



Elsa Løfsnæs

## To lærerstudenters refleksjoner over egen undervisning og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene

*Artikkelen framstiller hvordan to deltids lærerstudenters i sine vikariater i grunnskoler et år etter avsluttet pedagogikkfaglig del i utdanningen reflekterer over hvordan de opplever egen undervisning og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene. Studentene har tidligere vikariert i samme grunnskoler, og har dannet seg oppfatninger om undervisningskulturen.*

I en tidligere undersøkelse, (Løfsnæs, 2010), fant jeg at noen studenter var helt enig i en påstand om at læring gjennom praksis langt på veg er tilstrekkelig læring for læreryrket. De hadde dette synspunktet til tross for at de hadde en positiv holdning til høgskolens bestrebelser med å integrere en teoretisk og praktisk forståelse. Hovedfokus på praktisk læring kunne hos disse studentene også dokumenteres i en del refleksjoner for øvrig, der motforestillinger om hva som kunne fungere i aktuelle elevgrupper ble tillagt større vekt enn en kunnskapsbasert stegvis tilnærming. Det ble dermed delvis atskilt

teoretisk og praktisk læring. De fleste studentene var imidlertid helt uenige i påstanden om at læring i praksisfeltet langt på veg er tilstrekkelig læring for læreryrket.

I Stortingsmelding 11 (2008-2009), Læreren, rollen og utdanningen, sies det (s. 19):

*Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må derfor koples tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk.*

*Elsa Løfsnæs, Førsteamanuensis Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr.grad fra NTNU: "Gyldighet og "takt" i samfunns-kunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fædeltskolens mellomtrinn", 2002.*

Videre sies det (s. 24):

*Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole.*

Lærerutdanningen utgjør bare et grunnlag for praktisering av læreryrket. Videre læring skjer innen den enkelte "lærende skoleorganisasjonen" (Senge, 1991). I skoleorganisasjonen er en tydelig forent i en samfunnsmessig struktur, en sosial ordening (Durkheim, 2000). Slik struktur representerer en organisk solidaritet til forskjell fra en mekanisk solidaritet, en solidaritet som viser at individer og grupper er gjensidig avhengige av hverandre. Som grunnlag for videre læring skjer et samspill mellom individets læring og organisasjonens læring. Når studenten kommer ut i læreryrket, kan hun/han fange opp denne sosiale ordningen eller undervisningskulturen i den aktuelle skolen, og det kan begrense den videre utviklingen.

En organisk solidaritet gir rom for både frihet til selvstendige valg og ansvarlighet for fellesskapet (Durkheim 2000). Hvordan den enkelte i sin inntreden til yrket reflekterer over egen rolle, blir dermed av stor betydning for den videre læringen som skjer.

For å finne ut hvordan studenter som hadde framhevet betydningen av en integrert teoretisk og praktisk forståelse (Løfsnæs, 2010) reflekterte i undervisningskulturelle sammenhenger, ble to av disse observert og intervjuet i vikariater i praksisfeltet. Studentene hadde avsluttet pedagogikkfaget og var i sitt fjerde studieår. På den bakgrunn ble problemstillingen: *Hvordan reflekterer studentene over hvordan de opplever egen undervisning og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene?*

#### REFLEKSJON SOM GRUNNLAG FOR UNDERVISNING OG LÆRING

Begrepet refleksjon kommer fra latin (*reflectio*) og betyr å "vende" (*flectio*) "tilbake" (*re*) (Postholm, 2007). I følge Revans (1984)

betyr refleksjon å stille spørsmål ved egen praksis og forutsette muligheter for endring og utvikling. Vi tenker i forhold til både tid og sted i en form for selvkonfrontasjon, og setter et revidert blikk på egne tanker, verdier og handlinger. Teoretisk kunnskap blir analytisk redskap i denne refleksjonen (Dale, 2001). Anvendelse av teori må, som Søndena (2004) sier, ikke avgrenses til passiv speiling av det som er kjent fra før. I sin kompetanseutvikling må lærerstudenten reflektere over praktiske erfaringer ut fra både teori og egen intuitiv forståelse slik at de utvikler en internalisert og automatisert kompetanse.

Gjennom teoretisk og praktisk refleksjon utvikles kompetanse (Dreyfus og Dreyfus, 1986). En person som handler med kompetanse føler ansvar, og mestrer å foreta stegvis pedagogiske valg for videre utvikling. For å mestre å holde stø kurs i videre utviklingsforløp, trenger yrkesutøver både å ha integrerte teoretiske og praktiske kunnskaper og være seg bevisst kvaliteten i eget kunnskapsmessig grunnlag for undervisning (Hargreaves, 2007).

Iflg. Durkheim (2000) vil metodisk kompetanse og undervisningsorganisering bli sedvane og rutiner hvis læreren ikke reflekterer over metodebruk, hensikt og målsetninger. Endringer og utvikling gjøres mulig gjennom refleksjoner. Erfaringene i praksisfeltet vil for studenten kunne bidra til å både synliggjøre relevansen i teorikunnskapene og svekke den helhetlige læreprosessen (Ludvigsen og Hoel, 2002).

#### METODE

Jeg gjennomførte en kvalitativ studie der jeg analyserte planarbeid, observert studentenes undervisning i 4 timer, og deretter intervjuet dem om deres refleksjoner over hvordan de opplevde egen undervisning og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene. Intervjuene var semistrukturerte, og hadde, slik Kvale (1997) beskriver kvalitative forskningsintervju, som siktemål å innhente studentenes livsverdensforståelse.

Begge studentene vikarierte i en aldersblandet klasse, den ene på 3.-4. trinn og den andre på 5.-7. trinn. Studentene hadde før oppstart kun undervist i henholdsvis 3 og 6 timer på disse aktuelle trinnene, men hadde gjennom øvrige vikariater godt kjennskap til den aktuelle undervisningskulturen. Ingen av dem hadde erfaring med læreryrket fra før de begynte i lærerutdanningen, men hadde skaffet seg litt yrkeserfaring ved siden av obligatorisk praksis.

Studentene fant begge, gjennom tilpasning i forhold til elevenes læreplan og tolkning av nasjonal læreplan, mulighet til å gjennomføre samme tverrfaglig undervisningsopplegg om livet i fjæra, og anvendte henholdsvis 16 og 17 timer på opplegget. Jeg observert i første fase av avsluttende del av temaopplegget, der elevene kartla innsamlede organismer og bearbeidet erfaringene.

I tolkningen av intervjuene ble studentenes refleksjoner kodet og kategorisert (Strauss og Corbin, 1990) ut fra hvordan de opplevde eget planarbeid, egen undervisning, rammene for undervisningen og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene. I det følgende beskriver jeg undervisningsoppleggene helt avgrenset, og vektlegger videre studentenes refleksjoner med utgangspunkt i observert undervisning og nærmere redegjørelser for helhetlig opplegg.

#### UNDERVISNINGSGRUNNLAGET FOR REFLEKSJON

Begge studentene hadde godt planlagte, tverrfaglige og didaktisk varierte undervisningsopplegg med målsetning å legge grunnlag for en *forskerspireholdning* med utgangspunkt i livet i fjæra. Undervisningsoppleggene besto av forarbeid, ekskursjon og etterarbeid.

I forarbeidet involverte begge studentene elevene i planleggingen, etter en klargjøring av hva de kunne fra før og hva de forventet å finne ut mer om. Videre klargjorde de hvordan de skulle organisere utforskningen under

ekskursjonen, hvordan elevenes rollefordeling i arbeidet skulle være, hvordan de skulle bruke utstyr de hadde med, og hva som skulle skje i etterarbeidet.

Under ekskursjonen ble fjæra inndelt i belter ut fra tidevannsnivået, og elevene utforsket planter og dyr innen de forskjellige beltene. Elevene på 5.-7. trinn fikk også være med en båt ut for å bunnskrape sjøbunnen og ta opp organismer på litt større dybde.

Noe forskjellige vektlegginger videre ble begrunnet ut fra elevenes alderstrinn og forutsetninger for å mestre valgte arbeidsformer. Begge studentene la opp til en del elevsamarbeid, men ut fra en begrunnelse om at elevene på 5.-7. trinn ikke var vant med så mye selvstendig arbeid, ble det vektlagt en noe mer lærerstyrt undervisning på dette trinnet enn på 3.-4. trinn.

I etterarbeidet styrte elevene på 3.-4. trinn arbeidet selv, skrev, illustrerte med tegninger, diskuterte og tok mye selvstendig ansvar i både individuelle arbeider og fellesarbeid. Elevene på 5.-7. trinn måtte retteledes mer.

Begge studentene virket svært trygge i undervisningssituasjonen. De hadde en tydelig klasseledelse gjennom å på forhånd orientere elevene om hva som skulle skje og målene med arbeidet. De viste begge engasjement og fikk god kommunikasjon med elevene.

Ut fra undervisningsgrunnlaget kunne studentene reflektere over både opplevelsen av egen undervisning, rammene for undervisningen og seg selv i den undervisningskulturelle sammenheng.

#### STUDENTENES REFLEKSJONER OVER EGEN UNDERVISNING OG RAMMENE FOR VIDERE LÆRING

Studenten på 3.-4. trinn

Studenten som underviste på 3.-4. trinn erkjente at hun hadde et godt ferdighetsmessig elevgrunnlag som utgangspunkt, og at hun dermed kunne komme langt i sin målsetning. Hun sa:

*De leker seg hele tiden samtidig som de arbeider. Artig å se det med bevisste øyne. Jeg prøver å oppmuntre dem, for de vet egentlig hvor deres egne grenser er. Prøver å finne ut hvor mye jeg kan pushe på i forhold til det de kan gjøre. Det har en helt annen effekt enn om jeg skal bestemme over hodet på dem. Vil ikke pådytte for mye. Indre motivasjon har stor betydning. Jeg gir dem tips og råd – og hvis en gir dem noen stikkord, er de i gang. Ja, her skulle Vygotsky vært og sett.*

På spørsmål om hvordan hun forstod egne vektlegginger, sa hun:

*Alle læring bygger på det en vet fra før, jfr. Piaget. Og læring er kulturell, jfr. Vygotsky. Det med å gjøre en kombinasjon av inne og uteaktiviteter. Elevene får ta utgangspunkt i noe de har en hverdagsoppfatning om. De får være forskerspirer. De vet godt at det fins for eksempel store og små krabber, men de vet ikke at det er forskjellige arter. Og de vet kanskje ikke at kråkebollene må ha vatn på seg hele tiden. 8-åringene skal ikke lære alt dette, men målet er å sette i gang en tankeprosess. Det blir på en måte Bruners "spiralprinsipp". Måten jeg kommuniserer på er avgjørende der. Det er deres produkt – og de må få bekreftelse på hva som var bra og hvordan de kan gå videre. Resultatet skal bli noe de er stolt av å vise fram etterpå.*

På kommentar om at det var tydelig, ja, at hun vektla at det skulle være på deres nivå, sa hun videre:

*De er selv med på å sette egne mål hvis en diskuterer med dem. Jeg pusher på litt, men vurderer i forhold til hver enkelt.*

*Kontrasten mellom hvem som er faglig god og dårlig kommer litt bort. Det er et tema som engasjerer fordi de er på hjemmebane. Og så synes de det er artig å gjøre forskjellige ting. Noen liker også å lære ved å bruke hendene, noen ved å se, noen ved å skrive, noen ved å snakke. De har fått lærdommen inn ved bruk av alle sansene. Naturfaget bør gjøres mest mulig praktisk.*

Hun redegjorde videre for at både motivering, aktivisering, konkretisering, individualisering, samarbeid, vurdering og variasjon har stor betydning som undervisningsprinsipper, ikke minst kommunikasjonen med elevene og elevenes egen vurdering.

Med bakgrunn i at hun anvendte teoretiske begrep i argumentasjonen, spurte jeg henne om hvilken betydning hun mente slik kunnskap hadde i hennes arbeid:

*Hadde jeg ikke hatt pedagogikken, hadde det blitt for mye "synsing". Da hadde jeg vært assistent. Teoriene vil holde seg der hvis jeg fortsetter å avsette tid til refleksjon. Bli en selvfølge etter hvert, at det blir en del av deg. Men føler at det er trygt for meg å kunne begrunne ut fra teorier. Jeg prøver å kople teori og praksis, skriver opp kompetansemålene, tenker i etterkant hvordan det gikk og hva jeg må gjøre i neste time. Det er godt for meg å tenke over og skrive ned. Ungene vil også komme videre.*

Studenten reflekterte teoretisk over erfaringene, og var opptatt av å beholde og videreutvikle dette refleksjonsgrunnlaget. På spørsmål om hvordan hun opplevde undervisningskulturen ved skolen, svarte hun:

*Her er det stort sett et godt læringsmiljø. Lærerne er positive og støttende, og jeg får stor frihet til å prøve ut egne idéer.*

I den sammenheng reflekterte hun også over egen rolle i sammenhengen, og sa at hun opplevde ingen begrensninger i forhold til hva hun kunne vektlegge å prøve ut i sitt undervisningsopplegg. Hun visste at elevene hadde et godt utgangspunkt for videre læring. Samtidig følte hun at hun ville takle eventuelle utfordringer som hun kunne komme til å møte. Hun sa:

*Jeg ser at jeg ligger ikke noe tilbake i forhold til de andre ved skolen.*

Studenten på samlet 5.-7. trinn

Både i forbindelse med redegjørelsen for undervisningsopplegget og i intervjusamtalen fokuserte denne studenten på elevgrunnlaget.

*Disse elevene har ikke et godt nok grunnlag til at jeg i så stor grad, som jeg ideelt skulle ønsket, kan vektlegge at de skal samarbeide og arbeide selvstendig. De er vant til at undervisningen for det meste er lærerstyrt. Derfor anser jeg det nødvendig å utvikle steg for steg.*

Hun sa at hun hadde valgt å vektlegge å sette fokus på samarbeidsprosessene:

*Jeg er klar over at dette er uvant for elevene. De er ikke vant med å fokusere på sosiale prosessmål. Men jeg hadde jo lyst til å prøve å få dem til å tenke over at det også har betydning for det arbeidet de gjør sammen, og få dem til selv å vurdere den siden av arbeidet.*

Hun påpekte at det var viktig at ikke bare hun hadde et overblikk, men at også elevene hadde et overblikk, og framhevet betydningen av å ta elevene med i planleggingen. Hun lot elevene bruke skjemaer for nedtegning av artsbestemmelser, og påpekte betydningen av å anvende læringsstrategier. Hun kom i den sammenheng, og i flere andre sammenhenger, inn på egne læringsmål parallelt med elevenes læringsmål.

*Ja, jeg har tenkt at når jeg får min egen klasse, så kommer jeg til å legge mye vekt på læringsstrategier. Jeg har prøvd ut dette med tankekart og styrkenotater i enkelte klasser, og jeg synes at det har fungert godt.*

Denne studenten påpekte også at det var lett å differensiere gjennom et slikt opplegg. Hun mente det var situasjoner som alle mestret, men også ekstra utfordringer for de som hadde behov for det. Hun fortalte at elevene hadde vært svært engasjerte under ekskursjonen, og at en elev som vanligvis presterte dårlig i skolearbeidet, og hadde et dårlig selvbilde, virkelig hadde vokst på disse erfaringene. Et foreldrepar hadde også kommentert at dattera deres hadde vært oppglødd da hun kom heim og hadde svært mye å fortelle om hva hun hadde opplevd og lært. Hun syntes imidlertid at elevenes oppsummerende skrivning ikke ble særlig effektiv, og påpekte at elevene syntes individuell skrivning var kjedelig.

Da vi gikk nærmere inn på begrunnelsene for det hun hadde gjort og begrunnelser for hva hun alternativt kunne ha tenkt seg å ha gjort, sa hun:

*Når jeg forsøker å vektlegge en forskerspireholdning, vektlegger jeg jo i denne sammenhengen både en kognitiv, en sosio-kulturell og en behavioristisk læringsteori. Elevene greier ikke å arbeide selvstendig hele tiden, og må styres en del. Samtidig var det rom for både individuell utforskning og samarbeid.*

Da jeg spurte om hvordan hun opplevde undervisningskulturen ved skolen, sa hun at skolen "neppe var preget av så mye nytenkning". Hun fortalte at noen i kollegiet hadde sagt at de syntes ikke at de hadde hatt særlig nytte av lærerutdanningen i sitt praktiske arbeid.

*Jeg vet ikke jeg hva som har skjedd i løpet av deres utdanning. Noen mener det har vært nesten bortkastet.*

Hun sa videre at hun hadde hatt mange diskusjoner med eldre lærere i kollegiet. Da det for eksempel ble argumentert for at det var viktig i matematikk å først lære formelen for hvordan noe skulle gjøres, hadde hun påpekt at hun hadde lært det tvert motsatte. De fleste var imidlertid åpne for idéer.

Som en kontrast til slike holdninger påpekte hun betydningen av sine pedagogikkunnskaper som grunnlag for didaktisk arbeid. Hun sa at hun noterte erfaringer og refleksjoner for å forsøke å unngå å havne i et ureflektert mønster.

*Pedagogikkunnskapene er alfa og omega for meg. Å være bevisst gjør meg tryggere i den rollen jeg skal være i. Pedagogikken sitter jo igjen som en referanseramme. For eksempel når vi begynte å prate om de forskjellige metoder vi kan anvende. Alle skjønner jo at det en observerer, ser og gjør, er noe en husker, men jeg kan begrunne det. Du har jo vært veldig opptatt av koplinga mellom teori og praksis, og ikke minst har jeg lært av alle diskusjonene med medstudenter. Og jeg har jo selv gått inn for å skjønne de her sammenhengene mellom teori og praksis. Hvis jeg får jobb på denne skolen, så vet jeg jo at jeg kan møte forskjellige holdninger. Det er da viktig at jeg kan begrunne hvorfor.*

DRØFTING AV STUDENTENES  
REFLEKSJONER

Hvordan studentene reflekterer over opplevelsen av egen undervisning, eget kunnskapsgrunnlag og de undervisningskulturelle sammenhengene, har stor betydning for deres videre utvikling. Begge studentene viste det Sellbjer (2009:291) kaller "kunnskapsabilitet", dvs. evner i praksis og termer av kunnskap på et refleksjonsnivå. De var seg begge bevisst verdien av sine vektlegginger tilpasset de elevene de møtte.

Studenten på 3.-4. trinn arbeidet med elever som hadde et godt grunnlag for medvirkning og medansvar, og kunne på en helhetlig utprøvende og visjonær måte bygge videre på det grunnlaget. Studenten på 5.-7. trinn måtte i langt større grad utvikle steg for steg ut fra elevenes ståsted og erfaringsbakgrunn. Hvis en forstår utvikling av "kunnskapsabilitet" som en helhetlig læringsprosess der teori og praksis forenes parallelt med utprøving av visjoner for undervisning, fikk disse to noe forskjellige læreprosesser. Undervisningssituasjonen stilte annerledes krav til studenten på 5.-7. trinn, og begrenset dermed visjonene for videre utvikling. Studenten på 3.-4. trinn vil kunne få en videre styrket læreprosess gjennom samspillet mellom egen individuell læring og skoleorganisasjonens læring, mens studenten på 5.-7. trinn i større grad må lite på egne perspektiver for utvikling i samspill med den aktuelle undervisningskulturen.

Begge studentene kunne, slik Østrem (2009) anbefaler, begrepsfeste sin forståelse i forhold til hvordan de oppfattet undervisningskulturen i skoleorganisasjonen. En slik begrepsfestet forståelse er avgjørende for studentens videre utvikling. De brukte også, som det anbefales at de skal gjøre i teori om lærerutdanning (Moore, 2007), notater for å sikre sin egen videre refleksjonsprosess. Dermed forsøkte de å utvikle internaliserte teoretiske og praktiske kunnskaper i sin kompetanseutvikling.

DRØFTING AV UNDERSØKELSENS  
VALIDITET

Studentene tilkjennega selvsagt subjektive refleksjoner. Gjennom refleksjon og introspeksjon kan subjektet forstå seg selv, men det kan ikke samtidig sette seg utenfor seg selv og innta en dialektisk observatørbevissthet (Steen-Olsen, under arbeid). Studentene kunne også ha ønsket å framstille seg selv mest mulig fordelaktig.

Forsker hadde vært studentenes pedagogikklærer, og langsiktig kjennskap til den enkelte student kunne ha skapt en forutinntatthet. Forskeren kan heller ikke sette seg utenfor seg selv og innta en dialektisk observatørrolle. Det er derfor også umulig å isolere data og håndtere disse uten å ta med forskerens påvirkning.

Gjennom dialektisk refleksjon mellom student og forsker kan imidlertid begge parter verdiladede subjektposisjon og den nøytrale objektposisjonen oppgis (Skjervheim, 1964). Utgangspunktet i studentenes planarbeid og innsyn i undervisningsgjennomføring skapte en felles referanseramme og lettet dialektikken i intervjuamtalene. Det ble dermed en interaksjon mellom på forhånd innhentede data og det gjennomførte intervjuet. Dialektikken hjelper oss på denne måten til å reflektere innhente en ny felles forståelse.

Refleksivitet kan slik forstås som en perspektivforflytning, fordi en slik forflytning utgjør selve grunnlaget for selviaktakelse. Det innebærer å ta et skritt til side og iakttas sin første posisjon fra et metaperspektiv. Forskerens *refleksive forskerblikk* utgjør slik "et tredje øye" (Steen-Olsen, under arbeid) som fremtrer når synsvinkelen til studenten og forskeren overskrides. Fra det refleksivt overskridende blikket er den kritiske ettertanken mulig.

## KONKLUSJON

Disse to studentene forstod betydningen av eget refleksjonsgrunnlag og den aktuelle undervisningskulturen. De forsto at de inngikk i en mer omfattende struktur i en sosial ordening. Som en konsekvens av denne for-

ståelsen hadde de bevisst har gått inn for å forene praktiske erfaringer med teoretiske perspektiver. Teoretisk og praktisk integrert kunnskap utgjorde et svært viktig grunnlag for deres videre utvikling i yrkesfunksjonen. Disse to studentene skulle derfor ha gode forutsetninger til å klare seg bra gjennom videre læreprosesser.

Selv om disse studentene ennå ikke er ferdig utdannet, utgjør deres refleksjoner et grunnlag for å forstå videre læreprosess i praktiseringen av læreryrket. Hvordan læreprosessen i yrkesfunksjonen blir, avhenger både av den enkelte student selv og av undervisningskulturen i den aktuelle skoleorganisasjonen. Studenter er på forskjellige kompetansenivåer både underveis i sitt utdanningsløp og ved sin inntreden i læreryrket. Innstilling de har både underveis i utdanningsløpet (Løfsnæs, 2010) og i videre læring i yrkesfeltet, har stor betydning for deres læreprosesser.

For å skape utvikling i skolen, trengs innsats i både lærerutdanning, i videre oppfølging av den enkelte nyutdannede, så vel som i utvikling av det enkelte undervisningsmiljøet innen den skoleorganisasjonen de skal arbeide i. Lærerutdanninga er et viktig grunnlag, men utgjør bare en oppstart på læringen til yrkesfunksjonene.

Uten teoretisk refleksjon som grunnlag for de pedagogiske valg som gjøres, kan gjen-skaping av undervisningskulturen lett få dominans foran nyskaping (Saljo, 2001).

Det trengs videre forskning på den læringsprosessen som skjer når kunnskapsnivåer møtes i sosial arbeidsdeling i undervisningsorganisasjoner, og hvilke perspektiver den enkelte yrkesutøver har på eget kunnskapsgrunnlag i den sammenheng.

## REFERANSER:

- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresse. I T. Kvernbekk, *Pedagogikk og profesjonalitet* (s. 67-82). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and experience in the era of the computer*. New York: The Free Press.

- Durkheim, E. (2000). *Om den sociale arbeidsdeling*. København: Reitzel.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. I D.H. Hargreaves, m.fl., *Educational Research and Evidence-based Practice* (s. 3-18). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publ.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, S. & Hoel, T.L. (2002). *Et utdanningssystem i endring, IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løfsnæs, E. (2010). *Lærerstudenters perspektiver på egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2010.
- More, A. (2007). Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. I M Hammersley m.fl., *Educational Research and Evidence-based Practice* (s. 121-138). Los Angeles: Sage Publ.
- Postholm, M.B. (2007). *Refleksjon – nøkkelen til utvikling i skolen*. Bedre skole, 4/2007: 45-49.
- Sellbjer, S. (2009). Kunnskapsprosess och kunnskapsprodukt. *Nordisk Pedagogik*, 3/2009: 279-293.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt av A. Lillebø. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Skjervheim, H. (1964). *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.
- Steen-Olsen, T. (under arbeid). *Refleksiv forskningsetikk - den kritiske ettertanken*. Trondheim, NTNU.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen*. UFD.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av S. Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordisk Pedagogik*, 4/2009: 369-383.

Elsa Løfsnæs

Kvilhaugveien 28, 8700 Nesna  
Tlf: 75 05 78 82 (Mobil 454 06 549)  
E-post: el@hinesna.no