

Ida Katrine Riksaasen Hatlevik

Universitetet i Oslo

Eli Lejonberg

Universitetet i Oslo

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5485>

Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter

Sammendrag

Frafall blant studenter som er i starten av studiet, er en stor utfordring for lærerutdanninger, og det er få norske studier som har undersøkt tiltak som kan imøtekomme frafallsproblematikk. Artikkelen belyser hvordan mentoroppfølging av lektorstudenter kan bidra til en god start på studiene. Mentoroppfølgingen som undersøkes her, innebærer at studentene er delt inn i grupper etter fagkombinasjon og møtes tre ganger per semester. Gruppene ledes av en veilederutdannet lærer med samme fagbakgrunn og som har sitt primære virke i skolen. Artikkelen bygger på intervjuer med studenter og mentorer og to spørreskjemaundersøkelser blant studentene. Funnene indikerer at førsteårs lektorstudenter har et stort behov for tiltak som bidrar til at de blir kjent med andre lektorstudenter som følger samme studieløp, men at organisatoriske tiltak som skal bidra til sosial integrasjon, også bør ha et innhold som er relevant for utdanningens formål. Artikkelen bidrar med kunnskap om at oppfølging ved en mentor kan imøtekomme utfordringer førsteårsstudenter kan ha både med å bli del av et studiefellesskap og med å starte utvikling av læreridentitet. I tillegg kan mentoroppfølging få frem utdanningsinnholdets relevans tidlig i studiet. Dette er kunnskap som også kan ha overføringsverdi til andre lærerutdanningsprogram.

Nøkkelord: lærerutdanning, mentoroppfølging, utvikling av læreridentitet, identitetsdanning, studieengasjement, studiemiljø, frafall

Mentoring in teacher education: How mentoring may contribute to a good start

Abstract

Dropout among students at the beginning of their studies is a major challenge for teacher education programmes. Few Norwegian studies have investigated

activities aimed at addressing dropout issues in teacher education. This article highlights how mentoring can provide student teachers with a good start in their teacher education. In the empirical setting examined here, mentoring implies that student teachers were divided into groups by subject, and they met with their mentors three times per semester. The mentors leading these groups were schoolteachers with mentor education, who were teaching similar subjects to those that the students were studying. The data collection methods included interviews with the student teachers at the end of their first year of teacher education and with their mentors, and two student surveys. This article contributes to the literature by providing knowledge of how the challenges students may face at the beginning of their studies, can be addressed by activities that not only have a social agenda but also include content that is educationally relevant. Our results show that the mentoring activities investigated in this study helped the student teachers by allowing them to get to know other first year student teachers taking the same subjects, by broadening their insights into the teaching profession and enabling them to start developing a teacher identity, as well as by clarifying the relevance of the educational content early in the programme. This knowledge may also have transfer value to other teacher education programmes.

Keywords: teacher education, mentoring, teacher identity development, identity formation, student engagement, study environment, student dropout

Innledning

Oppfølging av studenter ved en mentor har potensial i seg til å fremme studenters læring og utvikling (Jacobi, 1991; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Gershenfeld, 2014). En mentorordning for studenter kan derfor være et viktig redskap for å videreutvikle utdanningskvalitet. I Stortingsmelding nr. 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning», ba Stortinget regjeringen om å utrede hvordan man trinnvis kan innføre en mentorordning i høyere utdanning¹. Det finnes ulike varianter av mentorordninger både i og utenfor høyere utdanning, og kulturell kontekst er av betydning for forståelse av og utforming av mentorrollen (Clutterbuck, 2004; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Lejonberg, 2016; Smith, 2016). Det er derfor behov for kunnskap om erfaringer med mentorordninger i en norsk utdanningskontekst. I denne artikkelen rapporteres det fra forskning på et nylig igangsatt frivillig tilbud med mentoroppfølging av studenter på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo (UiO), kalt *profesjonsrettet mentorordning* (PROMO).

PROMO er utviklet for å fremme lektorstudentenes sosiale og faglige integrering og tilhørighet til lektorprogrammet, styrke deres læreridentitet, bidra til

¹ Meld. St. 16 (2016–2017), Innst. 364 S (2016–2017), vedtak nr. 769. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=67754>

opplevelse av sammenheng i studiet og på sikt motvirke studentfracfall. PROMO er en del av Senter for fremragende lærerutdannings (ProTed) satsing for å styrke kvaliteten på lektorutdanningen ved UiO. ProTed² er Norges første *senter for fremragende utdanning*³. Senteret skal bidra til å fremme kvaliteten i høyere utdanning, og hovedmålet for senteret er å utvikle integrerte lærerutdanninger. PROMO er utviklet og drives i samarbeid med partnerskoler og tilbys til studenter i det 5-årige integrerte lektorprogrammet. PROMO er et supplement til det regulære studietilbudet ved lektorprogrammet, tilbys under hele studieløpet og ledes av erfarne mentorer med formell veilederutdanning som til daglig jobber som lærere i skolen. I denne artikkelen belyses erfaringer med PROMO for førsteårs lektorstudenter. Fokus i artikkelen er hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter og motvirke fracfall i det første studieåret.

Studentfracfall er en stor utfordring både nasjonalt og internasjonalt (Sæthre, 2014). Mange studieprogrammer har et fracfall på opp mot halvparten av studentene (GNIST, 2016; Sæthre, 2014). Det meste av forskning på fracfall og tiltak for å motvirke dette i høyere utdanning har vært gjort i USA, mens det har vært få europeiske og norske studier (Sæthre, 2014). En norsk intervjustudie av fracfall blant lærerstudenter tyder på at det er de yngste studentene i begynnelsen av studiene som er mest sårbare og som har størst behov for personlig oppfølging (Fauskanger & Hanssen, 2011). Underveisevalueringen av lektorprogrammet 2015/2016 ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO, bekrefter at det er i starten av studiet det største fracfallet skjer. I tredje studiesemester har om lag hver tredje lektorstudent falt fra (ILS, 2016). En del fracfall er i realiteten omvalg, det vil si at studenter har begynt på et annet studium eller har byttet studiested. Av den grunn er fracfallsproblematikk først og fremst et institusjonsproblem og ikke et samfunnsproblem (Hovdhaugen & Aamodt, 2009). Fauskanger og Hanssen (2011) fant at fracfall kan ha både individuelle, yrkesrelaterte og studieprogramrelaterte årsaker. De fant at 3 av 10 oppga misnøye med kvaliteten på studietilbudet som hovedårsak til at de sluttet på lærerutdanningen. For utdanningsinstitusjoner er det derfor viktig å studere kvalitetstiltak som kan bidra til en god studiestart for norske lektorstudenter for derigjennom å motvirke fracfall. I denne artikkelen undersøker vi hvordan PROMO imøtekommer lektorstudenters opplevde utfordringer med å finne seg til rette som lektorstudenter i deres første studieår.

En utfordring som studieadministrasjonen ved ILS har avdekket gjennom samtaler med studenter, er at de i liten grad opplever en tilhørighet til lektorprogrammet. Det første studieåret tar studentene fagstudium ved et annet fakultet og er spredd på 15 ulike institutter, og de har gjennom det regulære undervisningstilbudet lite kontakt med ILS, som har ansvar for lektorprogrammet.

² For mer informasjon om ProTed se: <https://www.uv.uio.no/proted/>

³ For mer informasjon om senter for fremragende utdanning se: <https://www.siu.no/Hoeyere-utdanning/nasjonale-ordninger/senter-for-fremragende-utdanning-sfu>

Når studentene tar fagstudier ved andre institutter, opplever mange problemer med å identifisere hvilke andre studenter som også er lektorstudenter. Studenters opplevelse av tilhørighet til et studiemiljø er av stor betydning for deres læring, trivsel og fullføring av utdanning (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005). Ved mange studiesteder har fadderordninger i begynnelsen av første studiemester hatt som formål å sørge for at nye studenter integreres i et studiemiljø (Sæthre, 2014). Imidlertid kan det stilles spørsmål ved hvor vellykket det har vært å overlate ansvaret for integrering av nye studenter i studiemiljøet til studentene (ibid.). Denne artikkelen bidrar med ny kunnskap som belyser frafallsproblematikk ved å avdekke at sosiale bli-kjent-tiltak i seg selv ikke er tilstrekkelige for å gi studentene en god studiestart. Tiltak som har til hensikt å integrere nye studenter i et studiemiljø, bør også ha et innhold som er relevant for utdanningens formål.

En annen utfordring flere studenter peker på, er knyttet til det å se seg selv som lektorstudent, og bli bevisst hva læreryrket innebærer tidlig i studieløpet. At studenter identifiserer seg selv som fremtidige profesjonsutøvere, handler nettopp om utdanningens formål og er en viktig del av kvalifiseringsprosessen (Heggen, 2010). Det er knyttet til deres motivasjon og mestringsforventning for profesjonsutøvelse, og til senere profesjonstilknytning og jobbtilfredshet (Flores & Day, 2006). I forskning på læreridentitet fremheves betydningen av å ha fokus på læreridentitetsutvikling i utdanningen (Beauchamp & Thomas, 2009). Denne artikkelen bidrar til forskning på identitetsutvikling hos lærerstudenter ved å gi ny kunnskap om hvordan norsk lærerutdanning kan utvide førsteårs lektorstudenters kjennskap til læreryrket og bidra til starten på utvikling av en læreridentitet.

En tredje utfordring mange lærerstudenter både nasjonalt og internasjonalt har rapportert om, handler om koherensproblematikk. Mange studenter opplever vansker med å se sammenheng mellom det de lærer på campus og det de lærer på skolene i praksisperiodene (Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008; Hatlevik & Smeby, 2015; Haug, 2010; Smeby & Heggen, 2014). En del studenter opplever også lærerutdanningen som lite relevant for senere profesjonsutøvelse (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2014). Hvordan lærerutdanningen kan imøtekomme koherensproblematikken er et viktig forskningstema. Imidlertid er det lite grunnlag i vårt datamateriale til å si noe om dette. Denne artikkelen handler om erfaringer med PROMO for førsteårs lektorstudenter. Vi har derfor et særlig fokus på utfordringer knyttet til overgang til en tilværelse som lektorstudent og belyser de to førstnevnte utfordringene studenter kan oppleve. Vi undersøker erfaringer med tiltak som er ment å imøtekomme både utfordringer med å bli del av et studiemiljø og å bli kjent med medstudenter som tar samme studieløp, og utfordringer med å bli bevisst tidlig i studiet hva de utdanner seg til. Vi har altså et dobbelt fokus, både på studentenes sosiale behov for å være del av et studiefelleskap og på starten på utvikling av en læreridentitet. I denne artikkelen søker vi med grunnlag i et rikt kvantitativt og kvalitativt datamateriale å belyse følgende problemstillinger:

1. Hvordan opplever lektorstudentene at PROMO bidrar til fellesskap med andre lektorstudenter og tilhørighet i lektorprogrammet?
2. Hvordan opplever lektorstudentene at PROMO bidrar til utvikling av læreridentitet?

Før vi redegjør for det teoretiske og empiriske rammeverket som danner grunnlag for analysen av våre funn, gir vi en kort kontekstbeskrivelse. I kontekstbeskrivelsen presenterer vi bakgrunn for, utforming av og innhold i PROMO. Deretter redegjør vi for metodiske aspekter knyttet til gjennomføringen av den empiriske studien og presenterer sentrale funn. I diskusjonsdelen relateres de viktigste funnene til forskning presentert i det teoretiske og empiriske rammeverket. Avslutningsvis peker vi på erfaringsoverføringer fra PROMO som kan være nyttige ved innføring av mentorordninger i høyere utdanning og i videreutvikling av lærer- og andre profesjonsutdanninger og på behov for videre forskning.

Bakgrunn for, organisering av og innhold i PROMO

Forsøk med mentorordning på lektorprogrammet ved UiO ble startet høsten 2014 etter implementering av ny studiemodell (Lund, Jakhelln & Rindal, 2015, s. 21). Ordningen ble evaluert våren 2016, og det ble nedsatt en prosjektgruppe som videreutviklet ordningen. Prosjektgruppa bestod av undervisningsleder, en representant fra universitetsskolene, tre administrativt ansatte med god kjennskap til lektorprogrammet og forsøket med mentorordning, og to vitenskapelig ansatte. Til grunn for utformingen av og innholdet i PROMO ligger forskning om studenters studieengasjement, profesjonsidentitetsutvikling, koherens og veiledning. PROMO består av 10 emner, ett emne for hvert semester, som innholdsmessig er lagt opp etter hvor studentene er i studieløpet, se tabell 1.

I studieåret 2016/2017 ble de første seks PROMO-emnene utviklet og utprøvd. Våren 2017 ble emnebeskrivelsen til PROMO7 utformet, og fra høsten 2017 ble PROMO tilbudt til 4 studentkull. Det første kullet som ble tilbudt PROMO-emner fra sitt første studiesemester, startet høsten 2016. Totalt meldte 283 av 316 studenter seg på PROMO1 høsten 2016.

Tabell 1. Oversikt over tema som er i fokus i de ulike PROMO-ene

Emnenavn	Kort beskrivelse av tema som er i fokus
PROMO1	Perspektivskifte – fra elevblikk til lærerblikk. Kjernepraksiser, klassemiljø og relasjonsbygging
PROMO2	Lærerprofesjonalitet, profesjonell utvikling, lærerens rolle og oppgaver
PROMO3	Det mangfoldige klasserommet, elevers ulike måter å lære på
PROMO4	Studiefag versus skolefag, hvordan studiefaget operasjonaliseres i læreplanene
PROMO5	Utfordringer og muligheter med studiefag og skolefag. Ulike læringsarenaer
PROMO6	Klasseledelse, utvikling av egen lærerpraksis, fruktbare samarbeid på ulike nivåer
PROMO7	Læreplan, periodeplan, undervisningsopplegg og kontekstens betydning
PROMO8	Egenvurdering og hvordan være en lærende lærer
PROMO9	Kollegaveiledning og hvordan delta i en lærende skole
PROMO10	Overgang fra student til lærer og rollen som veisøker som nyutdannet

I PROMO er studentene inndelt i grupper på opp mot 25 studenter etter hvilke studieløp de har, slik at de møter medstudenter med samme fagkombinasjon. I PROMO-gruppene knyttes lektorstudentene til en mentor som jobber som lærer i skolen med samme fag som studentene i gruppen. Mentorene har veilederutdanning og erfaring med veiledning av studenter og/eller nyutdannede lærere. Mange av mentorene har i tillegg andre undervisnings-, veilednings- og sensur-oppgaver for ILS. Alle mentorene jobber i ungdoms- eller videregående skole. Flere jobber i universitetsskoler⁴, som er en grunnskole eller videregående skole som har inngått et gjensidig forpliktende samarbeid med en lærerutdanning, og enkelte er veiledningsspesialister (Akershus fylkeskommune, 2014) eller lærerspesialister (Kunnskapsdepartementet, 2015).

PROMO-ene gir ikke uttelling i form av studiepoeng, det er ingen eksamen, og deltagelsen er frivillig. Studenter som deltar på minst to av tre samlinger for hvert emne, får en attest etter fullført lektorutdanning som beskriver hva de har deltatt på. Tema og emneplan for hvert emne ble utarbeidet av prosjektgruppa. Den videre utviklingen av tematisk innhold og utarbeiding av opplegg for møtene med studentene ble utviklet av mentorene med støtte fra prosjektgruppa. For hvert emne har det vært avholdt et planleggingsmøte hvor mentorene i fellesskap diskuterte og planla opplegg for samlingene, som så den enkelte mentor la til grunn for detaljplanlegging og gjennomføring av samlingene.

Hvert PROMO-emne består av 2–3 tre-timers-samlinger. I denne studien har vi undersøkt studenters og mentors erfaringer med PROMO1 og 2. En viktig intensjon med PROMO1 er å gjøre studentene kjent med hverandre og mentoren, og det ble lagt vekt på å skape trygghet både studentene imellom og mellom mentoren og studentene. Mentorene modellerte undervisning og brukte studentaktive læringsformer, slik at studentene også fikk erfare eksempler på metoder de senere kunne velge å bruke i egen lærerpraksis. For eksempel startet

⁴ For mer informasjon om universitetsskoler se:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/universitetsskoleprosjektet/universitetsskolene/>

første PROMO1-samling med bli-kjent-øvelser som også ble brukt som utgangspunkt for diskusjoner om hvordan studentene senere kan jobbe med oppstart av nye klasser.

En annen viktig intensjon med PROMO1 og 2 er å jobbe med aktiviteter som fremmer perspektivskifte og læreridentitetsutvikling. I første samling på PROMO1 fikk studentene i oppgave å fortelle hverandre om bakgrunnen for valg av utdanningen, motivasjon for og forventninger til utdanningen og yrket. På slutten av denne samlingen fikk studentene i hjemmeoppgave å skrive ned sine personlige fortellinger i form av et notat som de skulle sende inn til mentoren. I dette notatet skulle de reflektere rundt yrkesvalg, kjennetegn på en god lærer, forventninger til og utfordringer knyttet til det å være lærer og hvorfor de passer til å være lærer. Studentene ble fortalt at disse notatene ville bli brukt igjen på et senere tidspunkt som utgangspunkt for arbeid med læreridentitet.

I både PROMO1 og 2 har samtaler vært en sentral læringsform, og studentene har hatt flere diskusjonsoppgaver som er ment å få frem refleksjoner hos studentene rundt lærerens oppgaver og rolle. De ble for eksempel inndelt i smågrupper hvor de diskuterte hva som kjennetegner en god lærer, viktige egenskaper ved en god lærer, hva profesjonalitet handler om for lærere og kjennetegn på god profesjonsutøvelse. I både PROMO1 og 2 var det lagt inn skolebesøk med anledning for studentene til å diskutere seg imellom og med mentoren i etterkant hva de hadde observert. En viktig hensikt med skolebesøkene er å hjelpe studentene til å observere undervisning og læringsaktiviteter ut fra en lærers ståsted, og ikke som elev.

Teoretisk og empirisk rammeverk

Roberts (2000) har på bakgrunn av en fenomenologisk gjennomgang av forskningslitteratur om mentoring i høyere utdanning definert «mentoring» som:

a formalized process whereby a more knowledgeable and experienced person actualizes a supportive role of overseeing and encouraging reflection and learning within a less experienced and knowledgeable person, so as to facilitate that person's career and personal development (Roberts, 2000, s. 162)

I denne artikkelen bruker vi begrepet *mentoroppfølging* som en organisert samhandling mellom en mentor og en gruppe studenter som i hovedsak er i tråd med Roberts' definisjon av mentoring. Internasjonal forskning viser at ordninger med mentoroppfølging i høyere utdanning har positiv betydning for studenters læringsutbytte i form av studieatferd, kritisk refleksjon, karakterer, fremtidige aspirasjoner og fullføring av påbegynt utdanning (Crisp, 2010). Imidlertid har en stor andel av denne forskningen betydelige teoretiske og metodiske svakheter, så generaliserbarheten av resultatene er begrenset (ibid.).

Internasjonale reviewstudier peker på at det er mangel på en felles definisjon av hva mentoroppfølging i høyere utdanning innebærer (Jacobi, 1991; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Crisp & Cruz, 2009; Gershenfeld, 2014). Hva som benevnes som mentoroppfølging i høyere utdanning, varierer på flere variabler som hensikt med oppfølgingen, varighet, møtefrekvens, antall deltagere, deltagernes roller og mentors veiledningskompetanse og utdanning (ibid.). Tilsvarende variasjoner påpekes også i en ny norsk utredning av mentorordning i høyere utdanning foretatt av Universitetet i Bergen (UiB, 2018) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Denne utredningen viser at ulike mentorordninger i høyere utdanning varierer etter målgrupper og formål, når i studieløpet de tilbys og hvilken kompetanse mentorene har. I utredningen deles mentorordninger inn i tre hovedkategorier. I den første kategorien er fokus på sosial og faglig integrering i studiemiljøet, og formålet er å motvirke frafall og bidra til at studenter lykkes med sine studier. I denne kategorien finner en typisk ordninger rettet mot begynnerstudenten, og mentoren er ofte en erfaren student. I den andre kategorien finnes ordninger som sikter mot å forberede studentene på fremtidig yrkeskarriere og skaffe dem nettverk og kontakter i arbeidslivet. Dette er ordninger som gjerne er plassert mot slutten av studiet. Mentorene kan være en representant for arbeidslivet med samme utdanning som studentene eller karriereveiledere som er ansatt ved utdanningsinstitusjonen. I den tredje kategorien er hensikten å bevisstgjøre og utvikle studentenes trygghet og profesjonalitet for fremtidig rolle som profesjonsutøver. Slike ordninger finner en i profesjonsutdanninger som psykologi og medisin, og de tilbys enten gjennom hele eller deler av studieløpet. Mentorene er typisk vitenskapelig ansatte eller erfarne profesjonsutøvere.

Gershenfeld (2014) peker at det er problematisk å sammenligne den forskningen som er gjort på ulike mentorprogrammer på grunn av mangel på opplysninger om programmene og deres deltagere. Hun peker også på at det fremdeles mangler forskning som viser i hvilken grad ulike mentorordninger fungerer etter sin hensikt (s. 385). Når det gjelder norske studier, gir heller ikke utredningen fra UiB (2018) noen systematisk presentasjon eller analyse av erfaringer fra ulike typer mentorordninger. Det er derfor behov for forskning som redegjør for og diskuterer studenters og mentors vurderinger knyttet til beskrivelser av de ordninger som studeres. PROMO er en mentorordning med en ambisiøs målsetting som ikke lar seg plassere innenfor kun én av hovedkategoriene beskrevet ovenfor i UiB sin utredning. I stedet kan PROMO beskrives som en kombinasjon av kategori én og tre. Dette innebærer at PROMO har til hensikt å motvirke frafall gjennom sosial og faglig integrasjon i et studiemiljø, og fremme studentenes utvikling av profesjonsidentitet som fremtidig lærer.

Nedenfor presenterer vi forskning på studieengasjement som belyser hvordan sosial og faglig integrering er av betydning for studenters fullføring av eller frafall fra påbegynt utdanning, og forskning som belyser lærerstudenters utvikling av læreridentitet. Redegjørelsen er delt inn etter tema som følger problemstillingene.

Studieengasjement

Tidligere studier har vist at lærerstudenter starter sitt studium med stor motivasjon og engasjement for læreryrket (Heggen, 2010); samtidig faller mange fra i løpet av studiet og i de første årene som nyutdannet lærer (GNIST, 2016). Hvilke faktorer som fremmer studenters utbytte og fullføring av eller frafall fra påbegynt høyere utdanning, er grundig behandlet innenfor forskning på studenters studieengasjement (student engagement) (se for eksempel Kuh et al., 2014; McCormick, Kinzie & Gonyea, 2013; Pascarella & Terenzini, 2005).

Studenters studieengasjement er et paraplybegrep for beslektede ideer med røtter i amerikansk sosiologisk utdanningsforskning (McCormick et al., 2013). Astins (1984) teori om studentinvolvering og Tintos (1994) forskning på sosial og akademisk integrasjon var med på å forme starten på forskning på studieengasjement. Astin (1984) påpekte at studenters utbytte av utdanningen er positivt korrelert med den fysiske og psykiske energi de investerer i sin utdanning. Tinto (1994) brukte mangel på sosial og akademisk integrasjon som forklaring på frivillig frafall fra utdanningen. Sosial integrasjon handler om studenters opplevelse av interaksjon med medstudenter og ansatte, og involvering i utenomfaglige sosiale studentaktiviteter. Akademisk integrasjon innebærer at studenter internaliserer akademiske normer, og at deres faglige prestasjoner tilfredsstillende de akademiske krav institusjonen stiller. Det er tidligere gjort omfattende reviewstudier av forskning på studenters studieengasjement (se for eksempel Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Kuh et al., 2014; McCormick et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 2005), og vi vil her trekke frem sentrale bidrag som beskriver fenomenet studieengasjement og hva som fremmer dette.

Studenters studieengasjement beskrives som et flerdimensjonalt fenomen, og kan deles inn i akademisk, atferdsmessig, kognitivt og affektivt engasjement (Furlong & Christenson, 2008). Akademisk engasjement reflekterer tid brukt på studieaktiviteter, innleverte studiearbeider og oppnådde studiepoeng. Atferdsmessig engasjement handler om tilstedeværelse og aktiv deltagelse i undervisning og andre studierelaterte aktiviteter. Kognitivt engasjement handler om i hvilken grad studentene opplever innholdet i utdanningen som relevant for fremtidige mål. Kognitivt engasjement kommer til uttrykk gjennom interesse for læring, målsetting og selvregulerende atferd. Affektivt engasjement innebærer opplevelse av å høre til et studiemiljø og få støtte fra lærere, medstudenter og familie. Forskning viser at det er kognitivt og affektivt engasjement som i størst grad kan kobles til positivt læringsutbytte (Fredricks et al., 2004). Studentenes opplevelse av relevans av studieinnhold, egen interesse for studiet, selvregulering og opplevelse av tilhørighet i studiemiljøet, fremstår altså som svært viktig for studenters læring og fullføring av studiet.

I forskning på hvordan ulike faktorer påvirker studenters studieengasjement, fremheves det som viktig at det legges til rette for et trygt læringsmiljø og god kontakt studenter imellom og mellom studenter og faglig ansatte (Chickering & Gamson, 1987; McCormick et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 2005). Videre

vektlegger Pascarella og Terenzini (2005) samarbeid mellom studenter både i undervisning og på frivillig basis som kollokviégrupper, samt læringsoppgaver som inneholder studentaktive læringsformer som diskusjoner, notatskriving og samarbeidslæring (s. 101–114). I tillegg er det viktig i undervisningen å vise studentene koblinger mellom faglig innhold på tvers av ulike emner og å se det studentene skal lære ved utdanningsinstitusjonen i sammenheng med det som etterspørres i arbeidslivet (s. 647).

Ut fra de nevnte forskningsbidragene til å forstå hva som fremmer studenters studieengasjement, går det frem at det er spesielt viktig å tilrettelegge for opplevelse av tilhørighet i et studiemiljø. Å koble studenter som går samme studieløp, sammen i mindre grupper ledet av en mentor, kan være en måte å tilrettelegge for økt tilhørighet til lektorprogrammet. Vi er derfor interessert i å utforske hvordan PROMO bidrar til lektorstudenters opplevelse av fellesskap med andre lektorstudenter og tilhørighet til lektorutdanningen (problemstilling 1). Å oppleve tilhørighet til lektorutdanningen er nært relatert til å se på seg selv som fremtidig lærer. Hva som kjennetegner studenters utvikling av læreridentitet og hvordan dette kan fremmes, utdypes i neste avsnitt.

Utvikling av læreridentitet

Læreres profesjonsidentitet (læreridentitet) er et komplekst fenomen og handler om hvordan lærere forstår seg selv som lærere (Kelchtermans, 2009). To mye siterte reviewstudier av forskning på læreridentitet (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009) peker begge på at det ikke finnes en presis definisjon av hva som menes med begrepet læreridentitet. Men det er enighet blant forskere om at læreridentitet ikke er en stabil størrelse, men en pågående dynamisk prosess som utvikles over tid. Denne utviklingsprosessen påvirkes av personlige karakteristika, tidligere erfaring, kunnskap, ferdigheter, holdninger, yrkeskonteksten og signifikante personer en møter under utdanning og som profesjonsutøver (ibid.). Utvikling av læreridentitet kan altså forstås som en prosess som integrerer ens personlige oppfatninger, holdninger og verdier med profesjonsspesifikke krav som stilles i lærerutdanningen og i skolen (Beijaard et al., 2004).

I tillegg til en manglende felles definisjon, er det også inkonsistens i begrepsbruk når det gjelder å beskrive utvikling av og endring i læreridentitet (Popper-Giveon & Shayshon, 2017). Eksempler på brukte engelske termer er *developing*, *constructing*, *forming*, *making*, *creating*, *shaping* og *building* (ibid.). De forskjellige termene reflekterer nyanseforskjeller i hvordan ulike forskere beskriver og forklarer utvikling av og endringer i læreridentiteten. Vi har for leservennlighetens skyld valgt konsekvent å bruke begrepet *utvikling* av læreridentitet, selv om forfatterne vi henviser til kan bruke et av de andre nevnte begrepene.

Utvikling av lærerstudenters læreridentitet har fått økende oppmerksomhet i forskning på lærerutdanning (Beauchamp & Thomas, 2009). Selv om de største endringer i utviklingen av læreridentitet skjer i de første årene som nyutdannet

lærer, starter læreridentitetsutviklingen allerede under utdanningen (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010), og utvikling av læreridentitet er et viktig tema i lærerutdanningen av flere grunner. For det første kan det argumenteres for at lærerstudenters identifisering av seg selv som fremtidige profesjonsutøvere er en sentral del av kvalifikasjonsprosessen som foregår i lærerutdanningen (Heggen, 2010). For lærerstudenter handler det å utvikle læreridentitet blant annet om å utvikle et reflektert syn på kunnskapen en tilegner seg i lærerutdanningen (ibid.). Identifisering av seg selv som fremtidig lærer er derfor knyttet til forventning og forståelse av hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som det er viktig å lære seg for å være best mulig rustet for fremtidig profesjonsutøvelse. Dermed vil fokus på lærerstudenters utvikling av læreridentitet i utdanningstilbudet være av betydning for studenters læring under utdanning (ibid.).

For det andre er utvikling av læreridentitet knyttet til profesjonsutøvelsen ved at den er nært relatert til utvikling av profesjonsrelaterte holdninger (Caza & Creary, 2016), forpliktelse knyttet til å følge profesjonsspesifikke normer og opplevelse av tilhørighet til lærerprofesjonen (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005). For det tredje påvirker den enkeltes læreridentitet egen innsats og engasjement i videre kompetanseutvikling som lærer (ibid.). Olsen (2008) påpeker at i møte med skolehverdagen opplever mange nyutdannede identitetskonflikter som handler om spenninger mellom på den ene siden hva slags lærer de ønsker å være, og på den andre siden hva som er mulig å få til. Han hevder derfor at det er viktig at en i lærerutdanningen finner eksplisitte måter å gjøre utvikling av læreridentitet synlig for lærerstudentene, slik at studentene lærer å håndtere opplevde spenninger i profesjonsutøvelsen. Fokus på utvikling av læreridentitet i lærerutdanningen er altså viktig med tanke på lærerstudentenes læring underveis i utdanningen, deres senere profesjonsutøvelse og videre utvikling som profesjonsutøver. Beauchamp og Thomas (2009) hevder på bakgrunn av sin review av forskning på tema knyttet til læreridentitet og implikasjoner for lærerutdanningen, at kritisk refleksjon har en nøkkelfunksjon i utforskning og utvikling av læreridentitet. Nedenfor redegjør vi for forskning som belyser tilrettelegging for kritisk refleksjon knyttet til læreridentitetsutvikling i utdanningen.

Hos lærerstudenter starter utviklingen av en læreridentitet med deres førforståelse og begrep om hva som kjennetegner den gode læreren, og deres implisitte teorier om undervisning (Flores & Day, 2006; Sutherland et al., 2010). For at studentene skal utvikle en profesjonell læreridentitet, er det viktig at studentene bevisstgjøres om og kritisk reflekterer over mangler ved egen førforståelse (Beijaard et al., 2004). Imidlertid kan kritisk refleksjon oppleves som vanskelig for studentene (Sutherland et al., 2010). Flere forskningsbidrag har belyst hvordan ulike læringsaktiviteter kan benyttes i lærerutdanningen for å fremme kritisk refleksjon over tidligere antagelser. Dette er læringsaktiviteter som praksiserfaringer, skolebesøk, skriving og bearbeiding av personlige fortellinger og diskusjoner med medstudenter og lærere. Flere studier peker på at studentene

har behov for å samtale og reflektere i fellesskap over sine personlige fortellinger knyttet til valg av læreryrket og de erfaringer de gjør seg underveis i studiet (Flores & Day, 2006; Heggen, 2014; Olsen, 2008). Både innenfor et dannelsesperspektiv på læring (Gustavsson, 2001) og transformativ læringsteori (Mezirow, 2009) vektlegges nye erfaringer og dialog som metode for å fremme kritisk refleksjon.

En viktig hensikt med å få nye erfaringer er at en blir bevisst egen førforståelse og får nye perspektiver på et fenomen. Studier viser at nye erfaringer nettopp kan utfordre tidligere forestillinger og sette i gang utvikling av læreridentitet (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004; Dyce & Owusu-Ansah, 2016; Shockley & Banks, 2011; van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016). For eksempel fant Dyce og Owusu-Ansah (2016) og Shockley og Banks (2011) at skolebesøk kan bidra til at lærerstudenter får økt sosial bevissthet og endret forståelse av lærerens og skolens oppgave med å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger og behov. Flores og Day (2006) understreker at studentene har behov for å utforske ulike skolekontekster og reflektere over disse relatert til egen førforståelse av læreryrket. De peker på at dette kan bidra til å minske et eventuelt praksissjokk ved at det gir studentene en større forståelse for mulige konflikter de kan oppleve mellom egne forventninger til læreryrket og den skolehverdagen de møter i praksisperioder i utdanningen og som nyutdannet.

Hensikten med dialog er å dele hverandres forståelser og tolkninger, slik at en i fellesskap kan skape økt innsikt i ulike måter å tolke fenomener på. En slik deling av personlige fortellinger kan gi studentene innsikt i andre studenters førforståelse og fungere som starten på en diskusjon mellom studentene om hva det vil si å være en god lærer. Det gir også den som underviser lærerstudenter, mulighet til å få innsikt i studentenes motivasjon og deres forståelse av lærerrollen og lærerens oppgaver. Olsen (2008) foreslår at det i lærerutdanningen bør legges til rette for at studentene skriver ned sine personlige fortellinger om motivasjon for valg av læreryrket og egen forståelse av hva det innebærer å være lærer. Disse notatene kan de senere ta frem igjen og revidere og diskutere med medstudenter og lærerutdannere. Heggen (2014) peker på at slike nedskrevne personlige fortellinger kan brukes til å ta vare på den motivasjon studentene har når de starter på utdanningen, og bearbeide, styrke og korrigere deres identifisering med yrket gjennom hele studieløpet. Dersom studentene underveis i studiet tar frem igjen det de tidligere har skrevet, kan de se om de vil formulere seg annerledes. På denne måten vil den enkelte student selv kunne se hvordan ens egen forståelse og holdninger til hva det innebærer å være lærer, utvikler seg over tid.

Forskningen på utvikling av læreridentitet peker på at det er viktig å legge til rette for gode samtaler om lærerrollen, lærerens oppgaver og hvilken lærer studentene ønsker å bli, som en del av lærerutdanningen. En mentor som selv er lærer, kan fasilitere slike samtaler og være en viktig rollemodell for studentene. Med bakgrunn i forskningsbidragene som tar opp viktigheten av å legge til rette for læringsaktiviteter som støtter studentene i deres utvikling av læreridentitet, er

vi interessert i å utforske hvordan lektorstudenter opplever at PROMO bidrar til utvikling av læreridentitet (problemstilling 2).

Metode

Det primære datamaterialet består av to spørreskjemaundersøkelser til studenter, fokusgruppeintervju med mentorer og studenter og skriftlig materiale. Det skriftlige materialet består av referat fra planleggingsmøter og mentorenes opplegg for og evaluering av gjennomføring av emnene. Som del av kvalitetssikring og utvikling av PROMO observerte vi mentorenes planlegging og evaluering av PROMO1 og 2 og observerte gjennomføring av PROMO1 og 2 for en PROMO-gruppe. Dette gjorde vi ved å være til stede i samlingene på campus og på skolebesøk. Høsten 2016 gjennomførte vi et pilot-fokusgruppeintervju med fem studenter i etterkant av første samling på PROMO1. Hensikten med dette intervjuet var å få mer informasjon om hvilke konkrete utfordringer nye studenter kan oppleve når de starter på lektorstudiet. Dette intervjuet inngår ikke som del av datamaterialet som det rapporteres fra, men det har dannet utgangspunkt for utforming av forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD.

Som del av kvalitetsutviklingen av PROMO-emnene mottok alle oppmeldte studenter etter siste samling en elektronisk spørreskjemaevaluering per e-post fra studieadministrasjonen. Denne evalueringen er utarbeidet av prosjektgruppa for å gi alle studentene som var oppmeldt, anledning til å komme med tilbakemelding på PROMO både når det gjelder tilfredshet og spesielt relatert til målsettingen for PROMO. I evalueringen ble studentene bedt om å vurdere hvor fornøyd de var med PROMO og om de ønsker å delta på PROMO neste semester. Studentene ble spurt om hva de synes er mest og minst relevant, og hva de liker best/mindre ved PROMO. De ble også bedt om å ta stilling til om PROMO bidro til å bli bedre kjent med medstudenter og bevisstgjøre dem på at de skal bli lærere. I evalueringen våren 2017 ble det lagt til 5 nye spørsmål om bevisstgjøring og refleksjon knyttet til lærerrollen, kunnskap de tilegner seg i lektorutdanningen, kompetanse de trenger for å bli en god lærer, og tilknytning til lektorprogrammet. 105 svarte av 253 påmeldte og 190 fullførte på PROMO1. 68 svarte av 198 påmeldte og 145 fullførte på PROMO2. Dette gir en svarprosent på henholdsvis 42 % for PROMO1 og 34 % for PROMO2 av alle påmeldte. Med et par unntak hadde alle respondentene oppgitt at de hadde deltatt på PROMO. Dette innebærer at svarprosent av de som faktisk deltok var vesentlig høyere, nærmere 57 % for PROMO1 og 47 % for PROMO2, som er en akseptabel svarprosent. Imidlertid hadde det vært ønskelig med en høyere svarprosent blant de som var påmeldt. Vi har derfor ikke grunnlag til å påstå at funn fra disse er representative for alle studenter som var påmeldt PROMO1 og 2. Den kunnskapen vi fikk gjennom resultatene av spørreskjemaundersøkelsene, et pilot-fokusgruppeintervju med studenter, observasjoner av planlegging og campus-samlinger, samt gjennom

observasjon av skolebesøk, dannet sammen med den skriftlige informasjonen grunnlaget for utforming av intervjuguide for fokusgruppeintervjuer.

Vi gjennomførte fokusgruppeintervju med en gruppe med fire mentorer og med fire grupper med to til fire studenter i mai og juni 2017. For å sikre en viss bredde i mentor-intervjuet, rekrutterte vi mentorer med erfaring fra ulike PROMO-emner, geografiske områder og skoleslag (ungdomsskole/videregående skole). Studentene ble rekruttert gjennom selvseleksjon. Studentene ble i spørreskjemaundersøkelsen til PROMO2 bedt om å oppgi navn dersom de var villige til å bli kontaktet for deltagelse i intervju om PROMO. Av de 31 studentene som var villige til å bli kontaktet for intervju, hadde 12 anledning og møtte til intervju.

Det var et uttalt mål med fokusgruppeintervjuene å søke å avdekke om PROMO fungerte etter intensjonen og mulig forbedringspotensial gjennom å spørre studentene om hva som gjorde at de var fornøyde eller misfornøyde med PROMO. Intervjuene var det Maxwell (2013) beskriver som delvis strukturerte. Det vil si de var strukturert etter tema, men åpne i formen. De tre hovedtemaene som ble berørt i intervjuene, var studentenes utfordringer, gjennomføringen av PROMO og karakteristika ved mentorene. Med «åpne i formen» menes at den som intervjuer følger opp informantens svar og prøver å få tak i underliggende forklaringer. I gjennomføringen av intervjuene deltok begge forfatterne. Den ene hadde hovedansvar for å gjennomføre intervjuet, mens den andre noterte det som ble sagt. Det ble tatt lydopptak av intervjuene. Lydfilen ble transkribert og benyttet til å sjekke at vi hadde fått med oss det vesentligste i intervjunotatene, samt til å kunne gi ordrette sitater fra intervjuene. Hvert intervju varte om lag en time. I hvert intervju ble det gitt en kort introduksjon med informasjon om formen på og hensikten med intervjuet. Informantene ble informert om at deres uttalelser ble anonymisert i den skriftlige nedtegningen. De ble gjort oppmerksomme på at lesere av publisert materiale ikke skal kunne identifisere hvem det er som ble intervjuet. Vi vurderer tema for intervjuene som lite sensitive, da de kun tar opp studentenes vurdering av et studietilbud som ikke er obligatorisk.

I analysene av spørreskjemaundersøkelsene brukes enkle frekvensfordelinger. Første fase i analysene av det kvalitative datamaterialet besto av en tematisk koding av de transkriberte intervjuene som inkluderte både induktiv og en deduktiv koding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Den induktive kodingen innebar at vi så etter mønster i hva som fremkom i datamaterialet, mens den deduktive kodingen besto i at vi identifiserte og kategoriserte informantens utsagn ved å relatere dem til teorier og tidligere forskning som er presentert i artikkelens teoretiske rammeverk. Den andre fasen besto i å gruppere utsagnene etter hvordan de belyste studentens utfordringer knyttet til det å være ny lektorstudent og til de to problemstillingene om hvordan PROMO kan bidra til at studentene opplever tilhørighet til lektorprogrammet og til utvikling av læreridentitet. Tilsvarende ble gjort med informantens svar på de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsene. I den tredje analysefasen ble utsagnene fra

spørreskjemaundersøkelsene sammenlignet med utsagnene fra intervjuundersøkelsen. Denne analysen var en sammenligning på tvers av ulike kilder og kan beskrives som horisontale og vertikale analyser (Miles & Huberman, 1994).

Presentasjon av sentrale funn

De aller fleste (om lag 8 av 10) studenter som har besvart spørreskjemaundersøkelsene, svarer at de er godt fornøyd med både PROMO1 og 2 og de aller fleste (om lag 9 av 10) ønsker å delta i PROMO påfølgende semester. I de åpne spørsmålene i spørreskjemaene var det så godt som bare positive beskrivelser av studentenes erfaringer med PROMO. På spørsmål om hva de opplevde som mest relevant / likte best ved PROMO, var det mange som trakk frem koblingen mellom det å bli kjent og de aktivitetene som var ment å fremme utvikling av læreridentitet.

Mentoren satte i gang flere forskjellige aktiviteter, som både gjorde at man ble bedre kjent med medstudenter og at man fikk reflektert over og snakket sammen om hva det vil si å være lærer og hvordan det vil bli... Jeg har vært litt usikker på om læreryrket egentlig er noe for meg, men etter å ha tatt PROMO1 er jeg blitt mer sikker! Nå tror jeg det kan bli veldig bra!

I den videre redegjørelsen for resultatene tar vi utgangspunkt i de utfordringene studentene opplevde. Vi gir en tematisk presentasjon hvor funnene fra de ulike undersøkelsene brukes til å belyse hvordan PROMO imøtekommer utfordringer knyttet til det å bli del av et studiemiljø (problemstilling 1) og starten på en identitetsutvikling som lærer (problemstilling 2).

Hvordan opplever lektorstudentene at PROMO bidrar til fellesskap med andre lektorstudenter og tilhørighet til lektorprogrammet?

Studentenes kommentarer både i de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsene og i intervjuene med studentene og mentorene, bekrefter tidligere inntrykk studieadministrasjonen ved ILS har av hvilke utfordringer lektorstudenter kan oppleve i startfasen av utdanningen. Mange studenter sliter med overgangen fra å være elev til å bli student, med å finne seg til rette som lektorstudent og med å identifisere medstudenter som også er lektorstudenter.

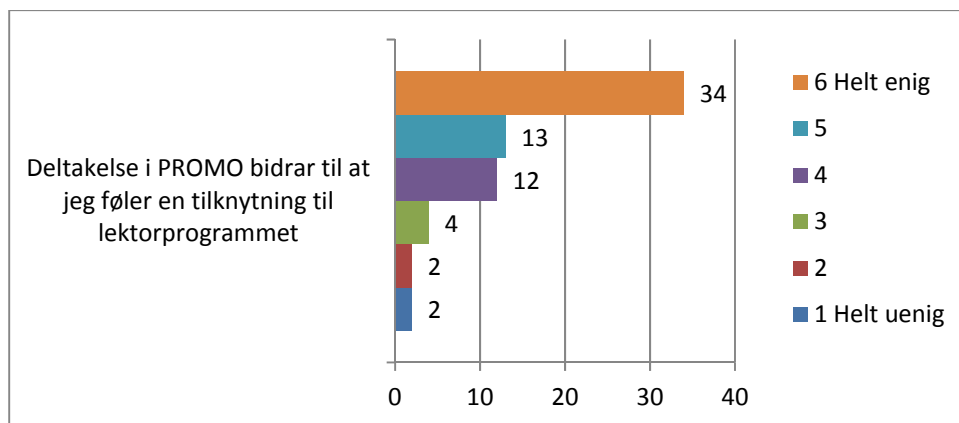
I intervjuene trakk samtlige studenter frem ønsket om å bli kjent med andre lektorstudenter som går samme studieløp, samtidig som flere fortalte om mangel på arenaer utover PROMO hvor dette kunne foregå. I intervjuene ble det av samtlige studenter påpekt at fadderuka ikke hadde bidratt til at de traff medstudenter som de senere skulle gå sammen med. I faddergruppene møtte studentene andre lektorstudenter, men de var ikke inndelt etter hvilke fag studentene skulle ta, heller ikke etter institutt- eller fakultetstilhørighet. Faddergruppene gjorde at studentene hadde noen å gå sammen med første uka, men når

forelesningene begynte, var det få av studentene som hadde identifisert andre lektorstudenter som tok samme fag. Av intervjuene gikk det frem at i enkelte fag ble studentene inndelt i seminargrupper etter om de gikk på lektorprogrammet eller ikke. Studentene som fikk gå i seminargrupper med andre lektorstudenter, opplevde det som gunstig og at de på den måten hadde blitt del av et studiemiljø bestående av lektorstudenter som tok samme fag. Imidlertid var en slik ordning langt fra tilfellet for alle studentene. Spørreskjemaundersøkelsene viser at 9 av 10 studenter svarer bekræftende på at PROMO1 og 2 har bidratt til at de har blitt kjent med medstudenter. Både i de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsene og gjennom intervjuene med mentorer og studenter ble det trukket frem som særlig positivt at de gjennom PROMO kom i kontakt og ble kjent med andre som går samme studieløp og at PROMO dermed er med på å skape et godt miljø studentene imellom.

Den første PROMO-samlingen gjorde mer enn hele fadderuka til sammen... Det var godt å møte folk vi skal gå sammen med i fem år, det er jo ganske lenge, og det er jo greit å bli godt kjent med de vi skal være sammen med så lenge. Så det har vært veldig fint sånn sosialt sett med PROMO.

Det ble også påpekt at studentene ikke bare kan forvente at det å bli del av et studiemiljø er noe som skjer av seg selv. En student la vekt på at studentene selv må gjøre en innsats for å danne et studiemiljø ved å møte opp på det som tilbys av arrangementer, selv om det er frivillig. Av intervjuene går det frem at enkelte studenter har dannet kollokviegrupper med utgangspunkt i PROMO. En student fortalte i intervjuet at hele PROMO-gruppa hadde tatt initiativ til selv å møtes hver uke og at de hadde fått tildelt et grupperom. Når de møtes «er det mye for det sosiale, men vi snakker også om pensum og bearbeider det som har skjedd i uka». Andre studenter påpekte at første PROMO1-samling kom for sent ut i semesteret, og at de allerede hadde dannet kollokviegruppe med andre studenter som tar samme fag, men som ikke er lektorstudenter. Det ble derfor uttrykt at PROMO1-gruppene bør ha sitt første møte tidlig i første semester, slik at studentene raskt kan bli kjent og kan danne kollokviegrupper. En student påpekte at mentorene kunne oppfordre studentene enda tydeligere til å danne kollokvier allerede i første samling i PROMO1.

Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen av PROMO2 viste at PROMO ikke bare bidrar til at studentene blir kjent med hverandre, men også til at mange studenter føler en tilknytning til lektorprogrammet, se figur 1.



Figur 1. Studenters vurdering i PROMO2 av i hvilken grad de er enige i at deltagelse i PROMO bidrar til at de føler en tilknytning til lektorprogrammet, på skala fra 1 til 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

I intervjuene trakk en student frem som særlig positivt at PROMO bidrar til «lektortilhørigheten». Flere studenter pekte på at PROMO ga dem en «gruppe-tilhørighet» og «klasses-tilhørighet» til PROMO-gruppa, at de gjennom PROMO blir minnet på at målet med utdanningen er at de skal bli lærere, og at dette har bidratt til at de indentifiserer seg selv som lektorstudenter.

Når man går rundt og har engelsk historie får man ikke følelse av at man studerer til å bli en lærer. Du får mer følelse av at jeg studerer nå for å bli historiker. At du blir fagperson i stedet for den lærerrollen da, som når du søker kanskje er det du er mest interessert i. Da har PROMO da, i hvert fall for min del, vært veldig viktig.

Hvordan PROMO bidro til at studentene ser på seg selv som lektorstudenter og identifiserer seg selv som fremtidig lærere, handler om læreridentitetsutvikling og utdypes videre nedenfor.

Hvordan opplever lektorstudentene at PROMO bidrar til utvikling av læreridentitet?

En annen særegen utfordring for lektorstudenter som fremgår av våre intervjuer, er knyttet til begynnende læreridentitetsutvikling og særlig til det å skifte perspektiv fra å være elev til å være lektorstudent og fremtidig lærer. I fokus-gruppeintervjuet med mentorene påpekte flere at studentene er usikre når det gjelder hvor komplekst læreryrket er, hva lærerrollen innebærer, og at de starter med å identifisere seg med elever. I intervjuene med studentene ble fokus på perspektivskiftet påpekt som nyttig og krevende.

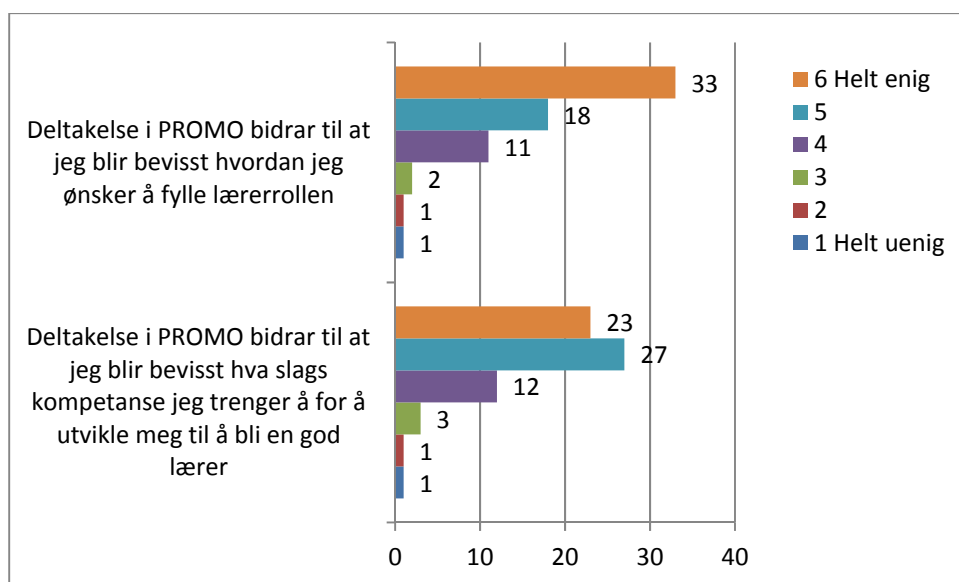
Er en jobb å endre tankegangen sin også da. Sånn som jeg, jeg kommer rett fra videregående nå og det er veldig annerledes å skulle tenke som en lærer i forhold til det å tenke som en elev. Det er veldig fint med PROMO at vi får hjelp til å bytte den tankegangen da.

Å begynne å identifisere seg med lærerens oppgaver og se undervisnings-situasjonen fra lærerens ståsted, kan sees som starten på læreridentitetsutvikling

hos studentene. En mentor trakk frem at PROMO kunne bidra til å «bygge starten på en læreridentitet». Henholdsvis 95 % og 97 % av studentene som har besvart spørreskjemaundersøkelsene, har svart ja på spørsmål om de opplever at PROMO1 og 2 har bidratt til å bevisstgjøre dem på at de skal bli lærere. I de åpne spørsmålene i evalueringen og i intervjuene trekkes det frem som særlig positivt at studentene får starte med å utvide sin kjennskap til læreryrket.

Jeg liker at vi allerede i første semester begynner å snakke om sluttresultatet av utdanningen vår, og at vi tidlig bevisstgjøres på hva som kan gjøre oss til gode lærere.

Spørreskjemaundersøkelsen som ble gitt på PROMO2 våren 2017, hadde noen flere oppfølgingsspørsmål knyttet til bevisstgjøring om det å skulle bli lærer, enn spørreskjemaet som ble gitt til PROMO1 høsten 2016. Resultater fra evalueringen av PROMO2 viste at de fleste studentene opplevde at de var blitt bevisst på hvordan de ønsket å fylle lærerrollen og hva slags kompetanse de trenger for å utvikle seg til å bli en god lærer, se figur 2.



Figur 2. Studenters vurdering i PROMO2 av i hvilken grad de er enige i at deltagelse i PROMO bidrar til økt bevissthet knyttet til hvordan de ønsker å fylle lærerrollen og hva de trenger å utvikle av kompetanse for å bli en god lærer, på en skala fra 1 til 6, hvor 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

I intervjuene utdypet studentene konkret hva det var de var blitt bevisst på når det gjaldt lærerrollen og lærerkompetanse. Flere studenter pekte på at PROMO hadde gjort at de så hvor mange krav som stilles til en lærer, hva slags ulike typer kompetanse som kreves når det gjaldt fagkunnskap, pedagogisk kunnskap, undervisningsferdigheter og relasjonskompetanse.

Jeg har kanskje med PROMO fått en forståelse av at hvis jeg vil bli en ordentlig god lærer, så krever det av meg at jeg har god innsikt og mye kunnskap om det faget jeg underviser i. Gjerne en del utover det som er pensum i videregående.

Flere studenter påpekte at det å bli bevisstgjort hva som kreves av en god lærer og hva lærerkompetanse innebærer, var særlig nyttig tidlig i studiet fordi det virket motiverende for studieinnsatsen.

Det som har hjulpet veldig med PROMO for min del i hvert fall er at det at man får mye mer motivasjon når man ser hva det er man jobber mot. Selv om man kan ha en veldig klar tanke i hodet om hva man jobber mot. Men man får den påminnelsen da gjennom året ved at man møtes i en samling og så prater man om hvilke forventninger har du til å være lærer, hvilke forventninger har eventuelt den skolen du kommer til, til hvordan du skal være som nyutdanna lærer. Og går igjennom litt hvordan utvikler man læreridentitet. Det har vært veldig motiverende for min del å se på at det er en stund til, men det er lov til å begynne å jobbe med det nå.

På spørsmål om hva studentene likte best ved PROMO, var mentoren, diskusjonene og skolebesøkene stikkord som gikk igjen i de fleste kommentarene. Studentene fortalte at det er veldig verdifullt å ha en mentor som selv er lærer, som kjenner godt til lærerens hverdag, som de kan spørre om alt mulig de måtte lure på knyttet til det å være lærer og en lærers hverdag, og som de kan identifisere seg med. En student brukte ordet «rollemodell» om sin mentor. Mentorene omtalte seg selv uoppfordret som rollemodeller.

Skolebesøkene ble av mange studenter trukket frem som svært lærerike og positive opplevelser. I intervjuene kom det imidlertid frem at studentene hadde hatt noe blandede erfaringer, og at besøkene i varierende grad fungerte etter hensikten. Noen hadde opplevd å få mye ut av å observere gjennomføring av undervisning og elevaktive timer, mens andre var misfornøyde fordi de ikke hadde fått så mye ut av å observere elever som hadde skriveøkt. De studentene som var fornøyde, pekte på at det hadde vært veldig nyttig med god forberedelse av hva de skulle fokusere på i forkant av observasjonen. En gruppe studenter var blitt bedt om å legge særlig merke til hvordan lærerens atferd hemmet eller fremmet relasjonsbygging med elevene. Av intervjuene var det tydelig at de skolebesøkene som fungerte godt, inneholdt observasjoner av undervisnings-situasjoner som var valgt ut med tanke på å gi studentene et godt bilde av hvordan en typisk skoletime kan arte seg, og hvor studentene var godt forberedt på hva de skulle legge spesielt merke til under observasjonene. Studentene syntes også det var lærerikt å høre om de andre studentenes opplevelse og diskutere med mentoren det de opplevde i observasjonene. I intervjuene ble det trukket frem at det hadde vært lærerikt å se mentorenes praksis fordi studentene opplevde dem som dyktige. Imidlertid ble det også trukket frem episoder hvor studentene var kritiske til mentorenes praksis og hadde gjort seg tanker om hvordan de selv ville gjøre ting annerledes. Verdien av diskusjoner både i etterkant av skolebesøk og som læringsaktivitet i samlingene ble trukket frem både i evalueringen og i intervjuene som veldig relevante, opplysende og inspirerende.

Vi får mulighet til å drøfte rundt hva slags yrke man går til, og vi får et innblikk i hva yrket går ut på. Vi jobber også mye rundt spørsmålet: «Hvordan lærer ønsker jeg å

være?» Dette er veldig interessant, og vi henter mye inspirasjon blant hverandre. For min del har dette opplegget vært en åpenbaring i forhold til hvor viktig læreryrket er! Det er også veldig motiverende!

Diskusjon

Oppsummert tyder funnene på at tilbud tilsvarende PROMO1 og 2 kan bidra til en god studiestart for førsteårs lektorstudenter. PROMO har bidratt til at studenter har blitt kjent med andre som går samme studieløp og føler tilknytning til lektorprogrammet (problemstilling 1) og til at de identifiserer seg selv som lektorstudenter og kommende lærere (problemstilling 2). En svakhet ved denne studien er at spørreskjemaevalueringene har lav svarprosent. En annen svakhet er at intervjuene med studentene baseres på selvseleksjon. Disse intervjuene gir derfor først og fremst kunnskap om hvordan de studentene som sa seg villige til å bli intervjuet, opplevde PROMO. Selv om resultatene fra denne evalueringen hovedsakelig er positive, er det derfor usikkert om de er representative for alle som meldte seg på PROMO. Det er mulig at de som ikke besvarte spørreskjemaet eller ble intervjuet, hadde andre oppfatninger av PROMO enn det vi har avdekket i vår studie. Vi kan imidlertid relatere til tidligere forskning og peke på noen funn som kan forklare hvorfor tiltak tilsvarende PROMO1 og 2 kan lykkes med sin intensjon.

Mange lærerstudenter faller fra i starten av studiet, og for en del kan dette skyldes studieprogramrelaterte årsaker (Fauskanger & Hanssen, 2011). Tidligere amerikansk forskning har påpekt at det å føle seg som del av et studiemiljø er relatert til trivsel, studentenes engasjement i egen læring og sannsynlighet for å fullføre studiet (Fredricks et al., 2004; Kuh et al., 2014; McCormick et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 2005). Mentordninger som faller inn under det som UiB (2018) i sin utredningsrapport omtaler som hovedkategori én, søker nettopp å motvirke frafall gjennom å tilrettelegge for sosial og faglig integrering. Ofte er dette rene sosiale bli-kjent-tiltak hvor ansvaret er overlatt til eldre studenter gjennom ulike former for fadderordninger. Vår studie bekrefter at det er et stort opplevd behov hos førsteårs lektorstudenter for tiltak som bidrar til at de blir kjent med medstudenter som går samme studieløp, men at studentene har behov for mer enn rene sosiale bli-kjent-tiltak. PROMO har i likhet med andre mentorordninger som omtales som hovedkategori én i utredningsrapporten (UiB, 2018), som mål å bidra til sosial og faglig integrering. Imidlertid skiller PROMO seg fra rene sosiale tiltak for å skape et godt studentmiljø ved å ha et innhold og en form som studentene opplever som svært relevant for eget studium og for senere profesjonsutøvelse. Vår studie indikerer at innholdet i PROMO-samlingene dekker førsteårs-studentenes behov både for å bli del av et studiemiljø og for å få vite mer om hva de utdanner seg til, og at dette til sammen virker positivt på studentenes studieengasjement. Funnene tyder på at denne koblingen av å

imøtekomme både et sosialt behov og behov for å få mer inngående kjennskap til læreryrket, har vært en viktig årsak til at PROMO har lyktes. Dette indikerer at sosiale tiltak i seg selv ikke er nok til å fremme tilhørighet til et studiemiljø, men at slike tiltak bør ha et innhold studentene opplever som relevant for målet med utdanningen.

Nettopp det å utvide studentenes kjennskap til læreryrket fremheves i forskningen som viktig for at lærerstudenter skal utvikle en profesjonell læreridentitet. Beijaard et al. (2004) peker på at studenter har behov for å bli bevisstgjort på og reflektere kritisk over mangler ved egen førforståelse av hva som kjennetegner en profesjonell lærer. Studentene vi intervjuet fremhever skolebesøkene og diskusjonene mellom studentene og med mentor som svært læringsrike, inspirerende og motiverende. Dette er også aktiviteter som tidligere studier har fremhevet at kan fremme læreridentitetsutvikling (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004; Dyce & Owusu-Ansah, 2016; Flores & Day, 2006; Heggen, 2014; Olsen, 2008; Shockley & Banks, 2011; van Rijswijk et al., 2016). Våre funn indikerer at studentene har blitt mer bevisste på hva læreryrket og lærerrollen innebærer, på kompleksiteten i læreryrket og på hva som kreves av ulike former for kunnskap og kompetanse. Funnene tyder på at studentene har startet på et perspektivskifte ved å bevege seg fra å observere og vurdere undervisning med elev-briller til å se det fra en undervisers ståsted. PROMO1 og 2 kan derfor bidra til starten på en prosess hvor studentene får et utvidet og til dels nytt syn på hva det vil si å være en profesjonell lærer. I så måte har PROMO mye til felles med mentorordninger som UiBs (2018) utredningsrapport omtaler som hovedkategori tre, som nettopp har til hensikt å bevisstgjøre og utvikle studentenes trygghet og profesjonalitet for fremtidig rolle som profesjonsutøver. Slike mentorordninger finnes allerede i enkelte profesjonsutdanninger i medisin og psykologi. Våre funn peker på betydningen av å ha fokus på identitetsutvikling allerede fra første studieår, og at det kan være gode grunner til å prøve ut mentorordninger som kan karakteriseres som en kombinasjon av hovedkategoriene én og tre.

Heggen (2010) fremhever at det at lærerstudenter identifiserer seg selv som fremtidige profesjonsutøvere, kan øke studiemotivasjonen ved at studentene blir oppmerksomme på hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som det er viktig å lære seg for å bli best mulig rustet for fremtidig profesjonsutøvelse. Våre funn indikerer at PROMO kan øke studentenes motivasjon for aktiv deltagelse i studietilbudet gjennom at det viser studentene relevansen av utdanningens innhold for senere profesjonsutøvelse. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at opplevelse av relevans kan bidra til studenters engasjement og involvering i egen læring og eget studiemiljø (Fredricks et al., 2004). Å oppleve innholdet i utdanningen som relevant og meningsfylt for senere profesjonsutøvelse, handler om opplevelse av koherens i utdanningen (Hatlevik og Havnes, 2017). Dette var den tredje utfordringen vi skisserte i innledningen at lærerstudenter har rapportert om. Imidlertid er det etter første studieår for tidlig å trekke slutninger om PROMO kan fremme studentenes opplevelse av koherens i lektorutdanningen.

Videre indikerer vår studie at mentorenes engasjement og veiledningskompetanse er avgjørende for studentenes tilfredshet med PROMO. God veiledning som en del av lærerkvalifiseringen er antatt å være av avgjørende betydning for at kommende lærere er tilstrekkelig forberedt for å fungere som lærere (Hobson et al., 2009). Imidlertid er det ikke gitt at veiledning bidrar positivt til kommende læreres profesjonelle utvikling (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013). For eksempel beskriver Jensen (2016) at veiledningssamtalene han observerte som en del av lærerutdanningens praksis var overfladiske og i liten grad syntes å bidra til profesjonell utvikling. I motsetning til mentorene i PROMO, hadde ikke veilederne i Jensens studie veilederutdanning. PROMO skiller seg fra vanlig veiledet praksis ved at studentene knyttes til en mentor med veilederutdanning og sitt daglige virke i praksisskolene. Mentoren fasiliterer refleksjon og samtaler på campus og følger studentene gjennom utdanningen. Så vidt vi vet, er dette en særegen ordning for lektorprogrammet ved UiO.

Avsluttende betraktning og behov for videre studier

Mentorordninger har de siste par årene fått økt oppmerksomhet, og Stortinget vedtok i 2018 at det skal gjøres en utredning av hvordan man trinnvis kan innføre en mentorordning i høyere utdanning. PROMO er en modell for en mentorordning som har stor overføringsverdi til andre lektor- og profesjonsutdanninger med tilsvarende utfordringer knyttet til frafall, integrering av nye studenter i et studiemiljø, profesjonsidentitetsutvikling, og koherens mellom det som skjer av læring ved utdanningsinstitusjonen og det som skjer i praksisfeltet.

PROMO er et ProTed-prosjekt som gjennomføres ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. PROMO er derfor skreddersydd til å imøtekomme utfordringer lektorstudenter kan oppleve ved en stor utdanningsinstitusjon hvor det er tilnærmet ingen felles undervisning det første studieåret. Denne artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan mentoroppfølging hvor sosiale og faglige aktiviteter kobles sammen, kan være med på å gi en god studiestart for studenter ved tilsvarende studieprogrammer. Funnene belyser et generelt sosialt behov nye studenter har for å bli del av et studiemiljø. Videre indikerer funnene at for å fremme lektorstudenters opplevelse av fellesskap med andre lektorstudenter, er det ikke nok med sosiale tiltak tilsvarende fadderuker, som bare har fokus på at studentene skal ha det hyggelig og bli kjent seg imellom. Artikkelen bidrar med kunnskap om betydningen av at tiltak som skal bidra til sosial integrasjon, også har et innhold som er faglig relevant, og at utdanningsprogrammer gir studentene arenaer hvor dette kan foregå som en del av studietilbudet.

Funnene tyder på at PROMO fungerer som en kompensasjon for at lektorprogrammet først i andre studieår har sitt første felles studieemne hvor studentene gjøres kjent med profesjonsspesifikke tema. Artikkelen bidrar derfor

med kunnskap som peker på viktigheten av å tilrettelegge innholdet i lærerutdanningen slik at relevansen av utdanningens innhold kommer tydelig frem for studentene allerede ved starten av utdanningen. Dette er kunnskap som også vil ha overføringsverdi til andre lærerutdanningsprogrammer og andre profesjonsutdanninger.

Det som skiller PROMO fra regulær seminarundervisning, er at det ledes av mentorer som har sitt primære virke i dagens skole. Mentorene som ble valgt til å lede PROMO-gruppene, er lærere som har formell veiledningskompetanse og engasjement for mentorrollen. Studentene får dermed tidlig i studiet møte en aktiv lærer som de under hele studieløpet kan diskutere profesjonsrelaterte tema sammen med. Det at mentorene representerer praksisfeltet, gir studentene rollemodeller som de kan identifisere seg med og som kan hjelpe studentene i gang med utviklingen av en læreridentitet. Vitenskapelig ansatte uten egen fersk lærererfaring kan ikke ivareta dette på samme måte som mentorene. Dette innebærer at en mentorordning tilsvarende PROMO kan være aktuell også i andre lærer- og profesjonsutdanninger.

PROMO er et nytt tiltak, og det er kun studenter som startet høsten 2016 eller senere som får tilbud om å delta i PROMO under hele det femårige studieløpet. Det er derfor for tidlig å undersøke om PROMO har noen effekt på studentfravall, hvordan PROMO bidrar til studenters opplevelse av koherens senere i studiet, og om det bidrar til å lette overgang fra utdanning til arbeid. Dette bør derfor følges opp i videre studier. Et annet tema som det også vil være interessant å undersøke, er hva som kjennetegner den gode mentor i en kontekst som den som her er beskrevet.

Om forfatterne

Ida Katrine Riksaasen Hatlevik er førsteamanuensis i pedagogikk og faglig leder av universitetsskolesamarbeidet ved Universitet i Oslo. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet koherens og studiekvalitet i profesjonsutdanninger, studenters studieengasjement, og utvikling av profesjonskompetanse og profesjonsidentitet.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo.

E-post: i.k.r.hatlevik@ils.uio.no

Eli Lejonberg er førsteamanuensis i veiledningspedagogikk ved Universitet i Oslo. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet veiledning av nye lærere, læreres profesjonelle utvikling og skoleutvikling.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo.

E-post: eli.lejonberg@ils.uio.no

Referanser

- Akershus fylkeskommune (2014). *Protokoll fra møte i Hovedutvalg for utdanning og kompetanse. 01.12.2014*. Hentet fra:
<http://www.akershus.no/sok/?q=Protokoll+fra+m%F8ste+i+Hovedutvalg+for+utdanning+og+kompetanse.+01.12.2014.+&sortOrder=default>
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 30*, 287–310.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel, 25*(4), 297–308.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. doi: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Caza, B. B. & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. I A. Wilkinson, D. Hislop & C. Coupland (red.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences* (s. 259–285). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, March 1987, 3–7.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. London: CIPD Publishing.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The review of Higher Education, 34*(1), 39–60. doi: <https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0003>
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525–545. doi: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Dyce, C. M. & Owusu-Ansah, A. (2016). Yes, We Are Still Talking About Diversity: Diversity Education as a Catalyst for Transformative, Culturally Relevant, and Reflective Preservice Teacher Practices. *Journal of Transformative Education, 14*(4), 327–354. doi: <https://doi.org/10.1177/1541344616650750>
- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 518–540. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>
- Fauskanger, J. & Hanssen, B. (2011). Frafall og omvalg i lærerutdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped, 34*(2), 55–66.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80–92. doi: <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365–368. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20302>

- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365–391. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- GNIST (2016). *GNIST Indikatorrapport 2016*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016.pdf>
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 31–48). Oslo. Gyldendal akademisk.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Hatlevik, I. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger. Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I J.-C. Smeby & S. Mausestaden (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. & Smeby, J.-C. (2015). Programme coherence and epistemological beliefs. *Nordic Psychology*, 67(2), 136–153. doi: <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1031553>
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K. (2014). “Kloke hender” – også i profesjonsutdanningene? *Gjallerhorn*, 19, 18–25. Hentet fra: <https://docplayer.me/9185933-Kloke-hender-ogsaa-i-profesjonsutdanningene.html>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108. doi: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Hobson, A. J. & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: The external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39(3), 345–365. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.808618>
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2009). Learning environments: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177–189. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320902995808>
- ILS (2016). *Underveisevaluering av Lektorprogrammet studieåret 2015/2016*. Internt arbeidsdokument.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.

- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veilednings-samtaler i lærerutdanningens praksisperiode*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Institutt for pedagogikk, Kristiansand.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 257–272. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2014). *Piecing together the student success puzzle*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Strategi: Lærerloftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/invitasjon-til-a-delta-i-pilotering-av-funksjon-som-larerspesialist-l---.pdf>
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: SAGE.
- McCormick, A. C., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. I M. B. Paulsen (red.), *Higher education: Handbook of theory and research* (s. 47–92). Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. I K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (s. 90–105). New York: Routledge.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. Volume 2. A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Popper-Giveon, A. & Shayshon, B. (2017). Educator versus subject matter teacher: the conflict between two sub-identities in becoming a teacher. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 23(5), 532–548. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218841>
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- Shockley, K. G. & Banks, J. (2011). Perceptions of Teacher Transformation on Issues of Racial and Cultural Bias. *Journal of Transformative Education*, 9(4), 222–241. doi: <https://doi.org/10.1177/1541344612441681>

- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. doi: <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Smith, K. (2016). Mentorer – skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–207). Oslo: Fagbokforlaget.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preservice Teachers' Understanding of Their Work as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Sæthre, H. Å. (2014). *Å tilrettelegge for at studenter skal lykkes*. Bergen: @haas1-forlag.
- Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. doi: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- UiB (2018). *Utredning av mentorordning i høyere utdanning*. Universitetet i Bergen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0551277915434a31aa2be99b7466c1e5/rapport-mentorordninger-i-hoyere-utdanning.pdf>
- van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H. & van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>