

Gerd Grimsæth

Førstelektor ved avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen

Helge Holgersen

Førsteamanuensis ved avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen

Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglige kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt

Sammendrag

Teoretisk og praktisk kunnskap fungerer etter ulik logikk, ingen teori kan helt omsettes til praksis. Det er derfor av interesse å undersøke nærmere hvordan nyutdannede lærere opplever både sin fagkunnskap og nyervervede kompetanse i yrket. Undersøkelsen som her blir presentert har følgende problemstilling: Hvordan opplever nyutdannede lærere sin kompetanse i leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker spesielt? Denne pilotundersøkelsen tar utgangspunkt i Q- metoden; nyutdannede lærere plasserer subjektive utsagn trykt på individuelle kort i en matrise. Pilotundersøkelsen baserer seg på 10 respondenter, vi valgte derfor en kvalitativ analyse av resultatene av Q-sorteringen. Resultatene viser at nyutdannede lærere opplever at de mangler kunnskap og kompetanse både i praktisk leseopplæring generelt og om lesevansker spesielt. Kartleggingsmaterieell blir i liten grad brukt som grunnlag for informantenes tilrettelegging av arbeidsmåter i leseopplæring. Inkludering og sammenholdte klasser står sterkt hos informantene, men de savner informasjon om elever med lesevansker og om tilgjengelig hjelpematerieell. Resultatene understreker betydningen av veiledning av nyutdannede lærere og ikke minst deres behov for fora for faglig utvikling, faglig utveksling og refleksive diskusjoner.

Nøkkelord: Nyutdannede allmennlærere; opplevd fagkunnskap og kompetanse; leseopplæring, lesevansker, Q-metodologi, læring i praksis.

Abstract

Theory and practice are based on different logics; this means that no theory can be fully implemented in practice. For this reason, it is interesting to investigate newly qualified teachers' perceptions of their expertise and competence. In order to study this phenomena, the following research question was formulated: How do newly qualified teachers perceive their competence in the field of reading education in general and reading difficulties in particular? This pilot

study is based on Q-methodology, which involves asking respondents to place subjective statements that are printed on individual cards on a matrix. The pilot study population includes 10 newly qualified teachers, therefore we chose to analyse the results of the Q-rankings using a qualitative method. The results show that the respondents thought that they lacked both knowledge and competence regarding reading education and reading difficulties. They made little use of mapping tools when adapting their teaching methods in reading education. While the respondents stressed the importance of an inclusive class milieu and solidarity, they felt that they lacked information about pupils who have reading difficulties and about available support material. The results indicate that mentoring is important for newly educated teachers, as well as that there is a need for meeting places that further professional development, academic exchange and reflexive discussion.

Keywords: Newly educated teachers; experienced expertise and competence; reading education, reading difficulties, Q- methodology, learning in practice.

Innledning

ProLearn prosjektet, som undersøkte ulike profesjoners læring, viste at norske lærere har få formaliserte muligheter for kunnskapsutvikling på arbeidsplassen. Samtidig gir lærerne uttrykk for at de ønsker økte muligheter for kompetansebygging på egen arbeidsplass, men at ansvar for dette i stor grad er overlatt til dem selv (Lahn & Jensen, 2008). Hver tredje nyutdannede lærer ansatt i perioden fra 2006 til 2011, forsvant fra yrket (Elstad, 2013). Det aktualiserer betydningen av å undersøke hvordan nyutdannede læreres unike fagkunnskap og kompetanse blir opplevd av nyutdannede lærere selv, og hvordan deres fagkunnskap kan utvikles i yrket (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010).

Fagkompetansens betydning er lite behandlet i studier av nyutdannede lærere (Dahl, Finne, Buland & Havn, 2006; Hoel, 2008; Rødnes, Hellekjær & Vold, 2014). Informantene i undersøkelsen som denne artikkelen bygger på, har fullført allmennlærerutdannelsen der norsk som obligatorisk fag utgjorde 30 studiepoeng (sp). I rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), under norskfaget, står det at studentene skal oppnå faglig- og fagdidaktisk kunnskap innen 10 målområder, hvorav *ett* er: "Ha innsikt i teoriar om lese- og skriveprosessen ... "(s. 28). I tillegg var faget "grunnleggende lese- skrive- og matematikkopplæring" (GLSM) (10 sp) obligatorisk i allmennlærerutdanningen. Omfanget og fordypning innen leseopplæring og lesevaner var altså relativt begrenset. (I den nye grunnskolelærerutdanningen, 1-7, er norskfaget fortsatt obligatorisk med et omfang på 30 sp, mens GLSM ikke tilbys lenger.) Samtidig vet vi at

leseopplæring er grunnleggende for elevers læring og virke i samfunnet. En OECD- rapport om utdanning viser at nesten 20 pst av 15-åringer i Norge leser for dårlig og at manglende leseferdigheter kan være en viktig årsak til økningen i andelen lavt utdannede uten jobb (17%) (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Denne artikkelen presenterer resultatene fra en pilotstudie som undersøker lærernes kunnskap og kompetanse innen leseopplæring og dertil nødvendig kunnskap om lesevansker. Pilotstudien danner grunnlag for en bredere anlagt undersøkelse.

Forskning på nyutdannede lærere

Lærerutdanningen kan ikke utdanne for enhver situasjon, men *bidra* til å utdanne politiserte pedagoger (Hellesnes, 1975). Å utdanne politiserte lærere innebærer at de kan reflektere over egen fagkunnskap og egen praksiserfaring samt ha forståelse for hvilke samfunnsmessige sammenhenger denne inngår i. I yrket omgjøres pedagogikk og fagkunnskap til en didaktisk praksis tilpasset nivå og elevgruppe.

Nyutdannede lærere samhandler med kolleger i daglige arbeidsrutiner men vilkårene for denne interaksjonen kan variere avhengig av den sosio-kulturelle kontekst. Säljö (2000) påpeker at de institusjonelle tradisjoner som regulerer hvordan man kommuniserer og samarbeider i skolesammenheng definerer i stor grad skolens virksomhet.

Nyutdannede læreres oppfatning av egen kompetanse er avhengig av både individuelle forskjeller og kontekstuelle forskjeller (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002). Kontekstuelle forhold kan eksempelvis ha betydning for om læreren får undervise i sitt fagfelt samt hvilke samarbeids- og/eller støtteordninger som er mulige.

Roness (2011) fant at interesse for fag er en stabil motivator for lærere i videregående skoler og peker videre på at dette kan føre til at de opplever seg som fagspesialister. En studie av nyutdannede språkfaglærere fra universitetet som hadde minimum 60 studiepoeng i faget, viser at de generelt opplever å ha relativt god faglig kompetanse. Innen norsk og engelsk har imidlertid lærerne klare utfordringer når det gjelder muntlig og skriftlig tekstproduksjon. Interessant er det at flere av lærerne i fremmedspråk ikke fremhever universitets studiene som grunnlag for muntlig og kulturell kompetanse i språkområdet de underviser i, men snarere det at de i perioder har opphold seg i utlandet og praktisert språket i dagliglivet (Rødnes, Hellekjær & Vold, 2014). Når det gjelder nyutdannede allmennlærere i grunnskolen viser forskning at de ofte underviser i fag de ikke valgte i sin lærerutdanning (Grimsæth, 2008). De har gjerne også en bakgrunn hvor enkelte obligatoriske fag er lest i et minimum av det som kreves i dag, 30 sp.

Munthe (2003) viser til at læreres opplevelse av fagkompetanse rimelig kan knyttes til deres opplevelse av fagdidaktisk kompetanse og profesjonelle sikkerhet. Den faglige, fagdidaktiske og profesjonelle tryggheten er avgjørende for å kunne ta veloverveide avgjørelser i usikre og mangefasetterte situasjoner. Norske studier av nyutdannede lærere (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005; Hanssen, Raaen & Østrem, 2010; Caspersen, 2013) og internasjonale studier (Tickle, 2000; Flores, 2002; Kyriacou & Kunc, 2007; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013) gir solid støtte for påstanden om at de første yrkesaktive år som lærer er av avgjørende betydning for en vedvarende profesjonell og faglig utvikling i yrket. Vescio, Ross & Adams (2006) analyse av profesjonelle læringsfelleskap viser at disse har en positiv innflytelse på læreres undervisningspraksis og elevenes læring. Saito & Atensio (2013) konkluderer med at lærere kan utvide sin kunnskap i praksis gjennom reflekterende kollegasamarbeid. Dette forutsetter imidlertid et yrkesfelt der erfarne kolleger er åpne for å kombinere de nyutdannedes oppdaterte fagkunnskaper med egen yrkeskompetanse (Damsgaard & Heggen, 2010).

Afdal & Nerland (2012) finner at finske nyutdannede lærere reflekter ut fra en teoretisk koherens, mens norske resonnerer ut fra en kontekstuell koherens. Det kan gi en forskjell i handling i praksis både faglig og pedagogisk. Hvordan nyutdannede lærere har ervervet sine kunnskapsdiskurser, kan være avgjørende for hvordan de posisjonerer seg som fagpersoner og profesjonelle yrkesutøvere.

Mye av forskningen innen det norskdidaktiske forskningsfeltet har vært konsentrert rundt lesing, skriving og muntlighet, men leseforskningen har for det meste vært konsentrert om skjønnlitteratur (Rødnes, Hellekjær & Vold, 2014). Det har ikke vært mulig å finne forskning i Norge som spesifikt undersøker om kompetanse innen leseopplæring og om kunnskap om lesevaner kan si noe om nyutdannede læreres opplevelse av å mestre dette fagfeltet. Vi har heller ikke funnet internasjonale studier innen temaet nyutdannede lærere og opplevelse av fagkompetanse i leseopplæring. En amerikansk undersøkelse viser imidlertid at nyutdannede lærere som fikk veiledning i leseopplæring gjorde det bedre enn en sammenlignbar gruppe lærere som ikke fikk denne hjelpen (Spear-Swerling & Brucker, 2004). En annen undersøkelse peker på at læreres manglende kunnskaper innen fonologi og ortografi innvirker på deres undervisning i lesing og skriving (Moats & Foorman (2003).

Målet med vår undersøkelse er å bidra til kunnskap om nyutdannede læreres opplevde kompetanse innen leseopplæring og innen lesevaner. Vi spør med andre ord: *Hvordan opplever nyutdannede allmennlærere sin kompetanse i leseopplæring generelt og i leseopplæring av elever med lesevaner spesielt?*

Metode - en kvalitativ analyse av Q-sortering

Q-metoden legger grunnlag for å studere informantenes meninger og erfaringer slik at nyanser i deres subjektive preferanser kommer frem (Thorsen & Allgood, 2010). Informantene skal plassere ulike utsagn, som er trykt på individuelle kort, i en matrise. Gjennom å plassere ulike utsagn etter hvor stor grad informantene er enig eller uenig i utsagnet, kan deres affinitet for påstanden avleses. Informantene blir bedt om å begrunne de mest markante valg i en påfølgende samtale.

Denne pilotundersøkelsen er en del av en undersøkelse med atskillig flere informanter som i sin tur vil bli analysert ved hjelp av en tradisjonell kvantitativ korrelasjons- og faktoranalyse. I den foreliggende pilotundersøkelsen, hvor det ikke forekommer tilstrekkelig med informanter til en meningsfull kvantitativ analyse, valgte vi derfor en kvalitativ analyse av resultatene.

Konstruksjon av Q-utvalg

På bakgrunn av intervju med to lærere i barneskolen om leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker, litteratursøk samt vår egen kunnskap om emnet, ble det konstruert 80 utsagn om nyutdannede læreres mulige kunnskap om leseopplæring og om lesevansker. Disse utsagnene representerte i størst mulig grad variasjon i tenkelige oppfatninger om emnet og utgjorde slik et "kommunikasjonsunivers" (Thorsen & Allgood, 2010). Ut fra dette utvalget ble det gjort en avgrensning ved at tilnærmet like utsagn, uklare utsagn samt utsagn som ble vurdert lite relatert til saksforholdet, ble tatt bort. Resultatet ble 40 utsagn om saksforholdet som så utgjorde vårt Q-utvalg. Dette Q-utvalget ble så analysert og gruppert i fem kategorier basert på likhet i de temaer og de fenomen de omhandlet (Maxwell, 2005). De fem kategoriene ble:

Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og om lesevansker spesielt:

1. totalt sett,
2. knyttet til arbeidsmåter og til vurdering,
3. knyttet til elevkunnskap og elevforutsetninger,
4. knyttet til rammefaktorer, skolens som system og organisasjon,
5. knyttet til egen profesjonell utvikling.

Eksempler innen kategori 1: "Jeg har tilstrekkelig kompetanse innen leseopplæring" og "Jeg er rask til å oppdage lesevansker hos elever".

Eksempler innen kategori 2: "Jeg mener lesesvake elever profiterer best på å undervises i egne grupper" og "Jeg synes det er greit å forstå og tolke resultatene fra nasjonale prøver/og eller annet kartleggingsmaterieell i lesing".

Eksempler innen kategori 3: "Jeg har klare forventninger til leseutvikling hos alle elevene" og "Atferdsvansker kan forhindre oppdagelse av lesevansker".

Eksempler innen kategori 4: "Skolen min har en plan for å utvikle lærernes kompetanse innen leseopplæring og om lesevansker" og "Jeg har oversikt over alt undervisningsmaterieell innen leseopplæring som finnes på skolen".

Eksempler innen kategori 5: "Kollegers kompetanse og erfaring er til stor hjelp for meg i min undervisning innen leseopplæring" og "Jeg har muligheter til å få veiledning av fagspesialister på lesevansker".

Totalt ble det 6 til 11 utsagn innen hver av de fem kategoriene. Q-utvalget ble fremstilt som 40 små kort som skulle plasseres i en matrise som hadde samme antall celler som der var Q-utvalg (totalt 40), fra -5 til +5.

Rekruttering av og informasjon om informanter

De ti deltakerne, som utgjør P-(person) utvalget, ble rekruttert til denne undersøkelsen gjennom sine kolleger som var studenter på videreutdanningen "Veiledning av nyutdannede lærere". Noen av studentene ble forespurt om å spørre nyutdannede (opp til ca tre års erfaring) på egen arbeidsplass om de ville delta i et forskningsprosjekt. Slik ble studentene, som selv var interessert i nyutdannede lærere og deres profesjonsutvikling, døråpnere for å rekruttere deltakere til dette pilotprosjektet. Det ble totalt 10 informanter, hvorav tre menn, med variert erfaring fra ett til fire år som lærer. Alle informantene hadde gjennomført 4-årig allmennlærerutdanning.

Gjennomføring av Q-sorteringen

Undersøkelsen ble gjennomført på de nyutdannede lærernes egen arbeidsplass. Gjennomføring av undersøkelsen tok rundt en time.

P- utvalget fikk alle 40 kortene (Q-utvalget) og ble bedt om å sortere dem i tre grupper; utsagn som de var enige i (liker, finner viktige), utsagn de var mer eller mindre uenige i og de utsagnene de fant nøytrale eller mindre betydningsfulle. Hver gruppe ble deretter Q-sortert. Underveis var det muligheter til å endre grupperingene og plasseringene. Etter at hver av informantene hadde plassert alle 40 kort/utsagn i matrisen (tegnet på en plastduk), noterte vi ned resultatet på et stensil av en likedan matrise.

Samtale

Forskerens tilstedeværelse ga muligheter til å kunne svare på spørsmål, stille nødvendige spørsmål, fange opp kommentarer om plasseringene, meta kommunisere om Q-sorteringen og bidra til analyse og tolkning av resultatene (Thorsen & Allgood, 2010). Etter selve Q-sortering av Q-utvalget i en matrise, ble den enkelte informant spurt om sine begrunnelser for sine plasseringer av utsagn på ytterste fløyer i matrisen, eksempelvis hvorfor et utsagn ble plassert på -5, samt om sin erfaring med leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker. Noen ganger ble informantene også bedt om å eksemplifisere med en representativ situasjon fra praksis. De utdypende kommentarene og refleksjonene over valgte plasseringer, ble notert fortløpende.

Det ble også innhentet informasjon om hvor omfattende deres utdanning innen fagfeltet var, om de foruten GLSM hadde mer enn de obligatoriske studiepoengene i faget norsk og/eller hadde valgt andre fag der temaet leseopplæring og eventuelt lesevaner var tatt opp.

Analyseprosessen

Ytringer åpner for ulike tolkninger, både av informantene og av oss forskere (Brekke, 2006). Muligheten for å komme til en felles forståelse av utsagnene kunne øke ved at vi var til stede under selve sorteringen og åpnet for spørsmål underveis, samt gjennom samtalen i ettertid. Begrepsmessig klarhet vil øke undersøkelsens validitet. Samtidig, ved vår tilstedeværelse, starter analyse arbeidet. Men hovedmaterialet vårt, plassering av Q-utvalget, er analysert i etterkant av innsamlingen.

For å sikre studiens pålitelighet har vi valgt å beskrive analyseprosessen relativt detaljert. Selve analysen bestod av gjentatte studier av hver enkel Q-sortering og de begrunnelser for valg informantene hadde gitt oss. Underveis noterte vi plasseringene/resultatene fra matrisen på et ark som inneholdt utsagnene innen hver kategori for hver enkelt informant. Derest ble alle Q-sorteringene sammenlignet ved å sette opp informantene horisontalt og påstandene innen hver kategori vertikalt. Gjennom denne systematiske tilnærmingen med fokus på informantens vektning av Q-utvalget, fremstod grupperinger/meningsmønstre av påstandene innenfor hver kategori. Jo sterkere markering (-4, -5/ +4, +5) og jo flere på samme nivå, jo større tyngde fikk utsagnene. Denne oversikten gav oss også muligheten til å studere sammenheng mellom utsagn innen en kategori med utsagn fra en eller flere andre kategorier.

Gjennom analyseprosessen foretok vi en kvalitativ innholdsanalyse med vekt på en hermeneutisk refleksjon over plasseringene/resultatene og over hvordan informantene begrunnet sine mest positive eller negative valg (Grønmo, 2004; Alvesson & Skölberg, 2008; Binder, Holgersen & Moltu, 2012). Denne tilnærmingen ble valgt for å forstå subjektive, men meningsfulle, konkrete opplevelser og relasjoner som er til stede i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst. I denne studien er situasjonen nyutdannede lærere sin opplevelse av egen kompetanse i leseopplæring, deres rapporterte kunnskap om leseopplæring av elever med lesevaner, deres eksempler fra sin hverdag i skolen, samt deres relasjoner til kollegaer og elever og de materielle forhold som omgir ham eller henne.

Resultater

Resultatene blir presentert ut fra de 5 kategoriene Q-utvalget var plassert i før Q-sorteringen. Det første resultatet sier noe om hvordan den enkelte opplever sin totale kompetanse, mens de fire neste omhandler på hvilke områder de føler

styrke eller mangler når det gjelder kompetanse i leseopplæring og kunnskap om lesevaner.

1. Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og innen lesevaner spesielt - totalt sett

Innen tema "fagkunnskap og fagkompetanse totalt sett" bestod Q-utvalget av 10 utsagn. Ni av ti svarte negativt på om de hadde tilstrekkelig kompetanse i leseopplæring. Videre mente alle ti at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om lesesvake elever. Likevel svarer åtte at de hadde hatt tid til å sette seg inn i temaet lesevaner. Hvorfor de ikke gjorde det, ble begrunnet med at daglige mer pressede arbeidsoppgaver ble prioritert, eller at de ikke hadde nødvendig litteratur om emnet.

Åtte av informantene ga uttrykk for at de i liten grad tar utgangspunkt i kartleggingsmateriell for å tilrettelegge leseopplæring. To av informantene gjør like fullt dette, noe som kan knyttes til at den ene har tatt faget spesialpedagogikk og den andre er på en skole som har leseopplæring for elevene som et satsingsprosjekt.

Kunnskap om ordavkodning står svakt hos alle ti, dette området får skåre fra -4 til 0. Når det gjelder vektlegging av fonologisk bevissthet hos elevene i leseopplæring av lesesvake, svarer 8 av 10 positivt på det. Til tross for dette synes informantene altså totalt sett at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å støtte lesesvake i deres opplæring.

2. Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og lesevaner spesielt - knyttet til bruk av arbeidsmåter/ arbeidsformer og vurdering

Inkludering er et viktig prinsipp både i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009) og i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Påstanden: "Inkludering av lesesvake elever i vanlig klasse setter en brems for de lesterke elevene" får plassering fra 0 til -5 hos samtlige ti deltakere. Samtidig er det kun to som gir +3 på påstanden "lesesvake elever profiterer best på å undervises i egne grupper", resten gir skåre fra 0 (2) til -2. En forklaring som fremkom i den oppklarende samtalen fra de to deltakerne som gav +3, var at de antok at i små grupper vil der være lærer med spesialkompetanse og at det da vil bli mer tid til den enkelte.

Halvparten av informantene plasserte seg på 0 i matrisen når det gjelder deres mening om egen kompetanse i å tilrettelegge arbeidsmåter i leseopplæring. Fire av disse lærerne, synes også det er vanskelig å finne tilpasset undervisningsmateriell til lesesvake elever. Det kan altså se ut som det for noen er et samsvar mellom opplevelse av egen kunnskap og kompetanse i leseopplæring (se resultat 1) og bruk av kartleggingsmateriell som grunnlag for tilrettelegging av arbeidsmåter.

Ingen av informantene har tro på at erfaring vil gi dem økt kompetanse i bruk av arbeidsformer og vurderinger. Grunnen ble oppgitt å være at det ikke var avsatt tid til å drøfte arbeidsformer og elevvurderinger.

3. Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og lesevansker spesielt - knyttet til elevforutsetninger og elevkunnskap

Ni av ti informanter svarer positivt på at de vet hvordan de motiverer elever til lesetrening. Å motivere elevene er en av de viktigste oppgavene til lærerne, men svarene sier ikke noe om hvordan de motiverer elevene.

Seks av informantene har plassert "jeg har klare forventninger til leseutvikling hos alle elevene" på pluss-siden. En forklaring kan her være at det er en forutsetning at alle elever har læringsmål og at alle elever skal øke sin kunnskap. Imidlertid kan det være bekymringsfullt at fire sier de ikke har forventninger til leseutvikling hos elevene når vi har kunnskap om lærerens rolle og betydning for elevenes læring.

Halvparten av deltakerne er usikre på om de klarer å skape trygghet for lesesvake elever i lesesituasjoner. I tillegg er det sprikende og varierende plasseringer i forhold til om de vet hvilke følelsesmessige behov lesesvake har. Samtidig gir de mer positive svar på "jeg jobber med å skape åpenhet rundt lesevansker" enn de gir på "det er lett å skape trygghet for lesesvake elever". Fem informanter mener at «atferdsvansker kan forhindre oppdagelse av lesevansker».

4. Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og lesevansker spesielt - knyttet til rammefaktorer, system, organisasjon

Mange skoler satser på leseutvikling. Syv av informantene plasserer påstanden om at skolen har en plan for å øke lærernes kompetanse i leseopplæring fra +2 til +5. Tre informanter bekrefter at det brukes assistenter i leseopplæring av lesesvake elever, mens to av disse samtidig hører til gruppen som bekrefter at skolen har en plan for å øke lærernes kompetanse innen leseutvikling.

Ni informanter sier de ikke "har for mange klasser og elever til å kunne oppdage lesesvake elever". Syv sier imidlertid at skolen mangler rutiner for overføring av informasjon om elever som strever med lesing når lærerne mottar en ny gruppe elever. Ni av ti har ikke oversikt over om skolen har spesielt undervisningsmateriell for lesesvake elever.

Samtlige informantene vurderer samarbeid med kollegaer som uten betydning for å øke deres kompetanse innen leseopplæring. I samtalen kom det frem at kolleger var til støtte og gjerne delte ideer og materiell, men det ikke var tid til diskusjoner og forklaringer.

5. Opplevd fagkompetanse innen leseopplæring generelt og lesevansker spesielt - knyttet til egen profesjonell utvikling

Påstanden "kollegers erfaring og kompetanse er til stor hjelp for meg i min undervisning av lesesvake elever" har fem gitt skåre +5 mens tre gir denne påstanden +4. Informantene gir altså gjennomgående uttrykk for at kollegaer er til hjelp. Dette resultatet må imidlertid sees i sammenheng med at informantene ikke vurderer kolleger som betydningsfulle for å øke deres kompetanse (se resultat 4). Det er verdt å merke seg at åtte samtidig svarer at de ikke har mulighet til å få veiledning av fagpersonell på lesevansker, deriblant seks av dem som gav topp skåre til at de fikk hjelp av kolleger i sin undervisning av lesesvake elever. Informantene synes å skille mellom avtalt veiledning og kompetansebygging på den ene siden, og på den andre siden, hjelp og støtte i konkrete situasjoner i hverdagen.

Samtlige informanter gir uttrykk for at de "brenner for temaet undervisning av lesesvake elever". Når de så får påstanden "når elever har betydelige lesevansker, mener jeg det er andre som må ta seg av deres leseopplæring", mener fire at det er riktig. Samtidig mener tre av disse fire at det er slitsomt å ha lesesvake i klassen, mens fem av de resterende ikke mener det er slitsomt.

Det mest fremtredende resultat under tema profesjonell utvikling er at et de nyutdannede lærerne som deltar i denne undersøkelsen finner kollegastøtte av avgjørende betydning for deres virke som lærer, men at flere samtidig peker på manglende tid til og muligheter for faglig støtte og utvikling.

Diskusjon

Opplevd kunnskap og kompetanse

Våre informanter mener de hverken har tilstrekkelig kompetanse i leseopplæring eller kunnskap om lesevansker. Videre har de liten kjennskap til om skolen har særskilt materiell til bruk i leseopplæring av elever med lesevansker. Kartleggingsmateriell som brukes fast i skolen blir i liten grad brukt som grunnlag for informantenes tilrettelegging av arbeidsmåter i leseopplæringen. Inkludering og motivering som prinsipp står sterkt hos informantene, men de er usikre på hvordan de skal støtte lesesvake elever emosjonelt. De fleste savner informasjon om elever med lesevansker når de får en ny gruppe elever. Alle informantene vil gjerne lære mer om lesevansker, de opplever god støtte hos kolleger, men savner faglig veiledning for å øke egen kompetanse. Med andre ord gir samarbeid med kollegaer støtte og hjelp i praktiske situasjoner, men bidrar ifølge informantene lite til kompetanseoppbygging. Gjennomgående finner vi altså opplevelsen av manglende fagkunnskap, samt at skolen ikke oppleves som å bidra med kompetanseoppbygging på fagfeltet. Det å kunne lære elevene å lese er, og har gjennom historien, vært en av skolens primære oppgaver. Opplevelsen av manglende kompetanse i leseopplæring og da særskilt

i forhold til elever som har særskilte behov i sin tilegnelse av denne ferdigheten, bør sees i lys av antallet elever som sliter med lesing etter endt tiårig grunnskole (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Rødnes, Hellekjær & Vold (2014) sin undersøkelse om universitetsutdannede læreres kompetanse i språkfag viste at de nyutdannede lærerne hadde "relativt solid faglig kompetanse" (s. 185), mens våre resultater peker på at de nyutdannede lærerne opplevde manglende fagkompetanse i leseopplæring og om lesevaner, et tema innen norskfaget og GLSM. En forklaring kan være at det enkeltes fag omfang og muligheter til fordypning ikke var like omfattende i allmennlærerutdanningen ved høyskolene som i faglærerutdanningen ved universitetene. Det understrekes imidlertid at fagene tematisk ikke kan sammenlignes ved de to ulike lærerutdanningene.

Selv om lærerutdanningen ikke kan utdanne for enhver situasjon (Hellesnes, 1975), er det relevant å spørre om fagområdene leseopplæring og lesevaner kunne vært behandlet mer omfattende i lærerutdanningen ved høyskolene. Undersøkelsen sier imidlertid ikke noe om i hvilket omfang dette temaet har vært studert og diskutert i utdanningen til den enkelte informant. Dog er det bekymringsfullt at den enkelte lærer gir uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Dette er imidlertid deres vurdering av seg selv i møte med de komplekse situasjoner og ulike behov de møter i sin skolehverdag. Vi har ikke undersøkt informantenes *faktiske* kunnskap, men det å kunne artikulere hva en ikke kan samt kjenne grensene for egen kompetanse er et sentralt element ved profesjonell virksomhet.

Grimen (2008) hevder at ingen teori kan helt omsettes til praksis. Teori og praksis er to systemer som fungerer etter ulik logikk, en kan ikke gjennom lærerutdanningsstudiet få teoretiske løsninger på enhver læresituasjon i praksis (Werler, 2013). Men teori er indirekte relevant for kunnskapsutvikling og god profesjonalitet (Skagen, 2010). Säljö (2000) understreker at fagkunnskap fra utdanning i seg selv ikke er tilstrekkelig for god yrkespraksis, og at den gode praktiker gjennom erfaring og refleksjon gradvis blir bedre til å tilpasse fagkunnskapen til den særskilte elev og situasjon. Derfor kan det være relevant og nyttig for nyutdannede lærere å diskutere sine tanker om et faglig opplegg før undervisningen tar til med kolleger som har kunnskap og kompetanse innen fagområdet. Like relevant for lærerens kompetanseoppbygging i praksis er tid til analyse av og refleksjon over den avholdte undervisningsøkt.

Læring i praksis

For nyutdannede lærere finnes det to potensielle retninger for mer formalisert støtte til fag- og profesjonsutvikling det første året i yrket. Den ene går gjennom en tidsfastlagt veiledning, en ordning som ble innført for nyutdannede lærere fra høsten 2010. Kvalifisert veiledning skal være til hjelp i profesjonell utvikling (www.nyutdannede.no). Den andre går gjennom faste møter for gode kommunikative fagdiskurser på egen arbeidsplass (Grimsæth og Hallås, 2013).

Å undervise i leseopplæring og ha kunnskap om lesevaner innbefatter teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder, praktiske ferdigheter og god kjennskap til kunnskapen personalet ved den enkelte skole samlet innehar. Utvikling av profesjonskunnskap handler om å erverve mer fagkunnskap, utvikle ferdigheter i praksis samt pedagogisk kyndighet. Rødnes, Hellekjær & Vold (2014) fremhever at lærernes kunnskapsutvikling er situert og må derfor sees i sammenheng med den læringssituasjon de til enhver tid står i. Pedagogisk kyndighet innebærer kritisk refleksjon, rekontekstualisering av kunnskap og et metaperspektiv på egen yrkesutøvelse (Helstad, 2014). Nyutdannede lærere har muligheter til å *akkumulere* sin kunnskap i yrket ved at ny kunnskap blir *overført* og videreutviklet mellom kolleger (Grimen, 2008). Lave og Wenger (2007) kaller det situert læring, læring som videreutvikles eller oppstår i et relasjonelt samarbeid med kolleger. Illeris (2012) omtaler det som kollaborativ læring når kolleger i fellesskap lærer og utvikler sin kompetanse. Laursen (2004) understreker at det sentrale i den faglige kunnskapen er ikke bare at læreren skal kunne det, men læreren skal legge grunnlag for at elevene lærer det. Vår undersøkelse sier ikke noe om hvor mye informantene har deltatt i kollaborative læringsgrupper der rekontekstualisering av kunnskap og kritisk refleksjon har vært sentralt. Deres opplevelse av manglende kunnskap og kompetanse kan derimot ha sin begrunnelse i at de ikke har deltatt i slike læringsgrupper eller at gruppene ikke har fungert tilstrekkelig.

Eraut (2007) hevder at kunnskap om hvordan man bruker teoretisk fagkunnskap, er hovedsakelig taus kunnskap og at overføring av fagkunnskap til yrket, medfører atskillig mer læring enn den opprinnelige akademiske kunnskapen medførte. Schön (1983) fremhever at teoretisk fagkunnskap må "møte" praksisfeltet og at det er gjennom refleksjon at denne fagkunnskapen blir utviklet. Slik kan både gjensidig påvirkning og uenigheter være involvert i læring og utvikling.

Undersøkelsen peker på at informantene har gode relasjoner til imøtekommende erfarne kolleger, men at deres faglighet ikke blir videreutviklet og omsatt til praksis gjennom gode diskursive møter mellom kolleger i skolen. Flere vektlegger at læring gjennom samarbeid bare kan skje gjennom *nye* former for samarbeid i kollegiet (Grimsæth, 2010; Munthe og Postholm, 2012). Den pedagogiske diskurs som prinsipp kan være et viktig grunnlag for kontinuerlig fagutvikling av alle lærere. Derfor er det ønskelig at tid og arena for pedagogiske og faglige diskurser blir prioritert på enhver skole. De diskursive møtene for personalet i skolen kan være av avgjørende betydning for å reflektere rundt alle typer læringssituasjoner innenfor ulike fagområder. Det er blant annet viktig for nyutdannede lærere å få diskutere hvordan en bruker ens fagkunnskap i praksis. Refleksjon rundt valg i leseopplæring og om pedagogiske læringsopplegg for lesesvake vil gi læreren trygghet i egen undervisning og bygge kompetanse innen feltet.

Freidson (2001) omtaler den ideelle profesjonsutøver som den som innehar kunnskap og ferdigheter som er basert på abstrakte pedagogiske og faglige begreper og teorier samt praksiserfaring. Å nå det målet vil gå gjennom tilrettelegging av pedagogiske diskurser i læreryrket hvor fagkunnskap om leseopplæring og kunnskap om lesevansker, kan bli analysert og diskutert. Når lærere blir støttet og utfordret, kan deres kunnskapshorisont bli utvidet (Helstad, 2014). Et positivt profesjonelt læringsfellesskap impliserer strategier som oppmuntrer til å dele, reflektere over egen praksis og vilje til å prøve ut endringer. Samarbeid er prosessen, ikke målet, i lærende fellesskap.

De senere år har det fremkommet en økende erkjennelse av at lærernes faglige og profesjonelle utvikling ikke er et individuelt prosjekt, men skapes og utvikles gjennom fellesskap med kolleger i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2009; Damsgaard & Heggen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2014). Saito & Atensio (2013) hevder at det er en økende bevissthet om at den beste måten å utvikle sin lærerkompetanse er gjennom lærerinitierte behov relatert til praksis og gjennom en reflektert samarbeidskultur. For nyutdannede lærere er mulighetene for at de kan få oppleve at de mestrer å omsette sin fagkunnskap i praksis av største betydning (Jordell, 1986; Hargreaves, 1996; Lortie, 2002; Smethem & Adey, 2005; Munthe & Postholm, 2012).

Denne undersøkelsen, som er basert på kunnskap og kompetanse innen ett fagområde, understøtter og understøttes av annen forskning som tar for seg nyutdannedes møte med yrket og behov for veiledning (Dahl mfl., 2006; Grimsæth, Nordvik, & Bergsvik, 2008; Østrem 2008; Damsgaard & Heggen, 2010; Munthe & Postholm, 2012). Eraut (2007) understreker hvor vesentlig det er at der i skolen finnes kultur for at nyutdannede får tilbakemeldinger og støtte på sine valg. Retten til veiledning første året i yrket ble gjort gjeldende fra 2010. Målet med veiledningen er å bevisstgjøre den nyutdannede i forhold til eget ståsted, egne målsettinger og gi støtte til å finne frem handlingsalternativer faglig og pedagogisk (www.nyutdannede.no). For at slike kunnskapsprosesser skal komme i gang innen leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker spesielt, er det nødvendig med solid fagkunnskap fra utdanningen, et arbeidsfellesskap bygget på avsatt tid til fagdiskurser og kompetansebygging, samt en planmessig og formalisert veiledning i yrket.

Konklusjon

Resultatene fra vår studie peker på at nyutdannede lærere opplever at de mangler kunnskap og kompetanse både i leseopplæring og om lesevansker. Det fører til at kartleggingsmaterieill ikke brukes som utgangspunkt for tilrettelegging av arbeidsmåter i leseopplæring. Resultatene viser at informantene samlet er noe usikre på tilrettelegging av leseopplæring med utgangspunkt i elevforutsetninger. Våre informanter savner informasjon om elever med

lesevansker og om tilgjengelig hjelpemateriell. Ikke minst; informantene etterlyser prioritert tid og muligheter for faglig støtte og utvikling. Vår konklusjon peker på betydningen av veiledning av nyutdannede lærere og ikke minst på deres behov for fora for faglig utvikling, faglig utveksling og refleksive diskusjoner.

Det er positivt at nyutdannede lærere i denne undersøkelsen ønsker mer kunnskap og kompetanse i leseopplæring og om tilrettelegging for elever som har vansker med lesingen, samt at de er klar om sitt eget ansvar for alle elevenes leseutvikling. "Skole er lagarbeid. Det er behov for kontinuerlig kompetanse utvikling og deling av kunnskap og erfaringer" (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 30). Kritisk refleksjon over egen kunnskap og yrkes praksis er av stor betydning i alle skolekontekster og skolekulturer og er en universell tilnærming til profesjonell læring (Schön, 1983). De nyutdannede lærerne skal ha utviklet evne til å skaffe seg ny kunnskap når det er behov.

Denne pilotstudien baserer seg på et begrenset antall informanter, og vi må derfor utvise forsiktighet med å påstå at våre funn er representative for nyutdannede lærere som gruppe. Samtidig er våre informanter så samstemte i sin opplevelse av manglende kompetanse, at vi mener deres svar utgjør en tendens som gir grunn til bekymring og videre utforskning av fenomenet. En mulig tolkning er at våre informanter er særskilt faglig usikre med større behov for opplæring og veiledning enn den gjennomsnittlige nyutdannede lærer. Vårt inntrykk gjennom hele forskningsprosessen var imidlertid at de var både reflekterte, selvstendige og interesserte i sitt fag og i faglig oppdatering. At en slik gruppe lærere så entydig gir uttrykk for faglige mangler skulle i så måte gi grunn til bekymring og dokumenterer behov for oppfølging, veiledning og utvikling av samarbeidsformer som stimulerer læring og kompetansebygging i lærerpersonalet. Kvalifisering er ikke en engangsprosess som skjer gjennom utdanningen, men en kontinuerlig prosess som inkluderer både utdanning og yrkespraksis.

Litteratur

- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2012). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Teachers. *Scandinavian Journal of Education Research*, 58(3), 281-299.
- Alvesson, M., & Skölberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 67-77.
- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology*, 64(1), 103-117.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten* (s. 19-38). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope*

- and perceive knowledge*. Doktoravhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. (ISBN 978-82-93208 33-4)
- Dahl, T., Finne, H., Buland, T., & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget - Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF rapport.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(94), 28–40.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). Introduction. I V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Red.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development* (s. 1-11). London & New York: Routledge.
- Elstad, E. (2013). *Nye lærere rømmer yrket*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2013/nye-lerere-rommer-yrket.html>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33, 403-422.
- Flores, M. (2002). *Learning, Change and Development in the Early Years of Teaching. A two year empirical study*. Nottingham: University of Nottingham.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism*. Oxford: Polity Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2008). Stillingsinnhold - avgjørende for en god start i yrket. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jachelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget* (s. 73-80). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grimstæth, G. (2010). Diskursens betydning i veiledning. I E. K. Høihilder, & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 60-66). Oslo: Pedlex.
- Grimstæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimstæth, 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.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet - om nyutdannede læreres mestring i yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstakt forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2008). Førsteårslæreren: Er oppfølging i fag og fagdidaktikk nødvendig? I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jachelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget* (s.161-171). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jordell, K. Ø. (1986). Lærersosialisering - yrkessosialisering av voksne. I S. Vaage, G. Handal, & K. Ø. Jordell (Red.), *Hvordan lærere blir til* (s. 16-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld. nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer. Hentet

- fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-/5.html?id=512474>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen. Strategi*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). OECD-rapport: *Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. Hentet 31. mai. 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rapport-fra-utdanningsraden-lisboa-strat/id106440/>
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-257.
- Lahn, L., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzel forlag.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal Akademisk,
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- Moats, L. C. & Foorman, B. R. (2003). Measuring Teachers's Content Knowledge of Language and Reading. Hentet fra: <http://search.proquest.com/docview/225372350?accountid=15685>
- Munthe, E. (2003). Professional Uncertainty/Certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualification and school type? *European journal of Teacher Education*, 24(3), 355-368.
- Munthe, E., & Postholm, M. B. (2012). Lærernes profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 13-54). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Pillen, M., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, (34), 86-97.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.
- Rødnes, K. A., Hellekjær, G. O., & Vold, E. T. (2014). Nye språklærere. Fagkunnskap og fagdidaktiske utfordringer. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 170-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31, 87-95.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*, (s. 118-139). Oslo: Abstrakt forlag.
- Smethem, L. & Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a comparative study of pre- and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 187-200.
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P.O. (2004). Preparing Novice Teachers to Develop Basic Reading and Spelling Skills in Children. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 332-364.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.

- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I A. Thorsen, & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s. 15-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175022-allmennlaererutdanning.pdf>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2006). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt & V. Fusche Moe: *Å lære å bli lærer* (s. 180-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanningen og yrkesutøvelse*. Doktorgradsavhandling, Roskilde universitets-center, Roskilde.
www.nyutdannede.no (2015, 19. januar). Introduksjon for faglig profesjonelt fellesskap. Hentet fra: <http://www.nyutdannede.no/universitethogskole/nettverket/nettverksinfo>