

Hauge, K. (2024). Læreres profesjonelle utvikling. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 17–35). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340101>

## Kapittel 1

# Læreres profesjonelle utvikling

Kåre Hauge

## Innledning

Det har i de siste 30 årene skjedd store endringer innen læreryrket. Dette dreier seg blant annet om et økende krav til dokumentasjon, økende grad av mål- og resultatstyring, økende krav og pålegg om å undervise ut fra evidensbaserte metoder og teknikker, mindre tid til faglig fordypning og relasjonsbygging og et økende krav om å være endringsdyktig og utvikle seg profesjonelt. Alle som jobber innen utdanningssektoren, om det er som lærere eller som lærerutdannere, er nok ikke uenige i ønsket om at lærere bør jobbe for å utvikle seg som undervisere og som profesjonelle yrkesutøvere. Det store spørsmålet knyttet til læreres læring og profesjonelle utvikling er hvilke tilnærminger og prosesser det er som kan bidra til gode og meningsfulle utviklingsprosjekter for lærere. I dette kapitlet vil jeg diskutere og argumentere for tilnærminger som kan bidra til utvikling og læring, og jeg vil problematisere og kritisere det som blir karakterisert som tradisjonelle tilnærminger til læreres læring og profesjonelle utvikling. En utforskende og undersøkende tilnærming til praksis, hvor lærere i stor grad selv er delaktige og er sterkt involvert i de ulike utviklingsprosessene

som foregår, og hvor man fokuserer mer på samarbeid og kollektive prosesser, blir ansett som tilnærminger som bidrar til profesjonell læring og utvikling. Tilnærminger hvor lærere i mindre grad engasjeres i å undersøke egen praksis, og hvor de blir tildelt ferdige opplegg, metoder og teknikker laget av andre, blir ansett som tradisjonelle tilnærminger.

Så tidlig som i 1988 observerte Cuban et paradoks og et problem. Innovasjon etter innovasjon og satsning etter satsning ble introdusert i skole etter skole, men de aller fleste av disse forsvant uten videre fotavtrykk og resultat. Ifølge Fullan (1999) er dette fortsatt et problem som gjennomsyrrer utdanningsfeltet elleve år senere, hvor han peker på at nye innovasjoner og satsninger er introdusert før de tidligere påbegynte har blitt tilstrekkelig implementert. Mange år senere påpeker Sahlberg (2012) at det virkelige problemet i utdanningssystemet er en tendens til å utvikle innovasjoner og satsninger uten å løse problemet med å implementere og konsolidere disse i skolen, slik at de kan bli en del av skolens kultur som setter spor i lærernes praksis. Cuban, Fullan og Sahlbergs funn kombinert med det massive antallet innovasjoner som har blitt initiert i norske skoler etter 2001, har skapt en interesse og motivasjon hos meg for å undersøke og prøve å forstå hvordan innovasjoner kan bidra til læreres profesjonelle utvikling, og hvordan innovasjonenes tilnærming evner å skape aktive lærere som opptre som agenter i sin egen utviklingsprosess. Kapitlet har en todelt problemstilling hvor jeg søker å finne svar på hva kritikken mot tradisjonelle tilnærminger for læreres profesjonelle utvikling dreier seg om, og hvilke tilnærminger som kan bidra til å fremme læreres profesjonelle utvikling. For å undersøke spørsmålene gjorde jeg søk innen feltet pedagogikk i ERIC (Educational Resources Information Center), gjennomført 4. januar 2018. Søkeordene som ble brukt, var «læreres profesjonelle utvikling» og «læreres læring» og «profesjonelle utvikling», avgrenset til tidsperioden 2015–2017. Som en avgrensning i søket ble «primary education» og «secondary education» valgt som skolenivå. Ved å velge bort områder som omhandlet for eksempel «teacher education» og «special needs teaching» i søket, endte jeg opp med 357 treff. Basert på disse valgene og etter å ha lest gjennom sammendragene endte jeg opp med 23 artikler, både gjennomførte studier og review-artikler. Review-artiklene åpnet også opp for å gå lenger tilbake i tid enn 2015 for å søke etter svar på den todelte problemstillingen.

Kapitlet starter med en kort redegjørelse for politisering av skolen og hvordan politisk ideologi har inntatt norsk skole som har hatt stor innvirkning

på lærere og «livet som lærer». Deretter vil jeg komme inn på ulike kategorier innen profesjonell utvikling før en kritikk av en tradisjonell tilnærming til læreres læring og profesjonell utvikling blir presentert. Etter det vil jeg presentere og argumentere for tilnærminger som kan bidra til gode og meningsfulle prosesser og prosjekter for læreres profesjonelle utvikling.

## Skolen som politisk arena

For å skape en forståelse for hva og hvorfor det har skjedd en del endringer i norsk skole i løpet av de siste 30 årene, kan det være greit å se på hvordan politiske føringer har vært en markant bidragsyter. Det har vært store omveltninger i norsk skole, og det har skjedd mye som i stor grad har påvirket lærere og deres praksis. Løvlie (2021) peker på at en politisk ideologi har inntatt norsk skole, og at denne ideologien har hatt støtte over hele det politiske landskapet, fra høyre til venstre. I dette ligger det at skolen fra 1990 tallet i langt større grad enn tidligere er politisert, og det har i denne perioden blitt lagt langt strammere politiske føringer på skolen. På mange måter kan vi si at dette innebar at lærere mistet mye av sin autoritet og autonomi, og at politikere selv ønsket å definere skolens retning og gi den innhold (Løvlie, 2021). I denne ideologien ligger det altså en tydelig endring mot en økt politisk styring av skolen, som for eksempel innebar at politikere la føringer for en tydeliggjøring av hva som forventes av skolen opp mot tidens krav, og en beskrivelse av skolens virkelighet – en tydeliggjøring om hva som skal være skolens mål – en tydeliggjøring for hvordan skolens mål skal nås.

Det var altså på 1990-tallet tydelige signaler om en økt politisering av skolen, med ønske om mer styring. Men det er kanskje først på 2000-tallet, nærmere bestemt 2001 med OECDs PISA-prosjekt, at de store omveltningene kom, og som forandret norsk skole dramatisk. Det er verdt å nevne i denne sammenhengen at PISA-prosjektet ikke er et pedagogisk prosjekt, men et politisk prosjekt (Sjøberg, 2014). Etter at den første PISA-undersøkelsen ble publisert i 2001, ble det skapt en debatt om kvaliteten i norsk skole. Debattens intensitet ble spesielt høy med bakgrunn i svake norske resultater sett i lys av land vi ønsker å sammenligne oss med (Elstad & Sivesind, 2010). Resultatene fra PISA-undersøkelsen førte til en økende oppmerksomhet rundt kunnskapsproduksjonen i skolen. I kjølvannet av

de svake elevresultatene ble det også understreket at lærere i større grad måtte stilles til ansvar for elevenes prestasjoner. Det ble skapt et inntrykk av at skolen hadde for dårlige lærere, det var store disiplinproblemer i skolen, og at skolen kort fortalt «ikke leverte varene». Dette førte til mer oppmerksomhet på kvalitetsheving i skolen og på utdanning, opplæring og kursing av lærere for å nå de ideologiske føringene om hva som er skolens mål, og hvordan nå disse målene. Dette førte til store endringer i læreres tenkning om undervisning, læring og tilnærming til elever.

Før vi går videre, kan det være på sin plass å prøve å synliggjøre noe av den politiske iveren etter å sette fotavtrykk i skolen og i politikken gjennom å løfte frem hvilke innovasjoner, satsninger og reformer som er politisk initiert etter 2001. I 2004 ble det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet innført, og i 2006 ble Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) innført. For å bygge opp under kvalitetshevingen i norske skoler og skolereformen LK06 har utdanningssektoren vært preget av og utsatt for mange satsninger og innovasjoner, og noen kan nevnes: *Gi rom for lesing* (2003–2007), *Lærende nettverk* 2004–2009), *Kunnskapsløftet, fra ord til handling* (reform) (2006–2010), *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009), *Vurdering for læring* (2010–2014), *Bedre læringsmiljø* (2009–2014), *NyGIV* (2010–2013), *FYR* (2011–2017), *Veilederkorpset og skole og kommunikasjonsprogrammet* (2010–), *Ungdomstrinn i utvikling* (2013–2017), *Kompetanse for mangfold* (2013–2017), *Realfagsstrategien* (2015–2019) og *Språkløyper* (2016–2019) (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg har flere av landets skoler vært med på ulike adferdsprogrammer, som for eksempel PALS og RESPEKT. De aller fleste av disse satsningene (med unntak av *Ungdomstrinn i utvikling* og *Kompetanse for mangfold*) er i hovedsak basert på utviklede metoder og tilnærminger det forventes at skoler og lærere skal (bør) implementere i sine praksiser. Både *Ungdomstrinn i utvikling* og *Kompetanse for mangfold* var med et samarbeid mellom UH-sektoren og skolene, hvor ansatte i lærerutdanningene og lærere i skolen sammen skulle drive utviklingsarbeid med utgangspunkt i skolens og lærernes praksis – altså at utviklingsarbeid var kontekstualisert i lærernes praksis, og at lærerne hadde en aktiv rolle og eierskap til arbeidet. De har med andre ord hatt en «top-down»-tilnærming. Denne iveren fra politisk hold om å gjøre endringer i skolen basert på evidensbaserte metoder og programmer har påvirket lærerprofesjonen, lærernes og skolens praksis, tilliten til lærere og i det hele tatt «livet som lærer» i en negativ retning.

## Kategorier rundt læreres profesjonelle utvikling

Utvikling av kunnskap på arbeidsplassen har historisk vært en lite beskrevet dimensjon i forskning og studier om læreres profesjonelle utvikling. Ifølge Little (2011) vet vi mer om hva som er karakteristisk for formell etter- og videreutdanning som oftest foregår utenfor skolen, enn det som foregår av profesjonell utvikling på skolen. Samtidig har det i løpet av de siste ti årene skjedd en endring hvor det har blitt økt interesse for læreres profesjonelle utvikling på arbeidsplassen (Biesta, Priestly & Robinson, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Philpott & Oates, 2017; Pedder & Opfer, 2013; Postholm, 2012; Wilson, Szatjn, Edington, Webb & Myers, 2015).

Læreres profesjonelle utvikling handler om læreres læring og om hvordan de lærer og videre anvender sin ervervede kunnskap i praksis (Avalos, 2011). En slik definisjon samsvarer også med Pedder og Opfer (2013), som sier at læreres profesjonelle utvikling og læring handler om vekst og utvikling innen lærernes ekspertise som fører til endringer i praksis for å forbedre og legge til rette for elevenes utvikling, både personlig, sosialt og faglig. Aubusson, Ewing og Hoban (2009) har delt læreres profesjonelle utvikling inn i tre kategorier: profesjonelle utviklingsprogrammer, kontinuerlig profesjonell utvikling og profesjonell læring og utvikling. Profesjonelle utviklingsprogrammer er som regel knyttet til kurs, workshops eller enkeltstående hendelser i en kort tidsperiode fra noen timer til en dag, i stor grad organisert av skolens ledelse eller skoleeier for å introdusere ny kunnskap (evidensbasert kunnskap), nye metoder, teknikker eller produkter og hjelpemidler til bruk i undervisning. Kontinuerlig profesjonell utvikling kan ha en varighet fra noen dager opptil flere år og gjennomføres vanligvis utenfor skolen, for eksempel i form av workshops, konferanser og formelle kurs eller etter- og videreutdanningstilbud ved universiteter og høyskoler. Kontinuerlig utvikling med varighet på noen dager blir her forstått som at lærere deltar på kortere kurs og workshops gjennom hele sin yrkeskarriere. Begge disse kategoriene kan karakteriseres som tradisjonelle tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling og læring.

Den siste kategorien, profesjonell læring og utvikling, viser at læreres profesjonelle utvikling også kan skje på andre måter enn de to første kategoriene. Profesjonell læring og utvikling blir definert som en langsiktig læringsprosess gjennom varierte læringsprosesser og læringsmuligheter på arbeidsplassen. Denne kategorien skiller seg fra de to andre kategoriene ved at det i denne tilnærmingen i langt større grad er lagt opp til å møte læreres behov og læreres

utfordringer, og at det er knyttet opp mot læreres praksiser – altså at det er nær knyttet til den kontekstuelle virkeligheten lærere er i og er en del av. I denne tilnærmingen er det lærerne selv (i samarbeidsprosesser og kollektive prosesser) som i stor grad tar ansvar for målene for den profesjonelle læringen, ansvar for innholdet og prosessene i sin profesjonelle læring fremfor skolens ledelse eller andre autoriteter på området. Her blir det kollektive fellesskapet og samarbeidet mellom lærere fremhevet som en viktig faktor i de ulike prosessene. I tillegg kan eksterne støttespillere, som for eksempel samarbeid med andre skoler eller samarbeid med partnere fra UH-sektoren, spille en viktig rolle i denne tilnærmingen.

Ifølge Aubusson mfl. (2009) har de to første kategoriene lagt vekt på tekniske ferdigheter og forsterkning av eksisterende praksis fremfor grunnleggende endringer i lærernes undervisningspraksis. De to første kategoriene blir også definert som tradisjonelle modeller for profesjonell utvikling og har blitt kritisert av forskere og praktiserende lærere (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Pedder & Opfer, 2011). Endringer i praksis blir av Evans (2010) definert som endringer i kunnskap, forståelse, ferdigheter, adferd, holdninger, verdier og overbevisninger.

## Erfaringer med profesjonell utvikling som lærer

For å forklare min interesse innenfor denne tematikken må jeg si noe om min bakgrunn og hvorfor interessen for å se nærmere på fenomenet læreres læring og profesjonelle utvikling. Jeg var lærer i grunnskolen og i videregående skole i 20 år før jeg begynte å undervise i pedagogikk på lærerutdanningen. Jeg identifiserer meg sterkt med lærerrollen og har et stort engasjement for hvordan undervisning kan utforskes og forbedres, hvordan jobbe med utfordringer relatert til undervisning og elevorientert undervisning, og hvordan engasjere, motivere og «hekte på elever» på måter som skaper mening hos dem.

Min motivasjon for å fokusere på læreres profesjonelle utvikling er med utgangspunkt i tidligere forskning på området, tidligere erfaringer fra utviklingsarbeid som lærer og min forståelse av at læreres læring og profesjonelle utvikling har best vilkår når lærere er aktive og deltagende i egen læringsprosess, og at arbeidet er kontekstualisert til læreres praksis. Som lærer erfarte jeg at utviklingsarbeid i skolen i stor grad var basert på formelle tilnærminger (de

to første kategoriene hos Aubusson mfl., 2009), hvor det var spesielt to strategier som gikk igjen. For det første var det deltagelser på kurs, forelesninger, foredrag og workshop som foregikk utenfor skolen. Når lærere kom tilbake fra kursene eller workshopene de hadde vært på, var det en forventning om at dette skulle deles med kolleger. Det var altså en tanke om å dele med kolleger det vi var innviet i. Men ut fra egne erfaringer var det få av kollegene som hadde interesse av å høre om hva kursdeltakerne hadde lært eller erfart. Den nyervervede kunnskapen ble veldig individualisert, og det var ikke lett å dele denne kunnskapen eller ideene med kolleger.

For det andre var det en strategi at det kom «ekspertes» eller forskere til skolen som hadde utviklet metoder og teknikker de ønsket at lærerne skulle anvende i sin praksis. Uavhengig av skolens kontekst (skolens undervisningskultur, elevforutsetninger og pedagogisk grunnsyn) og uten innvirkning fra lærerne skulle metodene og teknikkene innføres i lærernes praksiser. Disse formelle tilnærmingene virker ikke som særlig effektive måter å styrke læreres profesjonelle utvikling på (Owen, 2015). Med 20 års erfaring fra grunnskole og videregående skole har jeg også vært med på mange utviklingsprosjekter og flere av de tidligere nevnte satsningene. Dette er det sikkert delte meninger om, men for egen del er det få prosjekter jeg husker som gode og utviklende og som bidro til min profesjonelle utvikling som lærer. Det var ikke for at prosjektene nødvendigvis var dårlige eller ikke hadde gode intensjoner, men de aller fleste hadde en «top-down»-tilnærming som ikke møtte læreres behov, det var lite deltagelse og involvering fra lærerne, og de var for fjernt fra lærernes daglige praksis. Det var ikke «skivebom» for å bruke en sportsmetafor, men prosjektene var heller det lengdehoppere kaller «dårlig planke». Disse erfaringene har gitt meg inspirasjon til å undersøke tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling hvor lærere er aktive og deltagende i egen læringsprosess, og hvor arbeidet er kontekstualisert til læreres praksis.

Spørsmål som kan reises, er: Hvilke forhold og hvilke tilnærminger kan bidra til å skape profesjonell utvikling? Forskning tyder på at når læreres profesjonelle utvikling er kontekstualisert til praksisen deres, og når det er fokus på arbeidets innhold og muligheter for samarbeidslæring, er det en tilnærming som kan fremme utvikling og læring og bidra til å skape forbedringer i lærernes undervisningspraksis (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Om vi ser på den økende politiseringen av skolen og hva politiseringstrekkene innebærer for lærerprofesjonens utvikling, er det nok liten tvil om hva som

er det politiske ønsket og intensjonen her. Den økende politiske målstyringen i skolen (Løvlie, 2021; Sjøberg, 2014), det sterke og tydelige ønsket om å bedre testresultatene for norske skoleelever og den store iveren etter å iverksette satsninger og innovasjoner med utgangspunkt i evidensbaserte metoder, teknikker og programmer for å bedre resultatene, har på mange måter bidratt til å redusere læreres autonomi og muligheter til å være aktive endrings- og forbedringsagenter for å utvikle egen og skolens praksis. Jeg skal forklare dette nærmere og tydeliggjøre hvordan disse politiseringstrekkene har påvirket lærerprofesjonens utvikling.

For det første har disse trekkene vært en aktiv bidragsyter til å sette den norske lærerstanden i et negativt lys. Det er en tydelig mistillit til lærere om at de ikke «leverer varene», og at det gjennom tydeligere politiske føringer blir lagt opp til en utviklingsstrategi som i stor grad har en fasit eller oppskrift på hva som er god undervisning og praksis. For det andre har trekkene vært med på å frarøve lærere mulighetene til å utforske og undersøke egen praksis. I dette ligger det at eksterne eksperter har funnet en «sannhet» om hva som er god praksis, hva som er god undervisning, og hvilke metoder og teknikker som har effekt og som fungerer. For det tredje har politiseringstrekkene hatt stor oppslutning i de fleste politiske partier, som igjen har hatt stor påvirkningskraft hos mange skoleeiere (kommuner) rundt om i Norge. En slik «top-down»-styring og påvirkning av hvordan læreryrket bør utføres, har også ført til at mange lærere har en opplevelse av at de er sterkt oppfordret til, eller pålagt, å følge disse «sannhetene» og evidensbaserte metodene. Alle disse politiseringstrekkene har i stor grad vært med på å påvirke hvordan lærerprofesjonen skal utvikles. Denne tilnærmingen til å utvikle lærerprofesjonen ligger godt forankret i de to første kategoriene (profesjonelle utviklingsprogrammer og kontinuerlig profesjonell utvikling) som Aubusson mfl. (2009) definerer som tradisjonelle modeller, og som har blitt kritisert fra flere hold. Denne kritikken vil bli tatt opp i det følgende.

## Kritikk av tradisjonelle modeller for læreres profesjonelle utvikling

Hovedargumentene sentrerer seg rundt fire problemstillinger: for det første om profesjonell utvikling bør dreie seg om kortsiktige eller langsiktige



prosesser, for det andre om det skal foregå i formelle settinger og i stor grad foregå utenfor skolen, eller om det i større grad kan være uformelle og formelle settinger som skjer på arbeidssstedet, for det tredje om læringsprosessen bør være individuell eller kollektiv, og for det fjerde om hovedoppgaven er å implementere kunnskap skapt av profesjonelle forskere ved universiteter eller andre eksterne eksperter, eller om lærere bør skape og rekonstruere sin egen kunnskap og læring i skolen. Disse fire problemstillingene vil nå videre bli detaljert adressert.

For det første har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for å ha pågått i en for kort tidsperiode, vært for fragmentert og vært for oppsplittet og lite strukturert. I tillegg har prosjekter vært kritisert for ikke i tilstrekkelig grad å møte læreres individuelle behov og for at tradisjonelle metoder ikke har vært i stand til å yte støtte for å opprettholde læreres læring kontinuerlig (Aubusson mfl., 2009; Pedder & Opfer, 2011). Hunziker (2010) indikerer at det tar tre til fem år å implementere endringer i læreres undervisningspraksis, og at mer tid brukt på kontinuerlig utvikling sannsynligvis fører til forbedringer. Lydon og King (2009) mener at profesjonelle utviklingsprogrammer kan ha en langsiktig virkning på læreres endringer hvis de utføres under de riktige forutsetningene og forholdene. I de riktige forutsetningene og forholdene ligger det at metodene og innholdet må møte lærernes behov, og de må verdsettes av lærerne. I tillegg må lærerne få en mulighet til å prøve dem ut og tilpasse dem til sin kontekst kort tid etter at programmet er gjennomført (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson og Orphanos (2009) sier at kontinuerlige profesjonelle utviklingsprogrammer som varer i ett år eller mer, har mye større innvirkning på læreres praksis enn kortvarige programmer som varer noen timer eller dager.

For det andre har læreres profesjonelle utvikling vært kritisert for i for stor grad å foregå utenfor skolen og ikke være situert til skolens praksis (Hargreaves & Fullan, 2012; Webster-Wright, 2009). Ball og Cohen (1999) forklarer at selv om lærere kan lære sine undervisningsfag og sin pedagogikk gjennom formelle kurs og utdanninger ved universiteter, må de også lære hvordan de skal bruke denne kunnskapen i sin undervisningspraksis, fordi denne kunnskapen er knyttet til konkrete situasjoner og må læres i og gjennom praksis. De peker også på at profesjonell læring som foregår utenfor skolen, ofte kan være overfladisk og frakoblet dypere problemstillinger om læring, elevforutsetninger og læreplaner. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at skolebasert

profesjonell læring og utvikling i langt større grad har relevans for læreres praksis og evner å møte læreres virkelighet i klasserommet. Hargreaves og Fullan peker også på at læreres profesjonelle læring ikke kan skilles fra læreres daglige undervisningspraksis, og at lærere må lære at kontinuerlig profesjonell utvikling handler om å sette seg personlige mål og utforske praksis, og at det er gjennom samarbeid med kolleger at profesjonell læring og utvikling kan oppstå og vare ved.

For det tredje har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for at det er lagt for stor vekt på profesjonell læring som en individuell prosess, fremfor at man bygger sterke læringsfellesskap og kollektive prosesser (Hargreaves & Fullan, 2012; Hodkinson, 2009). Hargreaves og Fullan (2012) sier at utvikling og læring som skjer i samarbeid mellom lærere gjennom å utforske egen praksis, og hvor de kan eksperimentere med nye metoder og arbeidsmåter og samarbeide om hvordan de kan håndtere eksternt press fra skoleeier og myndigheter, er av betydning for læreres profesjonelle utvikling. Nyere forskning støtter dette synet (Kelly & Cherowski, 2015; Owen, 2015), selv om det er kritiske røster som stiller spørsmål ved populariteten rundt samarbeid relatert til læreres profesjonelle utvikling. Hodkinson (2009) sier at læreres profesjonelle utvikling i samarbeid med kolleger bør være en mulighet, men ikke som et obligatorisk tiltak. Hodkinson sier at selv om de fleste lærere ønsker et utvidet samarbeid, er ikke dette en arbeidsmåte eller tilnærming som passer alle. Påtvunget samarbeid kan også resultere i motstand og hemme læring og utvikling. Ifølge spørreundersøkelser uttaler lærere at samarbeid med lærere er den viktigste formen for læreres profesjonelle utvikling, og at det er en tilnærming de aller fleste lærere ønsker (Meijs, Prinsen & de Laat, 2016; Wermke, 2011).

For det fjerde har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for å vektlegge modeller hvor lærere skal ta til seg kunnskap og anvende metoder utviklet av andre, fremfor å skape tilnærminger hvor lærere har muligheter til å utvikle egen kunnskap og egne metoder (Hall & Hord, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Hall og Hord (2006) trekker frem to tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling. Den ene kaller de *transmission models*, altså overføringsmodeller hvor lærere er teknikere som gjennomfører andres agenda. Den andre beskrives som *transformative models*, som er transformasjonsmodeller hvor lærere samarbeider om lærings- og undervisningsforbedringer i en konstruktiv tilnærming for å endre praksis for å møte elevenes behov i deres

kontekst gjennom analyser, utforskning og refleksjoner rundt egen praksis og utprøving og eksperimentering av nye metoder og arbeidsmåter. Hargreaves og Fullan (2012) argumenterer for transformasjonsmodeller og sier at vedvarende endringer og forbedringer i læreres undervisningspraksis aldri kan bli gjort *til* eller *for* lærere, det kan bare erverves og gjennomføres *av* og *med* lærere. Tradisjonelle tilnærminger og overføringsmodeller oppmuntrer ikke lærere til å engasjere seg i profesjonell utvikling som involverer å reflektere over praksis. Nyere forskning viser at det er økende oppmerksomhet rundt transformasjonsmodeller (Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Witterholt, Goedhart & Cor Suhre, 2016; Philpott & Oates, 2017; Takahashi & McDougal, 2016; Poekert, 2011), og Hallam mfl. (2015) argumenterer med at denne endringen kan ha sammenheng med at lærerrollen har endret seg fra å skulle formidle kunnskap til å være en fasilitator og tilrettelegger for læring, og at lærere i større grad bør være en medkonstruktør av kunnskap sammen med elevene. Dette samsvarer med sosialkonstruktivismen, som antar at kunnskap konstrueres gjennom sosial aktivitet, og at mennesker lærer og utvikler kunnskap og forståelse gjennom disse prosessene. Den sosiale konstruksjonen går begge veier, for eksempel ved at enkeltindivider aktivt oppretter fellesskap for sosial aktivitet, og at enkeltindivider både påvirkes av og påvirker de sosiale fellesskapene gjennom et samspill i fellesskapet (Crotty, 1998).

## Læreres profesjonelle utvikling

Til tross for økende internasjonal forskning på læreres profesjonelle utvikling og en sterk argumentasjon for at læreres læring og utvikling er en vesentlig faktor for å styrke elevers læringsutbytte, er det ifølge Kennedy (2014) et sprik mellom kunnskap og praksis. Mange skoler strever med å implementere «det nye» i sin praksis, og endringer i læreres praksis blir snarere noe flyktig enn vedvarende. Forskning gjennom mange år fra ulike verdensdeler viser til funn som beskriver nedslående resultater, og at mange av intervensjonenes intensjoner blir karakterisert som lite effektive (Hanushek, 2005; Sykes, 1996; Borko, 2004; Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley & Alton-Lee, 2008). Undervisning er ikke en endimensjonal aktivitet og er derfor mye vanskeligere enn hva folk tror (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves og Fullan (2012, s. 29) peker på at undervisning ikke bare er en kunst, en kraft, en vitenskap, et hellig kall

eller en sammensmelting av disse. Det er en avansert jobb og en linje av mange jobber som gjøres parallelt. Pedder og Opfer (2011) sier at læreres profesjonelle utvikling er en del av et komplekst system som det må jobbes med og utvikles over tid. Endringer og forbedringer i praksis oppstår sjelden gjennom enkeltstående hendelser, men heller gjennom langsiktig og målrettet arbeid over tid. Skolen som organisasjon er et komplekst system som involverer flere systemer bestående av individuelle lærere, interaksjoner og relasjoner mellom lærere, skolenivåsystemet og interaksjoner og relasjoner mellom skolenivåsystemet og lærere. Skolenivåsystemet representerer ulike nivåer ved en skole som elev, lærer, fagleder, rektor og skoleeier. I dette komplekse systemet og i denne konteksten blir læreres profesjonelle utvikling sett på som en prosess av læring som leder til vekst i lærernes profesjonalitet og yrkesutøvelse. Denne prosessen blir påvirket av mange faktorer og situasjoner som kan fremme eller hindre læring og endringer i praksis (Evans, 2010) eller forbedringer i praksis (Wardekker, 2000). Evans (2010) beskriver endringer i praksis som endringer i kunnskap, forståelse, ferdigheter, adferd, holdninger, verdier og oppfatninger om undervisning og læring. Wardekker (2000) sier at en bedre praksis kan defineres som en praksis som i større grad lykkes i å nå sine mål og hensikter på en mer fullstendig måte. Wardekker eksemplifiserer dette gjennom at læreren har kunnskap om hvilke handlinger og aktiviteter som bidrar til utvikling hos sine elever, økt selvtillit på egen praksis, evne til individuelle og kollektive refleksjoner, evne til kritisk refleksjon og evne til å tenke nytt. Kennedy (2014) mener at det er viktig å forstå og ha innsikt i læreres profesjonelle utvikling gjennom å teoretisere fenomenet, og at dette kan bidra til å begrense kunnskaps- og praksisgapet mellom profesjonell læring og endringer i praksis.

Funn i studier viser at det er mange faktorer som kan bidra til å fremme læreres profesjonelle utvikling. Soini, Pietarinen og Pyhältö (2016) hevder at lærere med god sosial og emosjonell kompetanse er mer åpne for nye ideer og mer villige til å eksperimentere for å møte elevenes behov. Andresen (2015) sier at når lærere føler at de er i posisjon til selv å påvirke egen læring og utvikling, bidrar det til å fremme profesjonell utvikling. Hallam, Smith, Hite, Hite og Wilcox (2015) understreker at tillit mellom lærere og tillit mellom lærere og ledelse er av vesentlig betydning for profesjonell utvikling. Tillit påvirker samarbeid, delingskultur, åpenhet og muligheter til å ta sjanser og tenke nytt. Louws, Meinrink, van Veen og van Driel (2017) peker på skolens kulturelle forhold som en vesentlig faktor. Kulturelle forhold knyttes til kulturer for

samarbeid, ledelseskultur, kultur for lærere som agenter for utvikling og om det er vilje, motivasjon og muligheter for læring og utvikling ved skolen. Det er flere studier som fremhever eksterne forskere og støttespillere som viktige faktorer for læreres profesjonelle utvikling (Engeström & Sannino, 2010; King, 2016; Steeg, 2016; Takahashi & McDougal, 2016).

Til tross for tilsynelatende konsensus blant utdanningsforskere om at mangel på effekt, endringer og levering av resultater av de tradisjonelle formene for læreres profesjonelle utvikling (Webster-Wright, 2009) ikke bidrar til ønskede resultater, pekes det på at forsøk på å skape profesjonell utvikling og læring som vedvarende skoleendringer på systemnivå eller på klasseromsnivå heller ikke har vært særlig suksessfullt ved tidligere intervensjoner (Engeström, 2001). Engeström hevder at det er store begrensninger for sosial læring hos lærere i skolen som hindrer reelle endringer eller transformasjoner i undervisningspraksisen. Begrensningene ligger i den kulturelle organiseringen av skolene, gjennom lærernes autonome klasseromsutøvelse, elevbetingelser, rigide timeplaner og graderingssystemet som hovedmotiv for skolearbeid (Engeström, 2001). Giles og Hargreaves (2006) peker også på at strukturen spesielt i ungdomsskolen med karakterfokus og en ensidig organisering hvor de ulike fagene adskilles i for stor grad, kan bidra til å hemme endringer.

Forskningsfunn som er fremhevet her, understreker betydningen av at læreres profesjonelle utvikling og læring bør være av langsiktig karakter, skolebasert (på arbeidsstedet) og basert på kollektive læringsprosesser som fremhever lærere som autentiske lærende og skapere av sin egen praktiske kunnskap. Fullan (2006) anser læreres motivasjon som nøkkelen for å skape endringer og hevder at for å motivere lærere er det viktig å bygge en kultur og en måte å kommunisere på som gir «the right blend of tightness and looseness» (s. 37). Fullan (2006) følger opp sitt argument med følgende:

The answer has to be deep engagement with other colleagues and with mentors in exploring, refining, and improving their practice as well as setting up an environment in which this not only can happen, but is encouraged, rewarded and pressed to happen. (s. 57)

Tilnærmingene og metodene for å oppmuntre og motivere lærere til å forbedre sin undervisningspraksis bør baseres på kollektive strategier og prosesser, og de må være handlingsorientert (Desimone, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012).

Hargreaves og Fullan (2012) sier at innsatsen og påvirkningen for å reformere skoler og oppmuntre til endringer i pedagogisk tenkning og undervisningspraksis bør rettes mot å styrke lærernes profesjonelle kapital, som er basert på menneskelig kapital, sosial kapital og evne til å ta beslutninger i komplekse situasjoner, beslutningskapital. Derfor, for å kunne legge til rette for profesjonell utvikling og pedagogiske endringer i praksis må vi rette oppmerksomheten mot å skape langsiktig og situert profesjonell læring, med hovedvekt på samarbeids- og kollektiv læring, men også for individuell læring. Vi må anse profesjonell utvikling som helhetlige erfaringer gjennom autentiske læringsprosesser.

Webster-Wright (2009) konkluderer i sin studie med at profesjonell læring gjennom erfaringer skjer kontinuerlig gjennom praksis hvor refleksjon bidrar til å påvirke læringsprosessen. Samtidig som flere studier viser til at tid og rom for refleksjon har betydning for læreres profesjonelle utvikling (Villegas-Reimers, 2003; Harrison, Hofstein, Eylon & Simon, 2008), er det også forskning som viser at refleksjon har blitt så veletablert som tilnærming til utvikling og læring at refleksjon og refleksiv praksis er en tilnærming som står i fare for å bli tatt for gitt (Rocco, 2010). Det er knyttet spenninger og problemer til refleksjon innen læreres profesjonelle utvikling relatert til tillit mellom lærere og læreres refleksjonsferdigheter (Prestridge, 2014). Prestridge (2014) sier også at et godt utgangspunkt for meningsfulle refleksjoner er til stede når lærere blir bevisst på egen praksis, og at dette kan være et utgangspunkt for utvikling og endring. Dette blir også støttet av Rauch (2010), som hevder at å styrke bevisstheten rundt praksis og egen profesjonalitet er en viktig del av profesjonell utvikling, og som igjen kan bidra til systematiske refleksjoner av undervisningspraksisen. Til tross for utfordringer og krevende prosesser knyttet til refleksjon og reflekterende handlinger blir refleksjon ansett å være en svært betydningsfull faktor for læreres profesjonelle utvikling (Harrison mfl., 2008; Nilsson, 2008; Schneider & Plasman, 2011; Schön, 1983).

## Hva bidrar til å fremme læreres profesjonelle utvikling og læring?

Det finnes dessverre ingen fasitsvar eller riktige oppskrifter på hvordan lærere skal jobbe med profesjonell utvikling og læring, men det er noen faktorer ved skolers organisering og kultur som kan bidra til å fremme utvikling og læring.

Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet forsøke å belyse noen faktorer jeg anser å være vesentlige for å bygge gode miljøer og kulturer for lærere, og som kan bidra til deres profesjonelle utvikling og læring. For det første, som jeg har vært inne på, vil en avpolitisering av lærerprofesjonen og økt tillit til lærere og tro på at det er lærerne selv som har innsikt i hva det er i deres praksis som bør forbedres eller endres, bidra til å fremme profesjonalitet og utvikling. Det betyr ikke at lærere kan gjøre hva de vil, for det vil alltid være (og bør være) forskrifter og retningslinjer de skal forholde seg til, som for eksempel formålsparagraf, lærerplaner, generell del av LK20 o.l., men ikke den politiske detaljstyringen som vi har sett en tendens til i de siste årene. Med en avpolitisering og økt tillit og autonomi til lærerne vil dette bety en endring fra å være ytrestyrt og ledet inn i bestemte måter å utføre yrket på til en tilnærming hvor lærerprofesjonen og praksiser kan utvikles innenfra, med en sterkere autonomi og aktiv deltagelse fra lærerne selv. En slik tilnærming vil for både lærere og skoler være mer krevende og utfordrende, og i mange tilfeller vil det være behov for et samarbeid med eksterne fra for eksempel lærerutdanning (UH-sektoren). Et eksempel på denne typen samarbeid eller partnerskap som mange norske skoler i dag er med på, er desentralisert kompetanseutvikling, DEKOM. DEKOM er en ordning som legger til rette for at valg av utviklingsområder skal være lokalt forankret, og det skal ta utgangspunkt i konteksten, utfordringene og potensielle forbedringsområder lærerne er i, altså at det skal være praksisnært og relevant, og at det skal være meningsfullt for lærere. En slik tilnærming handler om den siste kategorien til Aubusson mfl. (2009): profesjonell læring og utvikling. Her handler det om å utforske og undersøke den eksisterende praksisen, være i en prosess sammen med eksterne fra lærerutdanningen hvor de gjør grundige analyser av eksisterende praksis, for så i samarbeid prøve å skape gode løsninger som bidrar til elevenes utvikling og læring. Den eksternes rolle er viktig her med tanke på å stille de vanskelige og kritiske spørsmålene, være en likeverdig partner som undersøker sammen med lærerne, stille spørsmål rundt for eksempel skolens kultur, organisering, rutiner, vaner o.l. Et sentralt element i DEKOM-ordningen handler om at det skal være et likeverdig og gjensidig samarbeid mellom skolene og lærerutdanningen, som skal bidra til gjensidig utvikling og læring hos lærere og lærerutdannere, noe som igjen kan bidra til utvikling av lærerutdanningene.

For det andre kan en slik tilnærming bidra til at skolene blir lærende organisasjoner (Senge, 2006). Det å utvikle en lærende organisasjon forutsetter

en legitimering av den kritiske samtalen – en kritisk samtale om det som faktisk skjer i praksisfeltet med det til hensikt å skape forbedringer på områder som blir løftet frem. Et viktig grunnlag for at den kritiske samtalen skal være meningsfull og utviklende, er at de som deltar i samtalen, innehar det vi kan kalle pedagogisk dannelse (Overland, 2009). Det betyr å ha en forståelse for at alt en gjør som lærer, skjer med utgangspunkt i å skape så gode utviklings- og læringsmuligheter som mulig for barn og unge. Det handler også om å være bevisst egne standpunkt og kunne argumentere for dem, samtidig som man har forståelse for at andre kan ha et annet standpunkt. I tillegg handler det om innsikt i og forståelse for at pedagogisk arbeid med barn og unge er komplisert og komplekst, og at pedagogiske utfordringer sjelden løses med instrumentelle manualer og oppskrifter. Med den tydelige politiseringen av skolen har mange lærere en opplevelse av at de har blitt frarøvet denne muligheten til å være kritiske og å være en endringsagent for å utvikle egen praksis. Selv om noen eksperter hevder noe annet, er det av stor betydning å ha forståelse for at klasseromskonteksten er svært kompleks. Det er ikke bare å initiere nye metoder og teknikker og så forvente et resultat som slår ut likt hos alle elever.

I hjertet av læreres profesjonelle arbeid ligger det prosesser og oppgaver med planlegging, problemløsning, analysering, evaluering, refleksjoner, beslutningstaking og undervisning, ifølge Eraut (1994). Det som er spesielt med disse prosessene og læreroppgavene, er at de ikke kan oppnås ved prosedural kunnskap alene eller ved å følge oppskrifter og manualer. Prosedural kunnskap refererer til kunnskap om hvordan man utfører bestemte ferdigheter eller oppgaver, og blir sett på som kunnskap knyttet til metoder, prosedyrer, teknikker og manualer. I tillegg kreves det en kombinasjon av andre typer kunnskaper, som proposisjonell kunnskap (påstandskunnskap, kunnskap og viten om tematikken som blir diskutert og undersøkt), situasjonskunnskap (kontekstuell kunnskap) og pedagogisk og profesjonell dømmekraft. Når lærere samarbeider i kollektive prosesser med utvikling av disse fire kunnskapsområdene, mener Eraut (1994) at dette bidrar til profesjonell utvikling hos lærere og til utvikling av skoler, og det handler i stor grad om kjerneelementer i læreres kunnskap. Slike kollektive prosesser legges det til rette for i eksemplet med DEKOM, og det imøtekommer kategorien *profesjonell læring og utvikling*.



## Referanser

- Andresen, B. B. (2015). Development of analytical competencies and professional identities through school-based learning in Denmark. *International Review of Education Journal of Lifelong Learning*, 61, 761–778.
- Aubusson, P., Ewing, R., & Hoban, G. (2009). *Action learning in schools*. Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. I L. Darling-Hammond & G. Sykes (red.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s. 3–32). Jossey-Bass Publishers.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. SAGE.
- Cuban, L. (1998). Constancy and Change in Schools (1800 to the present). I P. W. Jackson (red.), *Contributing to Educational Change: Perspectives on Policy and Practice* (s. 85–104). McCutchan.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). State of a profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42–50.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualization and measure. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Universitetsforlaget.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge.
- Evans, L. (2010). *Leadership for Faculty Development: Confronting the Complexity of Professional Development*. Paper presented at the American Educational Research Association, Denver, CO, May 3.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- Giles, C., & Hargreaves, H. (2006). The Sustainability in Innovation as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124–156.
- Hall, G., & Hord, S. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Pearson Education.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationship, Principal Support and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193–216.
- Hanushek, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality: Education policy series*. International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Harrison, C., Hofstein, A., Eylon, B.-S., & Simon, S. (2008). Evidence-based professional development of science teachers in two countries. *International Journal of Science Education*, 30(5), 577–591.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: a checklist*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063374.pdf>
- Kennedy, A. (2014). Understanding Continuing Professional Development: The need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Little, J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. Routledge.
- Louws, M. L. J. A., Meirink, K., van Veen, J. H., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770–788.
- Lydon, S., & King, C. (2009). Can a single short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35(1), 63–82.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Meijs, C. F. R., Prinsen, F. R., & de Laat, M. F. (2016). Social learning as an approach for teacher professional development: how well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85–102.
- Nilsson, P. (2008). Recognizing the needs – student teacher learning to teach from teaching. *NorDiNa*, 4(1), 284–299.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen Damm.
- Owen, S. M. (2015). Teacher professional learning communities in innovative context: ah ha moments, passion, and making a difference for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74.
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2013). «Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers value and practices». *Research Papers in Education*. 28 (5), 539–570.
- Philpott, C. & Oates, C. 2017. «Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?». *Professional Development in Education*, 43:3, 318–333.

- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional Development in Education*, 37(1), 19–38.
- Postholm, M. B. (red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Akademisk Forlag.
- Prestridge, S. J. (2014). Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 70–86.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion boards to enhance student thinking. *Reflective Practice*, 11(3).
- Sahlberg, P. (2012). *How Can Research Help Educational Change?* PasiSahlberg. Hentet fra <https://pasisahlberg.com/how-can-research-help-educational-change/>
- Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530–565.
- Schön, D.A. (1983). *The reflection practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Random House.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2014(1), 30–43.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397.
- Stegg, S. M. (2016). A Case Study of Teacher Reflection: Examining Teacher Participation in a Video-based Professional Learning Community. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 122–141.
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465–489.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513–526.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Nasjonale satsninger*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsninger/>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Wardekker, W. (2000). Criteria for the quality of inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259–272.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: Teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665–683.
- Wilson, P. H., Sztajn, P., Edington, C., Webb, J., & Myers, M. (2017). Change in Teachers' Discourse about Students in a Professional Development on Learning Trajectories. *American Educational Research Journal*, 54(3), 568–604.
- Witterholt, M., Goedhart, M., & Suhre, C. (2016). The impact of peer collaboration on Teachers' practical knowledge. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 126–143.

