

## 2

# Lærerutdanning og yrkesutøvelse – to sider av samme sak?

Rachel Jakhelln

### Sammendrag

*Det vil alltid være et spørsmål om lærerutdanningene holder nødvendig kvalitet sett i forhold til den virkeligheten den nyutdannede læreren møter i profesjonsutøvelsen. Med utgangspunkt i tre nyere doktorgradsarbeid er fokuset i artikkelen på forskning på nye lærere, og hva denne kan bidra med når det gjelder lærerutdanningen. Nye læreres kunnskapsbakgrunn og erfaringer med yrkesstarten sammenholdes med idealer i styringsdokumenter og annen forskning om kunnskapsutvikling i utdanning og yrke. Det er først og fremst tre områder hvor de nyutdannede strever, og hvor det må stilles spørsmål ved kunnskapsutviklingen i lærerutdanningene. Det gjelder relasjoner i yrket, kommunikasjon og evne til å nyttiggjøre seg veiledning.*

### Innledning

Det synes å være en aksept for at overgangen fra utdanning til yrke skal gi utfordringer. Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009) slår fast at «Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnelsefase må nye lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin nye arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet» (ibid., s. 92). Ambisjonen i meldinga var «et helhetlig og godt system for å rekruttere, utdanne, veilede, beholde og videreutvikle dyktige lærere» (ibid., s. 32). Det argumenteres for en lærerutdanning med faglig fordypning, økt praksisnærhet og fokus på forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Utdanningen skal også gi den kommende læreren et grunnlag for endring og oppdatering av egen kompetanse. Granlund mfl. (2011) mener denne meldinga og andre policy-dokumenter viser en profesjonalisering av lærerutdanninga på det retoriske planet.

Nyutdannede og veiledning fikk sitt eget kapittel i Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009), og meldinga bidro til et økt fokus på karrierestarten. I 2010 kom det flere antologier som et resultat av økt forskningsaktivitet på feltet: *Kvalifisering til læreryrket* (Haug, 2010), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (Hoel, Engvik, & Hanssen, 2010) og *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (Smith & Ulvik, 2010). Et sentralt spørsmål som fortsatt er uavklart i Norge, og også internasjonalt, er forholdet mellom utdanningens innhold og hva som nødvendigvis må læres i yrkesutøvelsen.

Analysen i artikkelen vil i første rekke ha tre nyere doktorgrader i pedagogikk som utgangspunkt: min egen fra 2011, Jessica Aspfors' fra 2012 og Eva Bjerkholt's fra 2013. Samtlige har fokusert på veiledning av nyutdannede lærere, og lærere som har deltatt i slik veiledning. Forventninger til grunnskolelærerutdanningene vil bli sammenholdt med resultatene i avhandlingene relatert til nyutdannedes profesjonsutvikling i yrkesstarten. Hva sier denne nye forskningen om kunnskapsbehovet hos de nyutdannede i yrkesstarten, og hvordan står forskningen i forhold til kunnskapsidealene i de siste lærerutdanningsreformene? Som grunnlag for analysen vil jeg først redegjøre for aktuell forskning om forholdet mellom profesjonslæring i utdanningen og i yrket, før jeg går nærmere inn på hva de tre avhandlingene viser. Sammenfallende funn i avhandlingsarbeidene vil bli sammenholdt med idealer for utdanningene som framkommer i policy-dokumenter, og med forskning på sammenhengen mellom utdanning og yrke, for å få fram implikasjoner for utdanningene.

## Profesjonslæring i utdanning og yrke

Mitt utgangspunkt her er nyutdannede lærere og forskning om forholdet mellom kunnskapsutviklingen i utdanningen og kunnskapen som etterspørres i yrket, og da først og fremst av de nyutdannede selv. Lenge var Jordells doktorgradsarbeid (Jordell, 1986) den sentrale referansen når det gjaldt nyutdannede lærere i Norden. Dette har endret seg, og en rekke nordiske forskere har levert kunnskapsbidrag relatert til læreres yrkesstart og overgangen fra studier til yrke, som Kari Smith og Marit Ulvik (2010), Marit Ulvik (2009), eget arbeid (Jakhelln, 2011), Eva Bjerkholt (2013), Joakim Caspersen (2013) og flere i Norge, Arja Paulin (2007) og Göran Fransson (2006) i Sverige og Hannu Heikkinen mfl. (2008; 2012) og Jessica Aspfors (2012) med flere i Finland.

Den nyutdannede skal fungere som en fullverdig lærer på lik linje med erfarne kolleger (Eraut, 1994). Et kjennetegn for profesjoner er at de har en felles kunnskapsbase som de vedlikeholder og fornyer. En kunnskapsbase for læreres profesjonsutøvelse etterspørres (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Spenningen mellom teori og praksis har stått sentralt i diskursen om lærerarbeidet. Suksessfulle lærere må ha «content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics and knowledge of educational contexts and of pedagogical ends, purposes and values» (Caspersen, 2013, s. 110). Godt lærerarbeid baserer seg ikke bare på akademisk og praktisk kunnskap. Hva som kan være en kunnskapsbase for lærerens profesjonsutøvelse (Hiebert et al., 2002), hva som best læres i utdanningen, i utdanningens praksis, hva som best læres i integrerte kurs som involverer begge kontekster, og hva som kan vente til etterpå, har vi ikke robust forskningsbasert kunnskap om. Dette er ifølge Eraut (1994) spørsmål enhver profesjon trenger å svare på. Dette utfordrer også læreres utvikling av kunnskap for yrkesutøvelsen i utdanning og yrke.

Den tidlige fasen i yrket er en intensiv og avgjørende fase for den nyutdannedes fortsettende profesjonslæring.

Induction phase or the first years in teaching are a time of complex behavioral and conceptual professional learning and thus a time of intensive professional development. In this mutual interaction, socialization means that the beginning teacher is influenced by the context, but at the same time in his/her turn affects the structures in which s/he is socialized (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 106).

Konteksten hvor læreren starter sin yrkesutøvelse vil ha avgjørende betydning for profesjonsutviklingen, og dermed for hele karrieren. Det engelske begrepet *induction*, brukt i engelskspråklig forskningslitteratur om yrkesstarten, er vanskelig å oversette til norsk. Det har også ulike betydninger og kan handle om overgangsfasen fra student til lærer, læringsprosess fra lærerstudent til utøvende lærer, ulike introduksjonsprogrammer for nyutdannede og ulike aktiviteter, hvorav en aktivitet er veiledning. I Norge ble oppmerksomheten rundt nyutdannedes læring tidlig knyttet til veiledning, og da gjerne en-til-en-veiledning (Jakhelln, 2011). Begrepet *induction* viser hvordan forskning og oppfølging av nyutdannede lærere må gis et bredere perspektiv og kan ha mange innfallsvinkler.

*Kryssildprosjektet* er en empirisk studie av overgangen fra utdanning til yrke blant barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer (Skårderud,

Fauske, Nygren, Nilsen, & Kollestad, 2005) med mål å definere profesjonell kompetanse i de to posisjonene, hvordan kompetansen utvikles og hvordan man kan undersøke oppfatninger knyttet til innholdet i slik kompetanse. Prosjektet tydeliggjør betydningen av at det er en viss grad av *utakt* eller friksjon mellom yrkeskvalifiseringen og kravene i yrkesfeltet. Mangel på utakt kan være et tegn på stagnasjon i fagområdet. I tillegg til begrepene takt og utakt framhevet prosjektet betydningen av et fokus på *kvalifikasjonsrelevant* og *yrkesrelevant handlingskompetanse*, og at det nødvendigvis måtte være forskjeller på disse. Begrepsdiskusjonen inngår i diskursen om hvilken kunnskap som hører hjemme i utdanningen og hva som nødvendigvis må læres i yrket.

Bergsvik mfl. (2005) mener at Kryssildprosjektet i framstillingen av de to handlingskompetansene ikke er tydelig på betydningen av det refleksive. Disse forskerne hevder med utgangspunkt i Hellesnes at sosialisering til læreryrket kan inndeles i tilpasning og danning. En kan tenke seg at dannende sosialisering er en del av prosessen som er involvert i utvikling av begge disse formene for handlingskompetanse. Tilpasning handler om å gå inn i systemet for å lære seg spillereglene og hvordan systemet fungerer. Dannende sosialisering handler om å bruke sin kunnskap og refleksjon til å stille spørsmål ved yrkesutøvelsen og bidra til problematisering og endring.

Et slikt syn kan ses i sammenheng med det praktiske kunnskapsregimet slik det er beskrevet av Dale (Dale, 2005; Eilertsen & Jakhelln, 2014) og videreført av Handal og Lauvås (Lauvås & Handal, 2000). Danning er et mål dersom læreren ikke bare skal tilpasse seg, men ha et selvstendig ansvar. Relatert til utdanning skiller Dale (2001) mellom det han benevner yrkesopplæring og profesjonsrettet utdanning. Yrkesopplæring er rettet mot metoder og prosedyrer som erfaringsmessig har vist seg nyttige. Dette er en viktig del av utdanningen, men en profesjonsutdanning utruker studenten også med et grunnlag for å kunne konstruere ny kunnskap og for å være i stand til å bedømme hva som er godt og dårlig. Den profesjonelle kompetansen er en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt. Lærerutdanningen har derfor et dobbelt formål.

*Kunnskapssenter for utdanning*<sup>1</sup> (KSU) bidrar til å syntetisere forskningsfunn. Blant forskere er det en bred enighet om at det er en sammenheng

---

<sup>1</sup> Kunnskapssenter for utdanning ble opprettet våren 2011 etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og lagt til Norges forskningsråd (NFR). Senteret skal presentere og summere opp resultat fra norsk og internasjonal utdanningsforskning og formidle disse kunnskapsoversiktene i en lett tilgjengelig kunnskapsbase.

mellom læreres profesjonsutvikling og hvem som rekrutteres til yrket, hva slags utdanning de får, hvilke karrieremuligheter de opplever og hvilke skoler de kommer til og om det eksisterer et grunnlag for fortsettende karriereleng kompetanseutvikling (Kunnskapssenter for utdanning, 2014). Det som skiller profesjoner fra håndverksfag er avhengigheten av teori. Profesjonelle praktikere skal bruke skjønn til å arbeide klokest mulig under gitte omstendigheter. Skjønnen kvalifiseres av forskning. Kunnskapssenteret framholder at utdanningene må vise studentene hvordan forskning er en kilde til fornyelse av den erfaringsbaserte praksiskunnskapen. Masterutdanning vil ifølge Kunnskapssenteret kunne gi den nødvendige vitenskapelige ballasten.

Samlet kan vi si at denne forskningen viser at det å arbeide profesjonelt og kunnskapsbasert fordrer at en kan ta forskning i bruk i egen praksis, har innsikt i vitenskapelige arbeidsmåter og en grunnleggende forståelse av forskning som grunnlag for lærings- og innovasjonsprosesser. Å ta forskning i bruk i yrkesutøvelsen forutsetter at lærere inngår i et kollegialt profesjonssamarbeid som kritisk undersøker og jevnlig diskuterer skolens erfaringsbaserte praksis. Skal lærerutdanningen være profesjonsforberedende må studentene møte et studiedesign hvor forskning står sentralt i oppgaver og diskusjoner, men også i praksisutøvelse og utviklingsoppgaver knyttet til praksisopplæringen. Vurderinger og analyser av funn fra evalueringer og forskningsresultater og deltakelse i skolebaserte FoU-prosjekter kan gi studentene et grunnlag for utvikling av profesjonskunnskap og for å kunne bidra til utvikling av praksis i skolen, både under utdanningen og senere.

## Utvikling av kvalitet i lærerutdanningen – politisk diskurs og tiltak

Lærerutdanningen og yrkesutøvelsen i skolen har gjerne vært beskrevet som to ulike verdener, og starten på yrket som et sjokk, a *transition shock* (Veenman, 1984). Evalueringen av fem allmennlærerutdanninger i 2001/2002 registrerte generelt sviktende profesjonsretting, definert som manglende kobling mellom teori og praksis, og mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter. Resultatene førte til en større evaluering av allmennlærerutdanningene i 2006/2007 (NOKUT, 2006), og siden til *Stortingsmelding nr. 11 Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapssenteret, 2008–2009).

Hele tolv stortingsmeldinger om utdanning av betydning for lærerutdanningene er utgitt etter 2006-reformen (K06). Vi har også fått «Nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10» i 2010 og «Ny rammeplan for lektorutdanning 8–13» i 2013. Formålet med forskriftene fra 2010 er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Lærerutdanningene har fått i oppgave å utdanne for en ny lærerrolle som kan synes å være i utakt (Skårderud et al., 2005) med tradisjonen i skolen.

Peder Haug (2013) viser hvordan lærerutdanningene stadig er utsatt for revisjon. De samme utfordringene har fulgt samtlige revisjoner, nemlig manglende praksisrelevans, manglende indre sammenheng, manglede samarbeid mellom fagene og at relasjonen til praksisfeltet ikke har vært god. Manglende fokus på utvikling av utdanningenes innhold og profesjonsutvikling i personalet over tid gjør at utdanningene fortsetter i samme gamle spor.

## Tre nordiske doktorgradsarbeider

Internasjonalt er knapt noen fase i lærerkarrieren mer utforsket enn yrkesstarten. Resultatet av forskningen vil gjerne avgjøres av forskningens fokus. Ifølge Jordell (1986, 2006) kan overgangen ses ut fra et utviklingsperspektiv, et læringsperspektiv eller et sosialiseringsperspektiv. En annen oppdeling kan være forskning som har studenten/den nyutdannede læreren i fokus og forskning som fokuserer på skolekultur/kontekst/stedet for yrkesstarten. Forskning på nyutdannede lærere kan kritiseres for å ha hatt et sterkt krise- eller mangelpreg, hvor den nyutdannede framstilles som hjelpetrengende. Samtlige av de tre doktorgradene som er i fokus nedenfor kan sies å ha et interaksjonistisk perspektiv, om vi følger Kelchtermans & Ballet (2002). Yrkesstarten er ikke bare en passiv inntreden i en eksisterende kontekst, men en relasjonell og fortolkende prosess hvor den nye påvirkes av konteksten – og motsatt. Profesjonsutdanningen er en kvalifisering for å kunne utøve yrket og legger et grunnlag for videre kvalifisering i yrket, jf. Dales (2001) perspektiver nevnt foran.

Samtlige av de tre doktorgradsarbeidene er utført av lærerutdannere, men lærerutdanning berøres kun indirekte. Det er veiledning som er gitt hovedfokuset. Vi må kunne påregne at forskernes bakgrunn har betydning for hva som kommer fram, men jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her. Avhandlingene baserer seg i hovedsak på kvalitative studier, men Aspfors'

(2012) avhandling har noen kvantitative element. Arbeidene er gransket for å finne hva som går igjen som kan sies å ha relevans for lærerutdanningen, hva som er likt og i mindre grad hva som er ulikt. Jeg søker også etter perspektiver som kan speiles mot kritikken av lærerutdanningene og reformene. Avhandlingene presenteres etter publiseringsår.

**Rachel Jakhelln (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling***

Avhandlingen bygger på tekster, intervjuer og deltakelse i veiledningssamarbeid med tolv nyutdannede lærere i videregående skole som alle har deltatt i ulike former for veiledning av minst et halvt års varighet tidlig i karrieren. Lærernes læring i starten av yrket, i organisert veiledning og i uformelle og formelle sammenhenger i samhandling med kolleger, er i fokus. I den første artikkelen er usikkerheten for ikke å prestere godt nok og frykten for ensomheten i arbeidet framtrepende. Artikkelen setter fokus på emosjoner som oppstår i møtet med det uforutsigbare. Den andre artikkelen viser at når de nyes jobbutførelse fungerer i tråd med skolens tradisjoner, får de anerkjennelse, og det emosjonelle arbeidet blir mindre krevende. Den tredje artikkelen omhandler gruppeveiledning og hva som må til for at slik veiledning skal fungere både i organisasjonen og for deltakerne. Kollektive og individuelle behov kan kolliderer og utfordre veiledningsarbeidet. Analysen viser viktigheten av at veileders ansvar er avklart, og at deltakelse i gruppeveiledning krever rolleforståelse og innsikt i hva veiledningen kan og skal bidra med.

Emosjoner kan ses som en linse (Reio, 2005) eller en inngang til lærernes levde erfaringer (Denzin, 2009). Forskning på læreres emosjoner har bredt om seg internasjonalt, men er lite framtrepende i den nordiske lærerdiskursen. Emosjoner, og det å se emosjoner som en del av et læringsbilde, er det liten forståelse for blant de nye lærerne og på arbeidsplassene. Krisebeskrivelsene vi finner i forskningen kan ses som emosjonelle beskrivelser, men de er ikke fulgt opp med konstruktiv forskning eller i forskning knyttet til profesjonsutvikling i utdanningen. Når emosjonene neglisjeres, avskjæres lærerne fra viktig informasjon om arbeidsutøvelsen som kan bidra til egen læring. Når veiledningen ikke fungerer, har dette også sammenheng med hvordan emosjonsuttrykk blir håndtert og deltakernes kunnskap om hvordan emosjoner fungerer.

Anerkjennelse er avgjørende for de nyes opplevelse av seg selv som lærere. Forholdet mellom individet og arbeidsfellesskapet i læringsarbeidet

er avgjørende for resultatene av veiledningen og møtet med yrkesutøvelsen. Dette handler om støtte, og det handler om kontekst. Konteksten avgjør om det er mulig å bli utfordret på arbeidsplassen og å la seg utfordre, om det er rom for å bruke egen kunnskap for å utfordre og om det eksisterer en åpenhet for å bli utfordret av en nyutdannet. Avhandlingen viser at med økt systematikk og omtanke i mottaket av nye lærere, og vektlegging av dialoger som bygger opp både den nye og kollegiet, vil lærernes felles kunnskapsbase kunne utvikles og relasjonskvaliteten styrkes. Veiledning kan gi et grunnlag og et utgangspunkt for dialog og relasjonsutvikling.

Oppsummert viser avhandlingen at de nye lærerne søker mot det som gjelder på arbeidsplassen for å få anerkjennelse og oppleve tilhørighet. Tilpasning blir i denne situasjonen viktigere enn de kunnskapsidealer de måtte ha med seg fra utdanningen, og deres eventuelle kunnskapsbidrag til arbeidsplassen avhenger fullstendig av hvordan de blir møtt av ledelse og kollegium. Konteksten er avgjørende for den nyutdannedes profesjonsutvikling. Veiledning er ikke bare positivt, men gir også utfordringer. De nyutdannede er i liten grad forberedt på å inngå i profesjonelle læringsfellesskap. Verken de nyutdannede eller omgivelsene er forberedt på å håndtere emosjoner som oppstår i yrkesutøvelsen i et læringsperspektiv.

### **Jessica Aspfors (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers***

Aspfors, som gjorde sitt avhandlingsarbeid ved Åbo Akademi i Finland, fokuserer på induksjonspraksiser. 88 av 194 uteksaminerte lærere fra Åbo Akademi i perioden 2004–2006 har svart på et elektronisk spørreskjema. Av disse har 17 deltatt i gruppeveiledning/fokusgruppeintervju. Aspfors framholder at overgangen fra studier til yrke er mer abrupt enn i andre yrker fordi læreren fra første dag har fullt juridisk og pedagogisk ansvar i arbeidet. Arbeidet er en sammenlegningsavhandling med fire delstudier. I delstudiene setter Aspfors søkelyset på forventninger nyutdannede har til læreryrket, hvilke erfaringer nye lærere har når de for første gang møter skole og klasserom, relasjonelle erfaringer nye lærere gjør i yrkesstarten og hva som kjennetegner disse samt erfaringer nye lærere har med gruppeveiledning.

De sosiale relasjonene har en sterk innvirkning på nye læreres erfaringer og utvikling i yrket. Ifølge Aspfors trer to ulike skolekulturer fram i materialet: kulturer som oppmuntrer til samarbeid, kollegialitet og gjensidig oppmerksomhet og kulturer som bidrar til sammenligning, konkurranse og isolering. Samlet trer fire dimensjoner (med tilhørende kategorier) fram i



Aspfors' arbeid som avgjørende for nyutdannedes erfaringer i yrkesstarten: 1) relasjonelle – emosjonelle 2) spenningsfylte og flyktige 3) lærerike og utviklende 4) gjensidighet og profesjonalitet.

Aspfors baserer sine analyser av induksjonspraksiser på et praksisteoretisk perspektiv (Aspfors & Hansén, 2011; Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, Heikkinen, Aspfors, & Hansén, 2011) hvor begrepene semantisk rom, fysisk tidsrom og sosialt rom er sentrale. De nye lærerne formes av tidligere utviklede kulturelle-diskursive arrangement som påvirker språket som brukes, både innhold og begrepsapparat. De nye lærernes språk karakteriseres av et allment hverdagsspråk uten presise begrep eller terminologi, men med en mengde metaforiske uttrykk. Aspfors framholder at mentorskapet kunne vært styrket med en sterkere tilknytning til en forskningsbasert lærerutdanning.

Det fysiske tidsrommet dreier seg om aktiviteter som skal gjennomføres innenfor en bestemt og avgrenset tidsramme. Tilgjengelige ressurser eller arbeidssituasjon påvirker lærerne og støtter eller begrenser deres utvikling. Spørsmålet om tid og tidsmangel er gjennomgående i Aspfors' arbeid. Mange av lærerne i Aspfors' studier er overrasket over tiden de må bruke på «fostran och diciplinfrågor».

I analyser av det sosiale rommet kommer det fram at relasjonen til skoleassistenter er vanskelig å håndtere for mange nye lærere. Relasjoner til ledelse, kolleger, annet skolepersonell og foreldre er mer komplekse enn ventet og vanskeligere for nye lærere å håndtere enn for mer etablerte kolleger. Skoleledelsen er avgjørende for hvordan relasjonene utvikler seg. De nye lærerne ønsker seg mer symmetriske relasjoner hvor de ikke bare får støtte, men også kan bidra med sin kunnskap og ekspertise.

Det som karakteriserer induksjonspraksis er paradokser, spenninger og kontraster. De nye lærernes subjektive erfaringer reflekterer således deres personlighet, livssituasjon, skolekultur, klasseromssituasjon, tilgang på ressurser og støtte. Å få delta i en mentorordning åpner for artikulasjon og meningsskaping. Avgjørende for at induksjonspraksis skal være lærerik og bidra til utvikling, er at den preges av gjensidighet og profesjonalitet.

Aspfors' arbeid viser at det er mange spenninger de nyutdannede må håndtere i yrkesstarten. De nyutdannede overraskes av yrkets kompleksitet. Når Aspfors sier at de nyutdannede ikke bruker et profesjonelt språk, kan dette forstås som at det foregår en deprofesjonalisering i yrkesstarten. De nyutdannede vil bidra, men trenger støtte for å være i stand til det. Hvordan starten utvikler seg avgjøres av relasjonene i kulturen på arbeidsplassen. Både relasjonene til elevene, til kollegene og ikke minst assistenter fram-

heves som mer krevende enn forventet. Også Aspfors' arbeid viser at veiledningsarbeidet gir utfordringer og kunne vært styrket blant annet med en sterkere tilknytning til forskningsbaseringen i lærerutdanningen.

**Eva Bjerkholt (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialoger mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere***

Bjerkholt har gjort en kvalitativ studie av innholdet i veiledningsdialoger mellom nyutdannede lærere (8) og lokale mentorer (4) gjennom ett år. Avhandlingen er en monografi på over 500 sider og har veiledningen som hovedfokus. Hovedproblemstillingen er: Hvilke saksområder og fokus belyses i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres lokale veiledere? Arbeidet har tre delproblemstillinger: På hvilken måte fokuseres saksområdet i veiledningssamtalene? Hvordan belyses fokus med hensyn til nivå og perspektiver i veiledningssamtalene? Hvordan framstår relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene? Med saksområder forstås de områder av profesjonsutøvelsen som belyses i veiledning, fra oppfølging av enkeltelever, klasseledelse, undervisningsarbeid, via samarbeid med kolleger og ledelse til det å være nyutdannet. Fokus dreier seg om den forhandlingen som foregår mellom veileder og nyutdannet om hva de skal fokusere på innen saksområdet. Nivå handler om handling eller begrunnelse.

Med henvisning til Linell (2009) og Vygotsky (2001, 1978) sier Bjerkholt at veiledning av nyutdannede lærere kan ses i lys av tre hovedkontekster: lærerutdanningen, skolekonteksten og veiledningen. Disse tre veves sammen og blir hverandres forutsetninger. Hun vektlegger alle kontekstene i avhandlingen, men i framstillingen forholder jeg meg i hovedsak til hennes funn knyttet til lærerutdanningen. Til tross for at hun ikke nevner lærerutdanningen i sine problemstillinger er det Bjerkholt som har de mest artikulerte funnene relatert til lærerutdanningene.

Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tradisjon, basert på sosio-kulturell teori og et dialogisk perspektiv, hevder Bjerkholt at veiledningssamtalene må studeres ut fra aktør og kontekst. Deltakerne i en dialog er medansvarlige for hverandres ytringer og for den menings-skapningen som foregår. Bjerkholt vektlegger Vygotskys syn på kulturelle redskaper som avgjørende for å beskrive, forstå, forklare og utvikle kunnskaper og ferdigheter. Språket er vårt viktigste kulturelle redskap. Språket er sosialt distribuert, men gir samtidig grunnlaget for egosentrisk, indre tale.

Skolekonteksten avgjør opplevelsen av yrkesstarten, men er også utgangspunktet for saksområder som belyses i samtalen. Bjerkholt framholder at saksområdene i veiledningen forteller om møtet mellom de nyutdannede og lærerarbeidet. De forteller noe om skolens forutsetninger for å ivareta de nye som arbeidstakere og for å nyttiggjøre seg deres kompetanse, men også om den nyutdannedes bakgrunn fra lærerutdanningen. Bjerkholt framhever fem hovedfunn relatert til lærerutdanningen:

1. De nyutdannede er trygge på sin faglige kompetanse.
2. De er usikre på sin spesialpedagogiske kompetanse.
3. Det er en klar overgang fra utdanning til yrke, men denne omtales ikke som et sjokk.
4. Lærerarbeidet er komplekst og består av flere arbeidsoppgaver som de nyutdannede i liten grad har kjennskap til.
5. Flere av arbeidsoppgavene knyttet til kontaktlærerfunksjonen har de nyutdannede ingen erfaring med fra yrkeskvalifiseringen.

De nyutdannedes forutsetninger for å delta i veiledningssamtaler kan spores tilbake til lærerutdanningen. De nyutdannede i studien hadde liten erfaring med å identifisere egne veiledningsbehov relatert til yrkesfaglig veiledning, noe som medførte at de lokale veilederne måtte bidra til at de sammen identifiserte læringsbehov. I dette henviser hun til ProLearn-studien og forskningen til Jensen mfl. (2008), hvor overgangen for ulike profesjonsgrupper sammenlignes. Studien viser at lærerne rapporterer om mindre systematisk opplæring i starten av yrkeskarrieren sammenlignet med de øvrige yrkesgruppene. Lærerne mangler støttestrukturer og profesjonsrelaterte kunnskapsressurser for å knytte lokal praksis opp mot generell kunnskapsutvikling, og viser større problemer enn andre nyutdannede med å konkretisere sine utfordringer og læringsbehov. Dette kan bidra til å forklare hvorfor de nyutdannede i Bjerkholt's studie ikke var i stand til å artikulere saksområder.

Profesjonslæringen i yrkesstarten avgjøres av utdanningen, konteksten og veiledningen. Også Bjerkholt vektlegger språkets betydning for yrkesstarten. Ifølge hennes arbeid har de nyutdannede utfordringer med å formulere saksområder for veiledningen. Dette handler om språk, men også om evne til kontekstuell fortolkning. Også hennes studie framholder yrkets kompleksitet som en utfordring i yrkesstarten. Med støtte i studien til Jensen mfl. (2008) framkommer det hvordan grunnlaget for profesjonslæring i læreres yrkesstart er svakere ivaretatt både i utdanningen og i yrkes-

konteksten sammenlignet med andre, lignende profesjonsgrupper. Dette har sammenheng både med relasjonelle og kontekstuelle forhold.

### **Kunnskapsbidrag**

Ingen av de tre avhandlingene har problemstillinger som handler om lærerutdanning, men alle drøfter funnene opp mot kvaliteter i utdanningene. Bjerkholt skriver i sin oppsummering av studien: «Analysen av datamaterialet og drøftingen tydeliggjør at det er vesentlig å se både yrkeskvalifiseringen, de nyutdannedes møte med yrkesfeltet og veiledning av nyutdannede som et område der yrkeskvalifiseringen og yrkeskravene møtes» (Bjerkholt, 2013, s. 486). Utgangspunktet for å drøfte kunnskapsbidrag til lærerutdanningen er at profesjonslæringen i yrkesstarten avgjøres av forholdet mellom utdanningen, konteksten og veiledningen. Sammenhengen er vektlagt noe ulikt i de tre arbeidene, men framkommer i alle tre. Ved gransking av avhandlingene er det minst tre områder som er felles og av relevans for lærerutdanningen:

1. Relasjoner: å håndtere ulike relasjoner og emosjoner som oppstår i profesjonsutøvelsen, relatert til elevene, kollegene, ledelsen og foreldrene. (Bjerkholt framhever også betydningen av kontaktlærerrollen.)
2. Kommunikasjon: evne til språksetting av egne erfaringer, bruk av profesjonelle begreper og forskningsbasert kunnskap.
3. Veiledning: å kunne nyttiggjøre seg profesjonsbasert veiledning.

De tre områdene gis en kort drøfting ut fra forskning og policy knyttet til lærerutdanningen løftet fram foran.

### **Relasjoner**

Læreryrket er en relasjonsprofesjon, men dette er en underkommunisert side ved yrket (Edwards, 2010; Hargreaves, 1994). Å håndtere relasjonene i yrket må ses i sammenheng med utdanningens dannende funksjon (Rønbeck & Germeten, 2014). Når vi sammenstiller funn fra de tre avhandlingene, finner vi at nye lærere kjenner seg utfordret i samtlige relasjoner i skolen. Bjerkholt spør om lærerutdanningen i større grad kunne gitt studentene et mer realistisk bilde av yrket. Hun mener det er avgjørende at studentene forberedes på kontaktlærerfunksjonen slik at de som nyutdannede skal kunne ivareta sitt engasjement og entusiasme for lærerarbeidet.

Hun spør også om ivaretagelse av enkeltelever er en del av det tause lærerarbeidet.

Ulvik (2007) framhever at helhetsperspektivet bør stå sentralt både i praksis og teoriundervisning, og at denne bør gi lærerstudenter et realistisk og variert bilde av lærerrollen. I løpet av lærerutdanningen gikk det opp for studentene i hennes studie at de i større grad enn de hadde vært klar over måtte by på seg selv som mennesker. Dette er i samsvar med forskning som peker på lærerens person som viktigere enn den rette metoden (Haug, 2005; Nordahl, 2002). Det kan se ut som det er viktig at utdanningen også utfordrer og styrker studentenes menneskelige kvaliteter – deres personlige dannelse. Dette understøtter funnene i de tre studiene som peker på de relasjonelle og emosjonelle utfordringene som framkommer i lærernes yrkesstart, og hvor studiene peker på et felt som trenger utvikling i lærerutdanningene.

### **Språk**

Alle de tre studiene påpeker betydningen av språklige representasjoner og en bekymring for at begrepene og teoriene i lærerutdanningen ikke er synlige i særlig grad i veiledningen. Bjerkholt (2013) viser til hvordan handlingsnivået dominerer samtalene, men at begrunnelsesnivået ikke er fraværende. Hun framhever også at de nyutdannede og veilederne i liten grad benytter fagpedagogisk terminologi, verken når de belyser saksområdene på handlingsnivå eller begrunnelsesnivå. Det er mulig at dette har sammenheng med både erfaringen av kompleksitet i yrket (Aspfors, 2012; Bjerkholt, 2013; Jakhelln, 2011) og utdanningens fragmentariske sider (Haug, 2010, 2013). Dette må også settes i sammenheng med diskusjonen om innholdet i profesjonens kunnskapsbase diskutert foran. Et tettere samarbeid mellom skole og universitet om innhold i utdanningene og om felles begreper er påkrevd (Hammerness, 2012). Poenget framheves også av Aspfors (2012). Dette er avgjørende når forventningene om analyse og kunnskapsbasert utdanning er så store som i de siste lærerutdanningsreformene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

### **Veiledning**

Bjerkholt (2013) finner at innholdet i veiledningssamtalene har en klar sammenheng med hva som vektlegges i studiet. På den måten, sier hun, bidrar veiledningen til å støtte opp om og komplementere kunnskapen fra lærerutdanningen. En studie av veiledningssamtaler i tilknytning til praksis

i lærerutdanningen (Edwards & Protheroe, 2004) viste at samtalene i stor grad dreide seg om beskrivelser, informasjon og råd. Samtlige avhandlingene påpeker at veiledningen ofte blir for uformell. Kollegial veiledning gir utfordringer som krever sterk veiledningskompetanse, tydelighet og interesse for å utvikle kvalitet i veiledningen (Bjerkholt, 2013; Jakhelln, 2012).

Om vi ser på tradisjonen for veiledning i utdanningen, har den endret seg fra instruksjon og råd til refleksjon og utvikling av egen praksisteori. Det siste særlig under innflytelse fra veiledningsarbeidet til Lauvås og Handal rundt tusenårsskiftet (Lauvås & Handal, 2000). Utdanningen må ta på alvor forskningen som viser at de nyutdannede i mindre grad viser evne til å nyttiggjøre seg profesjonsbasert veiledning effektivt. Utviklingen, slik den kommer til syne i de nye lærerutdanningene, viser at veiledningen i utdanningen skal legge et grunnlag for FoU i egen praksis, for endrings- og utviklingsorientering (Eilertsen & Jakhelln, 2014). Dermed er veiledningen i ferd med å utvikle seg i en ny retning, med nye rammer og idealer. Vi må kunne forvente at dette på sikt vil kunne få en betydning også for profesjonsrettet veiledning i yrket.

## Avhandlingene og lærerutdanning

I veiledningen blir de nyes kunnskap, erfaringer og ferdigheter synliggjort og konfrontert med kravene i yrket. Praksisen på arbeidsplassen blir transparent, og forholdet mellom det de nye bringer med og skolens praksis, legges åpen (Jakhelln, 2011). Dette må ses som argumenter for at forskning på yrkesstarten kan gi kunnskapsbidrag til design av lærerutdanningene. Starten er, som forskningen foran viser, avgjørende for hvilken betydning kunnskapen fra lærerutdanningen får i profesjonsutøvelsen (Kelchtermans & Ballet, 2002). I Jordells forskning (1986) framkom det at lærerutdanningen fikk mindre betydning i møtet med yrket.

I studiene som er i fokus, var veiledningen utgangspunkt for datainnsamlingen. Det som framkommer i disse studiene knyttet til lærerutdanningen, er resultater av analyser av det som framkommer i veiledningen. Samtlige av de tre avhandlingene setter skolekulturen og situerte perspektiver i fokus. Veiledningen vil nødvendigvis konsentrere seg om kontekstuelle og aktuelle utfordringer og ha mindre fokus på konkrete spørsmål knyttet til utdanningen.

Skolekulturen har avgjørende betydning for den nyes erfaring og læring i yrkesstarten. En distinksjon kan være kollektiv og individuell skolekultur (Aspfors, 2012) – et skille som også framkommer i eget arbeid (Jakhelln,

2011). I en samarbeidende skolekultur vil variasjoner i individuell kompetanse være mer naturlig enn utfordrende, mens den i en individualisert kultur kan være kritisk. Om de nyutdannede møtes med motvilje og ikke har en sterk kunnskapsbase for sin yrkesutøvelse, kan resultatet bli at profesjonsutviklingen stopper opp. Den nye kan utvikle en varig opplevelse av å være fremmed, og resultatet blir gjerne bytte av arbeidsplass eller i verste fall bytte av yrke (Jakhelln, 2014). Når alle avhandlingene viser at de nyutdannede i mindre grad er forberedt på yrkets kompleksitet, kan dette tilsi at kunnskapsbasen de har med seg ikke er tilstrekkelig robust. Med Skårderud kan vi spørre om utdanningen er mer i utakt med profesjonsutøvelsen enn hva som er formålstjenlig for å bidra til nytenkning og utvikling (Skårderud et al., 2005), eller om det er motsatt. Spørsmålet vil til enhver tid være avgjørende for profesjonen.

Utdanningen er kritisert for at den i for liten grad retter seg mot profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2013). Ulviks forskning på nyutdannede lærere viser at praksis var den mest betydningsfulle dannelsesarenaen i lærerutdanningen (Ulvik, 2007). Ut fra forståelsen for lærerrollen etterspurte studentene handlingskompetanse – hva gjør jeg i et klasserom? Kjernen i lærerarbeidet opplevde de å lære mest om ved å være i praksis, og her er vi ved et kjernepunkt for selve utdanningen. En konklusjon her kan være at praksisopplæringen i utdanningen burde integreres bedre i utdanningen. En annen konklusjon, som ikke står i motsetning til den første, kan være å styrke FoU-baseringen i utdanningen (ProTed, 2013). Praksisopplæringen har ikke vært i fokus i de tre doktorgradsstudiene, noe som handler om studienes design.

## Avslutning

I artikkelen har det vært vanskelig å få fram et tydelig bidrag når det gjelder forholdet mellom kunnskapsutvikling i utdanning og i yrket. Dette vil aldri være et lineært forhold; for mange faktorer knyttet til kontekst og kultur på arbeidsplassen, og til emosjonelle forhold, har betydning til at spørsmålet kan gis et entydig svar. Er søken etter anerkjennelse den viktigste drivkraft for den nye læreren? Både Bjerkholt og jeg drøfter den nyutdannedes utenfraperspektiv. Når den nyutdannede først og fremst prioriterer å bli akseptert som legitim deltaker i fellesskapet før de tør tilkjenne egne ideer, risikerer de å miste det ferske blikket (Bjerkholt, 2013). Ressursene den nye representerer, kan bli en trussel (Jakhelln, 2011). Å få bidra og få erfare anerkjennelse er avgjørende for utviklingen som lærer (ibid.). Profe-

sjonsutvikling handler om etablering av en felles kunnskapsbase på arbeidsplassen (Noffke, 1997). Den nyutdannedes mulighet til å bidra avhenger av responsen den nye blir møtt med. Hvordan den nye opptrer og hvordan konteksten responderer på den nyes kunnskap er avgjørende for utvikling av relasjonene, og avgjørende for kunnskapsutbyttet for begge parter. Det samme er bevissthet hos den som kommer, og hos de som tar imot, om ulikheten i hva du kan se som grensekrysser og fremmed, og på betydningen av kulturelle mønstre og oversettelse for deling og fortolkning av kunnskap (Jakhelln, 2014). Profesjonslæring hos den nye læreren handler både om en individuell tilpasningsprosess, og samtidig om inntreden og innlemmelse i arbeidsfellesskapet. Vi kan snakke om gjensidige tilpasnings- og påvirkningsprosesser. For at dette skal skje trengs det tilrettelegging for samhandling i relasjonene på arbeidsplassen. Nye lærere trenger også en mer robust kunnskapsbase utviklet i lærerutdanningen. Kanskje er en styrket FoU-kompetanse og helhetlige integrerte masterprogram i lærerutdanning et svar?

## Referanser

- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi, Vasa.
- Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (red.). (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Vasa: Söderströms & C:o Förlag.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25 E(01).
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 109-119.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denzin, N. K. (2009). *On Understanding Emotion* (2. utg.). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. Oxford: Springer.



- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Eilertsen, T. V., & Jakhelln, R. (2014). The practical knowledge regime, teachers' professionalism and professional development I K. Rönnerman & P. Salo (red.), *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 229-253). Rotterdam: Sens Publisher.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Granlund, L., Mausethagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærernes profesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hammerness, K. (2012). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Haug, P. (2005). Ansvar for læring. I P. O. Brunstad & T. Evenshaug (red.), *Å være voksen*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærerutdanninga? *Bedre skole*(3), 54-59.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. I G. Fransson & C. Gustafsson (red.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 107-124). Gävle: University of Gävle.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (red.). (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*: Routledge.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonsutvikling i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jakhelln, R. (2012). Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole. *FoU i praksis*, 6(1), 7-27.
- Jakhelln, R. (2014). Øyet som ser. Om den nye læreren som idebærer og fremmed. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.

- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (Prolearn)*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket : en teoretisk studie*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (2006). *Learning to teach: a review and a discussion*. Oslo: University of Oslo.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 105-120.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (vol. 1, s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). Gruppmentorskaps arkitektur och ekologi. I J. Aspfors & S.-E. Hansén (red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 54-78). Helsinki: Söderströms.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding 11. Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet 5. mai 2014 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/forskrifter/2010/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar.html?id=594357](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar.html?id=594357).
- Kunnskapssenter for utdanning (2014). Lærerprofesjonalitet. *Overblikk*. Hentet 19.08. 2014, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1247146843674&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogally: interaction and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I M. Apple (red.), *Review of Research in Education* (s. 305-343): Sage Publications.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.

- ProTed. (2013). *FoU-basert utdanning og relasjonen til utdanningskvalitet i de integrerte lærerutdanningene*. Oslo: ProTed.
- Reio, J. T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Rønbeck, A. E., & Germeten, S. (red.). (2014). *Å bli lærer. Danning i profesjonsutvikling*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S., & Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 E(06).
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 ER(03).
- Ulvik, M. (2009). *Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Thought and Language* (vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.