

**Forskning om profesjonsutvikling i skolen -
med kollegial veiledning i fokus:
”Som man roper i skogen, får man svar”**

Finn Daniel Raaen

*Senter for profesjonsstudier ~ Centre for the Study of Professions
Høgskolen i Oslo ~ Oslo University College*

Arbeidsnotat nr. 13/2005

www.hio.no/sps

Innhold

Introduksjon	3
Profesjonsutvikling i skolen – nyutdannede og erfarne lærere som ressurser for hverandre?..5	
Hva utdanningsforskning viser	6
Et reformulert forskningsperspektiv – en annen forståelse	9
<i>En organisasjonsteoretisk tilnærming</i>	10
<i>En læringsteoretisk tilnærming</i>	11
<i>En kunnskapsteoretisk tilnærming</i>	14
<i>En maktteoretisk tilnærming</i>	15
Konkluderende bemerkninger	15
Litteratur	17

Introduksjon

I de fleste europeiske land er det igangsatt mer og mindre systematiske forsøks- og utviklingsprosjekt for nyutdannede lærere, med tanke på å lette deres overgang fra utdanning til profesjonell yrkesutøvelse. I Norge har det over flere år vært en omfattende forsøksvirksomhet i regi av Utdanningsdirektoratet, knyttet til kollegial veiledning av erfarne overfor nyutdannede lærere. Resultatene fra denne forsøksvirksomheten er i ferd med å bli evaluert. Det er ikke overraskende et mangfoldig bilde som trer fram av forsøksvirksomheten, og til dels et forvirrende bilde av hva som bevirker profesjonsutvikling i skolen. Hvilke holdepunkter har man så for å sortere og gruppere dataene?

Det er regnet som en sterk indikasjon på at et saksforhold er korrekt beskrevet når gjentakende, systematiske forsøk på å avvise dets grunnforutsetninger ikke slår til. Karl Popper (1963) omtaler denne prosess som deduktiv falsifisering. Han mener at man ved hjelp av en slik metodologisk tilnærming stadig vil kunne arbeide seg i retning av mer valide og sannferdige beskrivelser av faktiske forhold, og således ha et grunnlag for å gruppere data. Thomas S. Kuhn (1974) mener som kjent at de falsifiseringer som Popper presenterer som alternativ til verifiseringer, aldri virkelig forekommer i forskningsprosesser. Etter Kuhns syn arbeides det i vitenskapelig arbeid for å løse problemer innenfor tankestrukturer - paradigmer - som tas for gitt. Eller så kommer ny forskningsmessig erkjennelse gjennom såkalte paradigmeskifter. I følge Kuhn skjer dette ved vitenskapelige revolusjoner der en tankestruktur blir erstattet av en annen. Det skjer ikke på grunn av en falsifisering, men på grunn av at en med sine nye oppfatninger er i stand til å tiltrekke seg andre forskere, som etter hvert kommer til å dominere forskersamfunnet. Flere forhold kan gjøre at et forskersamfunn befester sin forståelseshorisont. I følge Denis C. Phillips (1996) vil den modell eller metafor en gjør bruk av alltid influere på den teori, det design og den type data som blir samlet inn. Dette mener han igjen innvirker på de resultater en kommer fram til, noe som igjen bidrar til å forsterke troen på validiteten og det fruktbare ved ens opprinnelige modell eller metafor. Man synes altså ikke å kunne rettferdiggjøre sine

oppfatninger uten sirkularitet. Slik jeg ser det, innebærer ikke dette at tradisjonell forskningssystematikk ikke er viktig. Det tilsier imidlertid at man stadig bør ha et kritisk blikk på hva som er ens egen forskning sine premisser, hvordan forskningens resultater fortolkes og hvilke sannhetsdiskurser de blir skrevet inn i. Selv når forskningsresultatene utlegges på en velformulert, systematisk og selvinnlysende måte, forteller altså det foregående at de likevel er basert på bestemte før-meninger, som kanskje ikke er like åpenlyse som det en framstilling av dem kan tyde på.

Hans-Georg Gadamer (1975) har et viktig metodologisk poeng når han sier at man som fortolker ikke bare bør tilnærme seg det en undersøger direkte gjennom å stole på den før-mening som er tilgjengelig for en, men at man også bør søke å eksaminere legitimiteten av den før-mening man besitter. På denne måten vil man kunne forbli åpen til et felts annerledeshet i forhold til sin egen forforståelse. Konkret vil dette kunne gjøres ved å utstyre seg med forskjellige teorier, slik at en ikke binder seg for sterkt til en forhåndsoppfatning når en driver forskning (Kjeldstadli 1992). Selv der det påstås at noe er rasjonelt sett er sant, vil det etter mitt syn likevel alltid være rom for bedre ideer, påstander, hypoteser eller et helt nytt språk å forklare ting ut fra.

Det er ut fra en slik forståelse jeg nærmer meg mitt tema. Med de foregående metodologiske betraktninger i mente er det jeg vil drøfte hva det ut fra gjeldende forskning kan sies om vilkårene for å bedrive profesjonsutvikling i skolen. Jeg vil avgrense dette til kollegial veiledning mellom nyutdannete og erfarne lærere, innenfor rammen av skolen som lærende organisasjon. Når jeg gjør dette, vil jeg ta utgangspunkt i hva den dominerende forskning innenfor feltet gir grunnlag for å mene. Deretter vil jeg forsøke å vise hva som alternativt lar seg belyse ved å trekke veksler på andre teoretiske perspektiv og ved å holde disse perspektiv opp mot hverandre.

Profesjonsutvikling i skolen – nyutdannede og erfarne lærere som ressurser for hverandre?

Først noen prinsipielle betraktninger. Læreres oppgaver er mangfoldige. Deres hovedoppgave er å sørge for at elevene - gjennom undervisningen og sitt medansvar for avgjørelser i skolen - kan utvikle seg til å bli kunnskapsrike, nysgjerrige, kritiske og engasjerte i samfunnets prosesser. Dette er en krevende oppgave som ytterligere kompliseres fordi samfunnet stadig endrer seg og ny kunnskap utvikles. Til dette kommer at elever er individuelt forskjellige og har varierende behov for tilpasset opplæring, noe som gjør at lærere over tid stadig vil konfronteres med forskjellige klassemiljøer og skolemiljøer.¹ Å kunne møte slike utfordringer fordrer at lærere er faglig og pedagogisk oppdaterte, at det er et skolemiljø som gjør det mulig for lærere å holde seg profesjonelt à jour etter som situasjonen i skolen forandrer seg, og hvor en kan trekke veksler på hverandres forskjellige ressurser.

Min antagelse er at erfarne og nyutdannede lærere her i vesentlig grad vil kunne være ressurser for hverandre, nettopp fordi de i utgangspunktet stiller med ulike forutsetninger. Erfarne lærere har både kunnskap og variert erfaring med undervisning. De vil med støtte i sin praktiske viten om skoleforhold gradvis kunne vise nyutdannede hvordan de kan anvende sin teoretiske kunnskap i praksis. De vet noe om hva slags kontroll som må til i et klasserom for at det skal bli et fungerende læringsmiljø, noe nyutdannede vet mindre om (Eraut 2000). Nyutdannede vil på sin side kunne bringe betydningsfulle nye impulser til skolehverdagen, fordi de besitter en fersk lærerutdanning og har andre kontekstuelle erfaringer. De nyutdannede vil dessuten, på grunn av sitt manglende kjennskap til de konkrete skoleforholdene, kunne ha behov for å ordsette og stille spørsmål ved ting som den erfarne kan komme til å overse. Dette skulle etter min mening tilsi at nyutdannede og erfarne lærere hver for seg, i kraft av sine ulike ståsteder, besitter ressurser som den andre part vil kunne

¹ Disse forhold er også omtalt i offentlige meldinger og rundskriv. Jf. St.meld. nr. 30: 2003-2004 og Rundskriv F-13/04.

ha nytte av i sin profesjonsutvikling. En slik forståelse av profesjonskvalifisering innbefatter både det å være åpen for endring og nytenkning, og det å bygge videre på verdifulle sider ved eksisterende kunnskaps- og læringsformer som ikke bare erfarne, men også nyutdannede kan være i besittelse av. Mitt resonnement er basert på en bestemt forforståelse, eller hypotese om man vil. Den lyder som følger. En gjensidig kollegial veiledning som bidrar til inkludering av nyutdannede lærere i kollegiet, og som samtidig anerkjenner hverandres forskjellige ressurser, legger et grunnlag for: a) den enkeltes arbeid for å identifisere seg selv som lærer, b) utvikling av egen profesjonalitet² og c) utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Hva utdanningsforskning viser

En slik hypotese motsies av forskningsdata. Nyutdannede lærere brukes i liten grad som en særlig ressurs. Forskning kan tyde på at det kanskje heller ikke er grunn til å betrakte nyutdannede som noen ressurs. Som jeg vil vise, er det imidlertid grunnlag for å refortolke disse forskningsdata og inkludere dem i en utvidet forståelse. Jeg skal ta de mulige innvendingene først.

En rekke forskningsresultater viser at nyutdannede har en utdanningsbakgrunn som på en utilstrekkelig måte forbereder dem for læreryrket. Flere norske undersøkelser omtaler mangel på profesjonsrettethet i ALU (allmennlærerutdanningen) som et problem (Bergem 1993, Haug 2000, Kvalbein 1999). Kunnskap i enkeltfag beskrives først og fremst å være det som opptar allmennlærerutdannere, og ikke hvordan utdanningen bør være rettet mot læreryrket og arbeid med barns læring. Lærerstudentenes personlige utvikling qua det profesjonelle er lite i fokus. Spørsmålet om utdanningens profesjonsrettethet er også lite diskutert i lærerutdanningen (Kvalbein 2004). Særlig allmennlærerstudentene er mindre tilfredse med sammenhengen mellom studiet og det framtidige arbeidet enn gjennomsnittet

² Her forstått ikke bare som den enkeltes forståelse av seg selv som en person med en spesiell profesjonell kompetanse, men også som en person som er del av en profesjon og ansvarlig overfor fellesskapet i kollegiet,

for studentene ved Høgskolen i Oslo (Mastekaasa 2003). Disse resultater understøttes av funn som viser at allmennlærerstudentene utmerker seg ved å være langt mer negative i sine vurderinger av utbyttet av studiene enn sosialarbeider-, førskolelærer og sykepleierutdanningen (Heggen 2003). Flere nordiske undersøkelser peker i samme retning (Läraryrket 1995a, 1995b, Högskoleverket 1996). De nasjonale evalueringene av PPU-utdanningene for allmennfaglærere (Praktisk pedagogisk utdanning) og ALU indikerer en større tilfredshet blant den førstnevnte kategorien, men også i PPU opplever studentene tendenser til manglende sammenheng mellom fagenhetene og mellom teori og praksis, og de opplever forskningen som relativt lite synlig og skolerlevant (Norgesnettrådet 2002a, 2002b).

Disse forskningsresultater synes altså å tilsa at nyutdannede lærere ikke har særlige forutsetninger for å inngå som en ressurs i en kollegial sammenheng. Dette lar seg også underbygge av annen forskning, som viser at det i overgangen fra utdanning til yrke ofte skjer et skifte i fokus for profesjonskvalifisering, som bidrar til å diskvalifisere en teoriforankret forståelse av skole og undervisning (Rolf 1989). Mot denne bakgrunn blir det forståelig når det i en rekke undersøkelser hevdes at nyutdannede lærere opplever et "praksissjokk" i møtet med skolehverdagen. I starten av sin yrkeskarriere er lærere ofte opptatt av å bruke teorier og modeller som er tilegnet gjennom lærerutdanningen som grunnlag for å analysere forhold i skolehverdagen (ofte induktive og elevsentrerte tilnærminger). I følge forskningen endres i løpet av første året i skolen fokus mot en økende bruk av tradisjonelle, lærersentrerte tilnærminger. Disse endringer beskrives å falle sammen med en forkasting av teorier som er tilegnet gjennom lærerutdanningen. Teoriene oppfattes ofte som urealistiske i en skolesammenheng der andre verdier råder (Flores 2002, Jordell 1982, 1986, 1989, Kuzmic 1993, Solstad 1991, Ritchie & Wilson 1993). Slike synspunkter og erfaringer hos nyutdannede lærere kan i Norge spores tilbake i tid (Monsen 1970).

Det synes for øvrig å skje en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og en tilpasning til en rådende skolekultur gjennom kollegial veiledning i skolen, noe som også må antas å vanskeliggjøre det å trekke veksler på nyutdannede som ressurs. Det som ofte møter nyutdannede lærere synes å være en lukket skolekultur som forutsetter innordning og tilpasning. Det forskning viser at nyutdannede lærere etterspør av sine erfarne kolleger, og det de også tilbys gjennom kollegial veiledning, er i overveiende grad hjelp til å løse praktisk-tekniske problemer i skolehverdagen (håndtering av problematferd, forståelse av timeplanen, pedagogisk metodikk etc.) (Stålsett 2003, Jakhelln 2004. Se også Hauge 2001, Ødegård 2005, Fransson & Morberg 2001). Den faglig skolerte reflekterte praktiker trer i disse forskningsresultater i liten grad fram. Det er ikke den enkeltes personlige, profesjonelle utvikling som tillegges vekt. Det vises i flere undersøkelser til at lærere gjennom sine studier har blitt utdannet til en teknologisk rasjonalitet, der prioriteten ikke er forbundet med forhold som utvikler profesjonell moralsk bevissthet, men med praktiske og faglige aspekt ved læreryrket (Bergem 1992, 1994, Eikeseth 1991, 1993. Se også Bruner 1986, Sullivan 1995). Dette understøttes igjen av en rekke internasjonale studier som viser at de nyutdannede lærere primært ber om og tilbys hjelp med, er å håndtere klasseromssituasjonen og disiplinsspørsmål, papirarbeid, karaktersetting og vurdering av elevarbeid, elevkonflikter, håndtering av elevenes ferdighetsspredning og følelse av egen utilstrekkelighet (Brock & Grady 1998, Cains & Brown 1998, Stukát 1998, Christophersen & Eriksson 1999). Videre viser undersøkelser at de fleste nyutdannede lærere i Norge ikke får systematisk veiledning i det hele tatt fra overordnede eller kolleger (StudData 2004). Dette er heller ikke uvanlig i andre europeiske land (Baldassare 1998).

Et reformulert forskningsperspektiv – en annen forståelse

Det synes altså primært å være hjelp til å løse teknisk-praktiske problemer som både etterspørres og tilbys. I fokus er de nyutdannede lærere sin individuelle læring og kvalifikasjon, dvs. vekten er på et individrettet, kognitivt perspektiv. Den nyutdannede framtrer i liten grad som en særlig ressurs. Spørsmålet er om man gjennom dette på en tilstrekkelig måte fanger praksisfeltets mangfoldighet, annerledeshet og muligheter. Det som taler for en slik forståelse, er at mange forskjellige forskningsresultater her utfyller hverandre og befester et særlig bilde av tilstanden i skolen. Den nevnte forskningen gir ikke samlet sett bare et bilde av hva som er situasjonen i skolen. Den *skaper* et bestemt bilde av hva som er tilstanden. Det den ovennevnte forskningen i liten grad omtaler, er den profesjonsutvikling som kan tenkes å finne sted gjennom et fellesskaps (her: skolefellesskapets) strukturering av sin pedagogiske virksomhet, noe som imidlertid framheves av andre som viktig å fokusere på (Lave & Wenger 2003, Tuomi-Gröhn & Engeström 2003, Guile & Young 2003. Se også Rogers & Babinski 2002, Aili, Persson & Persson 2004. Hoel 2005). Det kommer også lite fram i de foregående studier hva som må til for at erfarne læreres rådende praktiske yrkest teori (Lauvås & Handal 2000, Handal 1996) skal kunne la seg utfordre av nyutdannede sin mer teoriforankrete forståelse av skole og undervisning. Det framgår heller ikke under hvilke typer læringskulturer nyutdannede lærere sin mer teoriforankrete forståelse eventuelt kan utvikles til å bli en konstruktiv del av skolekunnskapen, og som sådan bidra til å gi profesjonskunnskapen en ny og utvidet betydning. Det er mulig at dette ikke framtrer i foreliggende forskning fordi en slik utvikling av profesjonell kunnskap i realiteten i svært liten grad finner sted i skolesammenheng. En annen mulighet er at dette ikke framtrer fordi den forståelse av profesjonskvalifisering som her etterspørres ikke inngår i de modeller og perspektiver som brukes når lærerprofesjonalisering studeres. En slik antagelse bestyrkes etter min mening av Yrjö Engeströms (1994) forskning. Etter å ha gjennomgått et stort antall oversiktsartikler om forskning på "teacher thinking", konkluderer Engeström med at det i alle snakkes om læreren som en individuell tenker og handlende. Ideen om læreren som en

samarbeidende tenker og handlende mangler. Den omtalte forskning tematiserer i liten grad mulighetene for - gjennom en kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom nyutdannede og erfarne lærere - å få til et brudd med en profesjonsforståelse der utvikling av profesjonalitet i hovedsak begrenses til å bety læring av avgrensede kunnskaper og ferdigheter. Det tales lite i forskningen om mulighetene for gjennom kollegial veiledning å sørge for *hverandres* personlige, profesjonelle utvikling og refleksjon over egen identitetsdannelse. Det drøftes ikke i hvilken grad spesielle læringskulturer gir grunnlag for å etablere dialoger, der lærere med lang erfaring og kunnskap innenfor et arbeidsfelt kan komme i samspill med de som ikke har så lang arbeidserfaring, men som kanskje i kraft av sin ferske lærerutdanning besitter en ny, alternativ kunnskap av relevans for feltet. Det savnes i denne sammenheng en klargjøring av hvilket vekselspill det i denne profesjonskvalifiseringen er mellom forhold på aktør- og organisasjonsnivå. I det følgende vil jeg vise hvordan man ved å utstyre seg med alternative og delvis kontrasterende teorier og modeller, vil kunne få undersøkt det som her etterlyses og hvilke spørsmål som da blir aktuelle å reise.

En organisasjonsteoretisk tilnærming

En organisasjonsteoretisk tilnærming anvendes i svært mye skoleforskning. En slik tilnærming brukes imidlertid i liten grad som en forklaringsmodell for hvorfor nyutdannede og erfarne inntar de roller de tradisjonelt gjør i kollegial veiledning, og i forhold til å forklare hva som kan bevirke endring og utvikling. Det er visse trekk ved skolen som organisasjon som framtrer som særlig sentrale når man vil forstå dette. En utfordring for skolen som lærende organisasjon i et samfunn i forandring synes å være å finne en balanse mellom forandring og stabilitet, som innebærer muligheter for utvikling. Stabilitet i en skoleorganisasjon gir oversikt og mulighet til å planlegge læringsarbeidet, uorden og kaos viser seg å vanskeliggjøre dette (Berg 1999). Når imidlertid stabiliteten medfører en rigid skoleorganisasjon, betyr det liten åpenhet for nye impulser og utvikling. På den ene siden kan lærende organisasjoner synes å være avhengig av det Per-Erik Ellström (1996) betegner som en tilpasningsorientert læring,

som innebærer en organisasjonskultur som gir rom for å utføre saker hurtig, riktig og effektivt. På den andre siden kan en lærende organisasjon synes å være avhengig av en kultur som muliggjør en utviklingsorientert læring (Hargreaves 2003). Med dette menes en organisasjonskultur der det er rom for alternativ tenkning, refleksjon og eksperimentering og som tolererer usikkerhet og feiltagelser, slik nyutdannede vil kunne representere. Ut fra et slikt analytisk perspektiv vil det kunne tas nærmere rede på hva som kjennetegner den enkelte skole som lærende organisasjon, og hvordan innholdet i den kollegiale veiledningen er påvirket av skolens organisasjonskultur. Et slikt perspektiv inspirerer videre til å undersøke hva nyutdannede og erfarne lærere omtaler som sitt erfarte handlingsrom for å utvikle egen profesjonalitet og skolen som lærende organisasjon. Noe som det igjen vil være relevant å forholde til de muligheter skolens formelle rammefaktorer gir (Aili, Persson & Persson 2004, Berg 2003, Berg & Wallin 1983, Lundgren 1979, Raaen 1992, Österlund 1974).³ Med en organisasjonsforståelse åpnes det også for å undersøke i hvilken grad lærernes erfaringer med å utvikle egen profesjonalitet kommer i et spenningsforhold til det å være lojal mot tradisjonene som råder i egen skoleorganisasjon (Frow 2001, Stordeur 2003).

En læringsteoretisk tilnærming

Slike spørsmål vil kunne bidra til å belyse hvordan organisasjonsmessige forhold innvirker på aktørenes handlinger i kollegial veiledning. Aktørenes handlinger er imidlertid også preget av innholdet i den kollegiale veiledningen, ikke bare av ytre rammebetingelser. I dette er det et mulig samspill, som etter mitt syn innbyr til en perspektivveksling. Dette aktualiserer etter mitt syn en læringsteoretisk tilnærming. Særlig gjelder det et situert læringsperspektiv der fokus rettes mot den profesjonsutvikling som måtte komme til gjennom skolefelleskapets

³ Forskning viser at en rekke betingelser for undervisning etableres av undervisningens rammefaktorer som lærere selv ikke har innflytelse på (Lundgren 1972, Svingby 1978, Berg 1981, Hargreaves 1996). Betingelsene kan imidlertid også etableres på bakgrunn av elevers og foreldres reaksjoner og initiativ. Det betyr at læreres arbeid like mye skulle kunne være et svar på den situasjon de befinner seg i som det er en virkeliggjøring av visse intensjoner (se Carlgren og Marton 2000).

strukturering av sin pedagogiske virksomhet. Med støtte hos Michail Bakhtin (1986) vil det hevdes at en mening bare viser sin dybde når den støter på og kommer i kontakt med en annen fremmed mening, og når den engasjeres i en dialog som overskrider den lukking og ensidighet som særpreger hver enkelt sin mening.⁴ De andre lærerne kan ha viten om noe som en selv trenger kunnskap om for bedre å kunne løse sine oppgaver. Kunnskap og kompetanse blir slik sett ikke bare et individuelt fenomen, men en egenskap ved selve det praksisfellesskapet som både lærere og elever inngår i – det man med Jean Lave og Etienne Wenger (2003) vil kunne betegne som "communities of practice". Med en slik innfallsvinkel åpnes det på en ny måte for å undersøke hvordan de nyutdannede sin lærerutdanningskunnskap og de erfarne lærerne sin praksisbaserte kan la seg forene og videreutvikle som profesjonskunnskap gjennom kollegial veiledning, innenfor skolen som lærende organisasjon. Det skal vises hvordan. Inspirert av Terttu Tuomi-Gröhn og Yrjö Engeström (2003) vil en kunne studere på hvilke måter lærerne i den enkelte skole forsøker å overkomme begrensningene som konteksten de befinner seg innenfor pålegger deres tenkning og læring. Aktuelle spørsmål å finne svar på blir: Forstås utvikling av profesjonalitet bare som det å lære seg avgrensede kunnskaper og ferdigheter? I hvilken grad overskrides en slik tilnærming gjennom konfrontasjon med (hver)andres forskjellige perspektiv? Er lærerne opptatt av å reflektere over mulige motsetninger og overlappende forbindelser i sin kunnskapsforståelse? Søker de å foreta grenseoverskridelser i retning av nye måter å organisere sin læring og kunnskap på i skolen?

Spørsmålene innbyr til å undersøke i hvilken grad det i skolen ikke bare er rom for å bruke ens eksisterende teorier til å fortolke praksis, men om det også er plass for å la erfaringene fra praksis omforme ens teorier og om lærere også kan benytte seg av en assosiativ, eksperimentell tilnærming (Broudy 1964, 1988) til anvendelse av egne kunnskaper og ferdigheter. Med Tuomi-Gröhn og Engeström vil vi benevne slike former for kunnskapsgenerering som "expanded learning" og "developmental transfer". Det vil kunne

⁴ Patricia Benner (1984) taler om uforglemmelige erfaringer som den enkelte senere bruker som et grunnlag for å organisere og reformulere sitt profesjonelle arbeid. Hun betegner dette også som "paradigm cases".

undersøkes i hvilken grad det i skolen inspireres til en kollegial veiledning som gir tilgang til slike former for læring og utvikling av profesjonalitet. Disse omforminger av kunnskap - eller mer presist rekontekstualiseringer av kunnskap⁵ - vil få en utvidet læringsmessig betydning når en som lærer også åpner seg for den kunnskap og innsikt som utspilles i skolens flerstemte, kulturelle rom (Bakhtin 1981), der ulike elev- og foreldregrupperinger kan komme til å utfordre lærernes faglige og pedagogiske forståelse (Solstad 1994, Høgmo 1990, Tiller 1995. Se også Østerud 2004, Raaen 2002). Det vil kunne spørres i hvilken grad nyutdannede og erfarne lærere anerkjenner dette som en profesjonell utfordring, og i hvilken grad de støtter hverandre i håndteringen av denne utfordring. En mer inngående forståelse for hva som er innholdet i den kollegiale veiledningen vil etter mitt syn framkomme hvis man igjen forholder de nyutdannede og erfarne lærere sine svar på det foregående til i hvilken grad de eventuelt mener: a) at det å utvikle sin profesjonalitet for dem først og fremst er noe som skjer i et samspill mellom de tilstedeværende i skolekonteksten (som en situert kunnskap), b) at det å utvikle ens profesjonalitet primært er noe som skjer gjennom at en lærer å innordne seg den profesjonskunnskap som i skoleorganisasjonen betraktes som nødvendig for å bli godtatt som lærer (en korporativ kunnskap), c) om det å utvikle sin profesjonalitet er noe som først og fremst dreier seg om å skulle forøke den kunnskap som springer ut av vitenskapen og forskningens kodifiseringer (en fagdisiplinbasert kunnskap), og/eller d) om det å utvikle ens profesjonalitet primært for dem betyr å skulle tilegne seg kunnskap om undervisningsformål (en pedagogisk kunnskap) (Guile & Young 2003). Hva som her er tilfellet, vil en kunne få en indikasjon på gjennom å rette fokus mot hvilke spesifikke problem de nyutdannede og erfarne lærere tar utgangspunkt i og vil forandre på, og hva de betrakter som motsetningsfullt ved sin nåværende praksis og som de søker å overkomme ved sine modeller for løsning (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Benner hevder den profesjonelle i praksis utvikler "networks of paradigm cases" som hjelper til å utvikle en forståelse for sin egen læring og profesjonelle rolle.

⁵ Rekontekstualisering betyr at kunnskap som en har lært å anvende i en kontekst justeres og endres for å passe inn i kontekster der forutsetningene er forskjellige. Med et slikt perspektiv tas det mao. avstand fra at god undervisning i skolen på en tilstrekkelig måte kan etableres gjennom bare å replisere teoretisk kunnskap på praksis, som en blåkopi, eller at god undervisning kan skapes gjennom en ren applisering et sett av teoretiske prinsipper på praksis, uten hensyn til situasjonens særegne utfordringer (Eraut 1994, Broudy 1964, 1988).

En kunnskapsteoretisk tilnærming

En perspektivveksling mellom de nevnte læringsteoretiske og organisasjonsteoretiske tilnærminger vil kunne belyse hvordan læreres profesjonalitet formes gjennom kollegial veiledning, i et vekselspill mellom organisasjonsforhold og læringsinnhold.

De foregående problemstillinger og perspektiveringer gir imidlertid ingen inngående forståelse for hva slags syn på kunnskap og læring som denne profesjonskvalifisering grunnleggende sett springer ut av. Ut fra et *kunnskapsteoretisk perspektiv* vil det kunne svares på det. Inspirert av en slik tilnærming blir det relevant å undersøke hva som kjennetegner nyutdannede og erfarne lærere sitt språk om kunnskap og læring, og det vil kunne studeres hva slags kunnskapsteoretisk forståelse som deres språkbruk baserer seg på.⁶ Konkret vil dette kunne skje gjennom å undersøke hvordan lærere begrunner og rettferdiggjør sine undervisningsopplegg, for igjen å forholde deres svar til ulike syn på hva kunnskap og læring innebærer. Det vil kunne skilles mellom der nyutdannede og erfarne læreres tale om kunnskap og læring i skolen har forankring i: a) en teknisk-instrumentell, b) en tradisjonsfundert, c) en kulturkritisk og/eller d) en dekonstruerende tenkemåte.⁷ I rekkefølge impliserer dette blant annet følgende spørsmål: Er læreres kunnskapsforståelse primært forankret i en mål-middel filosofi? Utfordres på noe vis nyutdannede og erfarne læreres rådende oppfatninger om kunnskap og læring gjennom den kollegiale veiledningen? Oppmuntres lærere til selvrefleksjon og til kritisk å reflektere over rådende kunnskaps- og

⁶ Et felles språk blant lærere gjør det mulig å snakke med hverandre om læring, om det kunnskapsmessige grunnlaget for denne læringen og hva som hemmer og fremmer profesjonsutvikling. Mangel på et felles språk om læring er av forskere beskrevet som et internasjonalt problem. Det forklares med at undervisning i skoler delvis er blitt betraktet som en privat sak og ikke som en offentlig virksomhet, som en i det daglige er forventet å skulle ordsette og forsvare (Bayer & Brinkkjær 2003, Carlgren & Marton 2000, Stigler & Hiebert 1999, Hargreaves 2000, 2004, Rasmussen 2004). Noe av det lærere i skolen minst ser behov for å etterspørre, er iflg. Göran Fransson (1998) en problematiserende støtte, som søker å utvikle forståelse for mer komplekse fenomen og samband knyttet til egne undervisningssituasjoner, deres forutsetninger og begrensninger, vurderinger og mål. Eraut (2002) mener imidlertid at læreres arbeid er av en karakter der avbrytelser av handling stadig skjer og at derfor integrasjon av refleksjon i handling knapt blir mulig. I kortvarige pauser i undervisningen er det ikke tid til stort annet enn hurtige, intuitive responser til kritiske hendelser. Også utenfor klasseromssituasjonen blir det flg. Eraut lite tid til annet enn rettelser og forberedelse til neste time.

⁷ Jeg baserer meg i denne kategorisering på Habermas (1974, 1984, 1987), Derrida (1976, 1981, 1984, 1989) og Rorty (1989, 1990). En begrunnelse for dette vil en finne i Raaen (2004).

læringssyn? I hvilken grad åpnes det også opp for helt nye og uventede innspill, undringer og spørsmål fra ens kollega og fra elevene?

En maktteoretisk tilnærming

Gjennom å utforske hvilke spesielle makt- og styrkeforhold som knytter seg til utformingen av den kollegiale veiledningen og skolen som lærende organisasjon, vil en kunne spore opp forbindelseslinjer og mulige sammenhenger mellom de perspektiver og problemstillinger som er nevnt i det foregående. Makt og kunnskap viser seg ofte å forutsette hverandre. I følge Michel Foucault (1986, 1994, 1995) vil det ikke være et maktforhold uten at det samtidig dannes et kunnskapsområde, og heller ikke noen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold. Jeg forstår dette som et *maktteoretisk perspektiv*. I pakt med en slik forståelse vil det i en analyse av nyutdannede og erfarne læreres kollegiale veiledning tilbakevendende være interessant å spørre: hvem som er autorisert til å tale, hva som blir sagt, hva som forblir usagt, hvilke metaforer, forklaringer og beskrivelser som framheves, og hvilke ideer som framstår som grunnleggende (Foucault 1986).⁸

Konkluderende bemerkninger

Det er i det foregående drøftet ulike måter å studere hvordan nyutdannede og erfarne lærere kan utvikle sin profesjonalitet gjennom kollegial veiledning, innenfor rammen av skolen som lærende organisasjon. Det er tatt utgangspunkt i hva en dominerende forskning innenfor dette feltet gir grunnlag for å mene. Spørsmålet jeg har reist er om de oppfatninger som i denne forskningen samlet sett framtrer som gjeldende praksis, er tilstrekkelig

⁸ Michel Foucault (1980: 99) omtaler dette som en stigende maktanalyse.

dekkende for det som virkelig skjer i skolen. Jeg har forsøkt å vise at når noe framtrer som tilstedeværende i forskningssammenheng, så baserer det seg på at noe annet er underbetonet eller ekskludert som en mulighet. Jeg har underbygget dette ved å henvise til andre forskningsperspektiv, som i liten grad framtrer når kollegial veiledning og nyutdannede læreres rolle analyseres på en konvensjonell måte. Gjennom å utstyre meg med forskjellige og delvis kontrasterende teorier og modeller, har jeg forsøkt å vise hvilket mangfold av problemstillinger som da lar seg belyse. Det innebærer ikke at teorimangfoldet i et forskningsprosjekt nødvendigvis må være så ambisiøst som det er her. Det vesentlige å få fram, er hvordan det å utstyre seg med forskjellige teorier og modeller i forskningssammenheng kan forhindre at en binder seg for sterkt til en forhåndsoppfatning. Når det ønskes en tett beskrivelse av forholdene i skolen, vil det imidlertid kunne gi mening å trekke veksler på et mangfold av teoretiske perspektiv, slik som det her er gjort. Når en kontrasterer ulike teoretiske perspektiv, blir det mulig å vise hvordan de kan utfylle hverandre og danne grunnlag for en variert helhetsbeskrivelse av forholdene i skolen. Selv ikke gjennom en slik intensiv tilnærming lar det seg imidlertid etter min mening gjøre å si hva som "egentlig" utspilles i skolehverdagen. Sosiale fakta vil alltid kunne dekonstrueres og gis en annen betydning enn det en selv er kommet fram til. Derfor blir det viktig at en som forsker viser hvilket mønster av sammenheng og mening som skapes, reproduseres og utvikles i praksis, og hvilke premisser ens egne fortolkninger om dette er basert på.

Litteratur

- Aili, C., Persson, H. & K. Persson (2004): *Mentorskap: Att organisera skolans möte med nya lärare*, Lund, Studentlitteratur.
- Bakhtin, M.M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*, red.: Emerson, C. & M. Holquist, Austin, Texas, University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*, red.: Emerson, C. & M. Holmqvist, Austin, University of Texas Press.
- Baldassare, V.A. (1998): *Comparative Study of Induction Programmes for Beginning Teachers in Europe*, Università degli studio di Bari, Italia.
- Bayer, M. & U. Brinkkjær (2003): *Professionslæring I praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Benner, P. (1984): *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*, Menlo Park, California, Addison-Wesley.
- Berg, G. (1981): *Skolan som organisation*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*, Lund, Studentlitteratur.
- Berg, G. & E. Wallin (1983): *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*, Lund, Studentlitteratur.
- Bergem, T. (1992): "Teaching the Art of Living: Lessons Learned from a Study of Teacher Education", i: Oser, F.K., Dicke, A. & J.-L. Patry (red.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, San Francisco.
- Bergem, T. (1993): *Tjener - aldri herre*, Bergen, NLA-forlaget.
- Bergem, T. (1994): "Finnes det veier til bedre lærerutdanning?", i: *Prismet*, 5/94.
- Brock, B. & M. Grady (1998): "Beginning Teacher Induction Programs: The Role of the Principal", i: *The Clearing House*, Vol. 71, No. 3.
- Broudy, H.S. (1988): *The Uses of Schooling*, New York, Routledge.
- Broudy, H.S., Smith, B.O., & J.R. Burnett (1964): *Democracy and Excellence in American Secondary Education*, Chicago, Rand McNally & Company.
- Bruner, J.S. (1986): *Possible Worlds, Actual Minds*, London and Cambridge Massachusettes, Harvard University Press/.

- 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", i: *Educational Psychology*; March 1998, Vol. 18, Issue 1.
- Carlgren, I. & F. Marton (2000): "Lärare av I morgon", i: *Pedagogiska Magasinets Skriftserie*, nr. 1, Lärarförbundets Förlag.
- Christoffersen, C. & Å. Eriksson (1999): *De första ljuva åren?: En enkätstudie om nytexamenerade grundskollärares första tid i yrkesverksamhet*, Examensarbete inom grundskolläraprogrammet 1-7, Högskolan i Gävle.
- Derrida, J. (1976): *Of Grammatology*, Baltimore & London, The John Hopkins University Press [fr. utg. 1974].
- Derrida, J. (1981): *Positions*, Chicago, University of Chicago Press [fr. utg. 1972].
- Derrida, J. (1984): "Deconstruction and the other. An interview with Jacques Derrida", i: Kearney, R. (red.): *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers*, Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (1989): "Psyche: Inventions of the other", i: Waters, L. & W. Godzich (red.): *Reading de Man Reading*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Eikeseth, A.G. (1991): "Lærerstudenter i teori og praksis - rasjonalitet eller tilfeldighet?", i: Strømnes, Å.L., Pedersen, H. & R. Grankvist (red.): *Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?*, Tapir, Trondheim.
- Eikeseth, A.G. (1993): *Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen*, Senter for samfunnsforskning, Rapport fra prosjektet "Samfunn, individ kompetanse", Universitetet i Trondheim.
- Ellström, P.-E. (1996): "Rutin och reflektion: förutsetningar och hinder för lärande i dagligt arbete", i: Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & S. Larsson (red.): *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur.
- Erat, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, London/Philadelphia, The Falmer Press.
- Eurat, M. (2002): "Menus for Choosy Diners", i: *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. ¾, Carfax Publishing.
- Flores, M.A. (2002): *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Years Empirical Study*, Nottingham.
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, (red. C. Gordon), Brighton, The Harvester Press.

- Foucault, M. (1986): *Language, Counter-memory, Practice. Selected Essays and Interviews*, (red. D.F. Bouchard), Ithaca/New York, Cornell University Press [1977].
- Foucault, M. (1994): *Overvåkning og straff*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag [fr. utg. 1975].
- Foucault, M. (1995): *Seksualitetens Historie. Bind I. Viljen til viten*, Gjøvik, Exil [fr. utg. 1976].
- Fransson, G. (1998): *Nyexaminerade grundskollärares syn på och erfarenhet av stöd. En fallstudie utförd i slutet av den första terminen i yrkesverksamhet*, D-Uppsats i Pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Fransson, G. & Å. Morberg (2001): "Hypotensen 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*, Lund, Studentlitteratur.
- Frow, P. (2001): *The Meaning of Commitment in Professional Relationships: Exploiting the Meaning of Commitment used by Lawyers and their Clients*, Thesis (Ph.D., Cranfield, Cranfield University.
- Gadamer, H.-G. (1975): *Truth and Method*, London, Sheed & Ward [tysk utg. 1960].
- Guile, D. & M. Young (2003): "Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations", i: Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (red.): *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, Amsterdam, Pergamon.
- Habermas, J. (1974): "Erkjennelse og interesse", i: Habermas: *Vitenskap som ideologi*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action I*, Boston, Beacon Press [tysk utg. 1981].
- Habermas, J. (1987): *The Theory of Communicative Action II*, Boston, Beacon Press.
- Handal, G. (1996): "Att stimulera till reflekterad praktik: Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnskap och yrkeskvalificering", i: Brusling, C. & G. Strömquist (red.): *Reflektion och praktik i läraryrket*, Lund, Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerearbeid og skolekultur*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*, Maidenhead/Philadelphia, Open University Press.
- Hargreaves, D.H. (2000): "The Production, Mediation and use of professional Knowledge among teachers and Doctors: A Comparative Analysis", i: *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD/CERI, Paris, OECD.
- Hargreaves, D. (2004) (red.): *About Learning: Report of the Learning Working Group*, Demos, www.demos.co.uk.

- Haug, P. (2000): *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*, Forskningsrapport nr. 39, Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Hauge, S. (2001): *Man må ta så mange avgjørelser hele tiden ...*, Rapport fra pilotprosjektet om veiledning av nyutdannede lærere, HiO-rapport nr 10, Høgskolen i Oslo.
- Heggen, K. (2003): "Kunnskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning", i: Aamodt, P.O. & L.I. Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*, HiO-rapport 2003 nr. 8, Høgskolen i Oslo.
- Hoel, T. Løkensgard (2005): "Første året som ny lærer: Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post", i: *Nordisk pedagogikk*, nr. 2, Oslo, Universitetsforlaget.
- Høgmo, A. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området*, Oslo, Gyldendal.
- Høgmo, A. (1990): *Enhet og mangfold: En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*, Oslo, Ad Notam.
- Högskoleverket (1996): *Grundskoleläraryrket 1995 - en utvärdering*, Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R.
- Jakhelln, R. (2004): *Veiledning av nyutdanna lærere i nord: En del av prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere*, Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Finnmark, Samisk høgskole, PLP, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K.Ø. (1982): *Rapport nr. 3 fra prosjektet "Det første året som lærer"*, Avdeling for praktisk pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K.Ø. (1986): *Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket*, Dr.avhandling, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K.Ø. (1989): "Lærernes læring", i: Jordell, K.Ø. & P.O. Aamodt (red.): *Læreren - fra kall til lønnskamp*, Oslo, Tano.
- Kjeldstadli, K. (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Kuhn, T.S. (1974): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press [1962].
- Kuzmic, J. (1993): "A Beginning Teacher's Search for Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy and Empowerment", i: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10.
- Kvalbein, I.A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*, Dr.polit. avh., Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Kvalbein, I.A. (2004): "Lærerutdannere og profesjonsorientering", i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 1/04, Oslo, Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & G. Handal (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo, Cappelen.
- Lave, J & E. Wenger (2003): *Situert læring og andre tekster*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Ludvigsen, S.R. & S. Østerud (red.) (2000): *Ny teknologi – nye praksisformer: teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*, ITU's skriftserie rapport 8, Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lundgren, U.P. (1972): *Frame Factors and the Teaching Processes. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm, Liber Förlag.
- Läraryrkesförbundet (1995a): *Grunnskollärares kompetens - en studie av hur grundskolläraernas kompetens används i grundskolan, Rapport 3 - sammanfatning*, Stockholm, Läraryrkesförbundet.
- Läraryrkesförbundet (1995b): *Grunnskollärares kompetens - en studie av hur grundskolläraernas kompetens används i grundskolan, Rapport 4 - sammanfatning*, Stockholm, Läraryrkesförbundet.
- Mastekaasa, A. (2003): "Tilfredshet med profesjonsutdanningene. Studentenes tilfredshet med lærere og undervisning ved Høgskolen i Oslo", i: Aamodt, P.O. & L.I. Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*, HiO-rapport 2003 nr. 8, Høgskolen i Oslo.
- Monsen, L. (1970): *Lærerollen: en teoretisk analyse og en mindre teoretisk studie av rolleoppfatninger blant lærere i ungdomsskolen*, Magisteravhandling i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Norgesnettrådet (2002a): *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, Rapport fra ekstern komité, ISSN 1501-9640.*
- Norgesnettrådet (2002b): *Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner, Rapport fra ekstern komité, ISSN 1501-9640.*
- Phillips, D.C. (1996): "Philosophical Perspectives", i: Berliner, D.C. & R.C. Calfie (red.): *Handbook of Educational Psychology*, New York, Simon & Schuster Macmillan.
- Popper, K. (1963): "Science: Conjectures and refutations", i: *Conjectures and Refutations*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Rasmussen, P. (2004): "Professionsprosjekt og vidensudvikling – om forskelle i professionsforståelser og professionsstrategier", i: Hjort, K. (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

- Ritchie, J. & D. Wilson (1993): "Dual Apprenticeships: Subverting and Supporting Critical Teaching", i: *English Education* 25, no 2.
- Rogers, D.L. & L.M. Babinski (2002): *From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development*, SUNY series, Teacher preparation and development, Albany, New York, State University of New York Press.
- Rolf, B. (1989): "Tyst kunskap. Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunskap" i: Johannesen, K.S. og B. Rolf (1989): *Om tyst kunskap. Två artiklar*, Uppsala Universitet, Rapportserie från Centrum för didaktik, nr. 7.
- Rorty, R. (1989): *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1990): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Basil Blackwell Ltd. [1980].
- Rorty, R. (1995): *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Raaen, F.D. (1992): *Elevvurdering og skoleutvikling: Om elevvurdering, lokal læreplanutvikling, virksomhetsplanlegging og skolevurdering*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Raaen, F.D. (2002): *Læreplaners fortelling om danning: M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv*, Avhandling til dr.philos.-graden, Universitetet i Oslo, HiO-rapport 2002 nr 15, Høgskolen i Oslo.
- Raaen, F.D. (2004): *Professional Qualification - Possible Dimensions and Didactical Implications: Teacher Education as a Case for Study*, Arbeidsnotat-serien 10/04, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Solstad, A.G. (1991): *Forming av lærere - lærere i forming*, Hovedoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Solstad, K.J. (1994): *Equity at Risk? Schooling and Change in Norway*, Dr.philos. avhandling, Universitetet i Oslo/Statens Utdanningskontor i Nordland.
- Stordeur, S. et al. (2003): "Leadership, Job Satisfaction and Nurses' Commitment", i: Hasselhorn, H.-M. m.fl. (red.): *Working conditions and intent to leave the profession among nursing staff in Europe*, SALTSA Working Life Research in Europe 2003.
- Stukát, S. (1998): *Lärares planering under och efter utbildningen*, Göteborg Studies in Educational Sciences 121, Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Stålsett, U. (2003): *Pilotprosjektet Oppfølging av nyutdannede lærere: Fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning*. Avsluttende rapport med vedlegg, Hio-notat 2003 nr 24, Høgskolen i Oslo.
- Sullivan, W.M. (1995): *Work and Identity: The Crisis and Promise of Professionalism in America*, New York, HarperBusiness.

- Svingby, G. (1978): *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tiller, T. (1995): *Det didaktiske motet: et møte mellom fag og hverdag: grunnlaget for en lærende skole*, Praxis: I samarbeid med Norsk Lærerlag og Bokklubben Bedre Skole.
- Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (2003): "Conseptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives", i: Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (red.): *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, Amsterdam, Pergamon.
- Valdermo, O. & T.V. Eilertsen (2002): *En læringsbevisst skole*, Kristiansand, HøyskoleForlaget.
- Van Oers, J. (1998): "From Context to Contextualization", i: *Learning and Instruction*, 8 (6), 473-488.
- Ødegård, E. (2005): *Veiledning av nyutdannede førskolelærere: Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?*, Høgskolen i Oslo, HiO-hovedfagsrapport 2005 nr 1.
- Österlund, J.-E. (1974): "Förändringsprocesser och organisationsutveckling", i: Rohlin, L. (red.): *Organisationsutveckling. Organisationsteori för förändring*, Lund, Gleerup Förlag.
- Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet: den tredje vei*, Oslo, Universitetsforlaget.