



ERFARINGER ETTER 3 ÅR MED PROMO

Underveisevaluering av profesjonsrettet
mentorordning i lektorprogrammet ved ILS, UiO



ProTed

Senter for fremragende
lærerutdanning

ABSTRACT

Gjennom PROMO får studentene etablert et faglig-sosialt nettverk der de møter erfarne faglærere og medstudenter med samme fagkombinasjon. PROMO bidrar til å skape et godt læringsmiljø, fremme læreridentitetsutvikling, samt styrke sammenhengen mellom studiene og profesjonen.

Ida Katrine R. Hatlevik, Eli Lejonberg, Kirsti L. Englién, Lisa Utnem & Marie S. Thorstensen

Forord

Stortinget vedtok i 2018 at det skal gjøres en utredning av hvordan man trinnvis kan innføre en mentorordning i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)). Det finnes per i dag lite litteratur som utførlig omtaler utforming av og erfaringer med mentorordninger i norsk høyere utdanning (UiB, 2018). Denne rapporten er en foreløpig underveisevaluering etter tre år med PROMO (høst 2016-vår 2019), som er lektorprogrammets profesjonsrettede mentorordning.

PROMO er en modell for en mentorordning som har stor overføringsverdi til andre lektor- og profesjonsutdanninger. PROMO er en del av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) sin strategiske satsning på lektorstudenter som har som mål å øke gjennomføringen og styrke utdanningskvaliteten i programmet. PROMO inngår i innovasjonsporteføljen til ProTed, senter for fremragende lærerutdanning, og er et tiltak som er satt i gang for å imøtekomme flere utfordringer knyttet til utdanningskvalitet i lektorutdanningen. PROMO ble opprettet for å motvirke frafall, bidra til utvikling av læreridentitet og fremme opplevelse av sammenheng mellom det studentene lærer på ulike læringsarenaer (på campus og i praksis i skolen).

PROMO i sin nåværende form ble innført fra studieåret 2016/2017 og har siden oppstart, som del av kvalitetssikring av emnene, kontinuerlig blitt evaluert av studenter og mentorer. I tillegg har to vitenskapelig ansatte ved ILS, Ida Katrine Riksaasen Hatlevik og Eli Lejonberg, ett forskningsprosjekt hvor de ser på PROMO i første studieår. Deler av innholdet i rapporten er også presentert i artikkelen «Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter» (Hatlevik & Lejonberg, 2019). I tillegg til denne artikkelen, arbeider Hatlevik og Lejonberg med ytterligere to artikler fra datamaterialet som presenteres i denne rapporten. Våren 2021 gjennomføres en sluttevaluering av PROMO hvor det vil samles nye data inn fra mentorer og studenter. Publisering av en oppdatert versjon av denne rapporten som inkorporerer nye data vil foreligge høsten 2021.

Bildet på forsiden er av mentorer tatt høsten 2016. Hatlevik er førsteforfatter og har hatt hovedansvaret for å utforme og skrive rapporten. Hatlevik og Lejonberg har delt ansvar for datainnsamling. Alle forfatterne har bidratt med underlagsmateriale, diskusjon og innspill til presentasjon av resultater i ulike fora og utkast til rapport.

28. april 2020

Ida Katrine Riksaasen Hatlevik

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hva er PROMO?

Profesjonsrettet mentorordning (PROMO) er et faglig-sosialt, profesjonsrettet tiltak som er utviklet for å styrke lektorstudentenes læreridentitet og tilhørighet til studieprogrammet, og fremme opplevelse av sammenheng i studiet og på sikt bidra til økt gjennomføring. PROMO kan beskrives som en kombinasjon av det som i UiBs (2018) «Utredning om mentorordninger i høyere utdanning» kjennetegner kategori én og tre. Der kategori én er mentorordninger som har til hensikt å motvirke frafall gjennom sosial integrering, og kategori tre er mentorordninger som har til hensikt å bevisstgjøre og utvikle studentenes trygghet og profesjonalitet for fremtidig rolle som profesjonsutøver.

PROMO er utviklet og drives i samarbeid med partnerskoler og tilbys til studenter i det 5-årige integrerte lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Hver PROMO-gruppe ledes av en mentor som til daglig er lærer i skolen, med samme fag som studentene. Mentorene har veilederutdanning og erfaring med veiledning av studenter og/eller nyutdannede lærere. Mentorordningen kommer i tillegg til det ordinære studieløpet og er et frivillig tilbud som studentene selv melder seg til. Mentoren har to-tre samlinger med studentene per semester gjennom det 5-årige løpet, både på campus og ved mentorens arbeidsplass. Samlingene åpner for refleksjon rundt konkrete profesjonsrelaterte problemstillinger studentene imellom og med mentorene. Studenter som deltar, får en attest etter fullført lektorutdanning som beskriver hva de har deltatt på.

Sentrale funn fra underviseevalueringen

Underviseevalueringen etter tre år med PROMO, viser at mange førsteårsstudenter 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 med samme fagkombinasjon. Mange studenter ønsker også å få mer kjennskap til hva de utdanner seg til, lærerrollen og læreres oppgaver. Evalueringen indikerer også at andre og tredjeårsstudenter opplever andre utfordringer enn førsteårsstudenter, og at disse handler om å se sammenheng mellom studiefag og skolefag og usikkerhet knyttet til utvikling av egen profesjonskompetanse.

Evalueringen viser at PROMO bidrar til at studenter blir kjent med andre som går samme studieløp, og til at de identifiserer seg selv som lektorstudenter og kommende lærere. PROMO skiller 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. Studentene fremhever transformativ læringsaktiviteter som skolebesøk og diskusjoner mellom studentene og med mentor som læringsrike, inspirerende og motiverende, og at dette har ført til at de har fått et utvidet og til dels nytt syn på lærerens oppgaver, rolle og kompetansebehov. Evalueringen indikerer at kombinasjonen av å imøtekomme både et sosialt behov og behov for å få mer inngående kjennskap til hva de utdanner seg til (læreryrket), har vært en viktig årsak til at PROMO får gode tilbakemeldinger fra studenter.

Evalueringen viser at studentene er svært godt fornøyde med sin mentor og at de setter stor pris på å få bli kjent med og diskutere med en som til daglig jobber som lærer i skolen. Mentorene modellerer student/elev-aktive undervisningsformer som studentene selv senere kan bruke. De får observere og diskutere hva det innebærer å være lærer, og dette knyttes så til hva de har behov for å utvikle av kompetanse og tilegne seg av kunnskap i studiet.

Evalueringen tyder på at mentorene fungerer som rollemodeller som studentene kan identifisere seg med og som de kan diskutere profesjonsrelaterte tema sammen med, og som derigjennom kan hjelpe studentene i gang med utviklingen av en læreridentitet.

Evalueringen indikerer at frivillig deltagelse kan føre til at studentene opplever det som uforpliktende å møte opp. Både studenter og mentorene påpeker at det er uheldig at det er uforutsigbart hvor mange som møter opp fra gang til gang. Imidlertid fremstår det som uklart hvordan en skal kunne løse dette organisatorisk utover å sikre studentene god informasjon om tilbudet.

Hvilke suksessfaktorer er avdekket?

På bakgrunn av denne underveisevalueringen har vi identifisert syv suksessfaktorer for mentorordninger tilsvarende PROMO:

- 1) Imøtekommelse av opplevde behov hos studentene
- 2) Kombinasjon av aktiviteter som har til hensikt å fremme et godt studiemiljø med innhold som oppleves som relevant for studentenes egen profesjonsidentitetsutvikling
- 3) Transformativ læringsaktiviteter som skolebesøk og diskusjonssamtaler
- 4) Dedikerte mentorer med veilederutdanning som er lærere i skolen
- 5) Tydelig formidling til studentene av hva mentorordningen bidrar med utover det ordinære studietilbudet
- 6) Planlegging og evaluering av emner og samlinger
- 7) Gode administrative løsninger for drift av mentorordningen

Hvilken overføringsverdi kan erfaringene fra PROMO ha for andre lærer- og profesjonsutdanninger?

Stortinget har vedtatt at det skal gjøres en utredning av 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.

Det som særlig skiller PROMO fra regulær seminarundervisning, er at de 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 profesjonsutøver som de under hele studieløpet kan diskutere profesjonsrelaterte tema sammen med. Det at mentorene er lærere i skolen, gir studentene rollemodeller som de kan identifisere seg med og som kan hjelpe studentene i gang med en læreridentitetsutviklingsprosess. Vitenskapelig ansatte uten egen fersk lærererfaring kan ikke ivareta dette på samme måte som mentorene. Dette

innebærer at en mentorordning tilsvarende PROMO kan være aktuelt også i andre lærer- og profesjonsutdanninger.

Et viktig aspekt ved mentorordningen er de studieadministrative aspektene ved modellen og dens organisering. Erfaringer fra tidligere pilotforsøk synliggjorde behovet for at ordningen er organisert på samme måte som regulære studieemner, både for studenters deltakelse og den administrative håndteringen. Den studieadministrative modellen for mentorordningen kan overføres til tilsvarende tiltak som kommer i tillegg til ordinære studietilbud. Ved UiO tilbys PROMO til over 1000 studenter fordelt på fem studiekull og 48 studieløp (kombinasjon av fag). Modellen som er utviklet for mentorordningen har overføringsverdi til større institusjoner så vel som mindre fagmiljøer. I studieprogrammer med mange samarbeidende fagmiljøer og komplekse strukturer er gode administrative løsninger avgjørende for å kunne drifte et slikt tilbud.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
1. Innledning.....	7
2. Beskrivelse av bakgrunn for, organisering av og innhold i PROMO	8
2.1 PROMO – lektorprogrammets profesjonsrettede mentorordning	8
2.2 Fra pilotering av mentorordning i 2014 til varig ordning fra 2016.....	9
2.3 PROMO-gruppene og mentorene	9
3. Kunnskapsgrunnlaget for mentorordningen.....	12
3.1 Studentfracfall i lærerutdanninger	12
3.2 Mentorordninger i høyere utdanning	12
3.3 Studieengasjement.....	14
3.4 Utvikling av læreridentitet	15
3.5 Koherensproblematikk	17
4. Innhold og utforming av PROMO-ene.....	19
4.1. PROMO 1: Perspektivskifte – fra elevblikk til lærerblikk. Kjernepraksiser, klasse- miljø og relasjonsbygging.....	19
4.2 PROMO 2: Lærerprofesjonalitet, profesjonell utvikling, lærerens roller og oppgaver	19
4.3 PROMO 3: Elevperspektiv og det mangfoldige klasserommet.	20
4.4 PROMO 4: Studiefag versus skolefag, hvordan studiefaget operasjonaliseres i lærerplanene ..	20
4.5 PROMO 5: Utfordringer og muligheter med studiefag og skolefag. Ulike læringsarenaer og internasjonalisering	21
4.6 PROMO 6: Klasseledelse, samarbeid og utvikling av egen praksis.....	21
4.7 PROMO 7: Læreplan, periodeplaner, undervisningsopplegg: utvikling, gjennomføring og evaluering	22
5. Metode	23
5.1 Kvantitative studentevalueringer	23
5.2 Kvalitativt datamateriale	24
6. Presentasjon av funn	26
6.1. Funn fra studentevalueringene	26
6.1.1. Vurdering av PROMO	26
6.1.2. Integrering i et studiemiljø	27
6.1.3. Læreridentitetsutvikling	27
6.1.4 Hva kan bli bedre i PROMO?	27
6.2 Funn fra fokusgruppeintervju med studentene	28
6.2.1 Førsteårsstudentenes utfordringer	28

6.2.2 Innhold i PROMO1 og PROMO2	29
6.2.3 Organisering av PROMO1 og PROMO2	30
6.2.4 Mentorene.....	31
6.3 Funn fra fokusgruppeintervju med mentorene	32
6.3.1 Studentenes utfordringer og behov	32
6.3.2 PROMOs relevans	34
6.3.3 PROMOs bidrag	34
6.3.4 Mentorrollen	35
6.3.5 Forbedringspotensial.....	36
6.4. Oppsummerende drøfting av hovedfunn.....	36
7. Videre studier og utvikling av mentorordningen	40
Referanser	41

1. Innledning

Studentfracfall i høyere utdanning er en stor utfordring både nasjonalt og internasjonalt (Sæthre, 2014), og i likhet med andre utdanningsprogrammer skjer en stor del av frafallet ved lektorprogrammet ved UiO i løpet av det første studieåret (ILS, 2016). Internasjonal forskning knytter mangel på sosial og akademisk integrasjon til frafall fra studiet (Tinto, 1994) og understreker betydningen av å tilhøre et studiemiljø og opplevelse av relevans av studieinnholdet som svært viktig for studenters læring og fullføring av studiet (Fredricks et al., 2004, McCormick et al., 2013).

En annen utfordring som tidligere er blitt løftet frem av lektorstudenter ved UiO, er at de i liten grad opplever en tilhørighet til lektorprogrammet, og at de er lite bevisste på at de er lektorstudenter og at de har begynt på en profesjonsutdanning. At studenter identifiserer seg selv som fremtidige profesjonsutøvere, er en viktig del av kvalifiseringsprosessen og er knyttet til deres motivasjon og mestringsforventning for fremtidig profesjonsutøvelse (Heggen, 2010). Utvikling av læreridentitet blant lærerstudenter er også relatert til senere profesjonstilknypning og jobbtilfredshet (Flores & Day, 2006). Beijaard et al. (2004) peker på at studenter har behov for å bli bevisstgjort på og reflektere kritisk over mangler ved egen forforståelse av hva som kjennetegner en profesjonell lærer. I forskning på læreridentitet fremheves det derfor som viktig at lærerutdanningen har et fokus på læreridentitetsutvikling (Beauchamp & Thomas, 2009).

Forskningslitteraturen på feltet løfter også frem en tredje utfordring i profesjonsutdanninger og særlig i lærerutdanninger knyttet til koherens og betydningen av opplevd relevans (Carrinus et al., 2015; Hammerness, 2006; 2013; Hatlevik, 2014; 2017). Lærerstudenter i Norge og internasjonalt opplever vansker med å se sammenheng mellom det de lærer på campus, og det de lærer ved skolene i praksisperiodene (Grossman et al., 2008; Hatlevik & Smeby, 2015; Smeby & Heggen, 2014). PROMO ble opprettet for å motvirke frafall gjennom å imøtekomme studentenes sosiale behov for å være del av et studiefellesskap, bidra til utvikling av identitet som lærer og fremme opplevelse av sammenheng mellom det studentene lærer på ulike læringsarenaer (på campus og i praksis i skolen).

I det følgende gir vi først en beskrivelse av PROMO hvor vi redegjør for bakgrunnen for, organisering av og innhold i PROMO (kapittel 2). Deretter gir vi en grundig gjennomgang av det teoretiske og empiriske rammeverket som danner grunnlag for utformingen av PROMO (kapittel 3) og en presentasjon av innholdet i de enkelte PROMO-ernene (kapittel 4). Videre gir vi en metodebeskrivelse av evalueringen (kapittel 5) og presenterer funnene av forskningen så langt (kapittel 6). Avslutningsvis gir vi en oppsummerende drøfting av hovedfunn og peker på viktige suksessfaktorer for mentorordningen (kapittel 7), skisserer potensiale for videreutvikling av ordningen (kapittel 8) og peker på overføringsverdi til andre lærer- og profesjonsutdanninger (kapittel 9). Et sammendrag av evalueringens hovedfunn resultater gis først i rapporten (etter forordet).

2. Beskrivelse av bakgrunn for, organisering av og innhold i PROMO

2.1 PROMO – lektorprogrammets profesjonsrettede mentorordning

PROMO er skreddersydd til å imøtekomme utfordringer lektorstudenter kan oppleve ved en stor utdanningsinstitusjon hvor det er tilnærmet ingen felles undervisning det første studieåret utenom i åpningsuka i første semester. Lektorprogrammet ved UiO har siden oppstart i 2003 vært tilbudt gjennom et samarbeid mellom fem fakulteter: Det humanistiske fakultet (HF), Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN), Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV), Det teologiske fakultet (TF) og Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) og forvaltes av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Studieprogrammet er i dag inndelt i 5 studieretninger med 48 ulike studieløp. Studiemodellene for studieretningen i realfag og for humaniora-samfunnsfag (HumSam) er designet ut fra det de samme prinsippene, men skiller seg ved at fag 2 ligger som en årsenhet i studentenes første studieår i studieretningene for HumSam, se figur 1. 100 dager med praksis er integrert i profesjonsfaglige emner og fordelt over fire av fem år. PROMO er avtegnet til venstre i figur 1 og tilbys alle lektorstudenter fra og med første semester.

Figur 1 Lektorprogrammet, eksempel på studiemodeller.

		Studiemodell realfag			Studiemodell HumSam				
Profesjonsrettet mentorordning	10	Masteroppgave 30 studiepoeng							
	9	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	15 dager praksis Integrert i masteremne	
	8	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1	Fag 1/Fagdidaktikk 1		
	7	Profesjonsfaget (PROF4045)			Profesjonsfaget (PROF4045)			45 dager praksis Integrert i profesjonsfaget	
	6	Fag 2	Profesjonsfaget (PROF3025)		Fag 1	Profesjonsfaget (PROF3025)		25 dager praksis Integrert i profesjonsfaget	
	5	Fag 2	Fag 1	Fag 1	Fag 1	Fag 1	Fag 1		
	4	Fag 2	Fag 1	Fag 1	Fag 1	Fag 1	Fag 1		
	3	Fag 2	Fag 1	Profesjonsfaget (PROF1015)	Fag 1	Fag 1	Profesjonsfaget (PROF1015)	15 dager praksis Integrert i profesjonsfaget	
	2	Fag 2	Fag 1	Fag 1	Fag 2	Fag 2	Fag 2		
	1	Fag 2	Fag 1	Fag 1	Fag 2	Fag 2	Fag 2		
		10 studiepoeng	10 studiepoeng	10 studiepoeng	10 studiepoeng	10 studiepoeng	10 studiepoeng		

I tråd med nasjonal forskrift for lektorutdanning for trinn 8–13 tar studentene 180 studiepoeng i ett undervisningsfag og 60 studiepoeng i et annet, f.eks. historie og engelsk. Til sammenligning utgjør profesjonsfaget (pedagogikk, fagdidaktikk og praksis) kun 60 studiepoeng av de 300 studiepoengene som inngår i masterprogrammene. Ved UiO og tilsvarende institusjoner tilbringer lektorstudentene derfor mer tid i de fagmiljøene som tilbyr emner i undervisningsfagene, enn i profesjonsmiljøer som tilbyr pedagogikk og fagdidaktikk. En slik organisatorisk struktur innebærer at det er mer naturlig at studentene i starten av studieprogrammet i større grad utvikler en fagidentitet fremfor en profesjonsidentitet.

Gjennom PROMO søker vi å styrke begge disse viktige identitetsutviklende prosessene ved å knytte studentene til en mentor som til daglig anvender sin fagkompetanse i møte med elever i skolen. PROMO tilbys derfor som et tillegg utover det ordinære studietilbudet i programmet som ivaretar nasjonal forskrift og retningslinjer.

2.2 Fra pilotering av mentorordning i 2014 til varig ordning fra 2016

Forsøk med mentorordning på lektorprogrammet ved UiO ble startet høsten 2014, etter implementering av ny studiemodell (Lund, Jakhelln & Rindal, 2015, s. 21). Våren 2016 ble forsøksordningen evaluert, og det ble nedsatt en prosjektgruppe som videreutviklet ordningen. I prosjektgruppen satt representanter for lektorprogrammets faglige ledelse (Kirsti Engelian), universitetsskolene (Stine Jeppesen, som har representert henholdsvis Lillestrøm vgs og senere Blindern vgs), studieadministrasjonen (Marie S. Thorstensen, Lisa Utnem og Kirsti Hyldemo) samt to forskere (Ida Hatlevik og Eli Lejonberg). Hatlevik og Lejonberg forsker innenfor områdene studiekvalitet i lærerutdanning (Hatlevik, 2014; 2016; 2018a; 2018b; Hatlevik & Havnes, 2017; Hatlevik & Smeby, 2015) og veiledning av begynnende lærere (Lejonberg, 2016; Lejonberg & Christophersen, 2016; Lejonberg et al. 2015; Lejonberg et al. 2017; Lejonberg & Tiplich, 2016), og de står for følgeforskningen i prosjektet. PROMO består av 10 emner, ett emne for hvert semester, som er innholdsmessig lagt opp etter hvor studentene er i studieløpet, se tabell 1.

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

Emnenavn	Kort beskrivelse av tema som er i fokus
PROMO1	Lærernes kjernepraksiser og lærerprofesjonen, perspektivskifte: overgang fra elev til student og fra student til lærer, læringsmiljø
PROMO2	Lærerprofesjonalitet: profesjon, profesjonalitet og profesjonell utvikling. Ulike roller og oppgaver i skolehverdagen
PROMO3	Elevperspektiv og det mangfoldige klasserommet: differensiering
PROMO4	Sammenhenger mellom studiefag og skolefag. Læreplaner, nivå, kildebruk og innhold i fag
PROMO5	Ulike læringsarenaer og internasjonalisering
PROMO6	Klasseledelse, samarbeid og utvikling av egen praksis
PROMO7	Periodeplaner, læreplaner og undervisning: utvikling, gjennomføring og evaluering
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

2.3 PROMO-gruppene og mentorene

I PROMO er studentene inndelt i grupper på opp mot 25 studenter etter hvilket studieløp studentene har, slik at studentene møter medstudenter med samme fagkombinasjon. I PROMO-gruppene knyttes lektorstudenter 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 sensuroppgaver for ILS. Alle mentorene jobber i ungdoms- eller videregående skole. Flere jobber i universitetsskoler¹, som er en grunnskole eller

¹ For mer informasjon om universitetsskoler se:

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

videregående skole som har inngått et gjensidig forpliktende samarbeid med en lærerutdanning, og enkelte er veiledningsspesialister (Akershus Fylkeskommune, 2014) eller lærerspesialister (Kunnskapsdepartementet, 2015).

PROMO-emnene gir ikke uttelling i form av studiepoeng, det er ingen eksamen og deltakelsen er frivillig. Hvert PROMO-emne består av 2-3 tre-timers-samlinger. 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 emneplan² for hvert emne er utarbeidet av prosjektgruppa og er kunnskapsbasert ved at det bygger på gjennomgang av resultater av hva studenters læring og sosial integrering (studieengasjement), profesjonsidentitetsutvikling og koherens, se kapittel 3 for nærmere redegjørelse av kunnskapsgrunlaget for utforming av mentorordningen. Hvert semester avholdes et evaluerings- og planleggingsmøte. I disse møtene evaluerer og mentorene i fellesskap de enkelte emnene som ble avholdt semesteret før og kommer med forslag til mulige endringer som noteres ned til senere planlegging av de samme emnene. I dette møtet diskuterer og planlegger mentorene opplegg for samlingene i det aktuelle semesteret, se kapittel 4 for nærmere beskrivelse av innhold i de enkelte emnene. Den enkelte mentor tar så utgangspunkt i det som mentorene i fellesskap er kommet frem til i sin detaljplanlegging og gjennomføring av samlingene i sin PROMO-gruppe.

I studieåret 2016/2017 ble PROMO1-6 utviklet og utprøvd. Våren 2017 ble emnebeskrivelsen til PROMO7 utformet, og fra høsten 2017 ble PROMO tilbudt til 4 studentkull. Tabell 2 viser antall påmeldte for hvert emne med kullstørrelse i parentes. Tabell 3 viser antall fullførte for hvert emne for hvert semester med antall påmeldte i parentes. Det første kullet som ble tilbudt PROMO-emner fra sitt første studiesemester startet høsten 2016 (markert med fet skrift i tabell 2 og 3).

Tabell 2 Antall påmeldte til hvert emne for det enkelte semester det ble tilbudt. Kullstørrelse i parentes. De semestrene emnet ikke tilbys er markert med grått. Det første kullet som startet med PROMO1 høsten 2016 er markert.

	Høst 2016	Vår 2017	Høst 2017	Vår 2018	Høst 2018	Vår 2019	Høst 2019
PROMO1	253 (262)		234 (311)		220 (295)		254 (327)
PROMO2		198 (259)		111 (280)		148 (268)	
PROMO3	126 (206)		146 (248)		117 (214)		92 (270)
PROMO4		62 (205)		90 (228)		76 (192)	
PROMO5	42 (192)		42 (199)		62 (184)		45 (192)
PROMO6		54 (191)		30 (177)		70 (188)	
PROMO7			25 (192)				30 (188)

² <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/promo/>

Tabell 3 Antall fullførte for hvert emne for det enkelte semester det ble tilbudt. Antall påmeldte i parentes. De semestrene emnet ikke tilbys er markert med grått. Det første kullet som startet med PROMO1 høsten 2016 er markert med fet skrift.

	Høst 2016	Vår 2017	Høst 2017	Vår 2018	Høst 2018	Vår 2019	Høst 2019
PROMO1	190 (253)		179 (234)		169 (220)		? (254)
PROMO2		145 (198)		96 (111)		97 (148)	
PROMO3	93 (126)		122 (146)		98 (117)		? (92)
PROMO4		45 (62)		63 (90)		48 (76)	
PROMO5	37 (42)		26 (42)		44 (62)		? (45)
PROMO6		40 (54)		20 (30)		44 (70)	
PROMO7			6 (25)				? (30)

Av tabell 2 og 3 ser vi at antallet som meldte seg på og som fullførte PROMO1 og til dels også PROMO2 er markant større både i antall og andel av kullet sammenlignet med de som melder seg til og fullfører de andre PROMO-ennene. Tabell 2 og 3 viser også at for alle kullene er det en gradvis nedgang i påmelding og fullføring til PROMO-ennene. Både nedgang i påmelding og manglende fullføring kan ha flere årsaker. Intervjuene med studentene og mentorene fra våren 2017, som presenteres i kapittel 6, kan gi indikasjoner på mulige årsaker. Imidlertid bør dette også følges opp i nye intervjuer med studenter og mentorer.

PROMO7 ble tilbudt første gang høsten 2017. Svært få studenter fullførte dette emnet. Dette emnet tilbys samtidig med at studentene tar profesjonsemnet PROF4045 (30 sp) hvor de har 45 dagers praksis. Dette emnet ble på bakgrunn av mentorenes egen evaluering og studentenes tilbakemeldinger ikke tilbudt høsten 2018. Det ble gjort vesentlige endringer i emnet og det ble igjen tilbudt høsten 2019. Imidlertid omfatter ikke denne rapporten evaluering av den reviderte gjennomføringen av PROMO7.

3. Kunnskapsgrunnlaget for mentorordningen

I dette kapittelet presenterer vi tidligere forskning som ligger til grunn for utviklingen av PROMO. Vi redegjør for forskning på frafall i lærerutdanninger (3.1), mentorordninger i høyere utdanning (3.2), studenters studieengasjement med særlig vekt på betydningen av faglig og sosial integrering (3.3), utvikling av lærerstudenters profesjonsidentitet (3.4) og utfordringer knyttet til å skape opplevelse av sammenheng i utdanningen (koherensproblematikk) (3.5).

3.1 Studentfracfall i lærerutdanninger

Studentfracfall er en stor utfordring i de fleste utdanninger, men særlig i lærerutdanninger, både nasjonalt og internasjonalt (Sæthre, 2014). Mange studieprogram har et frafall på opp mot halvparten av studentene (GNIST, 2016; Sæthre, 2014). En del frafall er i realiteten omvalg, det vil si at studenter har begynt på et annet studium eller har byttet studiested. Av den grunn er frafallsproblematikk først og fremst et institusjonsproblem og ikke et samfunnsproblem (Hovdhaugen & Aamodt, 2009). Det meste av forskning på frafall 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 frafall 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). Fauskanger og Hanssen (2011) fant at frafall 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.

Underveisevalueringen av lektorprogrammet 2015/2016 ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO, bekrefter at det er i starten av studiet det største frafallet skjer. I tredje studiesemester har om lag hver tredje lektorstudent falt fra (ILS, 2016). For utdanningsinstitusjoner er det derfor viktig å studere kvalitetstiltak som kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter for derigjennom å motvirke frafall. PROMO 1 og 2 har til hensikt å være et tiltak som kan imøtekomme lektorstudenters opplevde utfordringer i deres første studieår med å finne seg til rette som lektorstudenter.

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). Forskning på studieengasjement presenteres i delkapittel 3.3. PROMO er en mentorordning som søker å imøtekomme flere utfordringer lektorstudenter kan oppleve. I delkapittel 3.2 presenteres tidligere forskning på mentorordninger i høyere utdanning.

3.2 Mentorordninger i høyere utdanning

Mentorordninger 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. 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 er mye av forskningen heftet med 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).

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 actuates a supportive role of overseeing and encouraging reflection and learning within a less experienced and knowledgeable person, so as to facilitate that persons career and personal development (Roberts, 2000, s. 162).

Vi bruker begrepet mentoroppfølging som en organisert samhandling mellom en mentor og en gruppe studenter som i hovedsak er i tråd med Roberts' definisjon av mentoring. I tillegg til en manglende felles definisjon av hva mentoring er, viser de nevnte reviewstudiene at 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 (Jacobi, 1991; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Crisp & Cruz, 2009; Gershenfeld, 2014). 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 man 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 på 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 så 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 mentorers 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 en og tre. Dette innebærer at PROMO har til hensikt å motvirke frafall gjennom sosial og faglig og integrasjon i et studiemiljø, og fremme studentenes utvikling av profesjonsidentitet som fremtidig lærer. I tillegg har PROMO til hensikt å fremme opplevelse av sammenheng i studiet mellom teori (pedagogikk, fagdidaktikk og fagkunnskap) og praksis (profesjonsutøvelse som lærer), og mellom læring på ulike læringsarenaer (på campus og i skolene).

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.

3.3 Studieengasjement

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 proporsjonal 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 studierarbeider 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 kollokviegrupper, 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 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. PROMO har til hensikt å tilrettelegge for økt tilhørighet til lektorprogrammet og tydeliggjøre relevansen av læringsinnholdet for profesjonsutøvelse i skolen. Det sist nevnte handler om koherensproblematikk som utdypes ytterligere i delkapittel 3.5.

PROMO tilrettelegger for tilhørighet til lektorprogrammet gjennom å koble studenter som går samme studieløp sammen i mindre grupper ledet av en mentor. 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 nedenfor i delkapittel 3.4.

3.4 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.

Lærerstudenters utvikling av 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 fremtidig profesjonsutøver 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 i utdanningstilbudet på lærerstudenters utvikling av læreridentitet være av betydning for studenters læring under utdanning (ibid).

For det andre er utvikling av læreridentitet knyttet til profesjonsutøvelsen ved at det 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 mange nyutdannede i møte med skolehverdagen opplever 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 temaer 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 forståelse 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. I PROMO kan mentoren, som selv er lærer, fasilitere slike samtaler og være en viktig rollemodell for studentene.

3.5 Koherensproblematikk

I lærerutdanningen er det en intensjon om at undervisningen på campus og praksis i skolene skal være komplementære og til sammen fremme utvikling av adekvat profesjonskompetanse hos studentene (Smeby, 2008). Undervisningen på campus og praksisopplæringen i skolene står for ulike tilnæringer til profesjonskunnskapen, som begge er essensielle og komplementære, og som til sammen bidrar til å kvalifisere lærerstudentene til profesjonell praksis i skolene (Sullivan, 2005). Imidlertid er kompleksitet og spenninger trekk både ved læring på ulike arenaer i utdanningen og læreres profesjonskunnskap (Hatlevik & Havnes, 2017). Profesjonsutdanninger kjennetegnes nettopp av at de har en faglig heterogen kunnskapsbase hentet fra ulike fagdisipliner, som ikke nødvendigvis henger godt sammen rent teoretisk (Grimen, 2008). De ulike teoretiske og praktiske kunnskapskomponentene i lærerutdanninger er valgt ut fordi de på ulike måter kan brukes som grunnlag for senere profesjonsutøvelse (ibid).

Tidligere forskning viser at lærerstudenter kan oppleve det som vanskelig å se sammenheng mellom det de lærer på campus, og det de lærer ved skolene i praksisperiodene (Christensen, Eritsland & Havnes, 2014; Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008; Hatlevik & Smeby, 2015; Jensen, Hammerness & Klette, 2018; Smeby & Heggen, 2014; Werler, 2013). En ytterligere kompliserende faktor i lærerutdanningen er at profesjonens vitenskapelige kunnskapsbase er hentet fra ulike fagdisipliner, og ikke nødvendigvis henger godt sammen rent teoretisk (Grimen, 2008). Disse utfordringene har både nasjonalt og internasjonalt fått oppmerksomhet ved at det forskes på koherens (coherence) i lærerutdanninger (Hammerness, 2006, 2013, Hatlevik & Havnes, 2017; Tatto, 1996). Koherens kommer av det latinske begrepet *coherere*, som betyr å henge sammen. Å planlegge for økt koherens er lansert som et viktig steg for å imøtekomme utfordringer relatert til fragmentering av studiene (NOKUT, 2006; Haug, 2010) og svak kobling mellom læring på ulike læringsarenaer (Tatto, 1996; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006; 2013; Canrinus et al., 2015; Klette & Hammerness, 2016). Hovedfokus i denne forskningen har vært rettet mot utvikling av koherens gjennom redesign av studieprogrammene med særlig vekt på kommunikasjon mellom ulike faggrupper som underviser i lærerutdanningen, og mellom lærerutdanning og skolene hvor studentene er i praksis (Canrinus, et al., 2015).

Imidlertid vil forskjeller mellom ulike fagemner og mellom lærerutdanning og praksisfelt bestå til en viss grad selv om en planlegger for koherens (Hammerness, 2006). Canrinus et al. (2015) påpeker nettopp at kjernen i koherensproblematikken er i hvilken grad studieprogrammet fremstår som sammenhengende (koherent) for studentene. Altså er det viktig å se på koherens som studentenes muligheter til å håndtere spenninger og skape opplevelse av sammenheng i utdanningen (Hatlevik & Havnes, 2017). Antonovsky (2012) drøfter i boka Helsens opprinnelse begrepet 'opplevelse av sammenheng' (sense of coherence) som en mestringsmekanisme, der mennesket skaper sammenheng i komplekse, konfliktfylte situasjoner, eller 'skaper orden ut av kaos'. Antonovsky (2012) postulerer opplevelse av sammenheng som en generell mestringsmekanisme, som har betydning også når det gjelder andre områder av livet enn helse. Vi vil derfor argumentere for at Antonovskys vektlegging av opplevelse av sammenheng med kjernekomponentene «begripelighet», «håndterbarhet» og «meningsfullhet», er et relevant bidrag i form av at det peker på viktige motiverende faktorer i profesjonsutdanninger (Hatlevik, 2014; Hatlevik & Havnes, 2017). For

lærerutdanningen innebærer studenters opplevelse av sammenheng i utdanningen at de oppfatter innholdet i utdanningen som forståelig (begripelighet), at de har tiltro til at de mestrer kravene som stilles (håndterbarhet), og at innholdet i utdanningen oppleves som meningsfylt i betydningen relevant og nyttig for profesjonsutøvelse som lærer i skolen (meningsfullhet). Det siste elementet er i tråd med det som ifølge Grimen (2008) kan fungere som et integrerende element i profesjonsutdanninger, nemlig at de ulike delene av utdanningen på hver sine måter er relevante for de den praktiske profesjonsutøvelsen. Kvernbekk (2001) peker på at om en teori er relevant for praksisutøvelsen eller ikke, ikke ligger i teorien som en iboende egenskap. Relevans er noe man skaper ved å bruke, og forklare hvordan teorier kan brukes, som grunnlag for og refleksjon over profesjonsutøvelse, noe som også er et kjennetegn på profesjonell praksis.

For lærerutdanningen er det i profesjonsutøvelsen i skolene en kan se hvordan ulike typer kunnskap og ferdigheter spiller sammen som nødvendig grunnlag for å planlegge, begrunne, gjennomføre og reflektere over praksis. Å tydeliggjøre sammenheng mellom teoretiske og praktiske deler av utdanningen innebærer således å gi praktiske begrunnelser for innholdet. Dette gjelder også innhold som ikke direkte kan anvendes i praksis, men som indirekte kan bidra til å belyse, forklare og gi større forståelse for ulike praksissituasjoner og profesjonsutøvelse. Diskontinuitet og inkonsistens mellom ulike typer kunnskapskomponenter og læring på ulike arenaer, er derfor noe lærerstudenter må forholde seg til og lære å mestre, og en mentor med samme fagbakgrunn og som er lærer i skolen kan her ha en viktig funksjon. En mentor kan hjelpe studentene til å skape orden (opplevelse av sammenheng) gjennom å knytte an til det studentene allerede besitter av kompetanse og erfaringer, ved å tydeliggjøre relevansen av (meningen med) innholdet i utdanningen for senere profesjonsutøvelse og ved å vise hvordan de ulike delene av utdanningen peker mot et felles mål og på ulikt vis hjelper studentene med å forberede seg for praksisperioder i utdanningen og senere profesjonsutøvelse. I PROMO-samlingene kan mentorene legge opp til samtaler hvor studentene får anledning til å reflektere over og relatere praktiske erfaringer og handlingsvalg til relevant teoretisk- og forskningsbasert kunnskap.

4. Innhold og utforming av PROMO-ernene

I dette kapitlet beskrives temaene i de ulike PROMO-ernene i det gis eksempler på hvilke aktiviteter mentorene har planlagt i fellesskap for hvert av emnene.

4.1. PROMO 1: Perspektivskifte – fra elevblikk til lærerblikk. Kjernepraksiser, klassemiljø og relasjonsbygging

I emnebeskrivelsen til PROMO1 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til lærerens jobb i skolen. I samlingene skal vi:

- Fokuserer på lærerens kjernepraksiser og lærerprofesjonen. Reflektere rundt hva det vil si å være en lærer og hva som utgjør læreres profesjonelle kompetanse.
- Diskutere perspektivskiftet: overgang fra elev til student og fra student til lærer.
- Reflektere over hvordan du som lærer kan etablere et godt klassemiljø. Hva er lærerens ansvar og hva kan læreren gjøre? Samt lære om skolens støtteapparat.
- Dra på skolebesøk. Her skal du observere og reflektere knyttet til lærerens rolle i relasjonsbygging.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO1:

- a) Refleksjons sirkel: å tenke som en lærer knyttet til påstander om klassemiljø og relasjoner
- b) Case i 4-grupper knyttet til relasjoner: elever som har det vanskelig på skolen/mobbe-sak
- c) Forberede observasjon: utvikle observasjonsskjema
- d) Observasjon: skolebesøk med strukturert observasjon (med observasjonsskjema) knyttet til læreres relasjonsarbeid og læringsmiljø
- e) Refleksjonsoppgaver knyttet til klassemiljø, relasjonsarbeid og lærerarbeid
- f) Kjernepraksis: planlegge undervisningsopplegg: utvikling av undervisningsopplegg knyttet til eget fag.
- g) Respons fra mentor: på planleggingen og resultatet.

4.2 PROMO 2: Lærerprofesjonalitet, profesjonell utvikling, lærerens roller og oppgaver

I emnebeskrivelsen til PROMO2 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til lærerens jobb i skolen. I samlingene skal vi:

- Fokuserer på lærerprofesjonalitet: diskutere hva det vil si å være en profesjonell lærer.
- Reflektere rundt begreper som profesjon, profesjonalitet og profesjonell utvikling.
- Utvikle bevissthet på læreres ulike roller og oppgaver i skolehverdagen.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO2:

- a) Den profesjonelle lærer: hva letes det etter ifølge jobbannonse?
- b) Dybdelese rammeplanen for lærerutdanningen og se etter kjernepraksiser- hva sier den om egenskaper ved den profesjonelle lærer?
- c) Rollespill knyttet til utfordringer i personalgruppen

- d) Rollespill knyttet til hvordan bidra i et team som nyutdannet
- e) Rollespill knyttet til kritiske/krevende foreldre
- f) Diskusjon knyttet til tilgjengelige ressurser i utfordrende situasjoner
- g) Hva legger vi i begrepet lærerprofesjonalitet? Diskusjon og strukturert observasjon i skolebesøk knyttet til dette.
- h) Teori og praksis: hva trenger vi lærerutdanningen til?

4.3 PROMO 3: Elevperspektiv og det mangfoldige klasserommet.

I emnebeskrivelsen til PROMO3 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til lærerens jobb i skolen. I samlingene skal vi:

- Fokuserer på det mangfoldige klasserommet: differensiering og oppfølging av elever.
- Diskutere hvordan elever lærer på ulike måter, og se på faktorer som kan bidra til eller hindre god undervisning.
- Diskutere elevperspektivet: hvordan skiller det seg fra lærerperspektivet?
- Diskutere differensiering med utgangspunkt i fredagspraksis.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO3:

- a) Refleksjonsoppgave: hvem var jeg som elev og hvem blir jeg som lærer?
- b) Personlighetstest-øvelse med diskusjon
- c) Hva kjennetegner god undervisning: utvikle undervisning med fokus på differensiering
- d) Hvordan måler vi om læring skjer og om differensieringsbestrebelsene fungerte?
- e) Videocase med Kahoot-diskusjon: hva skal lærer gjøre for å bidra til denne elevens læring?
- f) Mentalt bilde fra praksis: hvordan ble en situasjon forstått ulikt av lærer og elev?

4.4 PROMO 4: Studiefag versus skolefag, hvordan studiefaget operasjonaliseres i lærerplanene

I emnebeskrivelsen til PROMO4 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til sammenhenger mellom studiefag og skolefag. I samlingene skal vi:

- Fokuserer på utfordringer mellom studiefaget og skolefaget ved å bidra til refleksjon rundt utfordringer knyttet både til nivå, kildebruk og innhold i faget.
- Diskutere hvordan studiefaget er operasjonalisert/kommer til uttrykk i læreplanene og hva dette har å si for undervisningen.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO4:

- a) Dybde-lese læreplanen: finn viktige ord
- b) Lage læringsmål fra kompetansemål
- c) Planlegge skolebesøk: planlegg undervisning fra læringsmål
- d) Skolebesøk med strukturert observasjon: hvordan blir økta rammet inn og knyttet til mål og formål for faget?
- e) Skolebesøk: gjennomfør undervisningsopplegget for en gruppe elever
- f) Skolebesøk med strukturert observasjon: hva gjør lærer for å få til konsolidering?
- g) Elevrespons: elevene skriver tilbakemeldinger til studentene

- h) Selv-refleksjon: studentene skriver logg basert på sine observasjonsnotater
- i) Refleksjon i gruppe knyttet til elevrespons og egenvurdering
- j) Plakat: hva er kjernen i faget?

4.5 PROMO 5: utfordringer og muligheter med studiefag og skolefag. Ulike læringsarenaer og internasjonalisering

I emnebeskrivelsen til PROMO5 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til lærerens jobb i skolen. I samlingene skal vi:

- Introdusere ulike læringsarenaer: hvordan kan en lærer sikre faglig utbytte av ekskursjoner, internasjonale dager og lignende?
- Utarbeide en kreativ økt som skal gjennomføres i eller utenfor klasserommet
- Utvikle egen læringsprofesjonalitet i samarbeid med promo-mentor og medstudenter
- Diskutere internasjonaliseringsperspektivet - hvilke muligheter finnes innenfor ditt fag?»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO4:

- a) Refleksjon: hva er en læringsarena og hva kan ulike arenaer tilføre undervisningen?
- b) Planlegge undervisning på en annen arena enn i klasserommet
- c) Skolebesøk/ekskursjonen: studentene får prøve ut elementer fra sine opplegg
- d) Elevrespons: intervju elever om eget undervisningsopplegg
- e) Diskusjon om internasjonalisering: hvilke muligheter finnes i vårt fag?

4.6 PROMO 6: Klasseledelse, samarbeid og utvikling av egen praksis

I emnebeskrivelsen til PROMO6 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til samarbeid og klasseledelse. I samlingene skal vi:

- Diskutere hva god klasseledelse kan være.
- Diskutere hvilke metoder som kan være hensiktsmessige for å jobbe strukturert med utvikling av egen lærerpraksis.
- Bidra til refleksjon knyttet til samarbeid på ulike nivåer. Hvordan bidra til fruktbare samarbeid på ulike nivåer: med elever, kollegaer, foreldre og skoleledere.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO6:

- a) Film: sekvenser fra filmen «klassen».
- b) Dialog med fersk lærer om klasseledelse, kontaktlærerrollen og samarbeid
- c) Lese artikkel om observasjon på forhånd, legge denne til grunn for observasjon (film) og diskusjoner om observasjon
- d) Argumentasjonsspill: påstander knyttet til observasjon og opplevelser i intensivpraksisuka
- e) Case i grupper om samarbeid: utfordrende situasjoner knyttet til kollegaer og elever

4.7 PROMO 7: Læreplan, periodeplaner, undervisningsopplegg: utvikling, gjennomføring og evaluering

I emnebeskrivelsen til PROMO7 står det:

«Emnet gir deg innsikt i sentrale tema relatert til lærerens jobb i skolen. I samlingene skal vi:

- Bruke læreplanen og periodeplan som utgangspunkt for å lage et godt undervisningsopplegg
- Teste ut eget undervisningsopplegg i praksis, samt evaluere og reflektere over ulike undervisningsopplegg i ulike kontekster
- Øve på hvordan du kan evaluere egen praksis og utvikle din lærerprofesjonalitet.
- Bruke mentors innspill og erfaringer til diskusjon og refleksjon over eget arbeid med undervisningsopplegg.»

I det følgende gis eksempler på aktiviteter i PROMO-samlingene som er hentet fra mentorenes felles planlegging og evalueringsmøter for PROMO7:

- a) Modellering: mentor viser planleggingsprosess
- b) Modellering: bruk av film av lærere som planlegger
- c) Undervisningsplanlegging: studentene planlegger en økt de skal ha i praksis
- d) Bruk av app for filming i klasserom: personvern og bruk
- e) Bruk av film: valg av sekvens og teoretiske forankrede tilbakemeldinger fra mentor og faglærer på campus
- f) Mikroundervisning: gjennomføring av undervisning og teoretisk forankrede tilbakemeldinger fra mentor og faglærer fra campus

5. Metode

PROMO har siden oppstart, som del av kvalitetssikring av emnene, kontinuerlig blitt evaluert av studenter og mentorer. Hovedfunn fra studentevalueringen er rapportert tilbake til mentorene i evalueringsmøter og brukt som grunnlag for mentorenes evaluering og videreutvikling av oppleggene i samlingene. Førsteamanuensis Ida Hatlevik og førsteamanuensis Eli Lejonberg har ett forskningsprosjekt, som er godkjent av NSD, hvor de ser på PROMO i første studieår (2016-2017). I dette forskningsprosjektet ble det innhentet samtykke fra studenter og mentorer til å publisere funn fra studentevalueringer høst 2016 og vår 2017, fokusgruppeintervjuer våren 2017 med studenter og mentorer, samt mentorenes planlegging for gjennomføring av PROMO-samlingene i hvert emne. På bakgrunn av disse dataene har Ida Hatlevik og Eli Lejonberg (2019) utarbeidet en artikkel «Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter», som er publisert i *ActaDidactica*. I tillegg er to artikler under utarbeidelse “Is there anything more to professionalism than knowledge? – how mentor practices relate theory and practice in a university-based institutionalization of third spaces for preservice teachers” og “Mentoring in Teacher Education: Facilitating the Emergence of Teacher-Identity Development among First-year Student Teachers using Transformative Learning Activities”. Det er videre planlagt en sluttevaluering av PROMO med datainnsamling våren 2021.

5.1 Kvantitative studentevalueringer

Som del av kvalitetsutviklingen av PROMO-ennene mottar alle oppmeldte studenter etter siste samling av et emne 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. De fleste spørsmålene har blitt stilt på samme måte hvert semester. Imidlertid har det blitt lagt til noen nye spørsmål etter hvert. 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/likes 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 som ble sendt ut fra og med 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. Fra høsten 2017 ble svaralternativene til spørsmålet om deltakelse i PROMO «har bidratt til at du har blitt bedre kjent med dine medstudenter» endret fra ja/nei til gradert skala om i hvor stor grad det har bidratt til dette. Fra høsten 2018 ble det lagt til et spørsmål om i hvor stor grad studentene opplever at det aktuelle PROMO-emnet er relevant for der de er i studieløpet sitt.

Svarprosenten på de fleste evalueringene fra de som er påmeldt er lav, fra 12 % (PROMO3, høsten 2018) til 45 % (PROMO5, høsten 2016). Den er noe høyere dersom en regner ut fra de som har fullført. Imidlertid vet vi ikke om de som har besvart evalueringene også har fullført de respektive emnene de har evaluert. For de emnene med to samlinger, regnes deltagelse på en samling som nok til å få godkjent emnet. For de emnene med tre samlinger, kreves deltagelse på to samlinger. I selve evalueringene ble studentene spurt om de har deltatt på minst en samling i det aktuelle emnet. Med enkelte unntak har de aller fleste som besvarte evalueringene oppgitt at de har deltatt på en eller flere samlinger. Hvor mange av disse som også har deltatt på 2 eller 3 av samlingene vites ikke. Dette innebærer at de aller fleste

studentene som har besvart evalueringene har et minimum av egne erfaringer fra deltagelse på i PROMO. Imidlertid hadde det vært ønskelig med en høyere svarprosent blant både de som var påmeldt og de som har deltatt. Vi har derfor ikke grunnlag til å påstå at funn fra evalueringene er representative for alle studenter som var påmeldt og deltok i PROMO. Den kunnskapen vi fikk gjennom resultatene av spørreskjemaundersøkelsen, gir derimot et godt bilde av vurderingene til de studentene som har tatt seg tid til å besvare evalueringene. Hovedfunnene fra evalueringene har hvert semester blitt presentert i anonymisert form for mentorene. Disse funnene har blitt brukt som utgangspunkt for mentorenes felles evaluering av innholdet i og gjennomføring av PROMO-samlingene i foregående semester, og til planlegging av nye samlinger. I delkapittel 6.1 presenterer vi hovedfunn fra studentevalueringene.

Tabell 4 Antall respondenter for hver evaluering for hvert emne for det enkelte semester det ble tilbudt. Antall påmeldte og fullførte i parentes. De semestrene emnet ikke tilbys er markert med grått.

	Høst 2016	Vår 2017	Høst 2017	Vår 2018	Høst 2018	Våren 2019
PROMO1	106* (253 – 190)		66 (234 – 179)		38 (220 – 169)	
PROMO2		69* (198 – 145)		32 (111 – 96)		32 (148 – 97)
PROMO3	37 (126 – 93)		28 (146 – 122)		14 (117 – 98)	
PROMO4		21 (62 – 45)		21 (90 – 63)		18 (76 – 48)
PROMO5	19 (42 – 37)		12 (42 – 26)		10 (62 – 44)	
PROMO6		17 (54 – 40)		8 (30 – 20)		18 (70 – 44)
PROMO7			7 (25 – 6)			

*I artikkelen til Hatlevik og Lejonberg (2019) ble det oppgitt 105 svar for PROMO1 høsten 2016 og 68 svar for PROMO2 våren 2017. Dette skyldes at på det tidspunktet dataene ble analysert til artikkelen var det fremdeles mulig å svare på skjemaet.

5.2 Kvalitativt datamateriale

Vi har observert mentorenes muntlige evaluering av PROMO hvert semester og samlet inn nedskrevet materiale som inneholdt mentorenes grovplanlegging av innholdet i PROMO-samlingene. I tillegg har vi fra høsten 2016 til våren 2017 observert gjennomføring av PROMO1, 2, 3 og 4 for første kull. Dette gjorde vi ved å være til stede i samlingene på campus og på skolebesøk. Disse observasjonene ga oss førstehåndsinformasjon til hvordan PROMO-samlinger kan arte seg. 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 studentene kan oppleve når de starter på lektorstudiet. Kunnskapen vi fikk gjennom observasjoner av samlinger og pilotintervjuet bidro i utforming av intervjuguide for fokusgruppeintervjuer som ble foretatt våren 2017.

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 studenter 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, innhold i og 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 delkapittel 6.2 presenteres hovedfunnene fra fokusgruppeintervjuene med studentene og i delkapittel 6.3 presenteres hovedfunn fra i fokusgruppeintervjuet med mentorene.

6. Presentasjon av funn

I denne delen rapporterer vi først hovedfunn fra studentevalueringene (6.1), deretter fra fokusgruppeintervjuene med studentene (6.2) og fra fokusgruppeintervjuet med mentorene (6.3).

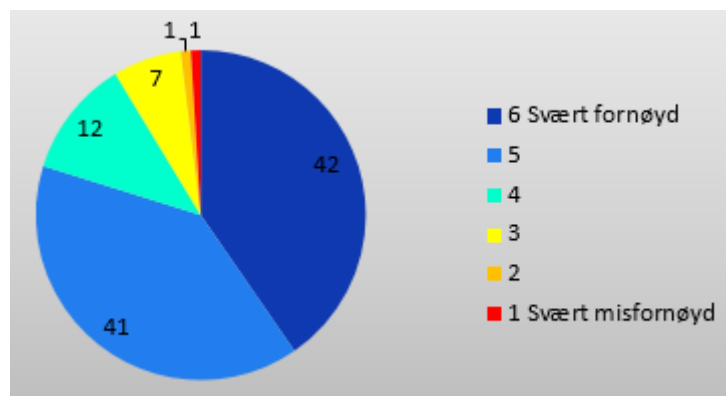
6.1. Funn fra studentevalueringene

Gjennomgangen av studentevalueringene for viser lignende funn fra de ulike evalueringene, både tvers av emnene PROMO1-6 og for ulike kull. For å unngå repeterende beskrivelser velger vi derfor å presentere funnene tematisk og ikke etter emne. Der hvor studentenes evaluering av emnene skiller seg vesentlig fra hverandre blir dette kommentert. PROMO7 som ble tilbudt høsten 2017 skiller seg ut fra de andre emnene ved at det er svært få som fullførte emnet og svært få som har besvart evalueringen av dette emnet. Det er derfor begrenset hva vi kan si ut fra studentevalueringen fra dette emnet.

6.1.1. Vurdering av PROMO

Studentenes samlede vurdering av PROMO ble målt gjennom avkrysningsspørsmålet «Hvor fornøyd er du med PROMO?». Studentene ble om å angi dette ved å krysse av på en skala fra 1 til 6, hvor en er svært misfornøyd og 6 er svært fornøyd. Studentene ble også gitt anledning til å utdype sin opplevelse av PROMO i spørsmål med fritekstsvar. For PROMO-emnene 1-6 svarer en stor majoritet av de studentene som har besvart undersøkelsene i øvre halvdel av skalaen, altså at de er fornøyd med PROMO. Figur 2 viser studentenes skår på dette spørsmålet for PROMO1 høsten 2016.

Figur 2 Studentenes vurdering av i hvilken grad de er fornøyd med PROMO1 høst 2016, på en skala fra 1 til 6, der 1 er svært misfornøyd og 6 er svært fornøyd.



Fra våren 2018 ble studentene også bedt om å vurdere utsagnet «I hvor stor grad opplever du at PROMO er relevant for der du er i studiet nå?». Majoriteten av studentene som har besvart evalueringene opplevde at det PROMO-emnet de evaluerte er relevant for der de er i studieløpet. Bildet av at de fleste studentene som svarte på evalueringene er godt fornøyd med PROMO og opplever dette emnet som relevant støttes også av deres fritekstsvar på de to spørsmålene om «Hva synes du er mest relevant ved / liker best ved PROMO?» og «Har du andre kommentarer til PROMO?». En gjennomgang av svarene på disse spørsmålene viser at mange studenter uttrykker at de er veldig fornøyd med sin mentor og omtaler dem som flinke, engasjerte og inspirerende. Studentene opplever det som verdifullt å ha en mentor som selv er lærer, som kjenner godt til lærerens hverdag. Studentene bruker ikke ordet rollemodell, men det er tydelig at mentorene fungerer som det. Studentene peker på at de liker samtale med mentorene og medstudentene. De fremhevet det som særlig verdifullt at mentoren svarer

på konkrete spørsmål om læreryrket, hvordan det er å være lærer og hvordan de takler ulike utfordringer knyttet til sin profesjonsutøvelse. De setter pris på at mentoren deler av sin egen erfaring, og kommer med konkrete råd og tips der det er naturlig. Studentene fremhevet også at skolebesøk, samtalene med mentorene og medstudenter om skolebesøkene, og oppgaver på samlingene som bidrar til refleksjon, ble av mange studenter fremhevet som svært lærerike og inspirerende. Imidlertid tyder svarene på at studentene hadde noe ulike erfaringer med skolebesøkene, og at det er viktig å forberede studentene godt på hva de skal observere, og diskutere studentenes observasjoner i etterkant. Svarene tyder også på at mens studenter i PROMO1 og 2 setter særlig pris på å få observere undervisning under skolebesøkene, uttrykkes det av enkelte studenter ønske om selv å få prøve å undervise på senere PROMO-emner. Mange studenter fremhevet også det som positivt at de gjennom PROMO ble kjent med andre lektorstudentene og at de i PROMO-gruppene opplevde seg trygge og turte å delta. Dette var særlig fremtredende i PROMO1 og PROMO2. Det ble også påpekt at PROMO1 og 2 var særlig nyttig siden de første året ikke har eller har hatt tidligere et felles profesjonsfag.

6.1.2. Integrering i et studiemiljø

Førsteårsstudenter ble spurt om de opplever at de har blitt bedre kjent med sine studenter og om lag halvparten av studentene som har besvart evalueringen har svart bekræftende på dette. Om lag halvparten av studentene som har besvart evalueringer av PROMO1 til PROMO6 er enig i utsagnet «deltakelse i PROMO har bidratt til at jeg samarbeider med medstudenter, i kollokviégrupper ol.» Majoriteten av studentene svarer også at de er enig i utsagnet om at «deltakelse i PROMO bidrar til at jeg føler en tilknytning til lektorprogrammet.

6.1.3. Læreridentitetsutvikling

Førsteårsstudenter ble spurt om de «Opplever at PROMO bidrar til å bevisstgjøre deg på at du skal bli lærer?». Nesten alle førsteårsstudentene som har besvart evalueringen, svarer bekræftende på dette. Majoriteten av studentene som har besvart evalueringene av PROMO1-PROMO6 har også svart at de er enige i hver av påstandene om at deltakelse i PROMO bidrar til at jeg:

- blir bevisst hvordan jeg ønsker å fylle lærerrollen,
- utvikler et reflektert forhold til kunnskapen jeg tilegner meg,
- blir bevisst hva slags kompetanse jeg trenger for å bli en god lærer og
- tilegner meg den kompetansen jeg virkelig vil trenge som lærer.

6.1.4 Hva kan bli bedre i PROMO?

I emne-evalueringene ble studentene stilt spørsmålet «Hva synes du er minst relevant / liker minst ved PROMO?». Av kommentarene til dette spørsmålet gikk det frem at en del studenter ønsker flere, men kortere samlinger og at gruppene ikke bør bli for små. En del studenter opplever 3-timers økter som lenge og at tidspunktet for samling på ettermiddagen ikke var gunstig. Det ble påpekt at det at det PROMO ikke er obligatorisk bidrar til at en del velger å ikke delta. Det ble også påpekt at det var overlapp tematisk med mellom profesjonsemnene og innholdet i PROMO-emnene, og at enkelte PROMO-emner opplevdes for like og gjentakende av tidligere emner. Samtidig ble det av andre ytret ønske om at arbeidet i PROMO-gruppene kunne knyttes mer mot teoretiske perspektiver (pensum), og at det kunne komme tydeligere frem for studentene hva som var planen og innholdet i PROMO-emnene og hva de bidrar til utover det ordinære tilbudet i profesjonsemnene.

6.2 Funn fra fokusgruppeintervju med studentene

Gjennomgangen av intervjuene med studentene våren 2017 som hadde tatt PROMO1 og PROMO2 bekrefter og utdyper funnene fra studentevalueringene. Presentasjonen av funnene er organisert etter hovedtemaene som ble tatt opp i intervjuene. Disse temaene er førsteårsstudentenes utfordringer (6.2.1), innhold i PROMO (6.2.2), organisering av PROMO (6.2.3) og mentorene (6.2.4).

6.2.1 Førsteårsstudentenes utfordringer

Studentene uttrykte i intervjuene at det var en stor overgang å gå fra å være elev til å være student. Studiestarten ble karakterisert som «skremmende», «skummel», og en uttrykte at det var «rart, alt var nytt». Samtlige av de intervjuede studentene oppga at de ikke kjente andre nye studenter på samme studieprogram fra før og fremhevet at de ved studiestart hadde et ønske om å bli kjent med andre lektorstudenter som går samme studieløp. Flere opplevde at fadderuka fungerte godt når det gjaldt å finne noen å være sammen med den første uka og bli kjent på campus. Imidlertid var samtlige av de intervjuede studentene kritisk til organiseringen av fadderordningen slik den var høsten 2016.

Studentene påpekte 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. De intervjuede studentene trakk 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. En student uttrykte sin positive opplevelse med PROMO og frustrasjon over fadderuka på følgende måte:

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 dem 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».

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. En student påpekte at fokus på perspektivskiftet er både 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.

I tillegg til utfordringer med å bli del av et studiemiljø og perspektivskifte, påpekte flere studenter uten tidligere studieerfaring at det var uvant med forelesninger og at de kunne ha behov for å få en innføring i hva det vil si å være student og hvordan studere. Det ble påpekt at pensum var stort, det var mye informasjon å forholde seg til og at informasjonen var uoversiktlig. Enkelte var også usikre på om fagvalget de hadde gjort var det riktige og at de ønsket seg «hjelp» til å velge fag.

6.2.2 Innhold i PROMO1 og PROMO2

Av intervjuene gikk det frem at studentene for det aller meste var svært positive til innholdet i PROMO-samlingene i både PROMO1 og PROMO2, og at det var særlig verdifullt å få samtale med en erfaren lærer og ha fokus på hva som kjennetegner den profesjonelle læreren og venter dem i arbeidslivet tidlig i studiet. En student påpekte at PROMO hadde bidratt til å koble fagstudier mot fremtidig undervisning som lærer:

Tenker på hva mentoren har sagt når jeg sitter på tysk-forelesning. Har det ofte i bakhodet. Det jeg leser nå – hvordan kunne jeg lære bort det? Dette tenker jeg mye på.

Det ble trukket frem som særlig positivt at de kunne spørre mentoren om det de lurte på når det gjelder det å være profesjonell lærer og koblingen mellom fagstudier og undervisning i skolefag.

Vi kunne spørre henne om alt. Jeg fikk spurt om noe jeg har lurt mye på: Må jeg kunne fremmedspråket flytende? Mange hadde lurt på hva gjør jeg hvis jeg ikke kan svare på det elevene spør om?

Flere studenter påpekte at de satte pris på at mentoren fortalte fra egne erfaringer med det å være usikker i faget og ga praktiske eksempler på undervisningsmetoder og relasjonsbygging. Studentene satte pris på at det var mye diskusjoner og anledning til å reflektere høyt rundt lærerrollen og hvordan de ønsker å bli som lærer, trygghet i læresituasjonen både for dem selv og for elever i klasserommet og betydningen av relasjonsbygging.

PROMO gir anledning til å tenke over egen prosess og få innblikk i andres prosess. Gir tips til hvordan en kan se ting ulike.

Når det gjaldt skolebesøkene, hadde studentene noe ulike erfaringer. En student uttrykte at det var «fint med observasjon på ungdomsskolen, for det er lenge siden (studentene selv har gått der). Det er så store forskjeller og det er veldig interessant å se relasjonsarbeid i ungdomsskolen fra lærerperspektivet.» Mens andre studenter ikke hadde en like god opplevelse av skolebesøket og uttrykte at de «bare satt der og så på en hel time». Av intervjuene med studentene kom det frem hos de som var fornøyd at god planlegging av skolebesøk, forberedelse i forkant av hva studentene skal se etter og anledning til å diskutere i etterkant er stikkord for de skolebesøkene som fungerte best. En student fortalte at de

Observerte hvordan gruppene fungerte. Analyserte litt. Skulle følge med på undervisningene, men så mer på gruppene. En elev ville si noe, noen lo, da ville ikke eleven si noe mer. Vedkommende kunne mye. Dette la vi merke til. Men læreren

tenkte ikke på det. Noe var på tryne, men hun (mentoren) forklarte hvorfor det var som det var. Elevene hadde ulike oppgaver. Vi skjønnte ikke det, men mentoren forklarte (det etterpå). Snakka sammen før og etter. Ble forberedt på det vi skulle observere. Visste hva vi skulle se etter. Det var fint å sitte sammen. Etter timen snakket vi om hva de ulike studentene hadde observert. Noen (studenter) er bedre til å forberede seg enn andre.

I intervjuene trakk en student frem som særlig positivt at PROMO bidrar til «lektortilhørigheten». Flere studenter pekte på at PROMO ga dem en «gruppetilhørighet» og «klassetilhørighet» 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. Det ble av flere studenter fremhevet som positivt at «PROMO minner (dem) om målet med studiet» og motiverer for studieinnsats i alle emner og en student uttrykte dette på følgende måte:

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 og se på at det er en stund til, men det er lov til å begynne å jobbe med nå.

Flere studenter pekte på at PROMO hadde bidratt til at de hadde fått økt kunnskap om hva som kjennetegner en profesjonell lærer og lærerkompetanse.

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, og da er det litt sånn at det kan gi motivasjon til å jobbe hardere med faget. Det er litt sånn at det her er ikke sånn skippertak jeg gjør før eksamen. Det her er noe jeg faktisk skal kunne om fem år også...Og så tror jeg det gir trygghet som lærer å kunne faget sitt på en måte, selvtillit og trygghet. Og det er på en måte noe, et bilde som har blitt tegnet i PROMO.

En får liksom en sånn oppvekker om at det å være lærer - at det er en del krav som stilles til oss som lærere da. Og det er greit å bli bevisst på det og jobbe med det aktivt i utdanningsløpet. Nå er det klart at det er jo ikke så mange samlinger vi har, men jeg tror de tre samlingene vi har i halvåret frem til nå gjør at man kanskje reflekterer litt over det ikke bare når vi er på PROMO, men litt ellers også. ...Får mye tips om hvordan jobbe i klasserommet. Mye sånn praktisk da som det er greit å ta med seg.

6.2.3 Organisering av PROMO1 og PROMO2

Studentene ble spurt om de hadde kommentarer til organisering av PROMO. Samtlige studenter uttrykte at de var godt fornøyd med å komme i gruppe med studenter med tilsvarende fagkombinasjon og at mentoren underviste i tilsvarende fag i skolen. Det ble påpekt at dette ga dem en «gruppetilhørighet» og «klassetilhørighet». Flere 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.

PROMO kunne hatt første møte litt tidligere. Hadde vært lurt å pushe kollokviegrupper i PROMO. Det er jo en gjeng med samme fag.

Studentene varierte i oppfatning når det gjaldt vurdering av antall samlinger, lengden på samlingene og størrelsen på gruppene. En del studenter opplevde tre samlinger per semester som for lite, og ønsket seg flere. Mens andre igjen synes tre var passe, eller ønsket seg færre. Noen syntes samlinger på 3 timer var for lenge og ønsket heller at de skulle være på to timer. Mens andre fortalte at de frivillig ble sittende igjen etter PROMO-samlingen og fortsatte å prate.

Studentene var opptatt av størrelsen på gruppene og da særlig at det ikke ble for få studenter i hver gruppe. Men hva som ble trukket frem som den ideelle gruppestørrelsen varierte fra 8-10 til 15-20. Flere studenter pekte på at det var slitsomt å ha samlinger om kvelden (fra 16-19) etter en allerede full studiedag. Ideelt sett ønsket de at dette ble flyttet til tidligere på dagen. De pekte på at når de var i seminarrom hvor det ikke var mulig å lukke opp vinduet og luften, så ble det veldig tett luft når ventilasjonen ble stengt på kvelden. Det ble påpekt at når samlingene er såpass sent og lufta dårlig var det viktig at pausene ble overholdt og at ikke samlingen gikk i ett for å kunne avslutte litt før. Det ble også påpekt at for de som hadde pauser var det viktig at studentene gikk ut og fikk luft og ikke ble sittende inne i pausene. En student påpekte at det er viktig at studentene blir gjort oppmerksom på begrunnelsen for å legge PROMO-ømnene til ettermiddags/kveldstid:

Informere studentene om hvorfor det er lagt til ettermiddager. Så folk (studentene) vet det (at det er da mentorene kan fordi de på dagtid underviser på skolen), så blir man ikke irritert.

Flere studenter uttrykte at det var for lav terskel for å melde seg av og en student sa at «hvis det ikke passer med trening melder folk seg av». Studentene opplevde at det virket negativt på gruppene når mange falt fra og gruppene fikk få medlemmer. Noen uttrykte ønske om at PROMO skulle gjøres obligatorisk, mens andre var sterkt imot dette selv om de også var enige om at noe bør gjøres så det ikke blir for få i gruppene.

Av intervjuene gikk det frem at det varierte i hvilken grad mentorene informerte i forkant av samlingene om hva som var tema/innhold i hver samling, og at dette var en type informasjon som studentene ønsket. Flere uttrykte ønske om at mentoren kunne legge til rette for noe sosialt og ønsket å kunne ha mulighet til å sende spørsmål til mentoren på mail.

Studentene uttrykte også ønske om at skoler de skulle observere på ikke skulle ligge langt unna, slik at det ikke ble dyrt for studentene å komme seg dit.

6.2.4 Mentorene

Studentene ble både bedt om å kommentere sin egen mentor og beskrive hva som kjennetegner en god mentor. Mange studenter uttrykker at det er veldig verdifullt å ha en mentor som selv er lærer, som kjenner godt til lærerens hverdag. Studentene fremhever det som særlig positivt at de kan spørre om alt mulig de måtte lure på knyttet til det å være lærer

og en lærers hverdag. Studentene fremhever at de synes det er bra at mentorene forteller om det de opplever som bra ved yrket og sider de opplever som utfordrende. Det er tydelig ut fra intervjuene med studentene at mentorene fungerer som rollemodeller og at studentene setter stor pris på å ha en levende rollemodell de kan forholde seg til. Flere studenter uttrykker ønske om og setter pris på at mentoren deler av sin egen erfaring når det er naturlig. Samtlige av de intervjuede studentene ga uttrykk for at det var veldig fornøyd med sin mentor. På spørsmål om hva som kjennetegner den gode mentor var det flere av studentene var tydelige på at deres mentor var et eksempel på en god mentor. Følgende beskrivelser ble trukket frem som kjennetegn på en god mentor:

- Byr på seg selv. Er karismatisk og har futt.
- Har humor og får oss til å ha trua på oss selv i rollen som lærere.
- Er veldig hyggelig og engasjert.
- Er engasjert
- Er entusiastisk. Det smitter.
- Er snill og interessert i oss.
- Godt eksempel og forbilde.
- Gir deg lyst til å gjøre et mentor gjør. Møter smilende, er hyggelig, utadvendt og troverdig. Gir positiv lyst (til å være lærer).
- Mentoren bør ligne den læreren vi elsket på videregående. Den som gjorde at vi ville bli lærer selv.
- Kommer med gode innspill.
- Er lydhør og ønsker å høre andres synspunkter....
- Er åpen for tilbakemeldinger. Jeg kan sende en mail hvis jeg lurer på noe.
- Bruker eksempler fra timene sine. Stiller spørsmål fra virkeligheten som får oss til å tenke.
- Får oss til å delta. Vi får være aktive.
- Har en akademisk innstilling og erfaring (som lærer)
- Mentoren bør være en god veileder. Det er ikke nødvendigvis slik at man er det bare fordi man er en god lærer.
- Er klar og dyktig. Er tydelig på hva som er hensikten (med det vi gjør i PROMO). Er flink til å tilpasse seg. Sender oss videre hvis vi trenger det.
- Har selv et ønske om å utvikle lærerrollen.

6.3 Funn fra fokusgruppeintervju med mentorene

Gjennomgangen av fokusgruppeintervjuet med mentorene våren 2017 utdyper funnene fra studentevalueringene og studentintervjuene. Presentasjonen av funnene er organisert etter hovedtemaene som ble tatt opp i intervjuene. Disse temaene er studentenes utfordringer og behov (6.3.1), PROMOs relevans (6.3.2), PROMOS bidrag (6.3.3), mentorrollen (6.3.4) og mulig forbedringspotensial (6.3.5).

6.3.1 Studentenes utfordringer og behov

Mentorene påpeker at studentene har ulike utfordringer etter hvor de er i studieløpet. En mentor la vekt på at studentene i PROMO1 sliter med å finne seg til rette som lektorstudenter:

De strever med livet på universitetet. Vi har snakka om det at de er frustrerte fordi de ikke forstår de andre fagene og litt sånn om motivasjon og at det er stort på Blindern.

Litt sånn oppstartsvansker i studielivet rett og slett. ...Mange av dem (studentene) kom rett fra videregående og alt er nytt. ...De har behov for (å lære) studieteknikk. De (studentene) jeg har hatt har vært mest frustrert over det å finne sin plass på Blindern.

I tillegg til generelle utfordringer knyttet til overgangen fra videregående skole til universitet, kan studentene også slite med at pensum er omfattende og på engelsk. En mentor trakk frem at studenter sliter med å se hvordan det de lærer i et studiefag, som for eksempel sosialantropologi, kan brukes i samfunnskunnskapsundervisningen i skolen og «de spør: Hvordan får jeg brukt for dette som lærer?». En av mentorene påpekte at førsteårsstudentene er veldig usikre på hva læreryrket innebærer, og at de har behov for hjelp til å skifte perspektiv, fra et elevperspektiv til et lærerperspektiv.

Når vi snakket om læreryrket og alle de dilemmaene en må stå i og lande på noe veldig fort. De ble satt ut av hvor kompleks yrket var. De kommer fra skolen, rett fra tredje klasse og er bare elever egentlig. Det første i PROMO1, et sånt lite case, hvor det ble tydelig at vi måtte ta opp det å skifte perspektiv...at ja men når du skal lage disse gruppene så er ikke du elev lenger. Nå er du lærer, så nå kan ikke du tenke at, du ville helst, du identifiserer deg åpenbart med disse tre jentene, men hvordan skal du som lærer sikre hele miljøet, ikke bare de tre jentene ikke sant. Og da fikk vi gravd, pirka litt borti at nå er du lærer nå er du ikke eleven. Perspektivskifte blir på ingen måte helt klart for dem, men det vokser en liten spire i PROMO1.

Det ble også påpekt av en mentor at førsteårsstudentene er veldig usikre når det gjaldt å skulle gjennomføre en kort undervisningssekvens.

I PROMO2 hadde studentene en liten økt sammen i en undervisningstime. De var veldig stressa i forkant og opplevde det som skummelt. Etterpå ble det morsomt. De hadde så mye tanker. Det ble veldig bra. Det å skulle undervise opplevdes som en veldig barriere.

Det ble påpekt at mens studentene i PROMO1 og 2 ville ha konkrete råd og tips, ønsket studentene i PROMO3 og 4 å jobbe med å planlegge undervisningsopplegg. For studentene i PROMO3 og 4 var det en utfordring å gå fra universitetsfag til skolefag og at de ønsket hjelp til dette. Det ble også fremhevet at studentene var usikre på hvor godt de behersket den faglige kunnskapen. En mentor uttrykte at dette på følgende måte:

Studentene (i PROMO3 og 4) er velintegreerte. De har funnet sin plass. Det var det faglige de opplevde som skummelt. De er redd for ikke å kunne faget sitt godt nok til å kunne undervise i det i skolen. Studentene spøker om at de burde fulgt bedre med på skolen. «Skal jeg undervise i middelalderen, jeg som knapt vet når den var».

I PROMO6 oppga mentorene at i tillegg til det faglige opplevde studentene klasseledelse som utfordrende.

De (studentene i PROMO6) ser at både å være klasseleder og faget er utfordrende. De kan jo masse om faget, men oppgaven som relasjonsbygger har de ikke noe særlig trening i. De trenger øvelse i å analysere egne personlige egenskaper, det å forholde seg til foreldre, se at en er en del av en større helhet. De trenger å begynne å koble utover.

Det ble også påpekt at studentene i både PROMO3 og PROMO6, som tilbys de semestrene studentene tar profesjonsemnene PROF1015 og PROF3025, hadde behov for å diskutere egne praksiserfaringer. En mentor fremhevet at:

Studentene (i PROMO3) hadde stort behov for å få lufta praksiserfaringer. De forsto det de hadde opplevd på en annen måte, når de fikk andres innspill. De ble mer bevisst på hva slags lærer de vil være.

En annen mentor kommenterte at dette også gjaldt i PROMO6:

Også i PROMO6 hadde studentene masse på hjerte om praksisen sin. Det er fint med rom for å høre fra andre studenter om hvordan deres erfaringer i praksis har vært, slik at det ikke bare er en sannhet (at de ikke opplever sine erfaringer som sannheten om hvordan det er i skolen).

6.3.2 PROMOs relevans

På spørsmål om hvilket inntrykk mentorene hadde av PROMOs relevans for studentene svarte mentorene at deres inntrykk var at studentene opplever PROMO som relevant, selv om opplevd relevans ikke nødvendigvis fører til at de møter opp. En mentor forklarte at:

Når de (studenter i PROMO3 og 4) dukker opp synes de det er veldig relevant, men det virker som det er en lav terskel for å droppe oppmøte. Er det noe som kommer i veien, gjør de ikke noe for å prøve å få det til.

En annen mentor fremhevet at PROMO1 og 2 bidro til at studentene ble kjent med andre lektorstudenter og at det var veldig viktig for studentene.

De (studentene i PROMO1 og 2) opplevde at de ble kjent, de var jo ferske, bare det å finne noen andre som har samme fag tror jeg de synes var veldig viktig.

Det ble også påpekt av diskusjonene og skolebesøkene fungerte godt og at disse opplevdes som relevante og inspirerende for studentene.

Studentene (i PROMO1 og 2) følte det som meningsfylt å diskutere. De fikk rom til å fordype seg.

Skolebesøkene opplevdes som nyttig – altså å se skolen fra lærerens perspektiv (en voksens perspektiv) og ikke bare det inntrykket de hadde fra da de var elever.

6.3.3 PROMOs bidrag

En av mentorene pekte på at PROMO er egnet til å gi studentene et innblikk i skolehverdagen til en lærer og sette i gang læreridentitetsutvikling og hos studentene.

Jeg tror PROMO-samlingene er med på å bygge starten på en læreridentitet. For det at man plutselig begynner å diskutere sånn eksempler med positive erfaringer fra klasserommet... Vi hadde en veldig god lærer, ikke sant, så blir det lagt på bordet og så kunne vi trekke frem om er det kanskje noen felles egenskaper hos de lærerne dere har likt? Og så koble det til styrken i seg selv. Så jeg tror at det kan være ganske sånn bevisstgjørende jeg for hvordan de ønsker å være i det klasserommet.

En annen mentor fulgte dette opp ved å relatere til egen læreridentitetsutvikling som lærerstudent.

Da jeg var student tok det lang tid før jeg visste jeg skulle bli lærer. Da husket jeg lite detaljer fra undervisningen. Når de starter tidlig (er unge) kan de ta tak i gode erfaringer fra egen skolegang mens de husker lærerne. De fikk i oppgave å tegne den læreren de vil være....de tegnet veldig forskjellig, noen tegnet bare læreren foran ved tavla, uten elever.... Det var en fin igangsetter for samtale.

Det ble også fremhevet av en mentor at PROMO kan bidra til et perspektivskifte hos studentene og bli bevisst både hva som kjennetegner en god lærer og hva som skal til for å bli den læreren de ønsker.

De ønsker å få til masse, de er idealistiske og har trua. De har elevfokus når de snakker, men når de skal lage undervisningsopplegg forsvinner elevfokuset...Men å ta alle hensyn...var en vekker. De har lyst til å bli en god lærer, men hvordan bli det? Det er en spennende reise for studentene.

En mentor påpekte at de har en viktig oppgave både som rollemodell og i å gi studentene et realistisk bilde av hva det er å være lærer.

Vi blir et tilskudd. Vi har ganske stor definisjonsmakt. Handler også om å være rollemodell. De utfordrer oss på ulike skoletyper. Vi må få frem at skoler er ulike, at en skole ikke er en skole, at det er forskjell på elevgrunnlag.

En annen mentor utdypet dette:

Vi er der for å trygge dem og gi dem en realistisk versjon av det som skjer i skolen. Vi er en forbindelse til det de skal bli.

Mentorene påpekte at det er positivt at de er lærere i skolen, og ikke er vitenskapelig ansatte ved ILS som har et pensum de skal dekke og som skal vurdere studentene. I stedet har de mulighet gjennom samtalene å forfølge det studentene er opptatt av. Det ble påpekt at de som mentorer «står fritt til å utforske hva de (studentene) synes er interessant» og at «PROMO minner om en veiledningssamtale hvor en har god tid». Mentorene nevnte også som positivt at gruppene ikke er for store, at studentene ikke sitter bak hver sin PC og at det er frivillig å delta i PROMO for da er «det er noe de velger fordi de ønsker å delta». Det var også enkelte momenter mentorene opplevde som utfordrende. Det ble nevnt at det kunne være vanskelig å «vite at en treffer – være den samtalepartner de trenger», «være lydhør» og «opptre som ansvarlig rollemodell». Det ble også påpekt at det kunne være vanskelig å balansere «vektlegging av diskusjon i forhold til det å dele av egen erfaring. De vil jo ha tips og råd.» Det ble også påpekt som «viktig å lykkes på det uformelle planet». Et annet moment som mentorene løftet frem, var at de som mentorer i PROMO «kan jo sette i gang en haug med nye tanker (som studentene ikke får bearbeidet) – kanskje føler de det vanskeligere enn noen gang?». En annen mentor fulgte opp dette med at PROMO «treffer de som liker å dele tanker. Men hva med de som ikke er så glad i det?».

6.3.4 Mentorrollen

Mentorene omtaler seg selv i intervjuene uoppfordret som rollemodeller, og er bevisst på at de er det. Mentorene ser på seg selv som en erfaren lærer studentene kan spørre om det de måtte lure på knyttet til det å være lærer. De påpeker at de er tydelig overfor studentene på at de ikke sitter inne med et fasitsvar, at det kan være mange måter å gjøre ting på. En mentor uttrykte dette ved å si:

Og så er jo vi, vi blir jo liksom rollemodeller vi og da. Vi får en rolle i å vise hvordan lærer det går an å være. Og med opplegga vi velger ut og sånn, er jo veldig sånne ting de kan overføre direkte til klasserommet. De kan bruke nøyaktig de samme metodene vi bruker sammen med dem, kan jo de bruke i klasserommet sitt igjen.

En annen mentor utdypet dette ved å vektlegge at det er viktig å understreke overfor studentene at de kan la seg inspirere, men ikke kopiere:

Jeg hadde en videocase som første møte med gruppa (PROMO6). Sa at de fikk se et utsnitt av en hverdag. Vi bør vise at vi selv står i et klasserom, ikke bare snakker om det. Det jeg har lyst til å si er at å bli en blåkopi funker ikke. La seg inspirere, men at de må finne seg selv. Kan ikke kopiere. Men jeg kan vise studentene at jeg bryr meg om elevene.

En mentor fortalte om hvordan en som mentor var en rollemodell gjennom å modellere relasjonsbygging:

Jeg viste verdien av å interessere seg for dem. Jeg lærte meg navnene deres (viste hvor viktig det var for relasjonsbygging). Min rolle kan være tips og triks fra (navnet på mentoren) – en tolkning av det. Vi er en slags erfaren lærer de kan spørre. Vi kan gi noen fortellinger fra klasserommet – ikke bare det jeg har fått til, også det som ikke gikk så bra.

Det ble også påpekt at de som mentorer ikke er et «teoretisk orakel». Men ta de kan fortelle om jobben som lærer og hvordan de «opplever ting i klasserommet.»

På spørsmål om kjennetegn ved en god mentor ble det fremhevet som viktig å:

- Være glad i lærerjobben. Det må synes at du liker det.
- Snakke varmt om yrket – si noe om hvorfor det er så bra. Være en god ambassadør og formidle entusiasme.
- Gi trygghet på at de (studentene) har valgt et bra yrke.
- Skape trygghet – rom for at alle kan bidra og luften tankene sine.
- Være lydhør for studentenes behov/ønsker. PROMO er et sted å luften ting som ikke føles naturlig andre steder i programmet.
- Gripe fatt i studentenes ønsker. Unikt for denne arenaen er mulighet til å være undrende.

6.3.5 Forbedringspotensial

En av mentorene påpekte at et forbedringspotensial for PROMO er å gjøre det enda mer skolenært.

Mer spennende om flere av samlingene hadde vært på skolene. Det finnes jo alltid ledige klasserom. For eksempel 20 minutter observasjon av undervisning, så samtale om det de har sett.

Det ble også påpekt at 3 timers samlinger er lenge. Imidlertid ble det innvendt at hvor lenge 3 timer oppleves kommer an på hvor store gruppene er. I store grupper trenger en mer tid enn i mindre.

6.4. Oppsummerende drøfting av hovedfunn

Studentenes utfordringer

Funn fra både de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsene og fra 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. Av intervjuene med både studenter og mentorer kommer det også frem at studentene har både et stort ønske

om å få mer kjennskap til hva de utdanner seg til og et stort behov for kunnskap om lærerrollen og læreres oppgaver. Intervjuene med mentorene indikerer at andre og tredjeårsstudenter opplever andre utfordringer enn førsteårsstudenter. Andreårsstudenter som tar PROMO3 og 4 kan oppleve utfordringer med å se sammenheng mellom studiefag og skolefag. Både andre og tredjeårsstudenter (PROMO5 og 6) opplever også usikkerhet når det gjelder om de har tilstrekkelig faglig kompetanse i de respektive skolefagene de skal undervise i som lærere. Ifølge intervjuene med mentorene er tredjeårsstudenter også oppmerksomme på utfordringer knyttet til klasseledelse.

Imøtekommelse av studentenes opplevde behov

Funn fra intervjuene indikerer at innholdet i PROMO-samlingene dekker førsteårsstudentenes behov for både å bli del av et studiemiljø og å få vite mer om hva de utdanner seg til, og at dette til sammen virker positivt på studentenes sosiale og faglige studieengasjement. Funnene viser at PROMO har bidratt til å øke studentenes motivasjon for aktiv deltakelse i det faglige studietilbudet gjennom at det viser studentene relevansen av utdanningens innhold for senere profesjonsutøvelse. Å oppleve innholdet som relevant og meningsfylt for senere profesjonsutøvelse handler om opplevelse av sammenheng i utdanningen (Hatlevik & Havnes, 2017).

Kobling mellom å bli kjent med medstudenter og å få økt innsikt i hva de utdanner seg til

PROMO kan beskrives som en kombinasjon av to kategorier mentorordninger. PROMO søker både å motvirke frafall gjennom sosial integrering og bevisstgjøre og utvikle studentenes trygghet og profesjonalitet for fremtidig rolle som profesjonsutøver, som er henholdsvis kategori én og tre i UiBs (2018) utredning om mentorordning i høyrer utdanning. Funnene tyder på at koblingen av å imøtekomme både et sosialt behov og behov for å få mer inngående kjennskap til hva de utdanner seg til (læreryrket), har vært en viktig årsak til at PROMO har lyktes. PROMO har bidratt til at studenter har blitt kjent med andre som går samme studieløp og føler tilknytning til lektorprogrammet, og til at de identifiserer seg selv som lektorstudenter og kommende lærere. PROMO skiller 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. Mentorene modellerer student/elev-aktive undervisningsformer som studentene selv senere kan bruke. De får observere og diskutere hva det innebærer å være lærer, og dette knyttes så til hva de har behov for å utvikle av kompetanse og tilegne seg av kunnskap i studiet.

Transformative læringsaktiviteter

Studentene opplever innholdet i samlingene som svært relevant for sitt studium. De fremhever skolebesøkene og diskusjonene mellom studentene og med mentor som læringsrike, inspirerende og motiverende, og at dette har ført til at de har fått et utvidet og til dels nytt syn på lærerens oppgaver, rolle og kompetansebehov. Denne typen læringsaktiviteter kan beskrives som transformative (Mezirow, 2009) og bidra til å fremme læreridentitetsutvikling hos studentene (Beijaard et al., 2014; Illeris, 2014). Evalueringen indikerer at studentene allerede i sitt første semester gjennom deltakelse i PROMO 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 førsteårsstudentene 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. PROMO kan derfor bidra til at studentene får et utvidet og til dels nytt syn på hva det vil si å være en profesjonell lærer.

Dedikerte mentorer med veilederutdanning som er lærere i skolen

Studentevalueringene og fokusgruppeintervjuene med studentene viser at de aller fleste studentene er svært godt fornøyde med sin mentor og at de setter stor pris på å få bli kjent med og diskutere med en som til daglig jobber som lærer i skolen. Lærerne som ble valgt som PROMO-mentorer, har høy kompetanse og engasjement for rollen og de aller fleste har veilederutdanning. Funnene tyder på at mentorene fungerer som rollemodeller som studentene kan identifisere seg med og som de kan diskutere profesjonsrelaterte tema sammen med, og som derigjennom kan hjelpe studentene i gang med utviklingen av en læreridentitet. Dette kan ikke vitenskapelig ansatte uten egen fersk lærererfaring ivareta på samme måte.

Planlegging og evaluering av emner og samlinger

Hvert av PROMO-emnene er tematisk tilpasset det semesteret som studentene følger. Emnene i PROMO videreutvikles kontinuerlig på bakgrunn av evalueringer fra studenter og mentorer. Alle PROMO-samlinger planlegges i fellesskap før den enkelte mentor har tilpasset opplegget til sin studentgruppe. Av intervjuene kom det frem at studentene hadde noe ulike opplevelser av skolebesøk. De skolebesøkene som fungerte godt, inneholdt observasjoner av undervisningssituasjoner som var valgt ut med tanke på å gi studentene et godt bilde av hvordan en typisk skoletime kan arte seg. Det var også et sentralt kjennetegn ved disse skolebesøkene at studentene var blitt godt forberedt på hva de skulle legge spesielt merke til under observasjonene og at det var satt av tid i etterkant til å diskutere observasjonene i fellesskap med mentoren.

Tydelig formidling til studentene av hva mentorordningen bidrar med utover det ordinære studietilbudet

PROMO er et frivillig tilbud som krever at studentene selv aktivt velger å delta. PROMO-emnene gir ikke uttelling i form av studiepoeng, har ikke et eget pensum og ingen vurdering. Det at det er et frivillig tilbud kan gi større rom for samtaler om temaer studentene selv ønsker å diskutere, enn det er i seminarundervisning som er obligatorisk, slik tilfelle er i de regulære profesjonsemnene i lektorprogrammet. Frivillig deltagelse kan bidra til ansvarliggjøring hos studentene for egen læring og læreidentitetsutvikling ved at studentene opplever at deltagelse er noe de aktivt velger selv. Imidlertid viser evalueringen at frivillig deltagelse kan føre til at studentene opplever det som uforpliktende å møte opp. Både studenter og mentorene påpeker at det er uheldig at det er uforutsigbart hvor mange som møter opp fra gang til gang. Imidlertid fremstår det som uklart hvordan en skal kunne løse dette organisatorisk utover å sikre studentene god informasjon om tilbudet. Evalueringen viser at det er viktig å synliggjøre relevansen av PROMOs innholdskomponenter og sikre at ikke innholdet i de ulike PROMO-emnene blir for likt. I den grad det er overlapp mellom tema i PROMO og temaer i den regulære undervisningen i profesjonsfaget bør dette presiseres, og det bør løftes frem hva det er PROMO bidrar med som ikke dekkes i den regulære undervisningen. Hva som er plan for og innhold i de enkelte samlingene bør også presenteres for studentene i forkant av samlingene.

Studieadministrativ organisering og tilrettelegging

Erfaringer fra tidligere pilotforsøk synliggjorde behovet for at ordningen er organisert på samme måte som regulære studieemner, både for studenters deltakelse og den administrative håndteringen. PROMO består nå av ti 0-studiepoengs emner, ett for hvert semester av det 5-

årige løpet. Emnene har egne emne- og semestersider, og studentene melder seg til PROMO i Studentweb på lik linje med øvrige emner. Det genereres timeplaner slik at studentene får tidspunktene for PROMO-samlingene opp i Mine studier, sammen med de andre emnene de følger. Ved å organisere mentorordningen på samme måte som øvrig emnedrift ved UiO, blir det lettere for studentene å orientere seg om PROMO og lettere for studieprogrammet å administrere ordningen.

[Suksessfaktorer for mentorordninger tilsvarende PROMO](#)

På bakgrunn av underveisevalueringen av PROMO har vi identifisert syv suksessfaktorer som vil ha overføringsverdi til andre lærer- og profesjonsutdanninger som planlegger tilsvarende mentorordninger for sine studenter:

- 1) Imøtekommelse av opplevde behov hos studentene
- 2) Kombinasjon av aktiviteter som har til hensikt å fremme et godt studiemiljø med innhold som oppleves som relevant for studentenes egen profesjonsidentitetsutvikling
- 3) Transformativ læringsaktiviteter som skolebesøk og diskusjonssamtaler
- 4) Dedikerte mentorer med veilederutdanning som er lærere i skolen
- 5) Tydelig formidling til studentene av hva mentorordningen bidrar med utover det ordinære studietilbudet
- 6) Planlegging og evaluering av emner og samlinger
- 7) Gode administrative løsninger for drift av mentorordningen

7. Videre studier og utvikling av mentorordningen

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 studentfracfall, 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.

Emnene i PROMO videreutvikles kontinuerlig på bakgrunn av evalueringer fra studenter og mentorer. Hvert av PROMO-ennene er tematisk tilpasset det semesteret som studentene følger. Høsten 2019 ble det i PROMO7 prøvd ut bruk av studenters praksisvideo som grunnlag for diskusjon og videreutvikling av undervisningspraksis. Utvikling, gjennomføring og evaluering av undervisning er tema i PRMO7. Utprøvingen av bruk av studenters praksisvideoer i PRMO7 ble gjennomført som en del av en større pilotering i forskningsprosjektet Digital Integrering av Videovurdering på ulike Arenaer (DIVA) som ledes av Torunn Strømme. Prosjektet har til hensikt å utvikle læringsdesign med videobaserte løsninger for hverandrevurdering, tilbakemelding fra fagansatte, og avsluttende vurderinger i høyere utdanning³. Til tross for tekniske utfordringer i denne piloteringen indikerte erfaringene stort potensial i å ta i bruk video i settinger som PROMO.

Våren 2020 prøves PROMO8 ut for første gang. Temaet for PROMO 8 er egenvurdering og hvordan være en lærende lærer. I samling på campus deltok studentene i egenvurdering og gruppeveiledning i reflekterende team fasilitert av mentor. Dette ble gjennomført ved bruk av verktøy som utvikles som en del av forskningsprosjektet Verktøy for veiledning som ledes av Eli Lejonberg⁴. Erfaringene indikerte at bruk av verktøy for veiledning i reflekterende team med lærerstudenter basert på et verktøy for selvevaluering kan være nyttig for studentene i en slik setting som PROMO.

I den videre utviklingen av mentorordningen PROMO9 og PROMO10 ønsker vi å videreutvikle det faglige samarbeid mellom mentorene som er faglærere i skolen og fagmiljøene ved UiO. Fra og med høsten 2018 pågår det et utviklingssamarbeid der PROMO-mentorene samarbeider med fagmiljøene ved ILS om praksis og studentenes datainnsamling i de fagdidaktiske masterspesialiseringer i Lektorprogrammet. Det ligger også et potensiale i å bringe vitenskapelig ansatte ved de andre fakultetene og PROMO-mentorene sammen i forbindelse med de regulære undervisningsemnene. I det fjerde semesteret er temaet studiefag versus skolefag. Dette er et tematisk område som kan videreutvikles og løftes fram i større grad gjennom mentorordningen og i det ordinære undervisningstilbudet. Slik kan mentorordningen også på sikt hjelpe studentene med å transformere forskningsbasert kunnskap fra studiefaget til skolefaget.

³ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/diva/index.html>

⁴ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/verktoy-veiledning-nye-larere/>

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%F8te+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.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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>
- Canrinus, E.T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum studies*. (bare publisert på nett foreløpig)
- 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.
- Christensen, H., Eritsland, A.G., & Havnes, A. (2014). Curricula in teacher education. Bridging the gap? Students attitudes about two learning arenas in Teacher Education. A Study of secondary Teacher Students' Experiences in University and Practice. I: E. Arntzen (red.), *Educating for the Future. Proceeding of the 2013 ATEE 38th Annual Conference, Halden 2013* (s. 46-61). Brussels: Association for Teacher Education in Europe.
- 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
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. T. Molander, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. M. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hammerness, K. M. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419.
- 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. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningen*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Avhandling 2014 nr 4.
- Hatlevik, I. K. R. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet?. *UNIPED*. ISSN 1893-8981. 39(3), s 195- 210 . doi: [10.18261/issn.1893-8981-2016-03-02](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-02)
- Hatlevik, I. K. R. (2018). God undervisning og studenter som lykkes : en sammenligning av teoretiske og empiriske bidrag fra tre forskningsretninger. *Nordic Studies in Education*. ISSN 1891-5914. 38(3), s 271- 286 . doi: [10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06)

- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling?. *UNIPED*. ISSN 1893-8981. 41(4), s 384- 400. doi: [10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02)
- Hatlevik, I. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger. Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. & Lejonberg, E., (2019). Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter. *Acta Didactica Norge*, 13(1). doi: <https://doi.org/10.5617/adno.5485>
- 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>
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity. *International journal of lifelong education*, 33(5), 573-586.
- 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 veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Institutt for pedagogikk, Kristiansand.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. doi:[10.1177/0022487117728248](https://doi.org/10.1177/0022487117728248)
- 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>
- 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*, 10 (2), 26-52.

- 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: Lærerløftet. 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>
- Kvernbekk, T. (2001). Om pedagogikkens faglige identitet. I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, (s. 17-30). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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.
- Lejonberg, E. & Christophersen, K.-A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. ISSN 1741-8305. 13(2), s 45- 63 . doi: <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol13issue2-paper-04.pdf>
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. ISSN 2046-6854. 4(2), s 142- 158 . doi: [10.1108/IJMCE-10-2014-0034](https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2014-0034)
- Lejonberg, E.; Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *UNIPED*. ISSN 1893-8981. 40(1), s 68- 85 . doi: [10.18261/issn.1893-8981-2017-01-06](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-06).
- Lejonberg, Eli & Tiplic, Dijana (2016). *Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-confidence and Intention to Stay in their Job*. *Mentoring & Tutoring*. ISSN 1361-1267. 24(4), s 290- 305 . doi: [10.1080/13611267.2016.1252110](https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110)
- 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>
- 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>
- 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.

- NOKUT (2006). *Evalueringen av lærerutdanningen i Norge, Del 1 og Del 2*. NOKUT-rapport. Oslo: NOKUT.
- 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. 2008. Profesjon og utdanning. I: A. T. Molander, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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). Mentorere – skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–207). Oslo: Fagbokforlaget.
- Sullivan, W.M. (2005). *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Tatto, M.T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- 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>
- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I: I. G. Langfeldt & F. V. Moe (red.), *Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 180-215). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.