

# Hva kjennetegner forskning på norske lærere under Kunnskapsløftet?

En forskningskartlegging

Mausethagen, Sølvi; Hermansen, Hege; Lorentzen, Marte; Zlatanovic, Tatjana og Dahl, Thomas

SPS arbeidsnotat nr. 1 – 2016

## Innledning

Formålet med denne forskningskartleggingen har vært å beskrive forskningsfeltet på lærerrollen i Norge under Kunnskapsløftet som utdanningsreform og hva dette kan fortelle oss om lærerrollen i dag. Hvilken forskning finnes? Hva kjennetegner den? Forskningskartleggingen er et resultat av arbeidet til Ekspertgruppa for lærerrollen nedsatt av KD i juli 2015 og mandatets etterspørsel etter en beskrivelse og analyse av lærerrollen i dag. Kartleggingen tjener dermed til å understøtte ekspertgruppas arbeid med forskningsbasert kunnskap om lærerrollen, og til å finne fram til empirisk materiale som viser lærernes egne vurderinger og selvforståelse rundt lærerrollen og lærerarbeidet i dag. Forskningskartleggingen har blitt gjennomført ved Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, i perioden september 2015 – mars 2016.

Forskningskartleggingen har vært gjennomført som en konfigurativ kartlegging (Gough et al, 2012). Slike forskningskartlegginger har som formål å beskrive et forskningsfelt og utvikle ny forståelse om et gitt tema. Konfigurative forskningskartlegginger blir sett på som hensiktsmessige når et komplekst felt studeres og når det teoretiske og metodiske utgangspunktet har særlig betydning for bidragene. Innenfor denne logikken er det altså summen av de ulike måtene et fenomen har blitt studert på som kan gi nye forståelser av fenomenet (Gough et al, 2012). Syntesen i en slik forskningskartlegging følger en induktiv logikk hvor funnene i de ulike studiene struktureres på en slik måte at vi kan skape et bilde av hva som kjennetegner forskningen og hva forskningen forteller oss om fenomenet. I vår forskningskartlegging har vi altså i første omgang vært ute etter å beskrive forskningsfeltet på lærerrollen i dag. Basert på den systematiske gjennomgangen av eksisterende litteratur har vi også gjort en begynnende syntese av tematikken i de inkluderte forskningsarbeidene. Denne delen av arbeidet er basert på tematiske analyser av vitenskapelige artikler som eksplisitt undersøker ulike dimensjoner ved lærerrollen i Norge i dag.

En systematisk forskningskartlegging er som navnet sier en systematisk måte å fremskaffe kunnskap om forskningen innenfor et felt. Den har imidlertid sine begrensninger. Databaser er ikke komplette og det publiseres mye forskning som såkalt ”grå litteratur”, altså forskning som ikke går gjennom etablerte publiseringskanaler. Indekseringer er forskjellige i ulike databaser, og søkeord og søkestrenger vil ikke alltid treffe den relevante litteraturen. Likevel vil en systematisk forskningskartlegging være en hensiktsmessig måte å gå fram på for å danne et overordnet bilde av omfang, type og innhold i et forskningsfelt.

Den forskningslitteraturen som vi har funnet fram til gjennom forskningskartleggingen gir bare et delbidrag inn ekspertgruppas analyser av lærerrollen i dag. I analysene av lærerrollen inngår derfor også forskning på lærerrollen i andre land, forskning på andre profesjoner og ikke minst flere typer registerdata og statistikk. Forskningskartleggingen tjener, som sagt ovenfor, i første rekke formålet om å gi et mer overordnet bilde av forskningen på lærerrollen i Norge i dag. På dette forskningsfeltet er det også et stort «omland» av forskningsarbeider som belyser lærerrollen, men som bare i noen grad er fanget opp i kartleggingen. Dette gjelder for eksempel fagdidaktisk forskning, som vi fant at i relativt liten grad ble fanget opp av søkene vi gjorde.

Vi definerer lærerrollen gjennom tre dimensjoner: (1) som sosial posisjon, (2) som karakteristisk atferd (praksis), og (3) som krav og forventninger (Biddle, 1997). Mens førstnevnte handler om strukturelle kjennetegn ved læreren eller lærere (inkludert spørsmål om rekruttering, status og lærerutdanning), henviser den andre til praksis hos lærere slik den blir identifisert innenfor konteksten av skole og klasserom. Sistnevnte handler om forventningene som blir stilt til lærere, både fra en selv og fra andre; elever, foreldre, ledere, politikere og samfunnet for øvrig (Biddle, 1997). I kodingen av materialet har vi brukt disse tre teoretisk genererte kodene, i kombinasjon med at vi har brukt tematiske koder generert fra materialet.

Følgende hovedproblemstillinger har vært utgangspunkt for forskningskartleggingen:

1. Hva kjennetegner forskningen på lærerrollen i dag?
2. Hva kan denne forskningslitteraturen fortelle om lærerrollen i dag?

## Data og metode

I forkant av søkene ble fire inklusjonskriterier definert:

- I. Tidsperioden «i dag» ble avgrenset til mellom 2006 og 2015. Dette ble gjort da litteratur skrevet under Kunnskapsløftet er mest relevant for å beskrive «lærerrollen i dag». Dette kriteriet innebar at litteratur publisert før Kunnskapsløftet ble introdusert ble ekskludert, det samme ble studier basert på empiri fra forrige læreplan, L 97.
- II. Litteraturen skulle omfatte empiriske studier som hadde lærere, lærerstudenter eller lærerutdannere som de sentrale informantene. Dette ble gjort med hensyn til formålet om å komme nærmere lærernes egne stemmer rundt lærerrollen. Studier som hadde ledere eller elever som hovedinformanter ble derfor ekskludert.

- III. Studiene skulle være gjennomført i Norge. Imidlertid kunne skriftspråket være både skandinavisk eller engelsk, og komparative studier med andre profesjoner og andre land ble inkludert.
- IV. Type publisering ble avgrenset til tidsskriftsartikler, doktorgradsavhandlinger, forskningsrapporter og masteroppgaver. Antologier ble i første omgang ekskludert fra søkerresultatene siden vi antok at en betydelig andel av disse antakelig også er publisert i artikkelformat. Samtidig finnes det en rekke bøker som oppfyller inklusjonskriteriene, og disse er selvsagt en sentral del av ekspertgruppas kunnskapsgrunnlag.

Systematiske søk ble gjennomført med utgangspunkt i fem egne søkeord, i tillegg til tre ulike kombinasjonssett (se vedlegg 1). Disse søkeordene ble valgt ut på bakgrunn av begrepsoperasjonaliseringen av lærerrollen og aktuelle begreper som vil ligge innunder meningsinnholdet i de tre dimensjonene sosial posisjon, karakteristisk atferd og forventninger. Til det siste punktet ble det derfor relevant å inkludere søkeord som fanger inn kjennetegn ved Kunnskapsløftet (for eksempel accountability og skoleutvikling).

For å få dekket så mye av den relevante litteraturen som mulig, ble søkene gjennomført i både norske og engelske databaser. Databasene som ble benyttet var ERIC, SCOPUS, Academic Search Premier, Bibsys, Oria, Idunn, Cristin og NORA. Søk etter rapporter ble foretatt i Bibsys, Oria og NORA. I tillegg ble det søkt på ulike utdanningsinstitusjoners nettsider, da de nevnte databasene ikke syntes å dekke omfanget av potensielt relevante rapporter. De utvalgte institusjonene ble definert som utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning, samt forskningscentre og –institutter som arbeider med utdanningsforskning. Mange av disse nettsidene har imidlertid lite avanserte søkemotorer, og av den grunn ble også fakultetene/instituttene som tilbyr lærerutdanning søkt på i Cristin. Søk etter avhandlinger og masteroppgaver ble gjennomført i Bibsys og Oria.

Konfigurative forskningskartlegginger søker først og fremst å oppnå en metning av feltet, noe vi anser å ha oppnådd gjennom disse søkeprosessene selv om vi ikke klarer å fange opp alle relevante studier gjennom søkene. I tillegg til de systematiske søkene har vi gjort hånd søk i tidsskrifter som Acta Didactica og FoU i praksis. Vi har også underveis i prosessen bedt utvalgsmedlemmene legge til aktuelle studier, men disse er ikke med i tallene som gjengis her.

Basert på lesing av sammendrag ble relevant litteratur lagret, og duplikater og treff som ikke oppfylte inkluderingskriteriene ble fjernet. Fordi vi i denne forskningskartleggingen har vært

opptatt av å se på hva som kjennetegner forskningsfeltet, har vi inkludert studier uavhengig av forskningsmessig kvalitet, med unntak av rent deskriptive evalueringsrapporter. Etter utvalgsprosessen innbefatter oversikten 141 tidsskriftsartikler, 28 doktorgradsavhandlinger, 239 masteroppgaver og 111 rapporter. Alle inkluderte studier ble lest og klassifisert etter følgende kategorier: kilde, type publikasjon, tittel, år, forfatter(e), forskningsmiljø/institusjon, språk, skolenivå, aktørfokus, forskningsspørsmål/mål, tematisk fokus, teoretisk perspektiv, forståelse av lærerrollen, type studie, metode, data og utvalg, resultater og implikasjoner. Dette muliggjorde både kvantitative og kvalitative analyser. De inkluderte studiene ble behandlet på to måter. Mens mastergradene, avhandlingene og rapportene ble behandlet mer på oversiktsnivå, ble de vitenskapelige artiklene gjenstand for en mer detaljert analyse, både av forskningsmessig kvalitet og av tematisk innretning. Se vedlegg 2 for søke- og utvalgsprosess av de vitenskapelige artiklene.

## Oppsummering

*Masteroppgavene.* Etter at søkeprosedyren og videre sortering var gjennomført var utvalget på 239 treff. Disse treffene har gått gjennom en tematisk sortering, hvor nøkkelord i tittel og abstraktet dannet grunnlag for kategoriseringen. Noen av treffene (4) ble ikke kategorisert da abstrakt/fulltekst ikke var tilgjengelig, og tittelen ikke ga tilstrekkelig informasjon til å få et inntrykk av hva oppgaven omhandlet. De fleste oppgavene har fått tildelt mer enn en tematisk kategori (for eksempel ”utdanningsledelse”, ”styring”). Følgende temaer var behandlet i ti eller flere oppgaver: utdanningsledelse, profesjonskunnskap, utviklingsarbeid, styring, lærerutdanning, fagdidaktikk, undervisningspraksis, vurdering, lærende skoler, lærersamarbeid, veiledning av lærere og digitalisering (se vedlegg 3). Litteraturen domineres av tre hovedretninger: (1) Utdanningsledelse, hvor tematiske orienteringer inkluderer utviklingsarbeid på skolenivå, skolen som lærende organisasjon, skoleledelse og styringssignaler, skoleleders rolle i veiledning av lærere og skoleleders rolle i digitaliseringstiltak. (2) Læreres arbeid og undervisningspraksis, herunder temaer som fagdidaktikk, grunnleggende ferdigheter, klasseledelse, digitalisering, tilpasset opplæring, vurdering og lærersamarbeid. (3) Lærerutdanning, med tematisk orientering mot temaer som veiledning av studenter, flerkulturalitet, vurdering, og i hvilken grad lærerutdanningene forbereder studentene på arbeidslivet. Med hensyn til metodisk orientering viser resultatene en klar hovedvekt av kvalitative intervjustudier, med 2-8 informanter.

*Rapportene.* Totalt er 104 rapporter inkludert i oversikten. Et relativt høyt antall rapporter ser ut til å dreie seg om vurdering av og for læring (vurderingspraksis, verktøy og metoder for formativ

vurdering, standpunkt karakterer o.l.) Relativt mange rapporter omhandler kompetanseutvikling og læreres muligheter for kunnskaps- og kompetanseheving. I noen tilfeller er kompetanseutvikling knyttet til etter- og videreutdanning, men også hvor vidt lærerne har behov for økt kompetanse om digitale verktøy, psykisk helse eller spesifikke fagrelaterte temaer. Nært forbundet med det høye antallet studier om kompetanseutvikling, er også mange rapporter knyttet til læringsmiljø, lærerne og elevene. I studiene som fokuserer på lærernes læringsmiljø dreier dette seg eksempelvis om kollegaveiledning, samarbeid med ledelse og andre lærere. Sentrale temaer i studier av elevenes læringsmiljø er blant annet lærer-elev-relasjonen, tilbakemeldinger og feedback, bruken av tradisjonelle/elevaktive undervisningsformer, elevatferd i klasserommet ol. Til tross for at flere rapporter tar utgangspunkt i et omfattende datamateriale (eksempelvis tall fra TALIS), er innholdet i mange av rapportene knyttet til lokale (og relativt små) forhold (eksempelvis intervju med fire lærere i én kommune). De fleste er gjennomført på grunnskolenivå, mens det er klart færrest studier knyttet til yrkesfag. Mange studier tar utgangspunkt i nye krav i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet. Dette dreier seg for eksempel om Kunnskapsløftets innvirkning på vurdering i skolen, Kunnskapsløftet som styringsreform, hvor vidt reformen har bidratt til økt målfokus og om reformen har bidratt til endring i klasseromspraksis. Evalueringsaspektet preger også de mindre og lokalt orienterte rapportene. Se vedlegg 4 for visualisering av tematikken i rapportene.

*De vitenskapelige artiklene.* De inkluderte 141 artiklene er oppsummert i vedlegg 5. 91 studier er publisert på norsk, 50 på engelsk. Alle studier ble gjennomført i Norge og i tillegg sammenligner fem studier den norske konteksten med andre land, deriblant Sverige, Tyskland, Finland, Storbritannia, Italia, Østerrike. Studiene inkluderer et bredt spekter av teoretiske og analytiske tilnærminger. Den analytiske strategien som brukes i de empiriske studiene blir klart definert i 66 artikler: 11 eksplorerende studier, 11 beskrivende studier, 17 casestudier, 14 observasjonsstudier, 7 aksjonsforskningsstudier, en longitudinell studie, en intervensjonsstudie, to beskrevet som etnografisk feltarbeid, en artikkel definerte sitt design som "studie av opplevelser", og en presenterte sitt design som en modell. I alt 102 artikler brukte kvalitative metoder (A), 28 artikler var basert på kvantitative metoder (B), og 11 artikler kombinert kvantitative og kvalitative metoder (C). Vi vurderte den forskningsmessige kvaliteten i de vitenskapelige artiklene (norskspråklige og engelskspråklige) med verktøyet TAPUPAS<sup>1</sup> (se vedlegg 5). Gitt formålene med denne forskningskartleggingen har vi imidlertid ikke ekskludert studier på bakgrunn av forskningsmessig

---

<sup>1</sup> TAPUPAS: Transparency Accuracy Purposivity Utility Propriety Accessibility Specificity (Pawson et al, 2003)

kvalitet, derimot har kartleggingen bidratt til å belyse kjennetegn ved forskningsfeltet på lærerrollen. Dette handler blant annet om studienes relevans i forhold til kartleggingens fokus og forskningsdesignenes hensiktsmessighet i forhold til forskningsspørsmålene. Til tross for at det ble funnet metodiske svakheter i studiene, er de vurdert til å ha tilstrekkelig kvalitet og relevans for konfigulative formål (Gough et al, 2012).

## Tematisk analyse av artiklene

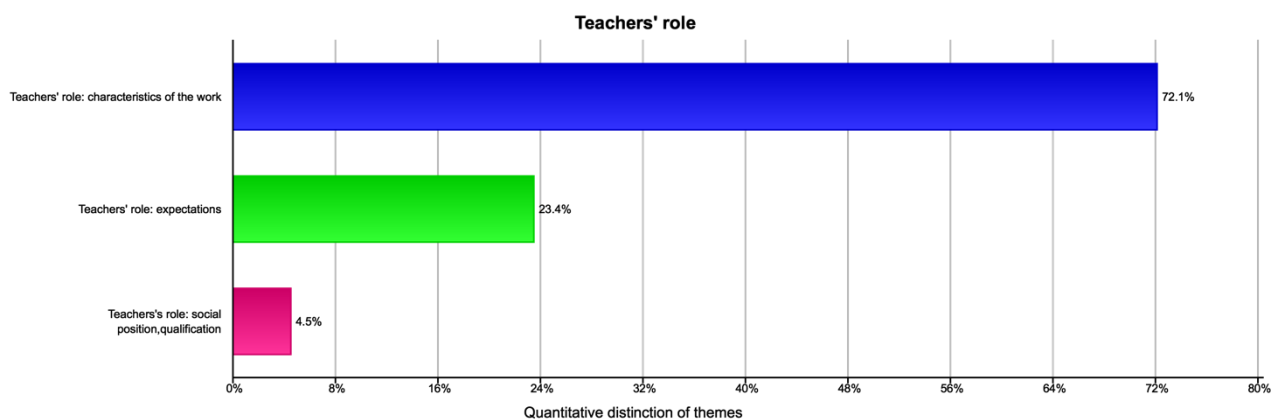
I den tematiske analysen har vi analysert resultatene i studiene, først som helhet, deretter gjennom segmenter. Resultatene fra studiene ble ekstrahert og importert i softwaren MAXQDA. Segmenter er definert som fulle, meningsbærende setninger i artiklene, som ble kodet. Disse kodene ble organisert i kategorier. Flere kategorier ble dermed identifisert i artiklene, noe som vil si at en artikkel kan ta opp flere dimensjoner ved lærerrollen. Til slutt ble totalt 14 kategorier organisert under de tre hoveddimensjonene ved lærerrollen. De tematiske kategoriene er både teoretisk og empirisk generert. Først lagde vi kategorier basert på vår operasjonalisering av lærerrollen og eksisterende kjennskap til forskningsfeltet, deretter jobbet vi induktivt for å identifisere nye. Denne måten å kode på innebærer at en publikasjon vil falle inn under flere kategorier, det vil si at de ikke er gjensidig utelukkende. Samlet ga dette et bilde av hva slags forskning på lærerrollen som dominerer. Videre ga det et inntak til å diskutere hvilke temaer som ble lite belyst, samt hvordan lærerne posisjoneres i eksisterende forskning.

I tabell 1 presenteres en tematisk analyse av de vitenskapelige artiklene.

Temaer / kategorier	Kodede sekvenser
Lærerrollen	<b>4168</b>
<span style="color: green;">■</span> <i>Lærerrolle; forventninger</i>	619
Ledelse, lærer- leder relasjoner	93
Utbrenthet	69
Arbeidstid	457
<span style="color: blue;">■</span> <i>Lærerrollen: kjennetegn ved arbeidet</i>	3054
Nyutdannede lærere	150
Flerkulturelle klasserom/ tospråklige lærere	97
Fagdidaktikk	845
Profesjonsfelleskap/ kollektive arbeidsformer/teamarbeid	252
Tilpasset opplæring	374
Vurdering/ vurdering for læring/ feedback	469
IKT	203
Klasseledelse/ læringsmiljø	64
<span style="color: magenta;">■</span> <i>Lærerrollen: sosial posisjon, kvalifisering</i>	495
Status/ posisjon	86
Lærerutdanning, rekruttering	68
Skoleutvikling / lærere utvikling	341

Tabell 1: Oversikt over temaer/kategorier og antall kodede sekvenser

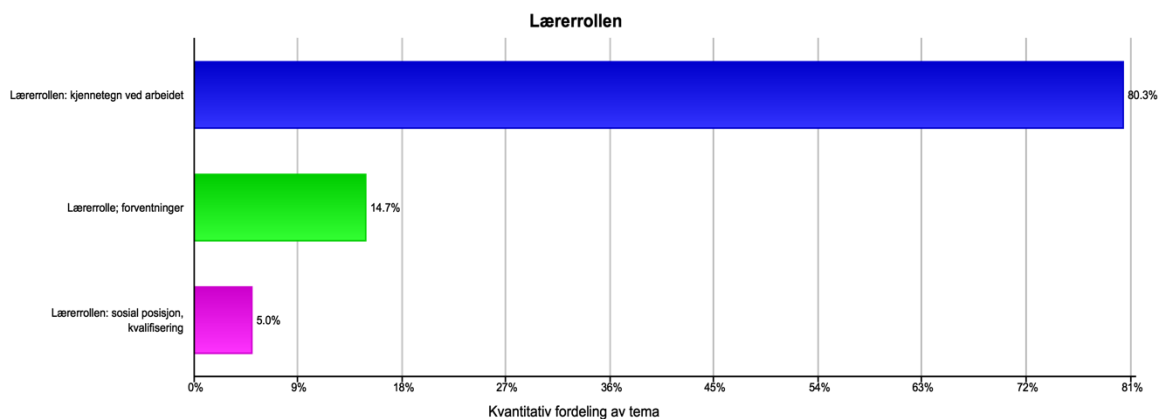
Den kvantitative distribusjonen av temaer/koder gjør det mulig å visualisere forholdet mellom temaer og frekvens. I figur 1 og 2 nedenfor vises den kvantitative fordelingen av temaer i henholdsvis de engelskspråklige og de norskspråklige artiklene. Den prosentvise fordelingen er tilnærmet lik og viser den samme tydelige tendensen til at det er bestemte kjennetegn ved lærernes arbeid som først og fremst blir studert.



Figur 1: Kvantitativ fordeling av temaer (prosent) i de engelskspråklige artiklene



Den prosentvise fordelingen av temaer er tilnærmet lik den samme som funnet i de engelskspråklige studiene.



Figur 2: Kvantitativ fordeling av temaer (prosent) i de norskspråklige studiene

I vedlegg 6 viser vi hvilke artikler som belyser de ulike dimensjonene ved lærerrollen.

## Noen kjennetegn ved forskningsfeltet

Tematisk er en klar hovedvekt av studiene orientert mot lærernes praksis i klasserommet, mens relativt få studier belyser forhold knyttet til sosial posisjon og krav og forventninger til lærerrollen. Indirekte kan vi imidlertid si at studiene i relativt stor grad reflekterer krav og forventninger til lærerrollen i det at de fleste studiene av lærernes praksis studerer hvordan de iverksetter utdanningsreformer og/eller ulike typer nasjonale eller lokale utviklingsprosjekter. De tematiske fokusområdene ofte gjenspeiler politiske satsningsområder, som vurdering for læring, digitalisering, utdanningsledelse, tilpasset opplæring, veiledning for nyutdannede, forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen, klasseledelse, læringsmiljø, profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Vi finner at det forskes mindre på lærere som en profesjon (det vil si utover skolen som organisasjon), lærerne som politiske aktører, tverrfaglighet, flerkulturalitet og det er relativt få studier av lærerutdanningen på programnivå (i motsetning til emne/praksisperiode). Vi finner i liten grad forskning på samarbeid mellom praksisfelt og forskningsmiljøer.

Det er en klar overvekt av kvalitative forskningsdesign, og særlig intervjuer. I relativt mange studier gis det imidlertid lite plass til presentasjon av design og analyseprosess. Selv om en del studier har relativt mange lærere som informanter, kommer stemmene deres ofte i mindre grad til syne. Endel studier preges av at utdragene er trukket fram for å belyse forskningstematikk og

hovedargumentet i artikkelen heller enn å presentere en grundig analyse av dataene fra lærerintervjuene. Dette kan være med på å gi inntrykk av et noe «forutbestemt» argument hos forskeren(e), heller enn å ta utgangspunkt i kumulering av lærernes egne erfaringer og begreper. Når det gjelder rapportene ser vi en todeling av disse. For det første har vi rapporter fra større forskningsinstitutter som typisk evaluerer aspekter ved nasjonale reformer og initiativ, for det andre har vi rapporter av mindre omfang som typisk rapporterer fra eller evaluerer mer lokalt orienterte forsknings- og utviklingsprosjekter. Felles for begge typer rapporter er imidlertid et fokus på evaluering og diskusjoner rundt iverksetting og implementering.

Lærerrollen defineres og operasjonaliseres i mange studier ut fra politiske føringer. For eksempel er det ikke uvanlig at styringsdokumenter inkluderes i studiens litteraturgjennomgang og/eller teoridel. Karakteristisk for feltet er også hvordan mange studier tar for seg en eller annen form for intervensjon (reform, utviklingsprosjekt el.l). Dette gjelder både artiklene og rapportene. På denne måten får studiene noe preg av være evaluerende med hensyn til lærernes arbeid og dermed delvis også posisjonerer lærere som iverksettere av eksterne initiativ. Samtidig gir disse studiene viktig innsikt i områder der det kan synes som om reformer og utviklingsprosjekter har påvirket og ført til endring i lærerarbeidet og lærerrollen. Det er imidlertid relativt få studier av lærernes selvforståelse og av deres profesjonskunnskap, det vil si typiske trekk ved lærerrollen mer uavhengig av politiske føringer. Det er også få studier av lærere som «politiske aktører», det vil si hvordan de opplever og forholder seg til nasjonale og lokale krav og forventninger som et samlet profesjonsfellesskap. Samlet kan vi derfor si at det er relativt få studier av lærerrollen sett fra lærernes ståsted, og som tematiserer lærerrollen i et bredere perspektiv enn praksis i klasserommet. Et eksempel på dette kan være organisering av lærerarbeidet.

Avslutningsvis vil vi trekke frem noen implikasjoner basert på funnene i denne forskningskartleggingen. For det første kan vi stille spørsmål om forskningslitteraturen som helhet bidrar til at lærere i stor grad posisjonerer som iverksettere av utdanningsreformer og andre politiske tiltak. Kunnskap om utdanningsreformers konsekvenser for profesjonsutøvelsen er av opplagt betydning både for profesjonen selv og for politiske myndigheter. Samtidig kan en ensidig vektlegging av lærere som iverksettere av politiske vedtak ta oppmerksomhet bort fra andre ansvarsområder som typisk knyttes til profesjonelt arbeid. Slike temaer inkluderer videreutvikling av profesjonens kunnskapsbase, læreres realisering av autonomi og profesjonelt skjønn, og profesjonen som politisk aktør. Den relativt tydelige omdreiningen rundt evaluering reiser også

spørsmålet om hvordan forskningsfeltet støtter opp om lærernes arbeid, og om det i større grad er behov for forskning som tar læreres praksiser, erfaringer og synspunkter, heller enn eller i tillegg til, politiske styringssignaler, som utgangspunkt.

For det andre fører den store overvekten av kvalitative studier at vi i mindre grad kan generalisere resultatene fra disse studiene til lærerprofesjonen som helhet. Mangel på generaliserbarhet forsterkes av en del kvalitative studier heller ikke legger sterk vekt på teoretisk forankring og analytisk generalisering. I den forstand kan deler av forskningsfeltet – i likhet med mye av den politiske debatten – beskrives som noe anekdotisk. Dette gjør kumulativ utvikling av kunnskap om lærerrollen og lærerprofesjonen utfordrende, og gjør det også krevende å oppsummere hva vi vet – og ikke vet – om lærerrollen i dag.

Et siste spørsmål er hva slags bilder av lærerrollen som møter lærerstudenter i forskningslitteraturen. En stadig sterkere vektlegging av forskningsbasering i profesjonsutdanningene gjør dette spørsmålet spesielt relevant. Et viktig aspekt her er at profesjonskunnskap, i tillegg til å støtte opp om utvikling av faglig kompetanse og praktiske ferdigheter, også bidrar til utviklingen av en profesjonsidentitet. Dermed får spørsmålet om hvordan lærerrollen konkretiseres i forskningslitteraturen også implikasjoner for hva slags profesjonsidentiteter lærerstudenter møter gjennom studieløpet. Dette betyr at lærerrollen også blir definert gjennom hva som kjennetegner forskningen på feltet.

## Referanser

- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis – konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 469–481.
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2012). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3831(April 2015), 1–19. <http://doi.org/10.1080/00313831.2012.726274>
- Andreassen, R. (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 110–126.
- Auestad, I. K. (2015). Fellesskap i oppløysing? Differensieringspraksis på 6. trinn. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–17.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 69–78. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Baeck, U.-D. K. (2010). "We are the professionals": A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335. <http://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste. *Norges Barnevern*, 4, 236–245.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 476–491.
- Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringssystem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 361–372.
- Berg, C. V. (2011). Overgang fra design til implementering av matematiske oppgaver i undervisning : å utvikle innsikt i samarbeidet mellom forskere og lærere. *Fou I P*, 5(2), 7–30.
- Bjerkholt, A. E., & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler ° pne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31.
- Bjuland, A. R., & Mosvold, R. (2014). Lærerstudenters refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap. *Uniped*, 37(4), 46–57.
- Bjørnsrud, H., & Engh, R. (2012). Teamwork to Enhance Adapted Teaching and Formative Assessment. *Policy Futures in Education*, 10(4), 402–410.
- Bratholm, B. (2008). Om bruk av digitale mapper på to grunnskoler. *Digital Kompetanse*, 3, 202–221.
- Briseid, L. G. (2011). Fra teori til praksis – med Levende Historie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 198–215.
- Buli-Holmberg, Jorum; Nilsen, Sven; Skogen, K. (2014). Inclusive and Individually Adapted Education in Norway. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47–60.
- Bungum, B. (2009). Teknologi og forskningslære i videregående skole : Hvem er lærerne og hvordan former de faget? *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–14.
- Burner, T. B., Baraas, R C & Falkenberg, H. K. (2011). Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning. *Uniped*, 34(1), 44–57.
- Burner, T. (2011). Skolebaserte fellesskap for læring og forskning Metode og design Datainnsamling og dataanalyse. *FoU I Praksis*, 5(1), 29–45.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <http://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., & Turmo, A. (2011). The Nature of Social Practice Among School Professionals: Consequences of the Academic Pressure Exerted by Teachers in Their Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 639–654. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.594605>
- Christophersen, Knut-Andreas. Elstad, Eyvind. Turmo, A. (2012). Antecedents of Teachers Fostering Effort within Two Different Management. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(6), 1–14.
- Czerniawski, G. (2009). Positioning the values of early career teachers in Norway, Germany and England. *European Journal of Education*, 44(3), 421–440. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01391.x>
- Czerniawski, G. (2013). Professional development for professional learners: teachers' experiences in Norway, Germany and England. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 383–399. <http://doi.org/10.1080/02607476.2013.769339>
- Dahl, A. G. (2011). Hvilke muligheter gir praksisopplæringen lærerstudenter til å tilegne seg fagdidaktisk kompetanse? *Uniped*, 34(2), 33–42.
- Dahl, A. G. (2012). Seminar som bindeledd mellom teori og praksis i lærerutdanningen. *Uniped*, 3(02), 94–100.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 28–40.
- Damsgaard, H. L., Røsvik, K., & Øvrum, I. T. (2015). Utfordringer i arbeidet – slik erfarne barnehagelærere, lærere og helse- og sosialarbeidere ser det. *FoU I Praksis*, 9(2), 113–131.

- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247–263.
- Dowling, F., & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of “fair play” and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 197–211. <http://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Dyrnes, E. M., Johansen, G. & Jónsdóttir, G. (2014). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 220–232.
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 405–421. <http://doi.org/10.1080/13603124.2010.524250>
- Engvik, G. (2009). En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår. *FoU I Praksis*, 3(1), 7–19.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Teachers' collaborative activity in school-wide interventions. *Social Psychology of Education*, 17(4), 565–588. <http://doi.org/10.1007/s11218-014-9262-x>
- Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*. 26(2) 195-214.
- Fauskanger, J., & Hanssen, B. (2011). Frafall og omvalg i lærer utdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped*, 34(2), 55–66.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2010). Undervisningskunnskap i matematikk : Tilpasning av en amerikansk undersøkelse til norsk, og lærernes opplevelse av. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 112–135.
- Fjeld, H. S., & Spernes, K. (2015). Ingen jevnbyrdighet tross gode intensjoner Vilkår for samarbeid mellom klasselærere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 233–243.
- Fjell, K., & Olaussen, S. (2012). Utvikling av lærer – elev-relasjoner i klasserommet: læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU I Praksis*, 6(2), 9–31.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærer- profesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66–77.
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen– en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 2(01). <http://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Grimsmøth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 219–236. <http://doi.org/10.1080/13674580801950873>
- Grimsmøth, G., & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglige kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–17.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012) An Introduction to Systematic Reviews. London: Sage Publications.
- Gulliksen, A. M., (2012). Livet etter studiene. *Uniped*, 35, 75–95.
- Gunnulfson, A. E., & Colbjørnsen, T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 124–135.
- Gythfeldt, K., & Hegen, K. (2013). Hva betyr høgskolene for rekruttering av arbeidskraft til egne regioner? *Søkelys På Arbeidslivet*, 30(3), 235–250.
- Halvorsen, K. V. (2014). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning – sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 14–25.
- Haug, B. S., & Ødegaard, M. (2015). Formative Assessment and Teachers' Sensitivity to Student Responses. *International Journal of Science Education*, 37(4), 629–654. <http://doi.org/10.1080/09500693.2014.1003262>
- Hauge, T. E., & Norenes, S. O. (2009). Changing teamwork practices: Videopaper as a mediating means for teacher professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 279–297. <http://doi.org/10.1080/14759390903255551>
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching*, 15(1), 155–176. <http://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 457–470.
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 362–374.
- Heimark, G. E. (2008). Praktisk tilnærming i praksis. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–19.

- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249. <http://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.232>
- Helleve, I., & Langørgen, K. (2012). Utdannet som veileder Á utdannet til hva ? *Uniped*, 35(4), 57–68.
- Helstad, K., & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 599–608. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.004>
- Hermansen, H. (2014). Recontextualising assessment resources for use in local settings: opening up the black box of teachers' knowledge work. *The Curriculum Journal*, 25(4), 470–494. <http://doi.org/10.1080/09585176.2014.956771>
- Hermansen, H., & Nerland, M. (2014). Reworking practice through an AfL project: An analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines. *British Educational Research Journal*, 40(1), 187–206. <http://doi.org/10.1002/berj.3037>
- Hestnes, H. (2006). Internasjonalisering i Lærerutdanningen : Hvordan opplever norske elever og lærere å ha en. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 218–229.
- Hjardemaal, F.R., & Jordel, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19.
- Hopfenbeck, T. N., Teresa, M., & Petour, F. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 44–60. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996524>
- Hove, S. (2007). Utvikling av førsteårskompetanse hos allmennlærere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 471–484.
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling ? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 396–411.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357. <http://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Høihilder, E. K., Karlsen, A.V., & Moser, T. (2012). Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen En undersøkelse blant lærerstudenter i pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 27–41.
- Haara, O.F., & Jennsen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter i grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 36(1), 102–114.
- Jahreie, C. F. (2012). Learning to teach at the boundaries between university courses and internships. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1–18.
- Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275–290. <http://doi.org/10.1080/19415257.2010.517399>
- Jakhelln, R. (2012). Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole. *FoU i Praksis*, 6(1), 7–27.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler , og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 373–385.
- Langseth, I. (2012). Teknologi i et lærerstyrt undervisningsdesign for fremmedspråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 86–99.
- Lied, S. (2009). Mangfold i det livstolkingsplurale norske klasserommet. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–23.
- Loyd, C., & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 1522(April 2012), 19p. <http://doi.org/10.1080/02671522.2010.483524>
- Lund, A. B. (2008). Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen. *FoU i Praksis*, 2(1), 9–22.
- Løfsnes, E. (2010). Lærerstudenters beskrivelser og forståelse av egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 343–354.
- Mastekaasa, A., & Terum, L. I. (2006). Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 254–266.
- Maugesten, S., & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–20.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3), 231–243.
- Mausethagen, M. (2013) Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423–444.
- Mehli, H., & Bungum, B. (2013). A space for learning: how teachers benefit from participating in a professional community of space technology. *Research in Science and Technological Education*, 31(1), 31–48. <http://doi.org/10.1080/02635143.2012.761604>
- Meland, A. T. (2015). Læreres erfaringer med en transparent arkitektur. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 375–386.

- Methi, S., & Wie, A. (2007). Praksisfeltet som læringsarena – for hvem? Hva kan vi som faglærere lære av studenters refleksjoner etter. *FoU i Praksis*, (2), 45–57.
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59–75. <http://doi.org/10.1080/00313830701786628>
- Monsen, L. (2007). Alternative vurderingsformer i videregående opplæring Evaluering av et forsøk ved grunnkurs i Oppland. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 120–136.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2012). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 3322(June 2015), 1–20. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Mosvold, R., & Bjuland, R. (2015). Lærerstudenters utvikling av matematikklæreridentitet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97–109.
- Mosvold, R., & Fauskanger, J. (2015). Kartlegging av læreres kunnskap er ikke enkelt. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–16.
- Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 471–485.
- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 188–202.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1–23.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 135–146.
- Nilssen, V., & Risetesund, I. (2012). Å få tak i elevers begrepsforståelse – en viktig del av lærerarbeid, en utfordring for lærerstudenten. *FoU i Praksis*, 6(2), 73–90.
- Ohna, S. E., Moen, V., & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opp- læring, en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 329–343.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen : En kontekst for utvikling av selv- regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 189–201.
- Opsvik, F., & Skorpen, L. B. (2010). Lærer som kontrollør versus tilrettelegger i matematikkundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 219–230.
- Ottesen, E. (2006). Lærerstudenters utvikling av praksisidentitet som lærere med IKT. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 289–302.
- Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A., & Barnes, C. (2003). Types and quality of knowledge in social care. London: Social Care Institute for Excellence.
- Postholm, M. B. (2006). Prosjektarbeid som verktøy ved kunnskapskonstruksjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 78–89.
- Postholm, M. B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid. *FoU i Praksis*, 8(2), 89–103.
- Postholm, M. B. (2008). The start-up phase in a research and development work project: A foundation for development. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575–584. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.001>
- Postholm, M. B. (2011). A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560–568. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.010>
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565. <http://doi.org/10.1080/09650790903309425>
- Postholm, M. B., & Madsen, J. (2012). Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 269–281.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2013) Videreutdanning i yrkesfaglige programfag: Læreres opplevelser av studiets betydning for egen læring og yrkesutøvelsen i skolen. *FoU i praksis*, 7(2), 93–111.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–20.
- Reinertsen, A. B. (2014). « Skeiv » skolebasert selvvurdering. *Nordic Studies in Education*, 34, 48–58.
- Sandvoll, R. (2014). Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(1), 1–12. Retrieved from <http://165.193.178.96/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1025648&site=eds-live>
- Sandvoll, R. (2014). When intentions meet reality: Consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(2), 118–135.

- Sinnes, A. T., & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling : To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 248–259.
- Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). Ledelse i skolen – lederroller og lederfokus. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 158–172.
- Skrefsrud, T.A., & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 208–219.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: a Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 337–349. <http://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Solhaug, T., & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 125–138.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2010). The power of time: Teachers' working day - negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284–295. <http://doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.284>
- Stjernstrøm, E., & Skrøvset, S. (2010). De problematiske spenningene og rektors rolle. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 124–135.
- Sæverud, M. Ø. (2014). Lærarar sine erfaringar med aksjonslæring som metode for å utvikle læringsleiing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 178–189.
- Tømte, C. E. (2015). Educating teachers for the New Millennium? Teacher training, ICT and digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2015(4), 138–154.
- Tallaksen, I.M., & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 352–363.
- Ulvik, A. M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 193–206.
- Ulvik, A. M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57. <http://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Valle, R. (2006). Organisering av ledelse i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 145–157.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–20.
- Wake, J. D., Dysthe, O., & Mjelstad, S. (2007). New and changing teacher roles in higher education in a digital age. *Educational Technology and Society*, 10(1), 40–51.
- Wasson, B., & Hansen, C. (2014). Making use of ICT: Glimpses from Norwegian teacher practices. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014(1), 44–65.
- Wikan, G., & Molster, T. (2011). Norwegian Secondary School Teachers and ICT. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 209–218. <http://doi.org/10.1080/02619768.2010.543671>
- Østrem, S. (2008). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Norsk Pedagogik*, 29, 369–383.
- Østrem, S., Hanssen, B. (2007). Det levende lærerarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 207–219.
- Aas, M. (2011). Spenninger i ledelse av skoleutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 374–385.



## Vedlegg 1: Søkord og kombinasjonssett

### **Boks 1:** Søkord:

- Lærerenrollen – (teachers' role)
- Lærerenarbeid – (teachers' work)
- Lærerenprofesjonalitet – (teacher professionalism)
- Lærerenutdanning – (teacher education)
- Læreren samarbeid – (teacher collaboration)

### **Boks 2:** Søkord - kombinasjon

#### 1. Kombinasjonssett

- Læreren (teachers) + autonomi (autonomy) / ansvar (responsibility / accountability) / styring (governance) / utdannelsereformer (educational reform)
- Lærerenarbeid + autonomi (autonomy) / ansvar (responsibility / accountability) / styring (governance) / utdannelsereformer (educational reform)
- Lærerenrollen + autonomi (autonomy) / ansvar (responsibility / accountability) / styring (governance) / utdannelsereformer (educational reform)
- Lærerenprofesjonalitet + autonomi (autonomy) / ansvar (responsibility / accountability) / styring (governance) / utdannelsereformer (educational reform)
- Læreren + autonomi (autonomy) / ansvar (responsibility / accountability) / styring (governance) / utdannelsereformer (educational reform)

#### 2. Kombinasjonssett

- Læreren (teachers) + kunnskap (knowledge) / etter- og videreutdanning (continuing education / further education) / kunnskapsbase (teachers' knowledge base)
- Lærerenarbeid + kunnskap (knowledge) / etter- og videreutdanning (continuing education / further education) / kunnskapsbase (teachers' knowledge base)
- Lærerenrollen + kunnskap (knowledge) / etter- og videreutdanning (continuing education / further education) / kunnskapsbase (teachers' knowledge base)
- Lærerenutdanning + kunnskap (knowledge) / etter- og videreutdanning (continuing education / further education) / kunnskapsbase (teachers' knowledge base)

#### 3. Kombinasjonssett

- Lærerenrollen + læring (learning) / undervisning (teaching) / skoleutvikling (school development)
- Lærerenarbeid + læring (learning) / undervisning (teaching) / skoleutvikling (school development)
- Lærerenprofesjonalitet + læring (learning) / undervisning (teaching) / skoleutvikling (school development)
- Lærerenutdanning + læring (learning) / undervisning (teaching) / skoleutvikling (school development)
- Læreren samarbeid + læring (learning) / undervisning (teaching) / skoleutvikling (school development)

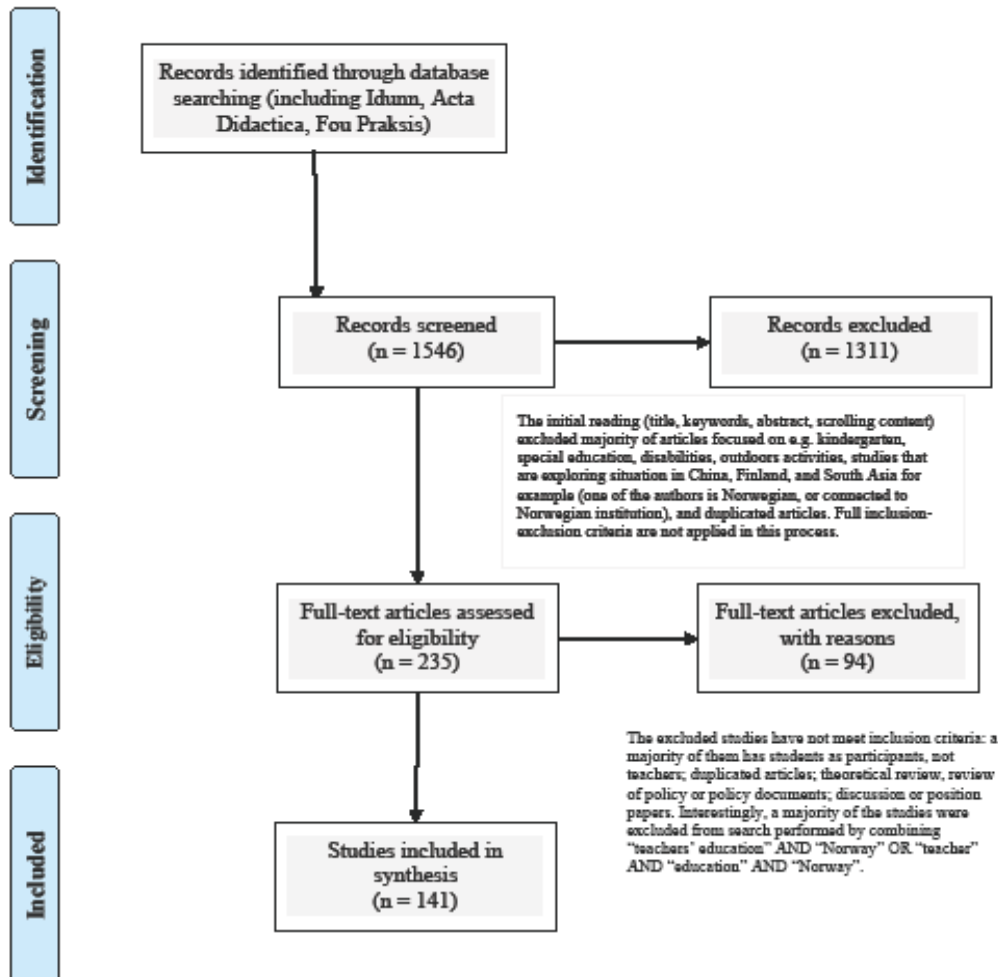
## Vedlegg 2: Oversikt over søke- og utvalgsprosess



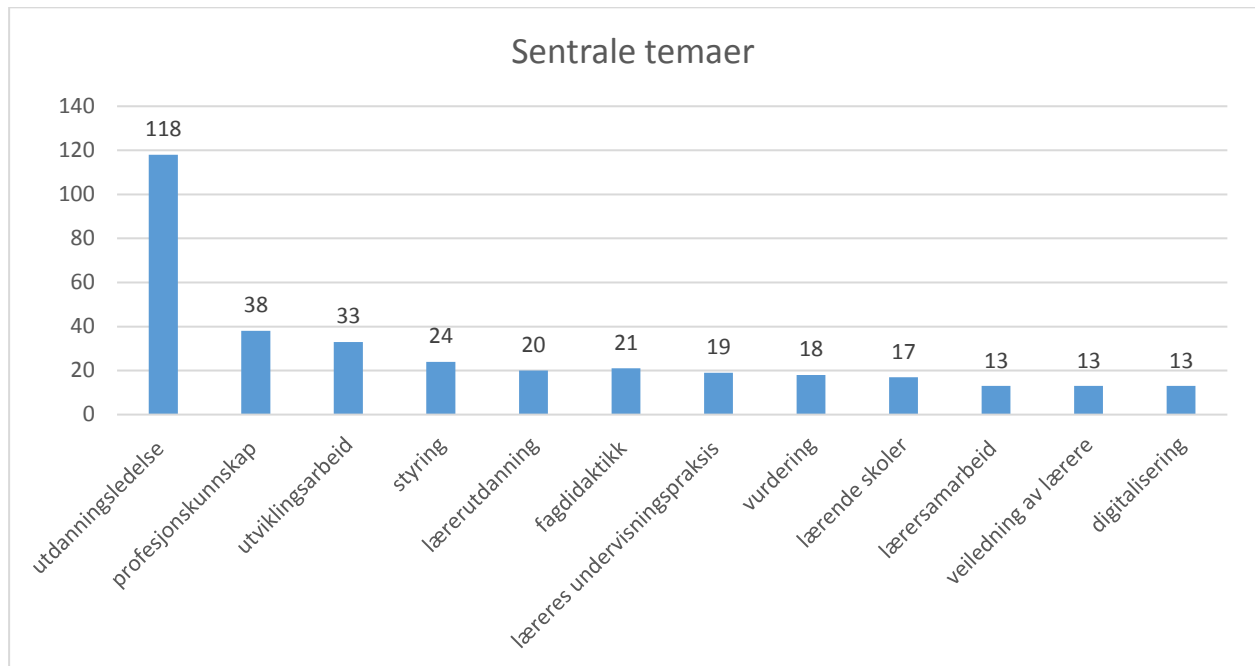
Flow Diagram

D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

For more information, visit [www.prisma-statement.org](http://www.prisma-statement.org).



### Vedlegg 3: Fordeling av sentrale temaer i masteroppgavene





## Vedlegg 5: Kvalitetsvurdering av de vitenskapelige studiene

	Language	Methodology		TAPUPA
1.	E	C (mixed methods)	Design not specified Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
2.	E	B (quantitative)	Design not specified.	√
3.	E	C	Design not specified.	√
4.	E	B	Design not specified. Ethical aspects not stated	√
5.	E	A (qualitative)	Action research Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
6.	E	A	Case study The study explains its aims, setting, but not theoretical framework, and needs to provide greater clarity and full methods and the process of analysis. Ethical aspects not stated.	Purposivity: (-) The approaches and methods used to gain knowledge should be appropriate to the defined task. Property: (-)
7.	E	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
8.	E	A	Explorative The researcher' role, legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
9.	E	A	Explorative The researcher' role, legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study explains its aims, setting, but should provide greater clarity on theoretical framework
10.	E	A	Descriptive The researcher' role, legal and ethical aspects not stated.	To met utility standard, provided knowledge should provide answers that are as closely as possible matched to the research question.
11.	E	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
12.	E	A	Emancipatory action research Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about methods and the process of analysis.
13.	E	A	Action research Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
14.	E	A	Descriptive Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
15.	E	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
16.	E	B	Design not specified.	√
17.	E	A	Observational	√
18.	E	A	Case study	√
19.	E	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
20.	E	A	Observational	√
21.	E	A	Observational	√
22.	E	A	Explorative Legal and ethical issues not stated.	Transparency-
23.	E	A	Design defined as qualitative. Legal and ethical issues not stated.	Property: (-)
24.	E	A	Case study	√
25.	E	A	Ethnographic fieldwork	√
26.	E	B	Explorative	√
27.	E	B	Design not specified. Ethical aspect not stated.	√
28.	E	B	Design not specified. Ethical aspects not stated.	√
29.	E	A	Explorative Ethical aspects not stated.	Property: (-)
30.	E	A	Design not specified. Methodology and analysis not found described. Legal and ethical aspects not stated.	Transparency- The study needs to provide greater clarity and full details about methods and the process of analysis.

31.	E	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
32.	E	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
33.	E	A	Design not specified.	√
34.	E	A	Case study	√
35.	E	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
36.	E	C	Interventional Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
37.	E	C	Descriptive	√
38.	E	A	Explorative Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
39.	E	A	Explorative Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
40.	E	C	Explorative	√
41.	E	A	longitudinal	√
42.	E	B	Design not specified.	√
43.	E	B	Design not specified.	√
44.	E	A	Legal and ethical issues not stated	Property: (-)
45.	E	A	Design not specified. Analysis not described	Transparency- The study needs to provide greater clarity about the process of analysis.
46.	E	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
47.	E	A	Design not specified Analysis not described. Legal and ethical aspects not mentioned.	Property: (-) Transparency- The study needs to provide greater clarity about the process of analysis.
48.	E	A	Observational study Legal and ethical aspects not stated.	√
49.	E	B	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	√
50.	E	A	Explorative	√
51.	N	A	Design not specified, Methodology not specified. Analysis mentioned, not described, author refers to another publication instead. Legal and ethical aspects not stated.	Transparency-
52.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
53.	N	A	Design not specified. Analysis not mentioned, author goes directly to presentation of results. Conclusions diffuse. Legal and ethical aspects not mentioned.	Transparency- To met utility standard, provided knowledge should provide answers that are possible matched to the research question.
54.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
55.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
56.	N	A	Design nit specified. Analysis not described. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis
57.	N	A	Ethnography Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis.
58.	N	A	Explorative Methodology described in notate 1. Analysis mentioned. Ethical and legal issues not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis.
59.	N	A	Design not specified. Analysis mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
60.	N	A	Design not specified. Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis.
61.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
62.	N	B	Design not stated. Legal and ethical aspects not stated. As quantitative study, rigor is ok, beside inconsistency in terms of introduced approach and what is presented.	√

63.	N	A	Action research The role of the researcher mentioned, but there is no statement about how issues of ethics and proper conduct were addressed.	Property: (-)
64.	N	B	Design not specified. Legal and ethical issues not stated.	√
65.	N	A	Design not specified.	
66.	N	B	Design not specified.	√
67.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	
68.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
69.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
70.	N	C	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
71.	N	A	Design not specified.	√
72.	N	C	Design not specified. Non theoretical/ conceptual underpinning. Methodology not mentioned. Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide full details about on theoretical framework, methodology and the process of analysis.
73.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
74.	N	C	Design not specified. Analysis of qualitative data not described. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) Transparency-
75.	N	C	Design presented as model. Legal and ethical issues not stated	Property: (-)
76.	N	A	Observational design The role of the researcher mentioned, not how issues of ethics and proper conduct were addressed.	√
77.	N	A	Observational design Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
78.	N	B	Design not specified Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	√
79.	N	A	Descriptive design.	√
80.	N	A	Observational design The role of the researcher mentioned. Ethical aspects not stated.	Property: (-)
81.	N	B	Design not specified. Methods mentioned. Analysis not mentioned. The role of the researcher mentioned; ethical aspects not stated.	The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis.
82.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
83.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
84.	N	A	Observational design Methodology and analysis not described. Legal and ethical issues not stated.	The approaches and methods used to gain knowledge should be appropriate to the defined task. Property: (-)
85.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
86.	N	A	Observational study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
87.	N	A	Design not specified. Methodology mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	√
88.	N	A	Design defined as "studia av opplevelser"	√
89.	N	A	Observational design. Reflection over project and own enrolment in project supported with participants' voices. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
90.	N	A	Design not specified.	√
91.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√

92.	N	A	Observational design Legal and ethical aspect not stated.	Property: (-)
93.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
94.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
95.	N	A	Action research	Property: (-)
96.	N	A	Observational study Analysis not described. Legal and ethical aspects not stated.	The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis. Property: (-)
97.	N	B	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	√
98.	N	A	Descriptive design	√
99.	N	A	Design not specified Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
100.	N	A	Design not specified. Methodology mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	√
101.	N	A	Action research Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
102.	N	A	Design not specified. Analysis mentioned. Legal and ethical aspects not stated	√
103.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
104.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
105.	N	C	Design not specified. Analysis not mentioned. Legal and practical aspects not stated.	The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis. Property: (-)
106.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
107.	N	C	Design not specified. Analysis not described. Legal and ethical aspects not stated.	The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis. Property: (-)
108.	N	B	Design not specified Legal and ethical aspects not stated.	√
109.	N	A	Design not specified.	√
110.	N	A	Design not specified Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
111.	N	B	Explorative Legal and ethical aspects not stated.	√
112.	N	A	Design not specified Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
113.	N	A	Descriptive design The role of the researcher described in notate	√
114.	N	A	Design not specified Analysis not described Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-) The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis.
115.	N	A	Descriptive design Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
116.	N	A	Design not specified Analysis mentioned, not described. Legal and ethical aspects	Property: (-)
117.	N	B	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	√
118.	N	B	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	√
119.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
120.	N	A	Design: "disiplinert eksempelstudie."	√
121.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
122.	N	A	Design not defined. Analysis not described. Legal and ethical aspects not stated	The study needs to provide greater clarity and full details about the process of analysis. Property: (-)
123.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
124.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)



125.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
126.	N	A	Observational study The study described interviews, examples of participants' point of view not provided. Legal and ethical aspects not stated.	Transparency- Property: (-)
127.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
128.	N	A	Design not defined. Analysis mentioned, not described. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
129.	N	A	Design not defined. Legal and ethical aspects not stated	Property: (-)
130.	N	A	Descriptive Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
131.	N	A	Case study	√
132.	N	A	Case study Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
133.	N	A	Descriptive 62 participants in the study, one example used as support for authors statements.	Transparency-
134.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
135.	N	A	Action research Methods and analysis mentioned.	√
136.	N	A	Case study	√
137.	N	A	Descriptive Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
138.	N	A	Observational. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
139.	N	A	Descriptive	√
140.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)
141.	N	A	Design not specified. Legal and ethical aspects not stated.	Property: (-)

## Vedlegg 6: Lærerrollen: temaer og underkategorier

Tabell 2: De engelskspråklige studiene

Theme	Subcategory	No. of coded segments per subcategory	No. of empirical sources per subcategory	Empirical sources
Teachers' role: expectations	Teacher- leader relation	90	19	Afdal & Nerland, 2014; Andersen, 2013; Bjørnsrud & Engh, 2012; Buil-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014; Christophersen, Elstad, & Turmo, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Elstad, Christophersen, & Turmo, 2011; Ertesvåg, 2014; Ertesvåg & Roland, 2015; Grimsæth et al., 2008; Havnes, 2009; Hauge & Norenes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Hopfenbeck et al., 2015; Jakhelln, 2011; Lloyd & Payne, 2012; Postholm, 2009; Postholm, 2011; Smith, 2011; Tømte, 2015;
	Burnout	27	3	Avanzi <i>et al.</i> , 2013; Høigaard <i>et al.</i> , 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009.
	Working hours; office hours; time	291	26	Afdal & Nerland, 2014; Bæck 2010; Bjørnsrud & Engh, 2012; Dowling, 2006; Caspersen & Raaen, 2014; Czerniawski, 2009; Grimsæth <i>et al.</i> , 2008; Havnes, 2009; Havnes <i>et al.</i> , 2012; Helgøy & Homme, 2007; Helstad & Lund, 2012; Jakhelln, 2011; Loyd & Payne, 2012; Mausethagen, 2013; Mehli & Bungum, 2013; Mordal-Moen & Green, 2012; Postholm, 2006; Postholm, 2008; Postholm, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Smith, 2011; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Sandvoll, 2014; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wikan & Molster, 2011; Czerniawski, 2013.
Teachers' role: characteristics of the work	Novice teachers; new educated teachers	77	7	Afdal & Nerland, 2014; Caspersen & Raaen, 2014; Grimsæth <i>et al.</i> , 2008; Havnes, 2009; Postholm, 2011; Smith, 2011; Ulvik & Langørgen, 2012.
	Classroom management/learning environment	26	6	Bjørnsrud and Engh, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Ertesvåg, 2014; Mehli & Bungum, 2013; Sandvoll, 2014; Wasson & Hansen, 2014.
	ICT	150	6	Postholm, 2008; Smith, 2011; Tømte, 2015; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wasson & Hansen, 2014; Wikan & Molster, 2011.
	Multicultural classroom	27	1	Andersen, 2013.
	Didactics/ subject didactic	123	27	Afdal & Nerland, 2014; Bæck 2010; Bjørnsrud & Engh, 2012; Czerniawski, 2009; Dowling, 2006; Dowling & Kårhus, 2011; Havnes, 2009; Havnes et al., 2012; Haug & Ødegaard, 2015; Hauge & Norenes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Helstad & Lund, 2012; Hermansen, 2014; Hermansen & Nerland, 2014; Loyd & Payne, 2012; Mausethagen, 2013; Moen, 2008; Mordal-Moen & Green, 2012; Postholm, 2008; Postholm, 2009; Postholm, 2011; Sandvoll, 2014; Smith, 2011; Tømte, 2015; Ulvik & Langørgen, 2012; Wasson & Hansen, 2014; Wikan & Molster, 2011.
	Professional community; collective forms of work; cooperation	87	16	Bjørnsrud & Engh, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Christophersen, Elstad & Turmo, 2011; Czerniawski, 2009; Ertesvåg, 2014; Ertesvalåg & Roland, 2015; Havnes, 2009; Hauge & Norenes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Helstad & Lund, 2012; Jakhelln, 2011; Mehli & Bungum, 2013; Smith, 2011; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wasson & Hansen, 2014; Wikan & Molster, 2011.
	customized/adjusted/modified learning	302	30	Afdal & Nerland, 2014; Bjørnsrud & Engh, 2012; Bæck 2010; Caspersen & Raaen, 2015; Czerniawski, 2013; Dowling, 2006; Dowling & Kårhus, 2011; Ertesvåg, 2014; Havnes et al., 2012; Haug & Ødegaard, 2015; Hauge & Norenes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Helstad & Lund, 2012; Hermansen, 2014; Hermansen & Nerland, 2014; Hopfenbeck <i>et al.</i> , 2015; Jakhelln, 2011; Lloyd & Payne, 2012; Mausethagen, 2013; Mehli & Bungum, 2013; Moen, 2008; Mordal-Moen & Green, 2012; Postholm, 2006; Postholm, 2008; Postholm, 2009; Postholm, 2011; Sandvoll, 2014; Smith, 2011; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wikan and Molster, 2011.
	Academic leadership; educational leadership	52	13	Bjørnsrud & Engh, 2012; Buil-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014; Caspersen & Raaen, 2014; Christophersen, Elstad, & Turmo, 2012; Elstad, Christophersen & Turmo, 2011; Ertesvåg & Roland, 2015;

	Assessment; assessment for learning; feedback	511	23	Grimsæth <i>et al.</i> , 2008; Hauge & Norenes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Hopfenbeck <i>et al.</i> , 2015; Loyd & Payne, 2012; Postholm, 2011. Afdal & Nerland, 2014; Bjørnsrud & Engh, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Czerniawski, 2013; Dowling, 2006; Havnes <i>et al.</i> , 2012; Haug & Ødegaard, 2015; Hauge & Norenes, 2009; Helstad & Lund, 2012; Hermansen, 2014; Hermansen & Nerland, 2014; Hopfenbeck <i>et al.</i> , 2015; Lloyd & Payne, 2010; Mausethagen, 2013; Postholm, 2006; Postholm, 2008; Postholm, 2009; Postholm, 2011; Sandvoll, 2014; Smith, 2011; Steen-Olsen, & Eikseth, 2010; Ulvik & Langørgen, 2012; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wasson & Hansen, 2014.
Teachers' role: social position, qualification	Teachers' position status	18	13	Afdal, 2014; Afdal & Nerland, 2014; Bæck 2010; Caspersen, & Raaen, 2014; Czerniawski, 2009; Dowling & Kårhus, 2011; Ertesvåg, 2014; Havnes, 2009; Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen, 2013; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Ertesvåg & Roland, 2015; Smith, 2011.
	Teachers' education	61	18	Afdal & Nerland, 2014; Bæck 2010; Bjørnsrud & Engh, 2012; Caspersen, & Raaen, 2014; Dowling, 2006; Grimsæth <i>et al.</i> , 2008; Havnes, 2009; Hopfenbeck <i>et al.</i> , 2015; Jakhelln, 2011; Loyd & Payne, 2012; Moen, 2008; Mordal-Moen & Green, 2012; Postholm, 2008; Smith, 2011; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Tømte, 2015; Wake, Dysthe, & Mjelstad, 2007; Wasson & Hansen, 2014.

Tabell 3: De norskspråklige studiene

Theme	Subcategory	No. of documents per sub-code	Empirical sources
Lærerrollen: sosial posisjon, kvalifisering	Ledelse, lærer-leder relasjoner	38	Bjerkholt & Hjordemaal, 2014; Burner <i>et al.</i> , 2011; Burner, 2011; Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015; Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2014; Engvik, 2009; Fjeld & Spernes, 2015; Fosse & Hovdenak, 2014; Grimsæth & Hølgersen, 2015; Gloppen, 2013; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; Heggen & Thorsen, 2015; Haara & Jenssen, 2013; Heimark, 2008; Helleve & Langørgen, 2012; Jakhelln, 2012; Junge, 1012; Lied, 2009; Lund, 2008; Løfsnes 2010; Mausethagen & Kostøl, 2010; Meland, 2015; Munthe & Haug, 2010; Maugesten & Mellegård, 2015; Methi & Wie, 2007; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Ottesen, 2006; Ohna, Moen & Nevøy, 2007; Postholm, 2014; Postholm & Madsen, 2012; Reinertsen, 2014; Sinnes & Jegstad, 2011; Skedsmo & Aas, 2006; Solhaug & Fosse, 2008; Solstad, 2013; Stjernstrøm & Skrøvset, 2010; Valle, 2006; Aas, 2011.
	Utbrentet Arbeidstid	1 22	Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015. Bele, 2010; Burner, 2011; Burner <i>et al.</i> , 2011; Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015; Engvik, 2009; Fjeld & Spernes, 2015; Fjell & Olaussen, 2012; Gulliksen, 2012; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; Halvorsen, 2014; Heimark, 2008; Jakhelln, 2012; Junge, 1012; Langseth, 2012; Munthe og Haug, 2010; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Ohna, Moen, & Nevøy, 2007; Postholm & Madsen, 2012; Rasmussen & Lund, 2015; Solstad, 2010; Tallaksen & Hodne, 2014; Vestøl, 2008.
Teachers' role: characteristics of the work	Nyutdannede lærere	10	Afdal 2014; Bjerkholt & Hjordemaal, 2014; Damsgaard & Heggen, 2010; Engvik, 2009; Fauskanger & Mosvold, 2010; Gythfeldt & Heggen, 2013; Helleve & Langørgen, 2012; Hove, 2007; Jakhelln, 2012; Østrem og Hanssen, 2007.
	Flerkulturelle klasserom/ tospråklige lærere	6	Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2014; Fjeld & Spernes, 2015; Lied, 2009; Lund, 2008; Skrefsrud & Østberg, 2015; Tallaksen & Hodne, 2014.
	Fagdidaktikk	74	Afdal 2014; Auestad, 2015; Bele, 2010; Berg, 2011; Berg-Olsen, 2012; Bjerkholt & Hjordemaal, 2014; Bjuland & Mosvold, 2014; Bratholm, 2008; Briseid, 2011; Bungum, 2009; Burner, 2011; Burner <i>et al.</i> , 2011; Dahl, 2011; Damsgaard & Heggen, 2010; Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015; Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2014; Engvik, 2009; Fauskanger & Hanssen 2011; Fosse & Hovdenak, 2014; Gloopne, 2013; Grimsæth & Hølgersen, 2015; Gulliksen, 2012; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; Gythfeldt & Heggen, 2013; Halvorsen, 2014; Haukås, 2012; Heggen & Thorsen, 2015; Haara & Jenssen, 2013; Heggen, 2008; Heimark, 2008; Hestnes, 2006; Hove, 2007; Hove, 2010; Heimark, 2008; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Jakhelln, 2012; Kværnes, 2013; Langseth, 2012; Lied, 2009; Lund, 2008; Løfsnes 2010; Maugesten & Mellegård, 2015; Mausethagen & Kostøl, 2010; Meland, 2015; Methi & Wie, 2007; Monsen, 2007; Mosvold & Bjuland, 2015; Mosvold & Fauskanger, 2015; Munthe & Haug, 2010; Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010; Nilssen, 2009; Ohna, Moen og Nevøy, 2007; Olaussen, 2009; Opsvik & Skorpen, 2010; Ottesen, 2006; Postholm & Rokkones, 2013; Postholm, 2014; Rasmussen & Lund, 2015; Postholm & Madsen,

			2012; Sinnes & Jegstad, 2011; Solstad, 2010; Solstad, 2013; Skrefsrud & Østberg, 2015; Solhaug & Fosse, 2008; Sæverud, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014; Thorsen 2012; Turmo & Aamodt, 2009; Ulvik 2007; Vestøl, 2008; Østrem & Hanssen, 2007; Østrem, 2009; Aas, 2011.
	Profesjonsfelleskap/ kollektive arbeidsformer/teamarbeid	41	Afdal 2014; Baklen, 2009; Berg-Olsen, 2012; Bjuland & Mosvold, 2014; Briseid, 2011; Damsgaard & Heggen, 2010 Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2014; Engvik, 2009; Fjeld & Spernes, 2015; Grimsæth & Holgersen, 2015; Gunnulfson & Colbjørnsen, 2015; Halvorsen, 2014; Heggen, 2008; Heggen & Thorsen, 2015; Heimark, 2008; Hove, 2007; Hove, 2010; Høihilder, Karlsen & Moser, 2012; Haara & Jenssen, 2013; Junge, 2012 b; Jakhelln, 2012; Lied, 2009; Maugesten & Mellegård, 2015; Methi & Wie, 2007; Monsen, 2007; Munthe & Ohnstad, 2008; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Nilssen & Ristesund, 2012; Postholm & Røkkones, 2013; Rasmussen & Lund, 2015; Vestøl, 2008; Ohna, Moen og Nevøy, 2007; Olaussen, 2009; Postholm, 2014; Postholm & Madsen, 2012; Sinnes & Jegstad, 2011; Skedsmo og Aas, 2006; Stjernstrøm & Skrøvset, 2010.
	Tilpasset opplæring	16	Afdal 2014; Bele, 2010; Berg, 2011; Dyrnes et al., 2015; Engvik, 2009; Grimsæth & Holgersen, 2015; Halvorsen, 2014; Heimark, 2008; Hove, 2010; Mosvold & Fauskanger, 2015; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Ohna, Moen og Nevøy, 2007; Rasmussen og Lund, 2015; Solstad, 2010; Solhaug & Fosse, 2008; Aas, 2011.
	Vurdering/ vurdering for læring/ feedback	28	Auestad, 2015b; Briseid, 2011; Burner, 2011; Burner et al., 2011; Dahl, 2011; Damsgaard & Heggen, 2010; Fauskanger & Hanssen 2011; Grimsæth & Holgersen, 2015; Heggen & Thorsen, 2015; Hestnes, 2006; Hjordemaal & Jordell, 2011; Hove, 2010; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Jakhelln, 2011; Jahreie, 2012; Mastekaasa & Terum 2006; Monsen, 2007; Munthe & Ohnstad, 2008; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Olaussen, 2009; Opsvik & Skorpen, 2010; Rasmussen & Lund, 2015; Reinertsen, 2014; Solstad, 2010; Solhaug & Fosse, 2008; Ulvik 2007; Vestøl, 2008; Østrem, 2009.
	IKT	16	Auestad, 2015; Bungum, 2009; Bratholm, 2008; Briseid, 2011; Engvik, 2009; Fosse & Hovdenak, 2014; Gulliksen, 2012; Heimark, 2008; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Jakhelln, 2012; Langseth, 2012; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Nilssen, 2009; Ottesen, 2006; Rasmussen & Lund, 2015; Skrefsrud & Østberg, 2015.
	Klasseledelse/ læringsmiljø	21	Afdal 2014; Berg-Olsen, 2012; Burner, 2011; Bungum, 2009; Damsgaard og Heggen, 2010; Gloppen, 2013; Hove, 2010; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Junge, 1012; Jakhelln, 2011; Lund, 2008; Løfsnes 2010; Monsen, 2007; Postholm, 2014; Sinnes & Jegstad, 2011; Solhaug & Fosse, 2008; Sæverud, 2014; Thorsen, 2012; Ulvik 2007; Valle, 2006; Østrem & Hanssen, 2007.
Lærerrollen: sosial posisjon, kvalifisering	Status/ posisjon	13	Afdal 2014; Auestad, 2015; Baklen, 2009; Damsgaard & Heggen, 2010; Fjeld og Spernes, 2015; Fosse & Hovdenak, 2014; Langseth, 2012; Lied, 2009; Lund, 2008; Ottesen, 2006; Skrefsrud og Østberg, 2015; Vestøl, 2008; Østrem, 2009.
	Lærerutdanning, rekruttering	17	Afdal 2014; Bungum, 2009; Burner et al., 2011; Dyrnes, Johansen, & Jónsdóttir, 2014; Fauskanger & Mosvold, 2010; Fjeld & Spernes, 2015; Fosse & Hovdenak, 2014; Gloppen, 2013; Gythfeldt & Heggen, 2013; Heggen & Thorsen, 2015; Halvorsen, 2014; Jakhelln, 2011; Junge, 1012; Lied, 2009; Sinnes & Jegstad, 2011; Vestøl, 2008; Valle, 2006.