

Kompetente nyutdannede lærere: Et spørsmål om gode lærerteam - eller om den rette mentorordning?

Artikelen pointerer at det er mulig å forstå hvorfor en inkluderende arbeidsplasskultur og faglig og emosjonelt støttende samarbeidsformer kan være minst like viktig for mestringsforventning og trygghet som hvor lenge man har arbeidet som lærer.

Mentorordningen kan understøtte dette. Dens funksjon kan imidlertid også primært være å støtte de individualistiske trekkene ved skolenes læringskultur. På mange skoler skjer det gjennom den kollegiale veiledningen en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og en innordning under en rådende skolekultur. Når det skjer blir mentorordningen en sovepute og ikke en stimulans til kontinuerlig profesjonell utvikling. Ikke sjelden argumenteres det med at det er lite rom for å prioritere annerledes. Skal dette endres, så gjelder det å tenke annerledes. Man må begynne i det små å fremheve og anerkjenne de initiativ hos ens kolleger som kan understøtte en mer felles profesjonslæring. Alle fora der lærere og skolens ledelse møtes er her viktige, men lærerteamene er viktigst fordi det er i dem man kommer tettest på undervisningsarbeidets konkrete, daglige utfordringer.

Av Finn Daniel Raaen

Introduksjon

Overgangen fra utdanning til yrke beskrives for mange som sjokkartet. Det gjelder også for lærere (Caspersen & Raaen 2010). Man har i mange land systematisk søkt å støtte de nyutdannede i denne overgangen primært gjennom ulike mentorordninger. Slike ordninger oppfattes som viktige for deres innpassing i yrket. Forskning viser også det (Dahl et.al. 2006). Mentorordningens funksjon synes ofte å være å kompensere for kunnskap som ikke tilstrekkelig er lært i lærerutdannelsen, og som heller ikke tilfredsstillende tas vare på i skolens kultur for læring, men som nyutdannede trenger for å mestre sitt lærerarbeid.

Har mentorordningen som sådan en konserverende effekt, som kommer i veien for å utvikle profesjonelt fungerende lærerteam, eller er det motsatt? En måte å svare på dette er ved å se på hva som tilbys nyutdannede skolelærere gjennom mentorordningen og den

profesjonsforståelse som ligger implisitt i dette. Dette vil jeg se i forhold til den betydningen lærerteam kan ha for nyutdannede skolelæreres mestring av yrket.

Hvorvidt stimulerer mentorordningen til utvikling a reflekterende lærerteam?

Det er foretatt en studie der skole og militæret er sammenlignet når det gjelder å ha kultur for å ta imot nye medarbeidere. Undersøkelsen viste at nye fenriker i betydelig større grad enn lærerne ble veiledet progressivt inn i yrket. De fikk langt større muligheter for å lære av andre i den løpende virksomheten enn det som skolen ga sine nye lærere rom for (Fransson 2006). Ser man dette i sammenheng med annen forskning om lærere, tegner det seg et mønster. Individuell mestring er det som oppfattes å gi profesjonell status (Engeström 1994, Lortie 1969). Det som nyutdannede oftest spør sine mentorer om og det de også tilbys hjelp med, er i stor grad individuell støtte til å løse praktisk-tekniske problemer i skolehverdagen (Brock & Grady 1998, Cains & Brown 1998, Stukát 1998, Christophersen & Eriksson 1999). Lærere mener i utstrakt grad selv at den enkeltes evne til å holde kontroll og ha fokus på regler og rutiner, er det som avgjør hvorvidt man lykkes som lærer (Eraut 2002, Hoy & Rees 1977, Furlong & Maynard 1995). En vanlig oppfatning er at det er den enkeltes eksklusive faglige kunnskap som gir profesjonell legitimitet og grunnlag for individuell autonomi i yrket (Goode 1969, Freidson 2001). Slik kunnskap er selvfølgelig viktig for mestring av lærerarbeidet. Spørsmålet er hvilken plass den sammen med annen kompetanse har i konstruksjonen av læreridentiteten. Behovet for relasjonskompetanse er lite tematisert. Av mange nyutdannede lærere beskrives det å mestre yrket som en individuell prosess som man må finne ut av alene (Fransson & Morberg 2001, Rosenholtz 1989). Undersøkelser viser at nyutdannede ikke sjelden får mange klasser, restklasser og resttimer som ingen andre vil ha (Bergsvik et.al. 2005). Forskning viser at faglige kollegiale fellesskap basert på relasjonell støtte er lite utviklet i skolen (Elmore 2002, Hallquist 2006). Det er sjelden kolleger diskuterer eller stiller spørsmål ved hverandres måter å undervise på (noe heller ikke skoleledere gjør). En lærer på en barneskole sier det slik (Raaen & Aamodt 2010: 280):

Tilsynelatende samarbeider vi mye. Vi fordeler arbeidet oss imellom og vi planlegger og gjennomfører også noe sammen, men mye er det ikke og felles evaluering av undervisningen, nei det er det svært lite av. Min erfaring er at lærere flest er litt engstelige for å kommentere på hverandre. Hvis man er to lærere i en time så føles det ofte slik at det hadde vært best om den andre tok med seg sin gruppe ut. Det er litt trist, men slik er det bare.

Man skal som lærer mestre sine ting alene. Lærere virker ikke å være særlig trygge på hverandre når det kommer til stykket. Verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte synes å være lite erkjent (Raaen & Aamodt 2010). Den enkelte skolelærer bidrar ofte selv til å opprettholde dette mønsteret, i en form for selvoppfyllende profeti. En ungdomsskolelærer svarer slik på spørsmålet om han ser for seg at det kan være en gevinst i det å samarbeide (Raaen & Aamodt 2010: 280-281):

Jo, men det er mange som har skylappene på: "Det er meg og det er mitt, ikke bryt inn i det". Skal det gå, må en være skikkelig trygg på hverandre. Ja, jeg ser ting som andre på teamet kanskje kunne gjort annerledes, også de erfarne, men så kommer jeg jypningen som har vært i gamet i bare tre år å skulle si at jeg tror du kanskje kunne gjort det sånn eller sånn. [...]. De som er gamle i tralten, er vant til å ha sine bestemte fag. Det er ikke uten videre enkelt å utfordre, aller minst for meg som er ganske fersk. Det hadde antagelig blitt vanskelig framover hvis jeg hadde stått på. [...]. Men stort sett er det sånn at den enkelte sitter og verner om sitt. [...]. Kunnskaps- og erfaringsutvekslingen på teamet er ganske overfladisk "pjatt". Det betyr jo noe at det er en lystig tone, men det har ikke den store betydningen for kunnskaps- og erfaringsutvekslingen, nei.

På disse premisser kan det samarbeides godt med kolleger og en kan gjerne spørre andre om råd og få hjelp, dersom man har behov for det. Men man skal ikke trå hverandre for nær. Denne avgrensningen fra andre har imidlertid til følge at man får en mangelfull viten om hvordan andre gjør ting, og en feedback på om det man selv gjør er godt nok. Lærere diskuterer også sjelden konsekvensene av egen undervisning for elevenes læring (Raaen & Aamodt 2010). Læreres isolasjon er den største hindringen for å utvikle samarbeidende kulturer i skolen (Lytle & Fecho, 1991). Teamundervisning beskrives av lærere ikke sjelden som problematisk, fordi den ofte ikke innebærer annet enn at to eller flere lærere gjør sammen det hver enkelt av dem gjorde hver for seg før (Welch 2000; Friedman 1997). Når lærere samarbeider seg imellom og med skoleledere, er det først og fremst basert på planlegging, koordinering og praktiske arrangement, ikke på profesjonelle korrektiv som kan heve standarden på lærerarbeidet (Raaen og Aamodt 2010; Havnes 2009).

En individualistisk undervisningskultur

En individualistisk kultur for læring trer altså frem som utbredt i skolen. I en individualistisk undervisningskultur får lærere lite informasjon om hverandres måter å undervise på og de blir ikke vant til å dele sine læringsstrategier (Jang, 2006). Så lenge de mentorordninger som eksisterer ikke innbefatter annet enn det som er beskrevet i det foregående, utfordrer ordningen i liten grad en individualistisk kultur, snarere bidrar den til å understøtte den. *Doxa* synes å være utbredt. Å gi seg tid til i dypere forstand å analysere følgene av en eksisterende praksis eller å reflektere over de etablerte målsetningene og underliggende normene og verdiene som praksis baserer seg på, finner man knapt nok at skjer i skolen (Caspersen & Raaen 2010). Det synes som man er mer opptatt av de nyutdannede lærernes mangler enn den viten de måtte kunne bringe inn i den nye situasjonen (Hansen et.al. 2002; se også Unge Pædagoger 2008). Ofte er deres erfarne kolleger lite opptatt av hvorvidt de har ressurser som kan komme til nytte i fellesskapet (Mathisen 2007). På denne måten kommer det ut av fokus hvordan kollegialt samarbeid ut fra andre forutsetninger kan fremme en profesjonsutvikling, der også nyutdannede og erfarne lærere kan bli viktige støttespillere for hverandre. Det tales i den beskrevne forskningen i begrenset grad om hvordan man gjennom kollegial veiledning skulle kunne bidra til hverandres personlige, profesjonelle utvikling. Det sies lite om hva slags kultur for læring som må forefinnes hvis det skal kunne oppstå dialoger, der lærere med lang erfaring og kunnskap kan inngå i en erfaringsutveksling med de som ikke har så lang fartstid i yrket. Et endret perspektiv er nødvendig for å oppdage dette. Til det trengs en mentorordning som også i større grad utfordrer den rådende individualistiske tenkemåten.

Grunnlaget for en samarbeidskultur

Inspirasjon for å tenke slik kan man finne i det faktum at det tross alt også er mange lærere som ikke ser denne individualismen som udelt positiv, som ønsker velkommen det å snakke sammen og ikke bare å få teknisk støtte – selv om de likevel sjelden følger dette opp i praksis (Welch 2000). Dette kan tyde på at skolelærere ønsker større grad av faglig, pedagogisk samarbeid, men at de ikke finner rom for det slik skolens kultur for læring ofte fungerer. Det er forskning som understøtter en slik hypotese. En kvantitativ undersøkelse av nyutdannede og erfarne skolelærere viser at de viktigste variasjonene knyttet til mestring av lærerarbeidet ikke går mellom nyutdannede og erfarne, men derimot mellom forskjellige samarbeidsformer som påvirker arbeidet og forskjellige typer støtte fra kolleger og ledelsen ved skolen. Det viser seg å være få forskjeller mellom nyutdannedes og erfarne skolelæreres mestringsnivå, ingen forskjeller når det gjelder opplevd evne til å bidra til elevers læring og motivasjon, og bare

små forskjeller når det gjelder trygghet som lærer. Gruppen nyutdannede innbefatter de som har vært fra 0 til 3 år i skolen (Caspersen & Raaen 2010). En omfattende internasjonal forskning dokumenterer at manglende støtte fra kolleger har negativ effekt på ens egen mestringsopplevelse, og at kollegastøtte og lærersamarbeid er svært avgjørende for å forhindre utbrenthet (Brouwers, Evers & Tomics 2001). Lærere som i sin undervisning er involvert i læring gjennom samarbeid, viser seg å ha en høyere opplevd mestring enn de som ikke deltar (Shachar & Shmuelewitz 1997). Da blir det viktig at det i mentorordningen tas høyde for dette og at de nyutdannede gjennom ordningen innvies i en forståelse av skolelærerrollen som gjør dem i stand til å være med å bygge en kollegial samarbeidskultur i skolen.

Dette understøttes ved at flere internasjonale undersøkelser omtaler teamarbeid som et nøkkelaspekt ved læreres profesjonelle utvikling og interaksjon med kolleger som en forutsetning for å etablere profesjonelle skolekulturer (Jang 2006). Kollegiale fellesskap er altså ikke bare viktige for læreres opplevelse av støtte. Det har også betydning for hvorvidt det skapes en kultur som genererer ideer og kritikk (Day et.al. 2007, 2000). Når lærere i liten grad får muligheter til å lære av hverandre i den løpende virksomheten, opplever de seg utsatt for de nevnte tradisjonelle vanskeligheter ved å være ny. Når de derimot straks inkluderes i lærerteam som fungerer som forum for kollektiv læring, både i forhold til individuell og kollektiv forståelse av lærerarbeidet, skjer ikke det samme (Fransson 2006). Forskning viser for øvrig at lærere er mer villige til å eksperimentere og prøve ut nye undervisningsløsninger når de har et fellesskap å støtte seg til (Rosenholz 1989). En inkluderende arbeidsplasskultur og faglig og emosjonelt støttende samarbeidsformer framgår å være minst like viktig for mestringsforventning og trygghet som hvor lenge man har arbeidet som lærer (Raaen & Aamodt 2010). Skolene og lærerne har med andre ord utviklingspotensialer i forhold til det å styrke sin profesjonelle praksis gjennom å utfordre en utbredt, selvforsterkende individualistisk læringskultur. Gjennom mentorordningen kan nyutdannede gjøres kjent med hva forskning viser om betydning av støttende og reflekterende team for læreres kontinuerlige profesjonsutvikling. Alene er imidlertid dette utilstrekkelig når den sentrale utfordringen er å få løst opp i de selvforsterkende mekanismene som opprettholder en individualistisk profesjonskultur. Fokus må også rettes mot de infrastrukturen som kommunikasjon og beslutninger inngår i på den enkelte skolen. Støtte for dette kan man finne i forskning som viser at læring på arbeidsplassen fordrer en adekvat infrastruktur for læring (Hargreaves 1997,

Rosenholtz 1989, Wenger & Snyder 2000), der det er mulig å finne møteplasser og meningsfulle oppgaver å samles om (Scribner 1999, Rosenholtz 1989).

En felles visjon om undervisning og lærersamarbeid

En adekvat infrastruktur for læring er imidlertid heller ikke nok. Den må fylles med et innhold og det må være en felles visjon som man kan referere til. Dette innbefatter i følge Shulman og Shulman (2004) en felles visjon for hva som konstituerer god klasseledelse og godt klassesamarbeid, og en felles forståelse for hvilke begreper og prinsipper som er nødvendige i et godt undervisningsarbeid og lærersamarbeid. De argumenterer videre for at det er avgjørende at lærerne i sitt samarbeid anerkjenner betydningen av å lære av egne og andres erfaringer, gjennom aktiv refleksjon over det som skjer i praksis og rundt konsekvensene av det som skjer i praksis, både i og utenfor klassens ramme. Shulman og Shulman (2004) viser hvordan et lærersamarbeid som hviler på slike forutsetninger, kan gi grunnlag for en reflektert praksis og en profesjonell utvikling og læring, som vil kunne gjøre lærere stadig bedre i stand til å fungere som medlemmer av et læringsfelleskap. Forskning viser at skal det i et kollegium kunne bygges bro mellom ulike innfallsvinkler, er det også viktig med skoleledere som er åpne og konkrete i sine utdanningspolitiske signaler og vurderinger til kollegiet, og som er tydelige på hvordan signalene kan implementeres. Det har videre vist seg å være av betydning med en klar og omforent arbeidsdeling mellom skoleledere og team, i forhold til hvordan beslutninger skal håndteres (Jönsson 1998, Åberg 1999). Forskning viser også at det er viktig at skoleledelsen viser tillit til lærernes samarbeid og at de støtter opp under teamenes initiativ, for at teamarbeid skal lykkes (Friedman 1997).

Nå er jo situasjonen den at det er svært mange skoler som ikke har en slik kultur for læring som er beskrevet. Hvis man er opptatt av å lære og å utvikle seg videre, så er ikke nødvendigvis dette et problem. Det viktigste er uansett å starte der en selv er og så søke inspirasjon fra det andre gjør. Det gjelder både i en mentorordning og ellers som nyutdannet og erfaren lærer og leder i skolen. På disse premisser er poenget å bygge videre på verdifulle sider ved eksisterende kunnskaps- og læringsformer som ikke bare erfarne, men også nyutdannede kan være i besittelse av. Både nyutdannede og erfarne lærere har særegne ressurser av betydning for utvikling av læringsmiljøet, og som kan være en spore til brudd med en dominant individualistisk kultur. Det som kjennetegner erfarne lærere, er at de både har kunnskap og variert erfaring med undervisning. Med grunnlag i sin praktiske viten om forholdene på skolen vil de dermed kunne vise nyutdannede hva som kan være gangbar

anvendelse av teoretisk kunnskap i praksis. I tillegg har erfarne ofte også mer kunnskap enn nyutdannede om hva slags kontroll som må til i et klasserom for at det skal bli et fungerende læringsmiljø. Nyutdannede på sin side besitter en fersk lærerutdanning og har andre kontekstuelle erfaringer. Det betyr at de vil kunne bringe viktige nye impulser til skolehverdagen. På grunn av sitt manglende kjennskap til skoleforholdene vil de dessuten kunne ha behov for å ordsette og stille spørsmål ved sider ved skolehverdagen som den erfarne kan komme til å overse. Det innebærer at nyutdannede og erfarne lærere hver for seg har ressurser som den andre vil kunne ha nytte av i sitt arbeid og sin profesjonsutvikling. Illustrerende er i så måte hva som kommer frem på et personalmøte på en ungdomsskole. En erfaren lærer er opprømt over hva en nyutdannet lærer på teamet konstruktivt kan bidra med, nettopp i kraft av at hun (Lise) er ny, og hun vil fortelle sine andre kolleger om dette (Raaen 2010: 236-237):

Hun er ny og hun har stilt spørsmålet om hva som egentlig skal ligge i et fagmøte og hva som egentlig skal ligge i et trinnmøte. Altså hva de egentlig skal brukes til. Og hun har etterlyst dette med erfaringsdeling. Vi er glad for å ha fått Lise på trinnet, for etter det har vi fått nye innspill. Hun har også prata om det med å ta opp praksisopplevelser, som vi også har tenkt å innføre på trinnmøtene våre.

Nyutdannede Lise tilføyer:

Vel, jeg følte at det på fagmøtene lett ble sånn at ”okay nå skal vi ta opp alle problemene, alt det vi sliter med”, men så trenger vi inspirasjon. Sånn at vi trenger å ta opp kasus, ikke bare negative, men også reflektere over det som funker. Jeg kan få andres øyne på mine erfaringer og jeg kan få være øyne på andres erfaringer. En annen sak jeg har luftet er om vi på fagmøtene også kanskje kunne legge fram for hverandre våre synspunkter på hvordan, for eksempel, vi mener at elevene best lærer engelsk. Utveksle erfaringer. Hensikten er at vi blir tryggere som lærere, at vi er tryggere faglig og at vi er tryggere når vi kommer i klasserommet.

En slik forståelse av profesjonslæring forutsetter åpenhet for endring og nytenkning, og en interesse for å dra veksler på synspunkter og erfaringer som ikke bare erfarne, men også nyutdannede kan ha med seg. Som eksempelet viser, kan intersubjektivitet gi mulighet for møter mellom flere personers tanker. Man kan støtte seg til hverandres ideer, og man kan

bruke argumentene fra de felles diskusjonene til å styrke sin egen profesjonsutvikling (Cordingley et.al. 2003).

Sluttord

Eksemplet gjør det mulig å forstå hvorfor en inkluderende arbeidsplasskultur og faglig og emosjonelt støttende samarbeidsformer kan være minst like viktig for mestringsforventning og trygghet som hvor lenge man har arbeidet som lærer. Mentorordningen kan understøtte dette. Dens funksjon kan imidlertid også primært være å støtte de individualistiske trekkene ved skolenes læringskultur. På mange skoler skjer det gjennom den kollegiale veiledningen en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og en innordning under en rådende skolekultur. Når det skjer blir mentorordningen en sovepute og ikke en stimulans til kontinuerlig profesjonell utvikling. Ikke sjelden argumenteres det med at det er lite rom for å prioritere annerledes. Skal dette endres, så gjelder det å tenke annerledes. Man må begynne i det små å fremheve og anerkjenne de initiativ hos ens kolleger som kan understøtte en mer felles profesjonslæring. Alle fora der lærere og skolens ledelse møtes er her viktige, men lærerteamene er viktigst fordi det er i dem man kommer tettest på undervisningsarbeidets konkrete, daglige utfordringer.

Referanser

- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & G. Nordvik (2005): Den første tid i skolen, i: Nordisk Pedagogik nr 1, Universitetsforlaget.
- Brock, B. & M. Grady (1998): Beginning Teacher Induction Programs: The Role of the Principal. The Clearing House, Vol. 71, No. 3, s. 79-83.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & W. Tomic (2001): Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. Journal of Applied Social Psychology, 31(7), s. 1474-1491.
- Cains, R.A. & C.R. Brown (1998): Newly Qualified Teachers: A Comparative Analysis of the Perceptions held by B.ED. and PGCE-Trained Primary Teachers of the Level and Frequency of Stress Experienced During the First Year of Teaching. Educational Psychology; March 1998, Vol. 18, Issue 1, s 97-110.
- Caspersen, J. & F.D. Raaen (2010): Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?, i: Haug; P. (red.), Kvalifisering til læreryrket. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Christophersen, C. & Å. Eriksson (1999): De första ljuva åren?: En enkätstudie om nyutexaminerade grundskollärares första tid i yrkesverksamhet. Examensarbete inom grundskolärlärautbildningen 1-7, Högskolan i Gävle.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & D. Evans (2003): The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning, I: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. & V. Havn (2006): Hjelp til praksisspranget - evaluering av veiledning av nyutdannede lærere (No. STT 50 A06050). Oslo, SINTEF.
- Day, C. (2000): Teachers in the Twenty-First Century: Time to Renew the Vision. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 6 (1), s. 101-115.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Q. Gu (2007): *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Engeström, Y. (1994): Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team, i: Carlgren, I, Handal, G. & S. Vaage (red.). *Teacher's Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London/Washington D.C.: The Falmer Press, ss. 43-61
- Eraut, M. (2002): *Menus for Choosy Diners, Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. ¾, Carfax Publishing, s. 371-379.
- Fransson, G. (2006): *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikative arenor och yrkesblivande för nyblivna fenrikar och lärare*. Dr.gr. avh. Lärarhögskolan. Stockholm.
- Fransson, G. & Å. Morberg (2001): Hypotesen om den pedagogiska Bermudatriangeln - ett försök att förstå lärares dilemman, i: Fransson, G. & Å. Morberg (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 168-186). Lund: Studentlitteratur.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*. London: Polity.
- Friedman, V.J. (1997): Making Schools Safe for Uncertainty: Teams, Teaching and School Reform. *Teacher College Record*, Vol. 99, No. 2, s. 335-370.
- Furlong, J. & T. Maynard (1995): *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Goode, W.J. (1969): The Theoretical Limits of Professionalization, i: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 266-313). New York/London: The Free Press.
- Hansen, H., Jensen, J. & N.G. Nielsen (2002): *Overgangen fra læreruddannelse til lærerarbejde i skolen (1998-2002)*, Odense seminarium

- Hargreaves, A. (1997): From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age. I: Hargreaves, A. & Evans, R. (red.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teaching Back in* (s. 105-125). Buckingham: Open University Press.
- Hoy, W & R. Rees (1977): The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28 (1), s. 23-26.
- Jang, S.-J. (2006): Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, Vol. 48, No. 2, June 2006, s. 177-194.
- Jönsson, H. (1998): *Arbetslagsarbete i skolan: Förutsättningar och utmaningar för temautveckling i skolan*. Östersund: Håkan Jönsson Konsult AB.
- Lortie, D.C. (1969): The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching, i: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 1-53). New York/London, The Free Press.
- Mathisen, K. (2007): Nyutdannede lærere som en ressurs i skolen, i: *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Rosenholtz, S.J. (1989): *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College.
- Raaen, F.D. (2010): Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede, i: Løkensgard Hoel, T., Engvik, G. & B. Hanssen (red.): *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, Trondheim, tapir akademisk forlag.
- Raaen, F.D. & Aamodt, P.O. (2010): Samarbeidsrelasjoner i norsk skole – hva betyr dette for læreres kvalifisering?, i: Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Scribner, J.P. (1999): Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, s. 238- 266.
- Shachar, H. & H. Shmuelovitz (1997): Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy, i: *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1) s. 53-72.
- Shulman, L.S. & J.H. Shulman (2004). How and what Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, s. 257-271.
- Stukát, S. (1998): *Lärares planering under och efter utbildningen*, Göteborg Studies in Educational Sciences 121, Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Unge Pædagoger (2008): At lære at være lærer, *Unge Pædagoger* nr. 3/2008.

Wenger, E.C. & W.M. Snyder (2000): Communities of practice: The organizational frontier.

Harvard Business Review, 78, s. 139-145.

Åberg, K. (1999): Arbetslag i skolan. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Finn Daniel Raaen er professor, dr.philos. ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo