Lisbeth M Brevik

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

E-post: l.m.brevik@ils.uio.no

Britt Oda Fosse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

E-post: b.o.fosse@ils.uio.no

Lærerutdanning i det 21. århundre – tradisjoner, utfordringer og endringer

Hva kan vi forvente av lærerutdanningen i Norge i det 21. århundre? Den siste tiden har læreres kvalifikasjoner vært mye debattert. Samtidig har opptakskrav til ulike lærerutdanninger blitt fastsatt – og endret. Den største endringen i fremtidens lærerutdanning er likevel at den nå blir en femårig mastergrad. Samtidig ser vi en høyere søkning til lærerutdanningene generelt, noe som lover godt for fremtidens lærerutdanning og lærerprofesjon. Det er derfor gledelig å se at bidragene i dette spesialnummeret i *Acta Didactica Norge* diskuterer lærerutdanningen i det 21. århundre i lys av både tradisjoner, utfordringer og behov for endringer. Her gir vi først en introduksjon til lærerutdanning og lærerprofesjon, før vi presenterer ulike aspekter ved bidragene i spesialnummeret. Til slutt diskuterer vi et tema vi har fått mange spørsmål om—aksepraten for artiklene i spesialnummeret.

Lærerutdanning og lærerprofesjon

Lærerutdanningen skal gi et startgrunnlag for et virke som lærer og blir dermed en viktig forutsetning for arbeidet som lærer i de første praksisårene. Begrepet profesjon brukes stadig oftere om læreryrket. Spørsmål som kan reises, er hvordan lærerutdanningen faktisk legger et grunnlag for profesjonalisering som lærer i de første årene i yrket, og hvordan lærerutdanningen best bør tilpasse seg samfunnsendringer, profesjonaliseringsbestrebelser og endrede forventninger.

Sitatet er hentet fra invitasjonen til dette spesialnummeret. I invitasjonen ønsket vi bidrag som knyttet an til profesjonalisering, samfunnsendringer og forventninger i lærerutdanningen. I de siste årene har Kunnskapsdepartementet (KD) fastsatt en rekke nye forskrifter for norsk lærerutdanning som gjenspeiler disse begrepene. Et sentralt mål med de nye forskriftene er å sikre helhetlige, integrerte og forskningsbaserte lærerutdanninger av høy kvalitet (KD, 2013, 2015). I de nye rammeplanene presiseres profesjonsrettingen. I rammeplanen for

Praktiskpedagogisk utdanning (PPU) heter det for eksempel at lærerutdanningen skal være “profesjonsrettet og basert på forsknings- og utviklingsarbeid og erfaringsbasert kunnskap” (KD, 2015, s. 1). Profesjonalitet står sentralt i de nye forskriftene fra myndighetene, men er ikke nærmere definert i forskriftene.

Det er mye som tyder på at lærere og myndigheter har ulik forståelse av profesjonalitet. Ifølge Judyth Sachs (2016) er lærere mer opptatt av demokratisk profesjonalitet, som har fokus på kollegiale relasjoner og kollektive samarbeidsprosesser, mens myndighetene er opptatt av en organisatorisk profesjonalitet, som har fokus på ledelsesstrukturer og kvalitetssikringssystemer. Ifølge Sachs (2016) samarbeider lærere og myndigheter tilsynelatende kollektivt for å sikre kvalitet i elevenes læring. Forskjellene mellom læreres og myndigheters beskrivelser av profesjonalitet (henholdsvis profesjon og politikk) handler om hvordan profesjonalitet defineres og måles. Det hevdes av flere at det som kjennetegner lærerprofesjonalitet i dag, er den organisatoriske profesjonaliteten (Darling-Hammond, 2016; Sachs, 2016), noe som blant annet innebærer en oppfatning om at lærerprofesjonalitet kan måles gjennom kunnskapstesting av elever (Elstad & Sivesind, 2010).

Lærerprofesjonen er med andre ord en profesjon som lever i et spenningsfelt mellom politisk styring og læreres autonomi. Autonomi innenfor lærerprofesjonen har som utgangspunkt at lærere er eksperter på sine fag- og kunnskapsområder og vet hva som er god undervisning for den enkelte eleven og klassen i den aktuelle konteksten. Slik profesjonalitet bygger på flere års studier, utviklingsarbeid og erfaringer.

Det har vært mange forsøk på å kategorisere og definere lærerprofesjonalitet (Evans, 2008; Evetts, 2008, 2011; Hargreaves, 2000; Sachs 2003, 2016). Sachs (2016) betegner lærerprofesjonen som en moden profesjon (*mature profession*). Hun bruker dette begrepet for å understreke at det er liten tvil om at lærere er profesjonelle og læreryrket en profesjon:

It has the confidence to represent itself to others in ways that are trusted, valued and respected. Its members share a common set of values, are guided by ethical practice and have a knowledge base that is robust and can be defended (Sachs, 2016, s. 10).

En moden profesjon er transformativ idet den søker å utvikle lærere som er kreative designere av undervisning og på same tid innovative pedagoger. Videre mener Sachs (2016) at en moden profesjon kjennetegnes ved at lærere bruker forskning og selv er forskere på undervisning. Dette synet er i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene i Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 der det heter at kandidaten kan opptre profesjonelt og kritisk reflektere over og analysere faglige, profesjonsetiske, forskningsetiske og utdanningspolitiske spørsmål og problemstillinger (KD 2013, s. 6). Lærerutdanningens intensjon er med andre ord å bidra til lærerprofesjonalitet ved å skape helhet og sammenheng mellom vitenskapelige fagdisipliner, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring.

Det flerdimensjonale ved lærerprofesjonen

Bidragene i dette spesialnummeret dekker til sammen en invitert tale, seks tematiske artikler, elleve empiriske artikler og en invitert epilog. Disse viser nettopp det Sachs (2016) omtaler som det flerdimensjonale ved lærerprofesjonen, i og med at de representerer ulike fagområder, ulike nivåer i utdanningen og har fokus på ulike deler av lærerutdanningen, lærerprofesjonen og skolen. Profesjonens virkelige styrke og potensiale ligger i interaksjonen mellom dimensjonene (Sachs, 2016), noe som også gjelder for artiklene i spesialnummeret. De enkelte artiklene er selvstendige bidrag. Samtidig er de integrerte deler av en felles helhet. På ulike måter handler de om hvordan lærerutdanningen kan legge til rette for utvikling av lærerprofesjonalitet.

Dette ser vi først i den inviterte talen, der Menter utfordrer det tradisjonelle synet på lærerprofesjonalitet (*professionalism*), profesjonskunnskap (*professional knowledge*) og profesjonslæring (*professional learning*) og foreslår at vi trenger å tenke nytt om både lærerprofesjonen og lærerutdanningen.

Deretter diskuteres lærerutdannings betydning for utvikling av lærerprofesjonalitet i fem artikler. Lund og Eriksen bygger på erfaringer fra ProTed – Senter for fremragende lærerutdanning i sin diskusjon om utvikling av lærerutdanneres profesjonalitet. Vestøl bygger også på erfaringer fra ProTed i sin kommentar om profesjonsutvikling (*professional development*) i lærerutdanningen. Deretter drøfter Hermansen og Mausethagen profesjonskunnskap, profesjonsutøvelse og lærerprofesjonalitet i skolen, mens Angelo studerer profesjonsforståelse i lærerutdanningen.

Videre belyses profesjonsbegrepet knyttet til lærerstudenters læring i seks artikler. Vinje trekker opp et historisk perspektiv på lærerprofesjonen fra 1837 til 2010, mens Føinum og Thorsen diskuterer profesjonalisering i skolen av henholdsvis mentorrollen (mentoring av nyutdannede lærere) og praksislærerrollen (veiledning av lærerstudenter). Deretter drøftes lærerstudenters profesjonsutvikling i spennet mellom universitet/høyskole og skole i de empiriske artiklene til Jakhelln, Bjørndal og Stølen samt Brevik og Gunnulfsen, i tillegg til den tematiske artikkelen til Fosse. Nesje kommenterer også dette spennet ved å studere lærerstudenters profesjonelle motivasjon, mens Mathé og Flognfeldt drøfter hvordan lærerstudenters profesjonalitet kan styrkes. I de tre siste artiklene belyser først Røkenes, deretter Brox, og til slutt Klemp og Nilssen ulike sider ved profesjonsfaglig digital kompetanse blant lærerstudenter.

Avslutningsvis diskuterer Ellis det han ser som den største utfordringen i forholdet mellom lærerutdanningen og lærerprofesjonen framover, nemlig transformasjon av kunnskap mellom de to kontekstene.

Nasjonale og internasjonale linjer

Forfatterne i spesialnummeret kommer fra England og Norge, fra University of Oxford, King's College London, Universitetet i Oslo (UiO), Høgskolen i Oslo og

Akershus (HiOA), Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). De empiriske bidragene dekker et bredt spekter av norske lærerutdanninger. Til sammen seks studier bygger på data fra henholdsvis grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7 og 5-10 (Brox; Jakhell mfl.; Klemp & Nilssen), PPU og Lektorutdanningen for trinn 8-13 (Brevik & Gunnulfsen; Røkenes) og Teach First Norway for trinn 8-13 (Nesje). I tillegg inneholder fire studier data fra henholdsvis elever, lærere, mentorer og praksislærere i skolen (Flognfeldt; Føinum; Mathé; Thorsen).

Selv om spesialnummeret i hovedsak handler om lærerutdanninger i Norge, trekkes det linjer til lærerutdanning og lærerprofesjon internasjonalt i tre av artiklene. Menter skriver om USA, England, Italia, New Zealand og Norge. Klette og Hammerness skriver om USA, Chile, Cuba, Finland og Norge. Ellis skriver om England og Norge. Tilsammen bidrar artiklene til å belyse lærerutdanninger på tvers av Norge, og ser samtidig disse i lys av internasjonale trender.

Inviterte bidrag

To av artiklene er inviterte bidrag. Det gjelder Ian Menter's tale "Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know?" og Viv Ellis' epilog "The challenge of transformation: Å arbeide med kunnskapsproblemet i lærerutdanningen". Begge diskuterer utfordringer for lærerprofesjonen og lærerutdanningen i det 21. århundre – Ian Menter med utgangspunkt i en tale han ga ved Universitetet i Oslo i november 2015, og Viv Ellis med utgangspunkt i en lesing av alle artiklene i spesialnummeret.

Fire seksjoner

Vi har valgt å dele inn de resterende artiklene i fire seksjoner: (A) Design av lærerutdanninger, (B) Partnerskap i lærerutdanningen, (C) Forholdet mellom vitenskapelig disiplin og skolefag og (D) Profesjonsfaglig digital kompetanse. Seksjonene B, C og D er inspirert av artikkelen til Lund og Eriksen, som basert på erfaringer fra ProTed – Senter for fremragende utdanning presenterer *partnerships and university schools, scientific disciplines and school subjects* og *professional digital competence* som utfordringer for fremtidens lærerutdanning. Seksjon A er valgt for å favne de artiklene som handler om design av lærerutdanninger både nasjonalt og internasjonalt.

Seksjon A - Design av lærerutdanninger

Her presenterer Kirsti Klette og Karen Hammerness (UiO/NY), Andreas Lund og Tone Eriksen (UiO), Jon Magne Vestøl (UiO), Hege Hermansen og Sølvi Mausethagen (HiOA), samt Elin Angelo (NTNU) fem tematiske artikler. Mens de tre første bygger på innovativt arbeid fra henholdsvis "The Coherence and Assignment Study in Teacher Education" (CATE) (Klette & Hammerness) og

erfaringer fra de fire første årene i ProTed (Lund & Eriksen; Vestøl), bygger de to siste artiklene i denne delen på dybdestudier av lærerprofesjonalitet i tre doktoravhandlinger (Hermansen & Mausestagen; Angelo). I de fem artiklene diskuteres design av lærerutdanninger fra ulike perspektiver.

I artikkelen “Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective” rapporterer Klette og Hammerness om de første funnene fra CATE der lærerutdanning i Finland, Norge, Chile, Cuba og USA sammenlignes. De argumenterer for at lærerutdanningsfeltet har behov for koherente utdanninger som kopler teori og praksis. I den andre artikkelen, “Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education”, bidrar Lund og Eriksen med kunnskap om hvordan vi kan utvikle, oppnå og opprettholde koherente og integrerte studiedesign for masterutdanninger, gjennom et transformativt perspektiv på lærerutdanning og læreres profesjonsutvikling. I den tredje artikkelen, “Design, Integration, and Quality. Teacher Education from the Perspective of ProTed, a Norwegian Centre of Excellence in Education”, presenterer Vestøl det empiriske og konseptuelle rammeverket som ProTed har utviklet for lærerutdanningen, med hovedvekt på begrepene design, integrasjon og kvalitet. I den fjerde artikkelen, “Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer”, setter Hermansen og Mausestagen et analytisk søkelys på dynamikken som utspiller seg i lærernes møte med kunnskapsformer som fordrer både bruk av elevresultater og begrunnelser av egen praksis, med referanse til forskningslitteratur. I den siste artikkelen i denne seksjonen, “Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet”, stiller Angelo spørsmål ved hva som kjennetegner lærerutdannerens autonomi – om lærerutdanneren ser seg selv som fagutøver, forsker, klasseromseksperter eller politiker. Hun diskuterer begrepet profesjonsforståelse på individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. Profesjonsforståelse blir redegjort for som et analytisk konsept som kan bidra til profesjonell utvikling og refleksive lærerutdannerkulturer.

Seksjon B - Partnerskap i lærerutdanningen

I denne seksjonen presenteres først en dokumentanalyse av Marianne Vinje (HiOA), deretter fire empiriske artikler av Katrine Nesje (UiO), Kirsten Thorsen (HiOA), Rachel Jakhelln, Kristin Emilie Bjørndal og Gerd Stølen (UiT), og Lisbeth M Brevik og Ann Elisabeth Gunnulfsen (UiO), samt en tematisk artikkel av Britt Oda Fosse (UiO). I alle disse artiklene belyses det komplekse forholdet mellom kunnskap som utvikles ved universiteter og høyskoler i lærerutdanningen, og kunnskap som utvikles i skolen.

I Vinjes artikkel “Pedagogical Studies in Teacher Education. Reintroducing methodology as the core of pedagogical studies”, undersøker hun gjennom en dokumentanalyse den historiske utviklingen av pedagogikkfaget i norsk

lærerutdanning i de nasjonale planene fra 1837 til 2010. Hun finner at definisjonen av pedagogikkfaget og begrepene som brukes på didaktiske kategorier i klasserommet, har variert og argumenterer for at pedagogikkfaget må omfatte en basis av begreper og teorier hentet fra sentrale aktiviteter i profesjonen. I den neste artikkelen, “Teach First Norway - who joins, and what are their initial motivations for teaching?”, diskuterer Nesje motivasjonen til kandidater som rekrutteres til det alternative lærerutdanningsprogrammet Teach First Norway. Hun finner at deltakernes motivasjon er kompleks og argumenterer for at det stereotype bildet av en Teach First Norway-kandidat som bruker programmet som et springbrett inn i lederstillinger i næringslivet, må nyanseres. Deretter, i artikkelen “Practice Teachers’ Role in Teacher Education – Individual Practices across Educational Curricula”, undersøker Thorsen hvordan praksislærere oppfatter sin rolle og sine oppgaver. Studien bekrefter behovet for å involvere praksislærere i felles prosesser for å utvikle sammenhenger mellom teoristudier og praksisopplæring i lærerutdanningen.

I artikkelen “Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren?” undersøker Jakhelln, Bjørndal og Stølen betydningen av masterarbeidet som et FoU-arbeid og hvordan dette arbeidet hjelper lærerstudentene å integrere kunnskap fra utdanningen med kunnskap de utvikler som ferske grunnskolelærere. Resultatene viser at det er betydningsfullt at masteroppgaven er forankret i skolens praksis, og at arbeidet med den bidrar til utviklingen som lærer. Forfatterne argumenterer for at FoU-kompetanse må gis oppmerksomhet fra første stund i lærerutdanningen. I neste artikkel, “Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial”, undersøker Brevik og Gunnulfsen hvordan lærerstudenter integrerer kunnskap om differensiering for høytpresterende elever med egne erfaringer fra praksis. De finner at lærerstudentene karakteriserer disse elevene som en heterogen gruppe med ulike styrker og behov, og diskuterer hvordan lærerstudenters kunnskap om disse elevene kan bidra til å utvikle fremtidens lærerutdanning. I den tematiske artikkelen i denne seksjonen, “Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen”, undersøker Fosse de utfordringene lærerstudenter har når de skal transformere kunnskap fra campus til undervisning og refleksjon i skolen. Hun hevder at lærerstudentene får liten hjelp i denne prosessen, og at kunnskap om lærerstudenters læringsprosesser må tas i betraktning når ulike partnerskapsmodeller og metoder utvikles.

Seksjon C - Forholdet mellom vitenskapelig disiplin og skolefag

I denne seksjonen presenterer Mona E. Flognfeldt (HiOA), Nora E. H. Mathé (UiO) og Merete Føinum (UiO) tre empiriske artikler der de undersøker forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag. Alle tre belyser hvordan praksisorientert forskning bidrar til å bryte ned det opplevde skillet mellom vitenskapelig disiplin og skolefag.

I artikkelen “Professional feedback loop: How can practising teachers’ reflection inform English language teacher education? ”, identifiserer Flognfeldt erfarne engelsklæreres syn på egen engelskundervisning i grunnskolen. Hun finner at deres største opplevde utfordring er utvikling av elevenes skriveferdigheter, og argumenterer for at lærerutdanningen med fordel kan styrke lærerstudenters kompetanse om skriving i engelskfaget. I den neste artikkelen, “Students’ Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies” studerer Mathé demokratiforståelsen hos elever i samfunnsfag i videregående skole og finner at de først og fremst uttrykker en liberal demokratiforståelse. En implikasjon er at lærerutdannere aktivt bør involvere lærerstudentene i å diskutere og definere sentrale fagbegreper som bidrag i sin profesjonelle utvikling, og gjennom dette utvikle ungdommers muligheter for demokratisk deltakelse både i og utenfor skolen. I den siste artikkelen i denne seksjonen, “Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har?”, studerer Føinum nyutdannede læreres samtaler med sine mentorer om deres undervisning i spansk og engelsk i ungdomsskolen. Hennes funn viser hvor avgjørende det er at mentor har kompetanse i det skolefaget det skal veiledes i, såfremt skoler ønsker å tilby nyutdannede lærere spisset veiledning i skolefag.

Seksjon D - Profesjonsfaglig digital kompetanse

I denne seksjonen presenterer Fredrik Røkenes (NTNU), Hilde Brox (UiT) samt Torunn Klemp og Vivi Nilssen (NTNU) ulike perspektiver på profesjonsfaglig digital kompetanse i lærerutdanningen. Alle tre artiklene viser hvordan utvikling av slik kompetanse er et positivt bidrag til fremtidens lærerutdanning.

I artikkelen “Digital storytelling in teacher education: A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching” belyser Røkenes hvordan bruk av digitale fortellinger i lærerutdanningen kan fremme innovativ bruk av IKT i studentenes engelskundervisning. Han finner en rekke tilnærmingsmåter som kan tas i bruk i gjennomføringen av verksted om digitale fortellinger, slik som modellering av integrering av IKT og vurdering med IKT, stillasbygging av studentaktive læringsopplevelser med IKT og brobygging mellom teori og praksis gjennom refleksjon. I den neste artikkelen, “Troublesome tools: how can Wikipedia editing enhance student teachers’ digital skills? ”, argumenterer Brox for at man i lærerutdanningen bør se på digital teknologi både som tema og hjelpemiddel. Hun undersøker dette via lærerstudentenes skriving av artikler på Wikipedia og finner at selv om de gjør en rekke vesentlige oppdagelser underveis, er det fortsatt sider ved denne typen kunnskapsproduksjon de ikke helt forstår. I den siste artikkelen i denne seksjonen, “Skriving i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga”, studerer Klemp og Nilssen hvordan studenter i grunnskolelærerutdanningen bruker et digitalt diskusjonsforum til

skriftlige og reflekterende dialoger. De finner at dette bidrar til å styrke lærerstudentenes utvikling av fagspråk og teoriutvikling.

Akseptrate i spesialnummeret

Vi har fått mange spørsmål om akseptraten for artiklene i dette spesialnummeret i *Acta Didactica Norge*. En akseptrate er den andelen artikler som blir publisert av det totale antallet artikler som er sendt inn til vurdering. Utregningen kan variere mellom tidsskriftene. Noen kalkulerer akseptraten ut fra det totale antallet artikler som blir sendt inn i løpet av et år, mens andre kalkulerer ut fra antall artikler som sendes til fagfelleevaluering (Mahtoob & Paltridge, 2014). Den første utregningsmåten gir da en lavere akseptrate enn den siste.

Akseptraten for artikler i et spesialnummer er vanligvis høyere enn for artikler som sendes inn til de regulære utgavene av et tidsskrift. Dette skyldes at det foregår en innledende sileprosess hvor bidragsyterne bes om å sende inn et sammendrag. På basis av dette inviteres de eventuelt til å sende inn en artikkel til vurdering hos redaktørene av spesialnummeret.

I juni 2015 mottok vi 37 sammendrag som alle fremsto som relevante for dette spesialnummeret. Vi valgte derfor å invitere alle til å sende inn artikler – med en presisering om å tydeliggjøre bidragets relevans for lærerutdanning i det 21. århundre. 33 av sammendragene ble sendt inn som artikler i oktober 2015 og ble videre sendt til fagfelleevaluering (*double blind*) hos minst to fagfeller. Etter den første vurderingsrunden ble forfatterne av 20 av artiklene bedt om å gjøre revisjoner basert på fagfellenes vurderinger. De reviderte artiklene ble sendt ut til ny fagfelleevaluering, primært til de samme fagfellene. Etter den andre vurderingsrunden ble forfatterne av 17 av artiklene bedt om å gjøre mindre endringer, og noen av dem ble sendt til en tredje vurderingsrunde hos en av de opprinnelige fagfellene før de ble akseptert for publisering. I og med at alle de innsendte artiklene ble sendt ut til vurdering, slapp vi å gjøre et valg mellom de to utregningsmåtene som Mahtoob og Paltridge (2014) har beskrevet. Det betyr at akseptraten for dette spesialnummeret er 52 prosent (17 av 33 artikler). I tillegg kommer to inviterte bidrag som har vært til redaksjonell vurdering.

En takk til fagfellene i spesialnummeret

Vi ønsker å takke alle de anonyme fagfellene som velvillig har stilt opp i både en, to og tre vurderingsrunder. Dette har vært en viktig kvalitetssikringsprosess. Hver artikkel er vurdert av minst to fagfeller og av begge redaktørene for spesialnummeret. I enkelte tilfeller har også ansvarlig redaktør og seksjonsredaktørene for *Acta Didactica Norge* bidratt i vurderingen. Fagfellene tilhører en rekke lærerutdanningsmiljøer i både Norge, Sverige, England og USA.

Referanser

- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 108–131.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234.
- Brox, H. (2016). Troublesome tools: How can Wikipedia editing enhance student teachers' digital skills? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 329–346.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teacher and Teacher Education and Its Influence on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2) 83–91.
- Ellis, V. (2016). The challenge of transformation: Å arbeide med kunnskapsproblemet i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 366–374.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (red) (2010). *PISA - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20–38.
- Evetts, J. (2008). The management of professionalism. I Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (red.). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (s. 19–30). Hoboken, NJ: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59, 406–422.
- Flognfeldt, M. E. (2016). Professional feedback loop: How can practising teachers' reflection inform English language teacher education? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 252–270.
- Fosse, B. O. (2016). Transformerings av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 235–251.
- Føinun, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6, 151–182.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E., & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193–211.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2016). Skrivning i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 347–365.
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26–52.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2015). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2013). Rundskriv F-06-13: Forskrifter om rammeplaner for lektorutdanning for trinn 8-13, treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv_f_06_13_forskrifter_rammeplaner_laererutdanninger.pdf
- Lund, A. & Eriksen, T. (2016). Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 53–72.

- Mahtoob, A. & Paltridge, B. (2014). In this issue. *TESOL Quarterly*, 48, 651–654.
DOI: <http://10.1002/tesq.206>
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271–289.
- Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 11–25.
- Nesje, K. (2016). Teach First Norway – who joins and what are their initial motivations for teaching? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 150–178.
- Røkenes, F. M. (2016). Digital storytelling in teacher education: A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 311–328.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(4), 413–425.
- Thorsen, K. (2016). Practice Teachers' Role in Teacher Education – Individual Practices across Educational Curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179–192.
- Vestøl, J. M. (2016). Design, Integration, and Quality. Teacher Education from the Perspective of ProTed, a Norwegian Centre of Excellence in Education. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 73–91.
- Vinje, M. (2016). Pedagogical Studies in Teacher Education. Reintroducing methodology as the core of pedagogical studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 132–149.