) fremhever, skal lærerutdanningen danne et grunnlag for «å ruste lærerstudentene på best mulig måte til arbeidet som møter dem i skolene» (s. 31). I et slikt perspektiv, kan man se på nedprioriteringer av temaet som et signal om at dette ikke er et felt lærerne trengs å rustes i. Dette står til kontrast til hva informantene erfarer å møte i skolen, der samtlige har ansvar for tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker (jf. 4.3).

De nyutdannede norsklærerne i studien uttrykker som nevnt at de savner eksplisitt undervisning om lese- og skrivevansker, og at de derfor erfarer å mangle teoretiske og forskningsbaserte perspektiver om feltet fra lærerutdanningen (jf. 4.1). En følge av begrenset undervisning om temaet, vil dermed være at de tre lærerne ikke har fått muligheten til å opparbeide seg kompetanse og et kunnskapsgrunnlag knyttet til dette feltet. Sett i lys av det teoretiske perspektivet til Evans (2008, referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 35), kan det dermed diskuteres om lærerutdanningen legger opp til en begrenset profesjonalitet. Dette med bakgrunn i at læreren i starten av sin yrkesutøvelse blir avhengig av å forholde seg til erfaringsbasert kunnskap i mangel på teoretiske perspektiver om feltet. I starten av yrkeskarrieren vil det også være varierende hvilke erfaringer de nyutdannede står med, og kan vurdere utfordringer overfor elever med lese- og skrivevansker ut fra (jf. 3.2.3). Sett i lys av Kvernbecks (1995) diskusjon

knyttet til erfaringstyranni, kan man heller ikke garantere at den erfaringen læreren har og opparbeider seg, er «god» praksis, hvis den ikke sees i lys av teori. Dette kan sees i sammenheng med Helstad og Øiestad (2022, s. 35) som understreker at læreren i læreryrket vil ha behov for både et forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag, og Kvernbekks (1995, s. 89) fremheving av at lærerprofesjonen ikke kan bygge på erfaringsbasert kunnskap alene. Det at de nyutdannede lærerstudentene i denne studien erfarer at de mangler innsikt i teoretiske perspektiver på feltet, gjør at det er begrenset hvilke muligheter de har for å vurdere kvaliteten på egne erfaringer og handlingsmønstre (K3). Sett i lys av Kvernbekks (1995) diskusjon, vil muligheten for å internalisere feilinformasjon, fordommer eller «dårlig praksis» være større enn hvis de hadde hatt teoretiske perspektiver å vurdere egen praksis ut fra. I den sammenheng, vil det dermed bli tilfeldig hvor adekvat og «god» praksis læreren opparbeider seg kun på bakgrunn av erfaring. Blant annet vil dette påvirkes av lærerens egne evne til vurdering og opparbeidelse av kompetanse, og muligheter for kompetanseutvikling og refleksjon med kompetente kollegaer på arbeidsplassen. Dette vil jeg komme tilbake til i andre del av diskusjonen.

Sett i lys av Dales (1993) kompetansenivåer, vil et begrenset kunnskapsgrunnlag kunne påvirke lærernes mestring av handlingsrefleksjon (K2 og K3) og deres profesjonelle skjønn under handlingstvang (K1). Slik som beskrevet ovenfor vil begrenset tilgang til teori og forskning kunne påvirke lærerens mulighet til kritisk refleksjon av egen gjennomført undervisning og praksis, noe som kan relateres til K3- nivået av læreres kompetanseutvikling (Dale, 1993). I Dales (1993) kompetansenivåer blir det også tydelig at det er på K3-nivået at læreren har rom for å utvikle ny forståelse og forbedre egen praksis (Dale, 1993, referert i Brännström & Dyrnes, 2021, s. 503). For å skape et grunnlag for teoretisk og kritisk refleksjon på K3-nivået, blir de tre nyutdannede norsklærerne avhengige av å selv opparbeide seg et kunnskapsgrunnlag underveis i yrkesutøvelsen. Dette ser vi at informantene opplever at de må gjøre, at de må erfare, lese seg opp og «finne ut» om feltet i arbeidshverdagen (jf. 4.4).

Lærernes erfaring av et manglende kunnskapsgrunnlag vil også påvirke deres profesjonelle skjønn i selve undervisningssituasjonen (K1), og i planleggingen som går forut for undervisningen (K2). Helstad & Øiestad (2022, s. 35) understreker i tråd med dette at profesjonelt skjønn handler om å fatte avgjørelser basert på både faglige og didaktiske vurderinger. Samtidig understreker Dahl et al. (2016, s. 35) at læreren må kunne benytte seg av

teoretiske perspektiver og treffe avgjørelser med støtte av et kunnskapsgrunnlag. Ved at lærerne i denne studien erfarer at de ikke har et kunnskapsgrunnlag om lese- og skrivevansker fra utdanningen, vil dette kunne begrense deres mulighet til å støtte seg på et kunnskapsgrunnlag når de blir stilt overfor handlingstvang i undervisningen (K1). I mangel på et teoretisk kunnskapsgrunnlag, vil de tre lærerne dermed i større grad måtte fatte avgjørelser på bakgrunn av egne forforståelser og erfaringer i møte med handlingstvang (K1).

Et interessant poeng i forbindelse med diskusjonen om teoretiske perspektiver opp mot erfaringsbasert kunnskap, er at Henny selv opplever at lærerutdanningen ved en nedprioritering av temaet legger opp til at studentene skal benytte «sunn fornuft» i møte med lese- og skrivevansker. Hun opplever dermed at lærerutdanningen indikerer at erfaringsbasert kunnskap alene er tilstrekkelig for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Sett i lys av de teoretiske perspektivene knyttet til lese- og skrivevansker (jf. Kap. 1) som viser at lese- og skrivevansker er et sammensatt og komplekst felt (Lyster, 2019, s. 37), vil «sunn fornuft» (jf. 4.1) som Henny opplever at de som studenter blir overlatt til i mangel av faglig kunnskap, ikke være tilstrekkelig å møte disse utfordringene med. Norsklæreren vil møte elever med ulike symptomer, årsaker og vanskeområder (s. 16), og lærerens faglige skjønn blir derfor sentralt i vurderingen om utredning og for å skape et tilpasset opplegg som passer elevens individuelle behov (s. 109). På bakgrunn av dette ser vi at lese- og skrivevansker er et område det er *nødvendig* at norsklæreren har kunnskap om, både for å forstå vanskene og tilrettelegge for gunstig lese- og skriveopplæring med utgangspunkt i skriftspråkets dimensjoner (s. 40). På bakgrunn av dette, fremstår det også oppsiktsvekkende at lektorutdanningen som retter seg mot trinn 8-13 ikke underviser om feltet lese- og skrivevansker, slik presentasjonen av resultatene gir et eksempel på. Dette med bakgrunn i Lysters (2019, s. 26-28) fremheving av at lese- og skrivevansker i mange tilfeller ikke oppdages før mellomtrinn eller ungdomstrinn, ettersom elever kan kompensere for vanskene i den første lese- og skriveopplæringen. Ut fra dette perspektivet, vil det være sentralt at norsklærere på ungdomstrinnet har inngående kompetanse knyttet til utredning, kartlegging og tilpasninger overfor elever med disse type vansker.

Samlet sett tolker jeg at informantene erfarer å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker fra sin utdanning, noe som blant annet kommer fram i deres uttalte behov for å «lese seg opp» og støtte seg på kollegaer i yrkesutøvelsen. Dette funnet stemmer overens med

funnene fra Grimsæth og Holgersen (2015, s. 8), som også fant at lærerne opplevde å ikke ha god nok kompetanse overfor elever med lesevansker. I tilknytning til lærernes muligheter for kompetanse fra utdanning, etterlyste informantene i denne studien spesielt praktisk kunnskap, som noe de særlig savnet fra utdanningen.

5.1.2 Lærerstudenters oppfatninger om forholdet mellom teori og praksis

De tre nyutdannede norsklærerne var samstemte i at de savnet praktisk kunnskap fra utdanningen, dette knyttet til praktiske arbeidsoppgaver som utredning, kartlegging, oppfølging og praktisk gjennomføring av undervisning. Informantene refererer dermed til kompetanse på de to første nivåene (K1 og K2) i Dales (1993) teoretiske rammeverk. Det kommer også fram at det er på disse områdene, i håndtering av praktiske arbeidsoppgaver (jf. 4.1; 4.2), at lærerne opplever å være usikre og i størst grad måtte støtte seg på sine kollegaer i læreryrket. Vektleggingen av K1- og K2- nivået kan både ha sammenheng med at informantene muligens ikke er bevisste over K3-nivået i arbeidshverdagen (Dale, 1993), samtidig som fokuset naturlig nok rettes mot håndtering av konkrete og praktiske utfordringer de står overfor.

I forbindelse med praktiske arbeidsoppgaver beskriver informantene i denne studien at de benytter kartleggingstester og faglig skjønn for å oppdage lese- og skrivevansker, men uttrykker også usikkerhet i bruken av dem (jf. 4.4; 4.2). Dette har sannsynligvis sammenheng med at ingen av informantene har hatt undervisning om kartlegging eller utredning av lese- og skrivevansker i sin utdanning. Sett i lys av Lyster (2019, s. 85) vil kartlegging være sentralt for å skape et grunnlag for tiltak og tilpasset undervisning ut fra elevens behov. Ser man til perspektivet til Næss et al. (2022, s. 68) vil lærerens faglige skjønn og vurderinger også spille en viktig rolle i kartleggingsprosessen, ettersom kartleggingen kun viser et forenklet bilde av virkeligheten. Det å benytte kartleggingstester stiller dermed krav til lærerens kompetanse og faglige skjønn (Lyster, 2019, s. 12). I motsetning til lærerne i den tidligere studien gjort av Grimsæth og Holgersen (2015), der få av informantene benyttet kartleggingsmaterieell for å planlegge og tilrettelegge undervisningen, beskriver informantene i denne studien at de faktisk tar utgangspunkt i kartleggingsverktøy. Samtidig kan jeg ikke si noe mer om bruken av kartleggingsmaterieell hos mine informanter, annet enn at det blir benyttet for å oppdage og

utrede vansker. Blant annet gir ikke studien informasjon om hvorvidt kartleggingen blir benyttet på en gunstig måte for å skape tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker.

Som vi ser ovenfor, er informantene opptatt av kompetanse knyttet til praktiske arbeidsoppgaver knyttet til kartlegging, planleggingen av og selve gjennomføringen av undervisningen (K1 og K2), og samtlige av lærerne opplevde egen lærerutdanning som lite relevant for denne praktiske yrkesutøvelsen (jf. 4.1). Frida etterlyser blant annet en «praksisnær utdanning [...] der man får bruk for det man lærer» (jf. 4.1). Dette kan sees opp mot det Grimen (2008, s. 74) beskriver som «praktiske synteser», der kunnskap fra lærerutdanningen får mening gjennom praktisk bruk. Dahl et al. (2016, s. 137) understreker i den forbindelse at lærerutdanningen må gi studentene faglig og teoretisk kunnskap som kan relateres til og benyttes i den praktiske yrkesutøvelsen. Dette opplever informantene at de ikke har fått, og det dermed legges opp til at nyutdannede norsklærere må lære dette når de kommer ut i skolen. Dette handler blant annet om behovet for kunnskap om kartlegging, utredning og henvisninger til andre instanser, som beskrevet i avsnittet ovenfor. Solstad (2010) understreker imidlertid at det er læreren selv som har ansvaret for å se «sammenhengen mellom teori og praksis» (s. 212). Dette underbygges også hos Dale (2001, referert i Solstad, 2010, s. 204) som fremhever at teorier ikke skal gi «oppskrifter» for den praktiske utøvelsen, men bidra til lærernes evne til kritisk tenkning. Sett i lys av perspektivene over, kan det fremstå som at informantene ikke erfarer å se sammenhenger mellom egen utdanning og sin praktiske utøvelse av læreryrket (jf. 4.1). Samtidig kan det settes spørsmålstejn ved hvilke muligheter lærerne faktisk har for å se sammenhenger mellom teori og praksis, når de erfarer å mangle et kunnskapsgrunnlag fra utdanning knyttet til lese- og skrivevansker. Det at informantene ikke erfarer å se en sammenheng mellom egen lærerutdanning og yrkesutøvelse som norsklærer, kan dermed forklares ved at de mangler teoretiske perspektiver å sammenligne egen praksis ut fra.

Fordi informantene erfarer å mangle eksplisitt undervisning knyttet til feltet lese- og skrivevansker, vil lærerne være avhengig av å selv koble annen teori til feltet. To av informantene beskriver i den forbindelse undervisning knyttet til grunnleggende lese- og skriveopplæring (jf. 4.1), men gir samtidig uttrykk for at denne kunnskapen ikke var særlig relevant inn i deres utøvelse av yrket. Blant annet understreker Frida at «det er greit at de lærer deg fagbegreper som grafem og fonem og alt det der, men det hjelper deg ikke så mye i praksis»

(jf. 4.1). Til tross for at de to informantene selv uttrykker at dette teoretiske grunnlaget i liten grad støtter deres praktiske utøvelse, fremstår det i intervjuene som de benytter noe av dette kunnskapsgrunnlaget når de beskriver lese- og skrivevansker. Blant annet benytter de relevante fagbegreper, slik som grafem og fonem, samtidig som de viser en grunnleggende forståelse for skriftspråkets dimensjoner (jf. 4.2). Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget, knyttet til grunnleggende prinsipper i språket, kan dermed bli et grunnlag for å forstå og reflektere over lese- og skrivevansker ut fra. I den følgende framstillingen vil jeg diskutere det kunnskapsgrunnlaget lærerne i intervjuene gir uttrykk for å ha, kunnskap om språket som system og lesing og skriving generelt, og kunnskap om lese- og skrivevansker spesielt.

5.1.3 Kunnskapsgrunnlag knyttet til lesing og skriving

I det følgende vil jeg rette oppmerksomheten mot informantenes forståelse av lesing og skriving generelt, og lese- og skrivevansker spesielt, med bakgrunn i den tidligere nevnte sammenhengen mellom lærerutdanningen og lærernes kunnskapsgrunnlag (Dahl et al., 2016, s. 31). Overordnet ser vi at alle informantene ser på vansker med lesing og vansker med skriving under ett, og fokuset rettes spesielt mot dysleksi. Dette ser vi blant annet i deres beskrivelse av tilpasset opplæring (jf. 4.3), og i deres beskrivelse av hva lese- og skrivevansker innebærer (jf. 4.2). Som både Lyster (2019, s. 31) og Arnesen et al. (2022, s. 133) påpeker, er dette en tradisjonell tilnærming. Det blir heller ikke nevnt noe om skrivevansker eksplisitt, og samlet sett rettes oppmerksomheten hovedsakelig mot vansker med lesing. Det at de tre lærerne ikke retter særlig fokus mot skrivevansker kan også anses som en vanlig tankegang, med bakgrunn i det Næss et al. (2022, s. 69) fremhever knyttet til et pågående behov for avklaringer rundt skrivevansker.

Frida og Silje har et kunnskapsgrunnlag knyttet til grunnleggende lese- og skriveopplæring fra sin utdanning, og det framstår i intervjuene som om de benytter denne kunnskapen for å beskrive lese- og skrivevansker. Blant annet knytter både Frida og Silje sine beskrivelser av lese- og skrivevansker eksplisitt til skriftspråket (jf. 4.2). Sett i lys av at lese- og skrivevansker har grunnlag i skriftspråket (Lyster, 2019, s. 40), vil et kunnskapsgrunnlag knyttet til grunnleggende prinsipper i skriftspråket være sentralt for å forstå lese- og skrivevansker. Selv om informantene selv ikke vektlegger denne teoretiske kunnskapen som særlig relevant for

deres praktiske utøvelse, slik det også ble fremhevet ovenfor, kan det argumenteres for at denne kompetansen gir et sentralt grunnlag for forståelse av vanskene. Det er dermed positivt at lærerutdanningen innlemmer undervisning om skriftspråkets grunnleggende prinsipper, slik som Frida og Silje erfarer. Samtidig er det verdt å bemerke at Frida og Silje har hatt noe undervisning knyttet til lese- og skrivevansker, selv om de erfarte at det ikke var et tema som var særlig vektlagt (jf. 4.1).

I motsetning til Frida og Silje, beskriver Henny at hun hverken har hatt undervisning om lese- og skrivevansker spesielt eller grunnleggende lese- og skriveopplæring generelt i sin utdanning (jf. 4.1). Ettersom Henny hverken har hatt muligheter for kompetanseutvikling knyttet til skriftspråkets grunnleggende prinsipper eller lese- og skrivevansker, vil hennes forståelse av vanskene kun være knyttet til egne erfaringer og det hun har hatt mulighet til å lese seg opp på selv. Det kan fremstå som om Henny tar utgangspunkt i egne erfaringer av elever med lese- og skrivevansker når hun beskriver vanskene, noe som blant annet kommer fram i følgende utsagn: «Jeg har egentlig fått ganske sjokk hvor lavt nivåene er, og hvor lite konsentrasjon de har» (jf. 4.2). Sett i lys av Kvernbecks (1995, s. 89) diskusjon om erfaringstyranni, kan man stille seg kritisk til om forståelsen av lese- og skrivevansker kun skal basere seg på erfaringer knyttet til fenomenet. Ved å kun se vanskene i lys av erfaringer kan man ikke som tidligere nevnt garantere for at disse beskrivelsene er adekvate og «riktige» (s. 90). For å vurdere og godtgjøre for erfaringene, vil det være behov for teoretiske perspektiver å se dem i lys av (s. 90). Som jeg tidligere har diskutert, vil lærerutdanningen ved en nedprioritering av temaet, kunne legge opp til at lærerne i større grad må forholde seg til erfaringer.

Slik det kommer fram i presentasjonen av datamaterialet (jf. Kap. 4), tolker jeg at Henny har dannet seg en forståelse av at lese- og skrivevansker dreier seg om manglende konsentrasjon og utholdenhet, og lite erfaring med lesing og skriving (jf. 4.2). Sett i lys av studiens presentasjon av lese- og skrivevansker (jf. 2.2), kan denne framstillingen beskrives som manglende. Blant annet fremhever Lyster (2019, s. 40) at lese- og skrivevansker handler om utfordringer med å forstå og ta i bruk skriftspråkets prinsipper. Vanskene er ofte knyttet til utfordringer med ordavkodingen eller leseforståelsen (s. 16), og er reelle vansker eleven opplever med skriftspråket. Samtidig er lese- og skrivevansker et komplekst og sammensatt felt med muligheter for variasjoner i symptomer og styrker (s. 16). Hennys perspektiver omfavner

dermed ikke hvor sammensatte vanskene er, og tar i større grad utgangspunkt i det Henny har mulighet til å se i møtet med eleven. Faktorer som manglende utholdenhet, konsentrasjon og lite erfaring med lesing og skriving, kan nemlig være ulike konsekvenser av lese- og skrivevansker (jf. 1.2.2). Disse vil muligens være enklere å se hos eleven i undervisningen, enn de bakenforliggende vanskene knyttet til skriftspråket. En redusert utholdenhet og konsentrasjon kan for eksempel forstås som forsvarsmekanismer som elevene bruker på grunn av manglende opplevelse av mestring (Lyster, 2019, s. 10), samtidig som redusert leseerfaring ofte er en følge av vanskene (IDA, 2024). Sett i lys av at elevenes motivasjon står som en avgjørende faktor for deres læring og skolens mulighet for å hjelpe eleven (Lyster, 2019, s. 10), vil det være av betydning at norsklæreren har en forståelse av årsakene bak vanskene. Lyster (2019, s. 10) understreker at det for eleven vil være avgjørende å føle at skolen og de voksne rundt dem forstår at de har vansker, og opplever støtte i disse vanskene. Med bakgrunn i dette, ser vi at norsklæreren har behov for inngående kompetanse for å se, oppdage og ha mulighet til å støtte eleven med lese- og skrivevansker. I den forbindelse vil jeg igjen presisere at Henny selv uttrykker et behov for mer kunnskap om feltet, og at hun erfarte å mangle kunnskap om feltet fra egen utdanning.

Oppsummert ser vi at et opplevd manglende kunnskapsgrunnlag fra utdanning vil kunne gjøre det tilfeldig hvilken forståelse og kunnskap den enkelte norsklærer har om feltet. Dette med bakgrunn i at de ikke får et kunnskapsgrunnlag å støtte seg på, og dermed blir avhengig av å støtte seg på erfaringsbasert kunnskap i større grad. Samtidig skapes et behov for at læreren får muligheter til kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker ute i skolen.

5.2 Kompetanseutvikling i skolen

Slik vi har sett i diskusjonen ovenfor, vil læreren være avhengig av muligheter for kompetanseutvikling i skolen ettersom de nyutdannede norsklærerne erfarer at utdanningen i mindre grad legger til rette for kompetanseheving knyttet til lese- og skrivevansker. I tilknytning til kompetanseutvikling vil det være særlig relevant å rette blikket mot veiledningsordningen og lærernes muligheter for refleksjon individuelt og i profesjonsfellesskapet, noe som kan relateres til K3-nivået i Dales (1993) rammeverk. Dahl et al. (2016, s. 212) understreker at læreren har behov for å bli kjent med lærerrollen, og samtidig

få tilgang til refleksjoner gjennom profesjonsfellesskapet. I den videre diskusjonen vil jeg dermed diskutere studiens andre forskningsspørsmål: Hvilke ressurser erfarer nyutdannede norsklærere å kunne støtte seg på i skolesystemet?

5.2.1 Veiledning for nyutdannede

I denne studien kommer det fram at samtlige av informantene erfarte å stå overfor veiledningsordninger som ikke fungerte optimalt. De tre nyutdannede norsklærerne har noe varierende erfaringer med veiledning, blant annet knyttet til oppfølging av veileder, benyttelse av avsatt tid eller generelt tilbud om veiledning (jf. 4.5). Slik det kommer fram innledningsvis, er prinsippene for veiledningen kun basert på anbefalinger og ikke lovfestede forpliktelser (Utdanningsforbundet, u.å.). På bakgrunn av dette kan det ikke kreves at nyutdannede skal få veiledning i skolen. Samtidig blir veiledning for nyutdannede fremhevet som av sentral betydning i overgangen til læreryrket (Dahl et al., 2016, s. 212), og arbeidsmiljøloven (2006) presiserer at nyansatte skal få «nødvendig opplæring» (§4-2). Det som kommer fram i presentasjonen av datamaterialet, er at to av informantene faktisk har fått tilbud om veiledning lokalt på sin arbeidsplass. Blant annet beskriver Henny at det er satt av en veileder til henne, og Frida forteller at det «egentlig» er satt av tid til veiledning (jf. 4.5). Veiledningen er dermed formelt planlagt på skolen, men informantene opplever at veiledningen ikke blir fulgt opp i praksis av veilederen. Silje forteller derimot at hun ikke har noe veiledning lokalt på sin arbeidsplass. Disse funnene stemmer overens med resultatene fra TALIS-undersøkelsen 2018, der det kommer fram at det i norske skoler er en «svak oppfølging av nyutdannede lærere» (Carlsten et al., 2021, s. 12). Sett i lys av diskusjonen over knyttet til utdanning, ser vi at lærerne har et behov for veiledning knyttet til lese- og skrivevansker i mangel på en tidligere opparbeidet kunnskapsbase om feltet. Dette både knyttet til gjennomføring av praktiske arbeidsoppgaver, slik som kartlegging og utredning (K2), men også for å ha et rom for refleksjon knyttet til egen praksis (K3).

Sett opp mot Dales (1993) kompetansenivåer, der kritisk refleksjon og drøfting over egen praksis individuelt og i fellesskap (K3) står sentralt for kompetanseheving, kan man påstå at en ubenyttet veiledning kan svekke de nyutdannedes muligheter for kompetanseutvikling. Slik som Kunnskapsdepartementet (2018) definerer veiledningen, vil dette være en «planlagt,

systematisk og strukturert prosess som gjøres individuelt og i gruppe» (s. 6). Sett i lys av Dale (1993), kan man se disse kontinuerlige samtaler med en veileder som et rom for tilbakemeldinger, refleksjon og vurderinger hos den nyutdannede (K3). Hvis det derimot ikke settes av tid til veiledning, slik som informantene opplever i dette tilfellet, vil de miste gunstige muligheter for å reflektere over reelle situasjoner og egen praksis (K3).

Det kommer også fram at to av informantene deltar på eksterne veiledningssamlinger, der de har mulighet til å drøfte caser og møte andre nyutdannede lærere. Ut fra deres beskrivelse av møtene, kan disse samlingene virke som positive rom for refleksjon og diskusjon. Samtidig kommer det fram at denne veiledningen ikke er knyttet eksplisitt til lærerens konkrete praksis, og heller ikke er faglig fokusert. Veiledningen skaper dermed ikke rom for faglig kompetanseheving knyttet til lese- og skrivevansker, og er heller ikke et rom for å diskutere egne erfaringer med lese- og skrivevansker. Sett i lys av Dales (1993) teoretiske rammeverk, ser det ut til å være en sentral forutsetning at læreren på K3-nivået analyserer og reflekterer over *egen* praksis i lys av teoretiske perspektiver. Veiledningssamlingene kan dermed være et rom for å lære generelle teoretiske perspektiver eller drøfte generelle caser, men vil ut fra Dales (1993) perspektiv ikke være et sentralt rom for utvikling av egen praksis eller kompetanseutvikling. Dette ettersom «ny forståelse og nytt handlingsmønster» (Dale, 1993, referert i Brännström & Dyrnes, 2021, s. 503), krever refleksjon over egne valg og handlinger (K3). Samlingene er samtidig spredte samlinger, og skaper dermed ikke rom for refleksjon jevnlig i arbeidsdagen eller i etterkant av situasjoner de står overfor i undervisning (K1) eller under planlegging (K2). Slik Evans (2008, referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 35) presiserer, vil læreren som i etterkant av en situasjon i undervisning (K1) reflekterer over egen praksis med utgangspunkt i teori, bevege seg mot en utvidet profesjonalitet. I lys av dette perspektivet, kan man også anse veiledning som viktig læring ved at læreren kan skape en rutine for å reflektere over egen praksis i etterkant av situasjoner (K3). Samtidig ville veiledning lokalt og jevnlig på arbeidsplassen hatt en større innvirkning på denne rutinen og tankegangen, ved at man tok tak i situasjoner som oppsto under handlingstvang (K1) rett etter at situasjonen har funnet sted.

Slik jeg tidligere har presisert, understreker Dale (2001, referert i Solstad, 2010, s. 204) at læreren på K3-nivået skal reflektere på bakgrunn av forskning og teoretiske perspektiver. I denne studien har jeg ikke observert veiledning, og har dermed ikke oversikt over hvorvidt

teoretiske perspektiver blir benyttet i veiledningen ute i skolen. Samtidig er det kun én av informantene som faktisk beskriver gjennomført veiledning på sin arbeidsplass, og støtten de opplever å få er knyttet til kollegaer. Dermed retter jeg nedenfor blikket mot kvaliteten på det profesjonelle lærerfellesskapet, og i hvilken grad lærerne opplever muligheter for kompetanseutvikling i dette fellesskapet.

5.2.2 Muligheter for kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet

Samtlige av informantene i denne studien fremhever den støtten de får av sine kollegaer som positivt (jf. 4.5), men det kommer også fram at fokuset både i veiledning og hos kollegaer i stor grad er rettet mot støtte i praktiske arbeidsoppgaver (K1 og K2). Blant annet beskriver Frida at veiledningstiden benyttes til planlegging (K2), samtidig som det er en fellesnevner hos alle informantene at man kan spørre kollegaer (jf. 4.5). Silje beskriver også en trygghet ved å ha behjelpelige kollegaer, men erfarer samtidig at det ikke er tid til å få støtte (jf. 4.4). Slik vi allerede har vært inne på, opplevde informantene i stor grad å måtte få støtte knyttet til kartlegging og utredningsprosesser overfor elever med lese- og skrivevansker. Silje beskriver imidlertid at hun føler seg til bry for kollegaene sine, ettersom hun «[må] kreve tid hos noen, og det synes jeg er vanskelig» (jf. 4.4). Dette kan indikere at de nyutdannede norsklærerne opplever at det ikke er prioritert og satt av tid til faglige refleksjoner og tilbakemeldinger i arbeidshverdagen, men at støtten i hovedsak dreier seg om å løse praktiske, mer akutte spørsmål. Det virker dermed som om det i liten grad er rom for faglige refleksjoner og drøftinger i fellesskap om lese- og skrivevansker på det Dale (1993) betegner som K3-nivået av læreres kompetanseutvikling.

Når det gjelder støtte av kollegaer på arbeidsplassen, kommer det fram at det varierer i hvor stor grad informantene erfarer å ha tid og mulighet selv til å motta hjelp fra kollegaer i arbeidshverdagen (jf. 4.5). Frida beskriver at «det er jo ikke sånn at du går og lur på noe veldig lenge» (jf. 4.5), mens Silje uttrykker at «man får beskjed om at man får jo hjelp, og det er bare å spørre, også rekker man jo ikke å spørre om alt» (jf. 4.4). Slik jeg tolker Silje i intervjuet, stiller hun seg positivt til støtte fra kollegaer i planlegging (K2) og utenfor klasserommet, men opplever samtidig at det er begrenset med tid til å faktisk få hjelp når hun er usikker. Dette fører til at hun må ta avgjørelser selv, uten å få hjelp på det hun lur på. Sett i lys av Dales (1993)

teoretiske rammeverk, kan Siljes utsagn tolkes som om hun opplever å måtte stå i en viss grad av handlingstvang på K2-nivået også. Dette ettersom hun på bakgrunn av «dårlig tid» føler seg presset til å fatte avgjørelser. Selv om Silje opplever at det er et miljø for å stille spørsmål på arbeidsplassen, vil ikke dette nødvendigvis si at hun opplever å ha mulighet til å benytte seg av dette tilbudet i en hektisk arbeidshverdag.

I studien kommer det samtidig fram at informantene har tiltro til kollegaers erfaringer og kunnskap (jf. Jf. 4.2; 4.5). Dette kommer blant annet fram hos Frida, som uttrykker usikkerhet omkring hvilken utdanning veilederen hennes egentlig har, men presiserer at «hun har erfaring da» (jf. 4.5). Silje uttrykker også tillit til det profesjonelle skjønnet hos en nær kollega, ettersom hun har jobbet flere år i yrket og «sett mange femteklassinger» (jf. 4.2). Sett opp mot den tidligere diskusjonen knyttet til utdanning, fremstår det naturlig at kollegaers erfaringer og praktiske kompetanse oppfattes som en viktig kunnskapskilde for de tre nyutdannede lærerne. Gjennom kollegaers erfaringer og kunnskap, kan lærerne få tilgang til relevant kompetanse som de opplever å ikke ha fra før av. Kollegaers erfaringer blir dermed svært viktig for deres utvikling, spesielt hvis samtale gir rom for refleksjon ut fra teoretiske perspektiver (Kvernbekk, 1995). I Grimsæth og Holgersen (2015, s. 9) som jeg tidligere har referert til, erfarte informantene også støtte fra kollegaer, men opplevde at det ikke var tid til diskusjoner og drøftinger. Som et resultat av et manglende rom for overordnede diskusjoner, kom det fram at ingen av disse lærerne hadde «tiltro på at erfaring vil gi dem økt kompetanse» (s. 9). Dette står i motsetning til det som kommer fram i min studie, der de tre nyutdannede norsklærerne stiller seg positive til erfaring. Muligens opplever lærerne i denne studien at temaet lese- og skrivevansker kun er noe de må erfare og lære seg etter hvert i lærerutøvelsen, ettersom lærerutdanningen ikke har lagt opp til et kunnskapsgrunnlag om feltet. Sett i lys av Kvernbekk (1995) diskusjon knyttet til erfaringstyranni, har man imidlertid ingen garanti for at erfaringene til kollegaene er adekvate og av god kvalitet. Som poengtert tidligere, har jeg ikke tilgang til hvilke muligheter kollegaene har hatt for kompetanseutvikling i utdanning og yrkesutøvelse, eller i hvilken grad de reflekterer over egen praksis i lys av teoretiske perspektiver.

Likevel erfarer informantene i denne studien at det er en viss mulighet for å stille spørsmål og få hjelp til praktiske arbeidsoppgaver, men resultatene peker mot få muligheter for refleksjoner og faglige diskusjoner i profesjonsfellesskapet på K3-nivået av kompetanseutvikling (Dale,

1993). Profesjonsfellesskapet vil være et gunstig rom for refleksjoner og kritisk drøfting, men kun hvis det blir tid og rom for disse samtalen. Samtidig vil de nyutdannedes muligheter for å bidra konstruktivt og utviklende i profesjonsfellesskapet muligens oppleves som begrenset, ved at de erfarer å ikke ha inngående teoretisk kunnskap om feltet og heller ikke sitter på et bredt erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag.

5.2.3 Lærernes opplevelse av å måtte ta ansvar for kompetanse individuelt

Slik vi tidligere har sett, peker resultatene mot at de nyutdannede i denne studien har hatt begrensede muligheter for faglig kompetanseutvikling knyttet til lese- og skrivevansker i utdanning, veiledning og i profesjonsfellesskapet. Dette fører til at lærerne selv erfarer å måtte stå for egen faglig kompetanseutvikling ute i skolen. Blant annet beskriver Henny at det er «[...] forventet at du skal finne ut av ting», og Frida uttrykker at «[man] må på en måte ta ansvar for å fylle på selv da, med kunnskap» (jf. 4.4). Lærerens kunnskapsbase, som Helstad & Øiestad (2022, s. 34) understreker at både skal utvikles gjennom utdanning og erfaring i yrket, blir dermed opp til den enkelte lærer å innhente og opparbeide. Muligheter for å bygge opp en kunnskapsbase knyttet til lese- og skrivevansker vil derfor påvirkes av faktorer som opplevd tid, kapasitet og tilgjengelig litteratur i arbeidshverdagen. Samtidig vil det være avhengig av den enkelte læreres evne til å vurdere egen kunnskap og eget behov for påfyll. Sett opp mot Dales (1993) teoretiske rammeverk, ville det imidlertid vært hensiktsmessig at læreren sto i handlingsrefleksjon i lærerfellesskapet, og ikke kun var ansvarlig for kompetanseheving og refleksjon alene.

I forlengelse av diskusjonen ovenfor kommer det også fram at informantene opplever å måtte ta ansvar for å sette seg inn i systemer og ressurser på arbeidsplassen selv (jf. 4.4). Slik vi allerede har vært inne på, opplevde informantene å mangle kunnskap fra lærerutdanningen knyttet til praktiske arbeidsoppgaver, og lærerne blir dermed avhengige av å få innføring knyttet til dette ute i skolen. Henny uttrykker i den forbindelse at hun måtte ta initiativ og ansvar selv for å få informasjon om mulige ressurser på arbeidsplassen, mens Silje uttrykker at hun selv må sette seg inn i og lære seg om ressursene elevene har tilgang på (jf. 4.4). Videre beskriver hun at hun ikke har hatt tid til å fått lært seg verktøyene elevene benytter, og at hun er bevisst at dette påvirker elevenes utbytte av ressursene (jf. 4.4). Disse resultatene kan sammenlignes med

studien til Grimsæth og Holgersen (2015), som fant at ni av ti av deres informanter ikke hadde «oversikt over om skolen har spesielt undervisningsmaterieell for lesesvake elever» (s. 9). Å ikke få en nødvendig innføring i relevante ressurser knyttet til lese- og skrivevansker på sin arbeidsplass, kan bidra til at det blir tilfeldig hvilke ressurser som faktisk blir benyttet i undervisningen.

Konsekvensen av at norsklæreren mangler innsikt og kunnskap om aktuelle verktøy vil være at dette påvirker elevenes utbytte av ressursene (jf. 2.3). Lyster (2019, s. 109) og Delgado et al. (2018, s. 34) understreker at vil være avgjørende for elevenes utbytte av digitale ressurser at lærerne gir dem veiledning og instruksjoner om dem. Ved at Silje opplever å ikke ha fått satt seg inn i verktøyene, vil hun heller ikke ha mulighet til å veilede elevene på en gunstig måte i bruken av dem. Samtidig er hun bevisst på at dette er et område hun må «få satt seg inn i» (jf. 4.4). Mossige et al. (2023, s. 14) fremhever at kyndig opplæring spesielt blir sentralt for at elevene selv skal kunne benytte verktøyene selvstendig i sin opplæring. Dette vil igjen være særlig relevant for elever som entrer høyere alderstrinn, der forventningene til deres selvstendige arbeid muligens skrur opp. Henny beskriver i den sammenheng at hun erfarer å ikke ha kapasitet og mulighet til å gjennomføre tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker, men at hun minner elevene på å benytte seg av hjelpemidler i undervisningen (jf. 4.3). Sett opp mot Mossige et al. (2023, s. 14), vil det imidlertid variere hvilket utbytte eleven får ut av verktøyet på egenhånd og uten opplæring i bruken av det. Kamil et al. (2008, s. 16) og Roe og Jensen (2017, s. 19) fremhever også at elever på mellom- og ungdomstrinn har behov for eksplisitt undervisning, der eleven får forklaringer og modellering fra læreren. Ved en god opplæring, kan elevene forstå hensikten bak bruk av ulike strategier og ulike ressurser (Andreassen, 2021, s. 80). Slik det kommer fram hos Henny, vil det kunne være varierende hvilket utbytte den enkelte elev får av ressursene. Lærerens mulighet for kompetanse knyttet til ulike digitale ressurser og andre hjelpemidler, vil derfor være av betydning for den tilpassede undervisningen for elever med lese- og skrivevansker.

5.2.4 Kvaliteten på læringsfellesskapet

I tilknytning til kompetanseutvikling er det aktuelt med en refleksjon omkring kvaliteten på læringsfellesskapet. I overordnet del av læreplanverket blir det profesjonelle

læringsfellesskapet fremhevet som en sentral arena for utvikling av lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21, jf. 1.1). Jeg har allerede i diskusjonen vært inne på aspekter som berører det profesjonelle læringsfellesskapet, blant annet om hvilke muligheter informantene opplevde å ha for kompetanseutvikling på skolen (jf. 5.2.2). I det følgende retter jeg dermed fokuset mot holdninger og arbeidsmiljø, som også er faktorer som kan spille inn på lærernes kunnskapsgrunnlag.

I presentasjonen av resultatene kommer det fram at både Frida og Silje erfarer å ha en nær kollega på arbeidsplassen som de opplever tar hånd om dem, mens Henny på sin side uttrykker at hun står ganske alene (jf. 4.5). Det må presiseres at Henny underveis i intervjuet kommer med motstridende beskrivelser når det gjelder støtte i lærerteamet (jf. 4.5), og bakgrunnen for disse motstridende beskrivelser kan være at dette er et tema det muligens er knyttet en del følelser til. Henny uttrykker blant annet at «Jeg føler det eneste der er at folk surver over hvor dårlige elevene er» (jf. 4.5). Det kommer fram at hun erfarer et arbeidsmiljø der det er begrenset støtte og refleksjoner når det gjelder elever med lese- og skrivevansker, samtidig som det tydelig uttrykkes negative holdninger overfor elever med disse vanskene (jf. 4.5). Sett opp mot Fullan og Quinn (2016, referert i Haug, 2020, s. 30) vil betingelsene på skolen ha betydning for kvaliteten på det arbeidet den enkelte lærer foretar seg, og samarbeid på arbeidsplassen og i profesjonsfellesskapet vil være faktorer som virker inn på den enkelte lærers kompetanse (Dahl et al., 2016, s. 208). Holdninger i arbeidsmiljøet og kunnskapen til kollegaer knyttet til lese- og skrivevansker, vil dermed påvirke og til en viss grad kunne internaliseres av nyutdannede norsklærere. Henny gir også spesifikt uttrykk for at holdningene på lærerteamet påvirker henne selv: «Så det er litt kjipt, for det påvirker deg selv også.» (jf. 4.5). Et positivt aspekt i Hennys beskrivelse, er imidlertid at hun uttrykker bevissthet overfor de negative holdningene rundt seg. Samtidig kan man anta at negative holdninger overfor elever med lese- og skrivevansker, kan begrense rommet for å utforske, spørre og reflektere om vanskene på lærerteamet. Arbeidsmiljøet innbyr dermed ikke til refleksjon og kritisk drøfting i fellesskap når det gjelder å støtte elever med lese- og skrivevansker, noe som kan knyttes til K3-nivået av læreres kompetanseutvikling (Dale, 1993). Man kan på bakgrunn av Hennys beskrivelser stille spørsmål ved hvordan kvaliteten i profesjonsfellesskapet lokalt på arbeidsplassen følges opp av skoleledelse, ettersom det stilles krav til at lærere i profesjonsfellesskapet skal få utvikle

«faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kollegaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Et annet moment jeg vil peke på er lærernes holdninger og vilje til å støtte elever med lese- og skrivevansker. Lyster (2019, s. 10) presiserer at det for eleven vil være avgjørende å føle at skolen og de voksne rundt seg forstår at de har vansker, og også erfarer at de får støtte til å håndtere disse vanskene. Slik vi allerede har vært inne på, kan elevene benytte ulike forsvarsmekanismer på bakgrunn av manglende mestring knyttet til lesing og skriving (s. 10). Lærers oppgave i møte med elever med vansker eller manglende læringsmotivasjon er å tilpasse undervisningen etter beste evne for å skape mestring hos den enkelte elev (s. 37). På bakgrunn av dette er det bekymringsfullt at det finnes negative holdninger i skolen overfor elever med lese- og skrivevansker. Man kan også anta at disse holdningene kan påvirke den tilpassede opplæringen elever med lese- og skrivevansker får tilbud om, og hvilken støtte de opplever å ha på skolen. Samtidig kan holdningene indikere at det mangler inngående kunnskap og kompetanse knyttet til feltet lese- og skrivevansker blant lærere i skolen, når det beskrives at disse vanskene ikke tas på alvor. Slik jeg allerede har nevnt, er lese- og skrivevansker et sammensatt og komplekst felt (s. 16) der det må tas hensyn til elevenes individuelle behov (s. 109). Opplæringen av elever med lese- og skrivevansker stiller krav til lærers kunnskap om feltet (s. 37), og hverken elever eller nyutdannede norsklærere burde bli møtt med holdninger som «herregud, kan de ikke bare skjerpe seg liksom?» (jf. 4.5)

5.3 Hvordan kan nyutdannede norsklærere bli bedre rustet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker?

Avslutningsvis i denne drøftingen, ønsker jeg å kort reflektere over hvordan norsklærernes muligheter for kompetanseutvikling i utdanning og skole kan forbedres. Her vil jeg dermed reflektere over studiens tredje forskningsspørsmål: Hvordan kan nyutdannede norsklærere bli bedre rustet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker i deres tidlige yrkeskarriere? Jeg vil igjen presisere at denne drøftingen kun vil være på bakgrunn av presentert teori og funnene i studien, som igjen baserer seg på informantenes subjektive oppfatninger og perspektiver. Funnene i studien kan ikke generaliseres, men refleksjonene som frembringes kan være relevante for nyutdannede lærere og skoler der lignende forhold gjør seg gjeldende.

Hvis vi først retter blikket mot drøftingen knyttet til utdanning, kan det påstås at norsklærerne har behov for eksplisitt undervisning om lese- og skrivevansker, samt en gjennomgang av grunnleggende lese- og skriveopplæring som et grunnlag for å forstå vanskene (jf. 5.1). Slik Solstad (2010) understreker, vil lærerne ha et behov for et kunnskapsgrunnlag og teoretiske perspektiver både i undervisning (K1), planlegging (K2) og for å reflektere over og forstå egen praksis (K3). Sett i lys av Dales (1993) teoretiske rammeverk, vil også teoretiske perspektiver stå sentralt for deres kritiske refleksjon over egen praksis (K3), og Kvernbekk (1995, s. 95) fremhever teoretiske perspektiver som et avgjørende rammeverk for lærernes utvikling. Samtidig understreker Dahl et al. (2016, s. 123) at læreren ikke kan lære alt i utdanningen, og derfor blir også skolen en viktig læringsarena. Utdanningen har uansett et ansvar for å bygge «det første kunnskapsgrunnlaget» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 30) som læreren kan bringe med seg inn i yrkesutøvelsen.

Drøftingen knyttet til kompetanseutvikling i skolen, kan i første omgang indikere at nyutdannede lærere ute i skolen må få tilbud om og oppfølging gjennom veiledning (jf. 5.2). Sett i lys av Dales (1993) kompetansenivåer, kan veiledningen forstås som gunstige rom for refleksjoner og kritisk drøfting knyttet til egen praksis i arbeidshverdagen (K3). På samme måte kan det profesjonelle læringsfellesskapet bli sentrale rom for kompetanseutvikling, hvis det prioriteres og settes av tid for faglige refleksjoner og vurderinger av egne erfaringer (K3). Både veiledning og profesjonsfellesskapet i skolen kan dermed være rom for nyutdannede læreres kompetanseheving, og samtidig gi grunnlag for en rutine for å bevege seg mot det Evans (2008, referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 35) skisserer som en utvidet profesjonalitet. Skoleledelsen bør også gi nyutdannede relevant informasjon og innføring i aktuelle systemer, slik at lærere kan benytte dem i undervisning overfor elever med lese- og skrivevansker (jf. 5.2). En slik innføring vil også kunne frigjøre tid i de nyutdannede lærernes arbeidshverdag, noe som muligens gir plass til at faglig kompetanseheving og kritisk refleksjon i større grad kan prioriteres fremfor egenlæring av systemer og ressurser.

Selv om det hos informantene i studien kommer fram usikkerhet og et behov for kompetanseutvikling og støtte på arbeidsplassen, beskriver likevel to av informantene at de opplever å mestre tilpasset opplæring overfor elever med lese- og skrivevansker (jf. 4.3). Sett i lys av Andreassen og Reichenberg (2018, s. 233-234), vil dette kunne virke positivt på deres

innsats, engasjement og utholdenhet i møte med lese- og skrivevansker. Samtidig har jeg ikke undersøkt lærernes mestringsforventning nærmere i denne studien, men ettersom Andreassen og Reichenberg (2018, s. 246) understreker at nyutdannede læreres mestringsforventning i noe grad bygger på tilbakemeldinger og støtte i kollegiet, kan deres mestringsfølelse muligens ha sammenheng med opplevd støtte på arbeidsplassen. På den annen side, kommer det også fram at en av informantene opplever å «ikke [ha] sjanse til å følge opp, så de blir ikke fulgt opp rett og slett» (jf. 4.3). Læreren erfarer å måtte nedprioritere tilpasset undervisning som følge av andre utfordringer i klasserommet, noe som vil ha konsekvenser for elever med lese- og skrivevansker som har behov for støtte i undervisningen.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke muligheter nyutdannede norsklærere erfarer å ha knyttet til egen kompetanseutvikling på feltet lese- og skrivevansker. Studiens overordnede problemstilling har vært følgende: *Hvilke muligheter erfarer nyutdannede norsklærere å ha for kompetanseutvikling for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker?* Slik det kommer fram i studiens innledning, vil lærerens utvikling av kompetanse både foregå i lærerutdanningen og gjennom erfaring ute i skolen (Helstad & Øiestad, 2022, s. 34). Med bakgrunn i denne erkjennelsen, er studiens forskningsspørsmål rettet mot lærerens erfaringer knyttet til disse to læringsarenaene og samtidig hvordan nyutdannede lærere bedre kan rustes for å støtte elever med lese- og skrivevansker. Det kvalitative forskningsintervjuet er benyttet som metodisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), der jeg tok utgangspunkt i tre nyutdannede norsklæreres egne erfaringer og perspektiver knyttet til problemstillingen. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervju (s. 357), og i presentasjonen av resultatene la jeg sterk vekt på hva informantene faktisk sa i intervjuene. Datamaterialet er først presentert i et eget kapittel (jf. Kap. 4), for deretter å danne utgangspunkt for en overordnet diskusjon over studiens forskningsspørsmål der relevante funn diskuteres i lys av oppgavens teoretiske rammeverk (jf. Kap. 5). Knyttet til studiens teoretiske perspektiver, vil jeg særlig trekke fram Dales (1993) tre kompetansenivåer som har blitt benyttet som et rammeverk for å forstå lærernes erfaringer. Kompetansenivåene refererer til ulike områder læreren står overfor i læreryrket, slik som undervisning (K1), planlegging (K2) og refleksjon over egen praksis alene og i profesjonsfellesskapet (K3) (Dale, 1993). Alle nivåene vil fordre kompetanse hos læreren, samtidig som K3-nivået i dette rammeverket står sentralt for lærerens videre kompetanseutvikling (Dale, 1993).

Datamaterialet i studien baserer seg på intervjuer med tre nyutdannede norsklærere, der formålet hovedsakelig var å få fram, beskrive og forstå deres subjektive erfaringer og perspektiver knyttet til fenomenet. Resultatene fra studien kan dermed ikke overføres til å gjelde for alle nyutdannede norsklærere, men kan gi det Andenæs (2000, s. 288, jf. 3.5.2) kaller et tilstandsbilde. Ved å gi en innsikt i informantenes erfaringer har det vært ønskelig å skape bevissthet rundt fenomenet i utdanning og skole, og også tydeliggjøre et behov som erfares hos disse nyutdannede norsklærerne.

Funnene som frembringes i denne studien, viser overordnet at de nyutdannede norsklærerne erfarer temaet lese- og skrivevansker som begrenset eller fraværende i lærerutdanningen, samt at de opplever at det er begrensede muligheter for faglig kompetanseheving og refleksjon gjennom veiledning og profesjonsfellesskapet ute i skolen. I det følgende vil jeg oppsummere funnene knyttet til studiens tre forskningsspørsmål.

Det første funnet jeg ønsker å trekke fram er relatert til deres opplevelse av utdanning, knyttet til studiens første forskningsspørsmål, der de nyutdannede norsklærerne erfarte at temaet lese- og skrivevansker ikke ble vektlagt. Ifølge informantene var eksplisitt undervisning om lese- og skrivevansker begrenset, enten ved at de kun kort hadde vært innom det eller at temaet var helt fraværende. Et overraskende moment i den sammenheng, var at en svak vektlegging av lese- og skrivevansker gjaldt på tvers av ulike utdanningsinstitusjoner. Likevel kommer det fram at to av informantene, med gjennomført grunnskolelærerutdanning 1-7, benyttet sitt kunnskapsgrunnlag relatert til grunnleggende prinsipper i skriftspråket som et utgangspunkt for å forstå feltet. Overordnet uttrykker samtlige av informantene at de mangler en relevant kunnskapsbase fra utdanningen, og at de kommer inn i læreryrket uten teoretiske og forskningsmessige perspektiver på lese- og skrivevansker. Sett i lys av Evans (2008, referert i Helstad & Øiestad, 2022, s. 35) kan det hevdes at lærerutdanningene dermed legger opp til begrenset profesjonalitet, ettersom de nyutdannede norsklærerne i større grad må forholde seg til erfaringsbasert kunnskap i mangel på teoretiske perspektiver. De nyutdannede norsklærerne uttaler et tydelig behov for kompetanseheving på feltet, fordi samtlige forholder seg til elever med lese- og skrivevansker i sin yrkesutøvelse.

Knyttet til studiens andre forskningsspørsmål som omhandlet informantenes erfaringer av støtte i skolen, vil jeg løfte fram at informantene hadde opplevelsen av en manglende eller svak oppfølging av veiledning lokalt på sin arbeidsplass. Dette til tross for lærernes uttalte behov for støtte, informasjon og kompetanseheving knyttet til lese- og skrivevansker. Funnet er likevel ikke særegent for denne studien, men sammenfaller med resultatene fra TALIS-undersøkelsen 2018, der det kommer fram at det generelt er en «svak oppfølging av nyutdannede lærere» (Carlsten et al., 2021, s. 12). Samtidig kommer det fram at de nyutdannede verdsetter støtte fra kollegaer, noe som bringer oss inn på det tredje funnet jeg ønsker å trekke fram, som handler om det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen. Det framgår at det er varierende i hvilken

grad informantene opplever å ha tid og rom for å benytte seg av støtte fra kollegaer, samtidig som støtten i hovedsak retter seg mot praktiske arbeidsoppgaver. Den praktiske støtten fra kollegaer kan relateres til K1-og K2- nivået av læreres kompetanseutvikling (Dale, 1993). Informantene erfarer å måtte ha støtte for å løse praktiske arbeidsoppgaver som kartlegging, utredning og henvisning til PPT, dette med utgangspunkt i manglende kunnskap om dette fra utdanning og manglende informasjon fra arbeidsplassen. De nyutdannede norsklærerne opplever at skoleledelsen ikke gir dem informasjon og innføring i systemer, læringsplattformer og relevante ressurser for elever med lese- og skrivevansker. Sammenlignet med Grimsæth og Holgersen (2015, s. 9) som fant at de fleste i sin studie ikke hadde oversikt over skolens ressurser for elever med lesevansker, er dette heller ikke et nytt funn. Konsekvensen av dette er imidlertid at norsklærerne opplever å ikke ha oversikt over ressursene som blir brukt, eller opplever at de burde benytte tid i arbeidshverdagen på å lære seg dem. Samlet sett kan det fremstå som praktiske arbeidsoppgaver (K1 og K2) blir prioritert i arbeidshverdagen, og at det er få muligheter og rom til faglige og teoretiske refleksjoner i samspill med andre kollegaer på K3-nivået av læreres kompetanseutvikling (Dale, 1993).

Refleksjonen knyttet til det tredje forskningsspørsmålet viser at det er et behov for en vektlegging av temaet lese- og skrivevansker i lærerutdanningen, både knyttet til eksplisitt undervisning om vanskene og grunnleggende prinsipper i skriftspråket. Kunnskapsgrunnlaget fra utdanningen vil kunne bidra til at lærerne kan reflektere og vurdere egne erfaringer ut fra teoretiske og forskningsmessige perspektiver. Videre vil skolen bli en sentral læringsarena, og veiledningsordningen og det profesjonelle læringsfellesskapet er gunstige rom for kritisk refleksjon og læring. For å styrke de nyutdannede norsklærernes muligheter for refleksjoner på K3-nivået av lærerens kompetanseutvikling (Dale, 1993), vil jeg særlig vektlegge betydningen av å utvikle gode og tilgjengelige profesjonsfellesskap på den enkelte skole.

Sett opp mot studiens overordnede problemstilling, viser funnene i denne studien at de nyutdannede norsklærerne erfarer å ha begrensede muligheter for kompetanseutvikling gjennom utdanning og ute i skolen. En konsekvens av manglende teoretiske perspektiver fra utdanning og et begrenset rom for refleksjoner og kompetanseheving i fellesskap på skolen, er at de nyutdannede norsklærerne erfarer å måtte stå for og ta ansvar for egen kompetanseutvikling selv. Med bakgrunn i dette vil det være tilfeldig hvilken kompetanse den

enkelte norsklærer har om lese- og skrivevansker, basert på deres individuelle interesse, tid, tilgjengelig litteratur og evne til å vurdere eget kunnskapsgrunnlag. Spesielt bekymringsfullt vil dette være overfor elever med lese- og skrivevansker, ettersom det da vil kunne bli tilfeldig hvilken støtte eleven får. På tross av disse funnene, uttrykker likevel to av de tre informantene at de opplever å mestre tilpasset opplæring i klasserommet overfor elever med lese- og skrivevansker, selv om de også uttrykker usikkerhet på ulike områder. Samtidig utviser alle lærerne bevissthet om egen begrenset kompetanse, og et ønske om kompetanseheving for å kunne støtte elever med lese- og skrivevansker.

6.1 Forslag til videre studier

Det er ønskelig at funnene som frembringes i denne studien kan skape bevissthet i lærerutdanning og skole, om et behov for kompetanseutvikling knyttet til lese- og skrivevansker. Ettersom formålet med studien har vært å undersøke problemstillingen basert på tre nyutdannedes subjektive oppfatninger og erfaringer, samtidig som det foreligger et begrenset omfang av forskning til dette spesifikke feltet fra før, vil det være et behov for videre fremtidig forskning og oppfølging. Blant annet vil det være sentralt å følge opp veiledningsordningen, som er et område som er under utvikling nå (jf. 1.1). Sett i lys av Dales (1993) rammeverk, vil det være avgjørende at veiledningen faktisk skaper et gunstig rom for faglig og kritisk refleksjon knyttet til den nyutdannedes reelle praksis (K3). Hvis vi retter blikket mot lærerutdanningen, fremviser også studien et behov for drøfting av vektlegging og innhold i utdanningens norskundervisning. Sett i lys av den teoretiske gjennomgangen av lese- og skrivevansker, ser vi at dette er et komplekst og sammensatt felt (Lyster, 2019, s. 16, jf. Kap. 2) der læreren trenger kunnskap for å forstå vanskene og kunne tilrettelegge for elevens individuelle behov (s. 37). På bakgrunn av dette, kan det utvises bekymring mot at lese- og skrivevansker, ifølge informantene i denne studien, ikke er et prioritert felt i lærerutdanningen. Spesielt gjelder dette lektorutdanningen, der informanten erfarer at temaet lese- og skrivevansker er fraværende og det heller ikke vektlegges undervisning om grunnleggende prinsipper i skriftspråket. Læreren vil på mellomtrinn og ungdomstrinn ha behov for denne kunnskapen, ettersom det er mange elever som ikke blir oppdaget eller utredet for lese- og

skrivevansker før på høyere trinn (s. 28). Elevene vil ha et behov for god støtte fra læreren, for å ha tillit til egne evner og vedlikeholde læringsmotivasjon (Kamil et al., 2008, s. 26).

Avslutningsvis vil jeg framheve at de nyutdannede norsklærerne i studien uttrykker et behov for forbedring knyttet til egne muligheter for kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker, både i utdanning og i profesjonsfellesskapet på skolen. Bevisstgjøring omkring situasjonen vil muligens kunne være et steg i riktig retning, men det kreves handling for å oppnå en faktisk endring. Det finnes teoretiske perspektiver og forskning om lese- og skrivevansker og hvordan vi best kan støtte elever med disse vanskene, men dette har liten verdi hvis denne kunnskapen ikke kommer ut til dem som møter og støtter elevene ute i skolen.

7 Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287- 320). Gyldendal Akademisk
- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler. *Nordic studies in education*, 38 (3), 232-251. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 68-85). Gyldendal
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Arnesen, A., Hofslundsengen, H. & Næss, K-A.B. (2022). Kartlegging av skriveutvikling og skrivevansker på barnetrinnet. I K-A. B. Næss & H. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 116- 133). Cappelen Damm Akademisk
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman.
- Brandmo, C. & Tiplic, D. (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. I J.K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018: Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 107-122). Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11- 16). Gyldendal Akademisk
- Brännström, M. & Dyrnes, E.M. (2021). Skoleovertakelse som didaktisk metode i lærerutdanningen. I Roos, M. (Red.), *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 495-505. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-07>
- Carlsten, T.C., Throndsen, I. & Björnsson, J.K. (2021). Hovedfunn fra TALIS 2018-undersøkelsen. I J.K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018: Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 9-20). Cappelen Damm Akademisk
- Dahl, T., Norge Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget
- Dale, L.E. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dyrnes, E.M., Johansen, G. & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 220-232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-06>
- FN-sambandet. (2024, 30. januar). *FNs bærekraftsmål: God utdanning*. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Færevaa, M.K. & Gabrielsen, N.N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 231-249). Gyldendal
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, A. & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforlaget
- Grimsæth, G. & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av faglig kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9(1), art. 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2368>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Inkluderende skolemiljø: Tilpasset opplæring* (s. 11- 37). Cappelen Damm Akademisk
- Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Hjetland, H.N., Brinchmann, E.I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2017(14), 1-155. DOI: 10.4073/csr.2017.14
- Hollup, K. & Holm, M-S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, 2015(4), s. 70-73.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget
- International Dyslexia Association (2024). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T.S., Eriksen, A, Løvgren, M. & Narvhus, E.K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Kamil, M.L., Borman, G.D., Dole, J., Kral, C.C., Salinger, T. & Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Klem, M. & Hagtvet, B.E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s. 153- 167). Cappelen Damm Akademisk
- Kraft, S., Rønneberg, V., Rack, J., Thurfjell, F. & Wengelin, Å. (2023). Exploring transcription processes when children with and without reading and writing difficulties produce written text using speech-to-text. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.427>
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Flere lærere i barnehage og skole: Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030*. https://www.regjeringen.no/contentassets/8128968a5e434438bf01f9ca0eced5cf/no/pdf/s/f-4489-b_strategi-for-laererrekruttering.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.utg.). Novus Forlag Oslo
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni: Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk pedagogik*, 15(2), 88-96.

- Leseth A.B. & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk
- Lund, A., Jakhelln, R.E. & Rindal, U.E. (2015). Fremragende lærerutdanning: hva er det, og hvordan kan vi få det? I A. Lund, E.J. Jakhelln & U.E. Rindal (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13-36). Universitetsforlaget
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. (Red.). (2021). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg.). Gyldendal
- Lundetræ, K. & Uppstad, P.H. (2021). Leseopplæring: Når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 130-142). Gyldendal
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.) Cappelen Damm Akademisk
- McBreen, M. & Savage, R. (2021). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), s. 1125-1163
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S-A. H., Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta- analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kulturdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mossige, M., Arendal, E., Kongskov, L. & Svendsen H.B. (2023). How do technologies meet the needs of the writer with dyslexia? An examination of functions scaffolding the transcription and proofreading in text production aimed towards researchers and practitioners in education. *Dyslexia*, 1-18. <https://doi.org/10.1002/dys.1752>
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific reasearch literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups. *National Institute of Child Health and Human Development*.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=2>

- Næss, K-A.B., Skar, G.B., & Hofslundsengen, H. (2022). Ulike forståelser av vansker med skriving. I K-A.B. Næss & H. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 55-69). Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4.utg.). Universitetsforlaget
- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3 (2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Sikt. (u.å.). *Personverntenester for forskning*. Hentet 1.september 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Skar, G.B. & Myhill, D. (Oversatt fra engelsk av Kvistad, A.H. & Tjugen, I.). (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I Næss, K-A.B. & Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 15- 25). Cappelen Damm Akademisk
- Skilbrei, M-L. (2023). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis: Den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, (3), 203-218. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>
- Stangeland, E.B. & Færevaaag, M.K. (2021). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 204- 224). Gyldendal
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17- 44). Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4.utg.). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Lese og skrivevansker*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/lese-og-skrivevansker/#a179517>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Utdanningsforbundet. (2021, 26. februar). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Veiledning av nyutdannede*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/ny-som-larer/veiledning-av-nyutdannede/>

Wagner, Å.K.H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021: Norske tiåringers leseforståelse. Kortrapport*. Lesesenteret

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Nyttdannede norsklæreres erfaringer med elever med lese- og skrive...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
224504

Vurderingstype
Standard

Dato
11.09.2023

Tittel

Nyttdannede norsklæreres erfaringer med elever med lese- og skrivevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Marianne Eek

Student

Eline Bergundhaugen

Prosjektperiode

02.09.2023 - 15.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Informasjon om informanten

- a. Kjønn + alder
- b. Utdanning (utdanningsløp, hvor og fag)
- c. Arbeidssituasjon (trinn + undervisningsår i norskfaget)
- d. Hvilke forventninger hadde du knyttet til å begynne å arbeide som norsklærer?
 - i. Hva er det som har bidratt til at disse forventningene har blitt innfridd?
- e. Hadde du tilgang på veiledning/ mentor i ditt første undervisningsår?
 - i. Hvordan har det vært? Hva har det bidratt til for deg? Ble det satt at tid til det? Ble det prioritert i hverdagen?
 - ii. Hadde veileder erfaringer innen norskfaget?
 - iii. Har du hatt noen andre rundt deg som har veiledet deg?

2. Forståelse av og erfaringer med lese- og skrivevansker

- a. Hva legger du i begrepet lese- og skrivevansker?
- b. Hvilke erfaringer har du med å undervise elever med lese- og skrivevansker?
 - i. Hvilke vansker har du vært borti? Har dette vært elever som allerede har blitt utredet eller har du som norsklærer måtte iverksatt tiltak/ be om utredning?
 - ii. Hva opplever du at elevene ofte sliter med?
 - iii. Hvordan har du arbeidet med disse vanskene? (eksempler?)
 - iv. Har du noen eksempler der du har opplevd at du ikke har tilstrekkelig kompetanse?
 - v. Opplever du noen utfordringer med å hjelpe elever med lese- og skrivevansker? Hvilke?
- c. Hva tenker du er viktig i opplæringen av elever med lese- og skrivevansker?

3. Egne ressurser knyttet til lese- og skrivevansker

- a. Hva har du lært om lese- og skrivevansker gjennom studiene dine?
 - i. Opplevde du at temaene «lese- og skriveopplæring» og «lese- og skrivevansker» ble vektlagt i din utdanning? Hvordan jobbet dere med dette?
 - ii. I hvilken grad kunne du ønske at du kom inn i yrkesutøvelsen med mer kunnskap knyttet til disse områdene?
- b. Hvilke ressurser om lese- og skrivevansker opplevde du å komme inn i yrket med?
 - i. Andre ressurser utenfor utdannelsen?
 - ii. Egen interesse?

4. Resurser fra skolens side

- a. Hva har du lært om lese- og skrivevansker gjennom yrkesutøvelsen, det profesjonelle læringsfellesskapet eller kurs på arbeidsplassen?
- b. Er det noen sider du ved opplæring av elever med lese- og skrivevansker du ønsker du kunne hatt mer kunnskap om tidligere? (både teoretiske og praktiske sider)
- c. I hvilken grad opplever du støtte på arbeidsplassen din knyttet til å planlegge og gjennomføre undervisning for elever med lese- og skrivevansker?
 - i. Hvilken betydning har lærerteamet hatt for deg som norsklærer, knyttet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker?
- d. Hvilke ressurser bruker du/ har dere på skolen som støtte i planlegging av undervisning tilpasset elever med lese- og skrivevansker?
 - i. Digitale ressurser, spesialpedagoger osv.
- e. Hvordan kartlegger dere lese- og skrivevansker på din arbeidsplass?
- f. Hva vil du beskrive som din(/e) viktigste ressurs(/er) for kompetanse og kunnskap innenfor feltet «lese- og skriveopplæring»/ «lese- og skrivevansker»?

5. Avsluttende spørsmål

- a. Har du et råd til lærerutdanningene, skolene eller framtidige lærere knyttet til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker?
- b. Er det noe mer du ønsker å formidle eller tilføye?

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Nyutdannede norsklæreres erfaringer med elever med lese- og skrivevansker?»

Bakgrunn og formålet med prosjektet

Mitt navn er Eline Bergundhaugen, og jeg er masterstudent i grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10 ved Høgskolen i Innlandet. I år skal jeg skrive masteroppgave knyttet til temaet lese- og skrivevansker, og ønsker å komme i kontakt med nyutdannede norsklærere som har lyst og mulighet til å delta i et intervju.

Formålet med masteroppgaven er å få innsikt i hvordan nyutdannede norsklærere erfarer egne muligheter for kompetanseutvikling om lese- og skrivevansker. For å undersøke denne problemstillingen ønsker jeg å intervjuer nyutdannede norsklærere som har arbeidet som norsklærer i 1-3 år, og som har norsk som fag i utdanningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju, der jeg vil spørre deg om dine erfaringer og opplevelser knyttet til temaet. Vi blir enige om tid og sted for intervjuet, som vil ha en varighet på rundt 45 min. Under intervjuet vil jeg notere, samtidig som samtalen tas opp ved bruk av lydopptaker. Dette er for å sikre alle opplysninger og etterprøvbareheten i forskningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Marianne Eek ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle personopplysninger vi har av deg blir da slettet.

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av dine personopplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsreglementet.

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Alle opplysninger vil bli behandlet og lagret konfidensielt i henhold til Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer.
- I publikasjonen av ferdig produkt vil alle opplysninger være anonymisert. Det vil kun være nødvendig å trekke fram opplysninger som er relevante for å besvare problemstillingen, slik som utdanning eller antall år i yrkesutøvelsen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 15.06.24. Når masterprosjektet avsluttes vil opplysningene, sammen med all materiell, slettes og fjernes fra systemene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet har personvernstjeneste ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer eller utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Marianne Eek ved Høgskolen i Innlandet, på epost marianne.eek@inn.no eller telefon +47 62597972
- Vårt personvernombud på Høgskolen i Innlandet Usman Asghar, på epost usman.asghar@inn.no eller telefon +47 61287483

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marianne Eek,
Førsteamanuensis ved
Høgskolen i Innlandet

Student

Eline Bergundhaugen

8.4 Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyutdannede norsklæreres erfaringer med elever med lese- og skrivevansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)