

Bente Opheim

Høgskulen på Vestlandet

Reidun Faye

Høgskulen på Vestlandet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8191>

Lærarstudentar si oppleving av ei mentorordning i norsk grunnskulelærarutdanning

Samandrag

Mentorordningar, der studentar blir rettleia av ein vidarekommen student eller tilsett, har fått mykje merksemd i høgare utdanning dei siste åra. I norske styringsdokument for sektoren ligg det ei forventning til at slik mentorverksemd skal bli utvikla i større skala og bidra til kvalitetsarbeidet til universitet og høgskular. Samstundes viser oversiktsstudiar at omgrepet blir forstått svært ulikt og famnar om ei rekke forskjellige former for samarbeidslæring og at det finst lite forskingsbasert kunnskap om korleis slike mentorordningar bidrar til å heve kvaliteten ved norske høgare utdanningsinstitusjonar. I denne artikkelen presenterer vi resultat av eit mentoropplegg gjennomført med førsteårsstudentar og masterstudentar ved grunnskulelærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Studentane rapporterte at dei vart meir engasjerte, motiverte og la inn høgare arbeidsinnsats som resultat av mentorordninga. I artikkelen utforskar vi på kva måte sjølve mentorordninga kan ha verka motiverande. Vi tek utgangspunkt i sjølvbestemmingsteori (SDT), som har som premiss at for å oppnå høgare motivasjon og engasjement må tre basale psykologiske behov vere til stades: kompetanse, autonomi og tilhøyrse. Gjennom spørjeskjema og intervju undersøker vi korleis mentorordningar ser ut til å ha hatt effekt på studentane si oppleving av kompetansen dei har tileigna seg, på kva måte deira autonomi har blitt ivaretatt eller utfordra, og korleis ordninga har verka inn på kjensla av tilhøyrse og integrasjon. Både førsteårsstudentane og mentorane opplevde styrka kompetanse og positive meistringserfaringar som følgje av mentoropplegget. Handtering av autonomi syntest å vere ei utfordring for begge studentgrupper, medan behovet for tilhøyrse vart verdsett høgt, men i ulik grad innfridd.

Nøkkelord: mentor, samarbeidslæring, engasjement, motivasjon, studieinnsats, lærarutdanning

Mentoring in teacher education in Norway

Abstract

Mentoring, where inexperienced students are taught or supervised by more experienced students, has received considerable attention in higher education over the last decades. In Norway, education policy expects higher education institutions to implement mentoring schemes as a means to improve quality. However, surveys show a great variation in concept and design, as well as a lack of empirical evidence to inform about

the connection between mentor programs and quality in higher education in Norway. In this article we present the results of a project on mentoring in teacher education for primary and lower secondary school. The study shows a positive effect on student engagement, motivation, and work effort due to the mentoring. The article addresses the question of how mentoring attributed to this. Self-determination theory (SDT), which posits that intrinsic motivation is sustained by satisfaction of the basic psychological needs for competence, autonomy and relatedness, provides the theoretical framework for the study. By means of empirical data drawn from questionnaires and interviews with students, we investigate how peer-mentoring has impacted on the students' experiences of competence, autonomy and relatedness. Both mentors and mentees experienced strengthening of competence and efficiency due to mentoring. The need for autonomy, however, was experienced as a challenge in the project, whereas the need for relatedness was highly valued by the participants but not fully met by the mentoring project.

Keywords: mentor, peer-learning, engagement, motivation, student effort, teacher education

Innleiing

Studentar som lærer av kvarandre eller av meir erfarne studentar, er ein velkjend læringsaktivitet med lange tradisjonar i høgare utdanning. Internasjonalt har auka fokus på kvalitet i høgare utdanning kombinert med sterkare vekt på effektivitet og målstyring resultert i ei veksande merksemd i academia dei siste tiåra rundt læringsaktivitetar der studentar lærer av og med kvarandre (Topping, 1996, 2005; Boud et al., 1999; Colvin & Ashman, 2010; Arco-Tirado et al., 2011; De Backer et al., 2015; Stigmar, 2016; Woolhouse & Nichols, 2020). Dette har mellom anna ført til ei mengd ulike mentorordningar som på ulike måtar fasiliterer og byggjer støttefunksjonar kring studentane si læring (Woolhouse & Nicholson, 2020), også i Noreg. Mentorordningar i høgare utdanning dekkjer ei heil rekke ulike tiltak, men ein fellesnemnar er at studentar underviser og lærer av kvarandre, og at dei blir rettleia av ein meir erfaren student eller tilsett.

Universitet og høgskular er læringsfellesskap, der studentane får brynt synspunkta og forståinga si på andre. Kvalitet i høgare utdanning handlar derfor mellom anna om korleis institusjonane legg til rette for at studentar lærer av kvarandre og initierer eigne læringsaktivitetar, til dømes gjennom kollokvium og seminargrupper. Dette fordrar undervisning i høgare utdanning som stimulerer til studentaktivitet også utanfor den lærarstyrte undervisninga, og som integrerer denne aktiviteten på ein meningsfull måte i studieløpet. Grunnskulelærerutdanninga ser ut til å ha ei særskilt utfordring her. Studiebarometeret sine årlege undersøkingar syner at lærarstudentane rapporterer lågt på om undervisninga gir dei høve til å vere aktive i læreprosessane (Bakken et al., 2015; Hauge & Kantardjiev, 2016; Damen et al., 2017; Wiggen et al., 2020). Dei rapporterer også lågt når det gjeld sin eigen innsats og motivasjon for studiet (Wiggen et al., 2020,

s. 45–46). Studiebarometeret viser også at mykje av den tida lærarstudentane legg inn i utdanninga si går til organiserte, lærarstyrte undervisningsaktivitetar (Wiggen et al., 2020). Tidlegare forskning har indikert at ved høg andel organisert undervisning, brukar studentane meir tid på sjølvstudium (Hovdhaugen, 2004). Lid (2014) peikar på at profesjonsutdanningane grunnskule- og barnehagelærerutdanning bryt med denne trenden. Sjølv om desse utdanningane skårar høgt på lærarstyrt undervisning, skårar dei lågt på kor mykje tid studentane brukar på sjølvstudium. Meir lærarstyrt undervisning fører med andre ord ikkje nødvendigvis til høgare innsats hos lærarstudentane.

Dette gjer det interessant å sjå nærare på læringsaktivitetar i grunnskulelærerutdanninga som går føre seg utanom den lærarstyrte undervisninga, og som har som mål å engasjere og motivere lærarstudentane til høgare eigeninnsats, meir aktiv deltaking og sterkare fagleg og sosial integrasjon av studentane i utdanningane. Mentorordningar har dei siste åra blitt løfta fram som ein måte å oppnå dette på. Grunnskulelærerutdanninga står dessutan midt i ein reform, der ei fireårig bachelorutdanning skal gjerast om til ei femårig, integrert masterutdanning. Studiet skal ikkje berre vere profesjonsretta, forskingsbasert og ha høg fagleg kvalitet, men det skal også opplevast som heilskapleg og samanhengande (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10/1–7, 2016).

I denne artikkelen undersøker vi korleis mentorordningar kan bidra til meir aktive, engasjerte og motiverte lærarstudentar. Vi presenterer resultat av ei undersøking av eit mentoropplegg gjennomført med grunnskulelærerstudentar i første året i utdanninga og masterstudentar i sitt fjerde og femte år ved Høgskulen på Vestlandet. Funna våre viser at både førsteårs- og masterstudentane har blitt meir motiverte. I artikkelen diskuterer vi på kva måte sjølve mentorordninga kan ha verka motiverande. Dette gjer vi ved å nytte sjølvbestemmingsteori (SDT) som teoretisk rammeverk, og spesifikt omgrepa kompetanse, autonomi og tilhøyrslø. Med utgangspunkt i data frå spørjeskjema og intervju med førsteårs- og masterstudentar diskuterer vi korleis mentorordninga ser ut til å ha hatt effekt på studentane si oppleving av kompetansen dei har tileigna seg gjennom mentorordninga, på kva måte deira autonomi har blitt ivaretatt eller utfordra, og korleis ordninga har verka inn på studentane si kjensle av tilhøyrslø og integrasjon.

Tidlegare forskning på mentorordningar

Til grunn for merksemda kring mentorordningar i høgare utdanning ligg eit pedagogisk premiss om at det å lære bort til andre er ein god måte å lære på. Hattie (2012, s. 14) hevdar at «the greatest effect on student learning occurs when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers», og Goodlad (2013) meiner at studentar og elevar som lærer av kvarandre kan fungere betre enn tradisjonell klasseromsundervisning. Gjennomgang av internasjonal forskingslitteratur viser gjennomgåande positive resultat av

forsøk med mentorordningar i høgare utdanning. Topping (2005), som har sett på forskning på peer-learning i tidsrommet 1986–2005, konkluderer at slik læring ser ut til å slå positivt ut på både akademiske prestasjonar og sosiale og kommunikative ferdigheiter (Topping, 2005). Crisp og Cruz (2009) kom til liknande resultat etter å ha gått gjennom internasjonal forskning på mentorordningar i høgare utdanning i perioden 1999–2007. Av 42 forskingsartiklar var det berre to som ikkje rapporterte ein positiv samanheng mellom mentorordningar og karaktersnitt, innsats eller læringsmiljø.

Samstundes peikar Crisp og Cruz (2009) på at forskinga på mentorordningar dei har sett på, lir under ein mangel på operasjonaliserbare definisjonar, robuste metodiske design og forankring i teori. Ein gjennomgang av bruken av omgrepa ‘mentor’ og ‘mentoring’ ved 25 universitet i Storbritannia i 2018, gjennomført av Ball og Hennessy (2020), viste at omgrepa vart nytta om ei heil rekke aktivitetar retta mot studentar, frå rekruttering og mottak av ferske studentar til tiltak retta mot innlemming i arbeidslivet. På bakgrunn av denne studien har dei utvikla eit kontinuum som konseptualiserer døme på mentor-aktivitetar retta mot ulike fasar i eit studieløp. I modellen opererer Ball og Hennessy (2020) med fem fasar: Outreach and Aspirational mentoring, Pre-arrival mentoring, Peer to peer student mentoring, Graduate, Employability mentoring, og Professional mentoring. I denne artikkelen er vi opptekne av «Peer to peer student mentoring» som eit samleomgrep for læring eller rettleiing som føregår mellom jamstilte, eller ‘peers’. Topping definerer ‘peer-learning’ som «the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among status equals or matched companions. It involves people from similar social groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by so doing» (Topping, 2005, s. 631).

Også i Noreg har vi sett ei satsing på mentorordningar i høgare utdanning dei siste åra. Stortingsmeldinga *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)) nemner mentorordningar som tiltak for å styrke oppfølginga av studentane og stimulere til betre læring og mindre fråfall. Under handsaminga av denne meldinga bad Stortinget om ei kartlegging av bruken av mentorordningar i høgare utdanning, og regjeringa påla UH-sektoren å innføre mentorordningar ved universitet og høgskular (Regjeringen, 2018). Den påfølgjande kartlegginga av mentorordningar, utferda på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet i 2018, viste at ei rekke ulike omgrep er nytta for å skildre mentorordningar i høgare utdanning i Noreg og Norden (UiB, 2018). Desse fanna om ein stor variasjon i opplegg, frå fagsentrerte kollokviegrupper til fadderordningar og buddy-program. Rapporten skil mellom tre kategoriar av mentorordningar. Den første kategorien omfattar ordningar som blir retta inn mot studentar tidleg i studieløpet for å inkludere studentane fagleg og sosialt i fagmiljø og institusjon, bidra til at studentane lukkast og hindre fråfall. I den andre hovudkategorien finst ulike ordningar som skal førebu studentane for ein yrkeskarriere og fasilitere nettverksbygging utanfor institusjonen. Mentorordningar i den tredje kategorien rettar seg særskilt mot å

gjere studentane medvitne og trygge på si eiga rolle som framtidige yrkesutøvarar (UiB, 2018).

Ein rapport frå Universitetet i Bergen (UiB) i 2020 viser resultat frå ei omfattande satsing på mentorordningar, gjennom systematisk kartlegging, oppfølging og erfaringsinnhenting frå mentorar og studentar ved sine fakultet (UiB, 2020). Rapporten samanstiller ei rekke ulike mentorordningar ved fleire fakultet, og tilrår ein minstestandard for mentorordningar: Ordninga skal sikre tidleg og god, fagleg og sosial integrering ved studiestaden. Den skal ta utgangspunkt i studentane sine studium og studiekvardag, og involvere mentorar som har fått opplæring. Ordninga skal organiserast gjennom grupper, men kan opne for ein-til-ein-samtalar mellom student og mentor. Det bør også leggjast til rette for tovegskommunikasjon og at studenten sjølv kan initiere tema til drøfting. Denne minstestandarden er eit resultat av innhenting av student erfaringar med dei ulike mentorordningane ved universitetet. Desse erfaringane viser at studentane føretrekkjer små grupper med fokus på fagleg innhald. Studentane meinte også at dei sosiale sidene ved ordninga var viktige, og dette blir nytta som forklaring på at dei helst ønska seg ein vidarekommen student som mentor, framfor ein vitskapleg tilsett, ettersom studenten kunne gi dei studentperspektivet i møte med både faglege og sosiale utfordringar (UiB, 2020, s. 45–46).

Universitetet i Oslo (UiO) tilbyr studentar ved lektorprogrammet ei profesjonsretta mentorordning (PROMO). Dette er eit fagleg-sosialt, profesjonsretta tiltak som er utvikla for å styrke lektorstudentane sin læraridentitet og tilhøyrse til studieprogrammet. PROMO skal også fremme opplevinga av samanheng i studiet og på sikt bidra til økt gjennomføring (Hatlevik et al., 2020). Til forskjell frå mentorordningane ved UiB, er PROMO eit samarbeid med praksisskular, og mentorane er lærarar i skulen som har ansvar for kvar si gruppe studentar gjennom studieløpet. Evaluering etter tre år viser at studentane opplever mentoropplegget som svært relevant for eige studium og seinare profesjonsutøving (Hatlevik et al., 2020). Studentane opplevde at opplegget har gitt ny og utvida kunnskap om lærarens oppgåver, rolle og behov for kompetanse. Rapporten indikerer at dei gode tilbakemeldingane frå studentane har å gjere med at denne spesifikke mentorordninga hadde til hensikt å kombinere studentane sitt sosiale behov med behovet for kjennskap til yrket dei utdannar seg til.

UiBs (UiB, 2018, 2020) og UiOs (Hatlevik & Lejonberg, 2019; Hatlevik et al., 2020) erfaringar frå mentorordningar gir viktige bidrag på eit felt vi har lite kunnskap om, men som er essensielle for å kunne forstå studentane si oppleving av studiekvalitet. Damsgaard (2019) har sett fokus på eit utvida studiekvalitetsomgrep, der vi i større grad tek inn mikroplanet og gir rom for studentane sine erfaringar med kvalitet i studia. Kvalitet er eit mangefasettert omgrep som krev ei samansett forståing. Mentorordningar, slik dei er skildra ovanfor, rettar seg mot både mikro- og mesoplan i utdanningssystemet og fangar inn dei einskilde studentane sine møte med andre grupper av studentar og fagmiljø. Studiar av

mentorordningar kan såleis tilføre tiltrengt kunnskap om eit lite utforska område i høgare utdanning.

Denne artikkelen presenterer og diskuterer funn frå ein studie av ei mentorordning for førsteårsstudentar i grunnskulelærerutdanninga for trinn 1–7 og 5–10 på Høgskulen på Vestlandet i tidsrommet 2016–2019. Siktemålet med mentorordninga var å stimulere førsteårsstudentane til auka studieinnsats og engasjement gjennom tiltak som støtta opp under opplevinga av kompetanse, autonomi og tilhøyrslø. Mentorordninga hadde også som føremål at mentorane skulle oppleve læringsutbyte og meistring, gjennom å planlegge og gjennomføre læringsaktivitetar og rettleiing for si studentgruppe. Dei faglege og sosiale aktivitetane i dette mentorprogrammet hadde såleis fleire målgrupper. Læring skjer mellom aktørar med ulike roller i eit læringsmiljø og dette blei spegla i prosjektets design.

Mentorordninga vi diskuterer i artikkelen kan klassifiserast som kategori 1, jamført med UiBs kategorisering ovanfor, og var retta inn mot studentar tidleg i studieløpet for å inkludere studentane fagleg og sosialt. Mentorane vart rekrutterte blant masterstudentar i sitt 4. eller 5. studieår, og dei rettleia studentane i same fag som sitt eige masterfag. Gruppene var relativt små, med 5–8 studentar i kvar gruppe. Aktiviteten i gruppene tok utgangspunkt i det faglege og sosiale behovet førsteårsstudentane hadde til ei kvar tid. Mentorane fekk innføring i intensjonane som låg til grunn for tiltaket, råd om gjennomføring og tilbod om fagleg rettleiing frå faglærarar. Mentorane fekk ei ressursramme som dei nytta til å planlegge omfanget av møter, og dei fleste gruppene møttest mellom 3 og 5 gonger i løpet av semesteret. Gruppene skulle kunne diskutere både faglege tema, fagdidaktikk og profesjonsfaglege problemstillingar, og det vart utarbeidd eit hefte med arbeidsoppgåver og refleksjonsspørsmål som mentorane kunne bruke.

Som tidlegare nemnt meinte studentane at mentorordninga verka positivt på deira motivasjon og engasjement for studiet. Vårt hovudfokus er derfor å diskutere kvifor studentane vart motiverte av å delta i mentorordninga.

Teoretisk ramme: Sjølvbestemmingsteori

Motivasjonsforskning med utgangspunkt i Self-Determination Theory (SDT) legg vekt på samanhengen mellom studentar si oppleving av fagleg meistring, autonomi og tilhøyrslø, og deira studieinnsats og akademiske prestasjonar (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Eit grunnleggande utgangspunkt er skiljet mellom ytre og indre motivasjon. Personar som er indre motiverte utfører handlingar av di dei er interesserte i det, synest det er gøy, utfordrande, spennande eller utviklande. Motivasjonen blir oppfatta å komme frå personen «sjølv», og er sentral for all læring og utvikling. Ytre motivasjon, derimot, blir oppfatta som eksterne krav eller kontrollmekanismer som motiverer til handling (Niemi & Ryan, 2009). I høgare utdanning er forholdet mellom ytre og indre motivasjon særskilt relevant ettersom ein stor del av læringsaktivitetane baserer seg på ytre motivasjon. Etter

kvart som elevar kjem høgare i utdanningssystemet, blir læringsaktivitetar gradvis kopla tettare til karakterar, framtidsutsikter, lønn og så vidare, medan vi stiller stadig høgare krav til studentane sin eigen innsats og faglege motivasjon. I høgare utdanning forventar vi såleis at studentar skal investere høg arbeidsinnsats i studia sine, motiverte i stor grad av ytre faktorar som karakterar og forventningar til framtidig yrkesliv.

Eit sentralt poeng i SDT er at skiljet mellom ytre og indre motivasjon er i stendig rørsle. Ryan og Deci (2000a) skil mellom ulike typar ytre motivasjon basert på i kva grad intensjonen eller målet med læringsaktiviteten er internalisert av den lærande. Ryan og Deci konseptualiserer ytre motivasjon som eit continuum som strekker seg frå introjeksjon via identifikasjon til internalisering. Omgrepa skildrar i kva grad den lærande identifiserer seg med formålet eller verdien av læringsaktiviteten. Medan introjeksjon er ei motivasjonsregulering som er delvis internalisert ved at det ikkje er ytre vilkår som lønner eller straffar, men den lærande som vurderer seg sjølv gjennom si eiga sjølvkjensle, betyr internalisering at den ytre motivasjonen blir ein integrert del av den lærande, ved at verdien av læringsaktiviteten fell saman med den lærande sine egne overordna verdiar og mål (Olafsen, 2018).

Overført til høgare utdanning betyr dette at god utdanning gjer studentane i stand til å internalisere måla for utdanninga og intensjonane som ligg bak undervisninga, at dei opplever at utdanninga gjer dei i stand til å realisere forventningane dei har til dei ytre motivasjonsfaktorane. Ein effekt av det kan vere at studentar som i utgangspunktet er ytre motiverte for ein læringsaktivitet, det vil seie motiverte av til dømes karakterar, internaliserer føremålet med læringsaktiviteten og lar seg motivere av si eiga interesse for, eller glede ved, å utføre aktiviteten (indre motivasjon). I følgje Ryan og Deci (2000b) kan indre motivasjon fremmast gjennom fokus på tre basale, psykologiske behov: kompetanse, autonomi og tilhøyrsløse. I ein læringssituasjon handlar kompetanse om behovet for å meistre læringssituasjonar eller oppgåver. Autonomi refererer til kjensla av å kunne påverke eller bestemme over sin eigen læringssituasjon. Tilhøyrsløse refererer til det å kjenne tilknytning til andre, kjenne seg respektert og ivaretatt. I undervisningssamanheng vil dette typisk involvere relasjonar mellom studentar og undervisarar, eller studentar seg i mellom (Ryan & Deci, 2000b). Ryan og Deci (2000a) viser til ein positiv samanheng mellom undervisning som stimulerer studentane si oppleving av kompetanse, autonomi og tilhøyrsløse, og evna til å utvikle og oppretthalde ein indre motivasjon for studiane.

Med utgangspunkt i dette teoretiske rammeverket skal vi sjå nærare på korleis førsteårsstudentane og mentorane sine opplevingar av kompetanse, autonomi og tilhøyrsløse kan bidra til å forstå kvifor mentorordningar kan stimulere til auka motivasjon.

Datamateriale, metodar og utval

Datamaterialet er basert på førsteårs- og masterstudentane sine eigenrapporterte opplevingar av å delta i mentorordninga. Datainnsamling og behandling av personopplysingar er godkjent av NSD. For å undersøke korleis masterstudentane opplevde å vere mentorar, inviterte vi alle som hadde vore mentorar i eit utvalt år av prosjektet til intervju. Åtte av dei elleve mentorane takka ja til å delta; tre hadde ikkje høve. Mentorane var i sitt fjerde eller femte studieår. Intervjua omhandla form og innhald i seminara, korleis mentorane såg seminara i samanheng med eiga læring og motivasjon for eigne studiar, korleis dei opplevde den autonome arbeidsforma og korleis dei opplevde fagleg og sosial tilhøyrsløse. Intervjua var strukturerte etter tema i ein intervjuguide, men opne i forma (Silverman, 2016) slik at masterstudentane skulle få rom til å utdjupe dei tema dei sjølv syntest var viktige, og intervjuaren fylgde opp med spørsmål undervegs. Masterstudentane blei i hovudsak intervjuja enkeltvis for å gi dei trygge rammer for å dele personlege erfaringar. Tre av dei blei intervjuja i eit fokusgruppeintervju, etter ønskje frå studentane sjølve, noko som også gav høve til gode refleksjonar i diskusjonane mellom studentane. Intervjua varte i 45–60 minutt. Alle intervju blei tekne opp og transkribert, og er analysert i tråd med tematisk analyse, som er ein metode for å identifisere og analysere mønster (tema) i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Dei er koda ved hjelp av Nvivo, og vi brukte ein kombinasjon av teoridrivne og datadrivne koding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Den teoridrivne kodinga klassifiserte informantutsegner i kategoriane ‘Kompetanse’, ‘Autonomi’ og ‘Tilhøyrsløse’, jamfør sjølvbestemmingsteorien, medan den datadrivne kodinga identifiserte informasjon som utdjupa og nyanserte desse kategoriane. Her skilte vi mellom anna mellom mentorane sine utsegner om seg sjølve og si rolle, kontra utsegner om korleis dei oppfatta førsteårsstudentane og deira opplevingar, mentorane si oppleving av eiga læring, oppfatning av eigen profesjonskompetanse og rolleforståing. Av omsyn til anonymisering skriv vi ikkje årstalet for intervjuja; vi brukar heller ikkje identitetsmarkørar som kjønn, alder eller årskull når vi refererer til intervjudata, og vi skriv ikkje kva for fag dei studerte. Ein kan tenke seg at dette kan gjere at vi går glipp av interessante funn om til dømes samanhengar mellom kjønn og korleis dei opplevde rolla som mentor, eller om modenheit i forhold til alder kan ha hatt noko å seie for refleksjonar over eiga læring og rolleforståing. I denne studien har vi imidlertid vurdert det som overordna å ivareta anonymitet.

For å kunne undersøke førsteårsstudentane sine opplevingar gjennomførte vi elektroniske spørjeundersøkingar i 2017 og 2018, blant studentar i GLU 1–7 og GLU 5–10 som deltok i mentorordninga i studieåra 2016/2017, 2017/2018 og 2018/2019 (N=109). Studentane i årskullet 2016/2017 (N=43) deltok i undersøkinga eit år etter at dei deltok i mentorordninga, og gir oss innblikk i korleis dei reflekterte rundt seminara eit år etter deltakinga, medan årskulla 2017/2018 og 2018/2019 (N=66) har svart om si deltaking i det inneverande semesteret. Vi

gjennomførte spørjeundersøkinga elektronisk ved hjelp av datainnsamlingsverktøyet i It's Learning i 2017 og ved hjelp av SurveyXact i 2018. Vi rekrutterte studentane ved å sende ut individuelle e-postar og via It's Learning til alle førsteårsstudentane som fekk tilbod om å delta i mentorordninga. Data blei samla inn anonymt og konfidensielt. Svarprosenten var på 56 % i både 2017 og 2018, som er akseptabel. Svarprosenten er imidlertid ikkje høg nok til å seie at funna er representative for alle førsteårsstudentane som har delteke i mentorordninga. Av omsyn til anonymisering brukar vi ikkje identitetsmarkørar som kjønn, alder eller årskull når vi refererer til data, og vi skriv ikkje kva for fag dei studerte.

Totalt hadde spørjeskjemaet 84 spørsmål i 2017. Seks av variablane målte kompetanse, autonomi og tilhøyrslø, gjennom ein omsett versjon av skjemaet Intrinsic Motivation Inventory questionnaire (IMI), som er utvikla av Centre for Self-Determination Theory. I 2018 ble 13 spørsmål tekne bort for å gjere skjemaet kortare; ingen av desse variablane er relevante for analysen i denne artikkelen. Dei fleste av spørsmåla var ein matrise med ein 5-delt Likertskala for å måle grad av semje med ei utsegn (frå «i liten grad» (=1) til «i stor grad» (=5)). I analysen refererer vi til 1 og 2 på skalaen som «i liten grad», 3 på skalaen som «middels», og 4 og 5 på skalaen som «i stor grad». Eit ope spørsmål gav høve til å utdjupe med tekst om deira oppleving av deltaking i mentorordninga. Svarprosent på dette spørsmålet var 78 %. Kjønnbalansen i datamaterialet er 42 kvinner og 21 menn (3 missing). Testar i SPSS 26 (vi brukte ANOVA-test for å teste samvariasjon mellom to grupper) viste at det ikkje var signifikante forskjellar mellom dei to årskulla 2017/2018 og 2018/2019 på variablane som var relevante for denne artikkelen, og dei to har derfor blitt gruppert saman (N=66), og representerer talmaterialet for analysen. I analysen av spørjeskjemaundersøkinga presenterer vi enkle frekvensfordelingar samt sitat frå det opne spørsmålet.

Reliabiliteten til spørjeskjemaet blei styrka ved å belyse same tema ved hjelp av fleire spørsmål. Vi hadde ein svært låg andel som har svart «veit ikkje»/«ikkje relevant», som indikerer at spørsmåla i stor grad blei forstått, og at spørsmåla var relevante for respondentane sin situasjon – som styrkar validiteten av undersøkinga. Studentane blei rekrutterte ved hjelp av sjølvseleksjon, noko som gjer at vi ikkje kan utelukke skeivheit i utvalet. Det var frivillig for førsteårsstudentar å delta i mentorordninga, og det kan ikkje utelukkast at dette har hatt innverknad på kva for «type» studentar vi rekrutterte. Ein kan til dømes tenke seg at studentar som har høg autonom sjølvregulering mislikar å delta i organiserte læringsaktivitetar og dermed heller ikkje har delteke i undersøkinga, eller at studentar som er amotiverte for å studere ikkje har delteke i opplegget og dermed heller ikkje har delteke i undersøkinga.

Sidan begge forfattarar er tilsette ved lærarutdanninga ved HVL forskar vi på eigen praksis, og dette kan ha påverknad på korleis vi tolkar funna våre. Vi har derfor teke nokre grep for å redusere forskarbias. Ein av forfattarane har undervist i studieprogrammet i ei årrekkje, og prosjektet vi refererer til i artikkelen har i stor grad vakse fram på bakgrunn av hennar observasjonar og erfaringar. All

datahandsaming – utforming av spørjeskjema og intervjuguide – og innsamling av data vart derfor utført av medforfattaren, som ikkje var involvert i dette studieemnet og derfor heller ikkje kjende studentane. Å vere refleksive og medvitne om korleis vi tolkar materialet og ikkje «påtvinge» mening til data har vore viktig for å sikre at vi tolkar datamaterialet på nye måtar i staden for å «gjenoppdage» det som allereie er kjent for oss (Sundet, 2014, s. 36). Dette innebar å gi særskilt rom for overrasking og nysgjerrigheit i møte med tema som kom fram i det kvalitative datamaterialet gjennom analyseprosessen av intervju med masterstudentane og det opne spørsmålet i spørjeskjemaet til førsteårsstudentane for å forhindre at vår for forståing dominerte analysen. I tillegg til teoridreven koding, har vi lest gjennom materialet på leit etter tema som fanna utanfor dei valde kategoriane. Dette har mellom anna resultert i ei utvida forståing av læreprosessane som mentorordninga skapte, som inkluderer ei forståing av korleis studentane vurderer si eiga deltaking i ei integrert lærarutdanning. Når forskaren er ein del av det som det blir forska på, slik tilfellet er i denne studien, opnar også dette for utvikling av det som det blir forska på (Sundet, 2014). I dette prosjektet har vi vore opptekne av både å undersøke korleis studentar lærer av kvarandre, men også å lære av erfaringane frå prosjektet for å vidareutvikle korleis slik læring kan sjå ut innanfor ei mentorordning, noko vi kjem tilbake til i diskusjonen. Den opne og nysgjerrige tilnærminga til datamaterialet var grep for å minske at våre ambisjonar for utvikling av faget har påverka analysen.

Resultat

Mentorordninga denne artikkelen skildrar, vart innført som eit tiltak for å stimulere til auka innsats, motivasjon og engasjement, og styrke integrasjonen av førsteårsstudentar og masterstudentar i lærarutdanninga. Dei samla resultatata viser at både førsteårs- og masterstudentane blei meir motiverte av å delta i ordninga. 57 % av førsteårsstudentane har opplevd at gruppene leia av mentor bidrog i stor grad til å auke deira motivasjon til å studere. 60 % oppgir at denne arbeidsforma dessutan har gjort dei meir interesserte i studiet. Vidare gir undersøkinga oss også indikasjonar på om dei studentdrivne seminara kan ha langvarig effekt på førsteårsstudentane sin studieinnsats. I spørjeskjemaet oppgir 81 % av førsteårsstudentane at dei trur dei vil vidareføre vanen med å arbeide i seminargrupper. Dette er tydelege indikasjonar på at vanen med å arbeide i seminargrupper er noko som studentane sjølve både ser på som nyttig og som dei vil ta med vidare. Masterstudentane fortalde også at dei har blitt meir motiverte for læraryrket og at dei hadde fått stort fagleg og pedagogisk læringsutbytte av å tilrettelegge for andre si læring. SDT peikar på kompetanse, autonomi og tilhøyrsele som basale psykologisk behov som er grunnleggande for at den lærande kan kjenne seg motivert for innsats og bli engasjert av arbeidsoppgåvene. Med dette som

utgangspunkt vil vi no sjå nærare på korleis deltakarane i mentorprogrammet har opplevd desse aspekta.

Studentane si oppleving av kompetanse

Kompetanse i den konteksten vi har undersøkt, handlar om eit grunnleggande behov for å tileigne seg kunnskap og mestre faglege utfordringar. Indre motivasjon kan oppstå når studenten opplever meistring i møte med fagkunnskapen og dugleikane som oppgåvene krev. Men meistring handlar også om forventningar til eigne prestasjonar som formast i ein sosial kontekst, og studentar utviklar forventningar til meistring i samhandling med omgivnadane sine (Manger & Wormnes, 2015). Frå eit slikt perspektiv blir kompetanse til gjennom positive meistringsopplevingar. Den kvantitative undersøkinga av førsteårsstudentane si oppleving av mentorordninga viser at dei opplevde at dei har hatt fagleg utbytte av læringsaktivitetane i seminara. På spørsmålet «I hvilken grad mener du at seminarene som er ledet av masterstudent har vært viktig for det samlede faglige utbyttet du har hatt i faget?» svarar 55 % at seminara i høg grad har vore viktige (4 og 5 på skalaen). I andre enden av skalaen ser vi at 25 % meiner at dei har hatt lite fagleg utbytte av seminara (1 og 2 på skalaen). Denne variasjonen understrekar at sjølv om fleirtalet har hatt høgt fagleg utbytte, er dette variabelt, og det fortel oss truleg at dette er ei arbeidsform som ikkje passar alle.

Vidare, på spørsmålet «I hvilken grad bidrar selvorganiserte kollokviegrupper uten lærer eller master-veileder til din læring i faget?» svarar 61 % av førsteårsstudentane at sjølvorganiserte kollokviegrupper utan mentor i stor grad (4 og 5 på skalaen) har bidratt til læring i faget. Eigenstudiar er med andre ord noko som studentane ser på som viktig for eiga læring. Berre 5 % meiner at det å arbeide saman i sjølvorganiserte seminargrupper utan mentor har bidratt lite (1 og 2 på skalaen) til læring i faget. Til samanlikning er det 22 % som har svart «i liten grad» (1 og 2 på skalaen) på spørsmålet «I hvilken grad bidrar seminar/kollokvier ledet av masterstudenter til din læring i faget?» Vi finn altså ein klar forskjell på studentane si oppleving av læring som har samanheng med om seminargruppene er drivne av masterstudent eller er sjølvdrivne. Denne forskjellen tyder på at sjølv om førsteårsstudentane vurderer det å arbeide i grupper leia av mentor som viktig for eiga læring, synest endå fleire at det bidrar til eiga læring å arbeide i seminargrupper utan mentor.

Dei skriftlege svara i spørjeskjemaet utdjupar grunnane til at nokre av førsteårsstudentane hadde negative opplevingar med mentorordninga. Dei fleste svara handlar om at masterstudenten ikkje levde opp til forventningane. Ein student påpeika for eksempel:

Lite hjelp og mer stress (med tanke på bruk av tid) enn til hjelp. Likevel kan dette være med [sic] på grunn av masterstudent eller samspillet gruppen i mellom, men slik som det var nå gav det meg et lite faglig og sosialt utbytte. (Førsteårsstudent GLU 1–7)

Eit svar frå ein annan førsteårsstudent på GLU 1–7 antydar at masterstudenten var direkte umotiverande: «Vår masterstudent virket fjern og uinformert. Var lite motiverende, kunne mye, men var ikke flink til å lære det bort, var grei, men egnet seg ikke som veileder. Fikk ingen utbytte.» Til tross for at studentane opplevde varierende grad av fagleg utbytte av å delta i mentorordninga, viser resultatane frå spørjeundersøkinga at mentorordninga har gitt førsteårsstudentane positive meistringserfaringar. 61 % av studentane meinte at seminara skapte høg grad (4 og 5 på skalaen) av meistringskjensle, medan berre 11 % svarte at seminara skapte liten eller ingen grad av meistring (1 og 2 på skalaen), og 28 % opplevde middels grad av meistring (3 på skalaen). Dei skriftlege svara frå førsteårsstudentane i spørjeskjemaet utdjupar kva slags positive erfaringar det dreier seg om:

Vi fikk gått igjennom mye! Vi fikk gode tips til skriving, spesielt vi som aldri har skrevet akademiske tekster før! Hun gjorde oss trygg på oss selv, og var en god blanding mellom streng og motiverende. (Førsteårsstudent GLU 5–10)

Denne studenten legg vekt på at opplegget har gitt eit breitt spekter av erfaringar. Det er nærliggande at det at dei fekk gått gjennom mykje, handlar om faglege tema som har blitt tekne opp i pensum eller undervisning. Hen nemner også skrivetrening som ein akademisk dugleik som masterstudenten har rettleia i. Dette skapte tryggleik, struktur og motivasjon. For ein annan student gjorde mentoropplegget hen trygg på seg sjølv og egne faglege prestasjonar:

Seminarleder og seminarer har ført til at jeg har fått større selvtillit faglig, og at jeg har klart å roe meg ned litt og ikke stresset så mye som jeg gjorde ved starten av semesteret. (Førsteårsstudent GLU 5–10)

Sjølv om mentoropplegget var knytt til eit særskilt fag, er det tydeleg at studentane også nytta seminara til det dei oppfattar som tema som ikkje nødvendigvis var knytte til pensum og sjølve faget. Ein av førsteårsstudentane (GLU 1–7) skriv: «Vi kan spørre om hva som helst!». Fleire førsteårsstudentar trakk fram at læringsopplevingane vart styrka av at dei vart rettleia av ein som sjølv var student: «Det var fint å få ting forklart av en som er student selv, og skjønner litt bedre hva som er utfordrende.» (Førsteårsstudent GLU 1–7) Slike utsegner om at masterstudentane i større grad enn dei tilsette forstår kva førsteårsstudentane strir med, går igjen fleire gonger i materialet. I intervju med masterstudentane kjem det imidlertid fram at masterstudentane opplevde det som ein vanskeleg balansegang å handtera denne type utanomfaglege spørsmål:

Nei, altså, det falt meg veldig behagelig å svare på alle spørsmålene deres egentlig. Det var bare at jeg fikk det problemet sånn her, er det det her jeg skal gjøre egentlig? Nå svarer jeg på mye spørsmål – det er mye meg liksom. (Masterstudent, intervju 1)

Likevel var det tydeleg i intervju med masterstudentane at dei såg seg sjølve som ein annan type ressursperson enn faglærarane, og at dei kunne bidra med ei anna form for kompetanse:

Jeg tenker en lærer kan være litt perifer på en måte. Det er en lærer, sitter på kontoret sitt også har dem sikkert tusen elever som kanskje vegrer seg for å stille mer av de der små spørsmålene som jeg tror at de har, det er litt trygghet i å ha en person som du bare stiller spørsmål til, og så får du et svar som er litt tilgjengelig og litt mer sånn...kjenne til hva de holder på med og de problemstillingene de har, og kanskje har litt – hva heter det – empati med deres utfordringer og sånn da. (Masterstudent, intervju 1)

I intervjuet med masterstudentene fortalte samtlege at de syntest de hadde fått eit stort læringsutbytte av å rettleie førsteårsstudentar. Dei la vekt på at dei fekk repetert og utvida fagkunnskapen sin ved å tilrettelegge for andre si læring, og dei fekk også utvikla sin pedagogiske kompetanse i denne prosessen, slik denne studenten fortel:

Ja, fordi...for min del – dette var egentlig litt sånn ut av komfortsonen, selv om jeg skal bli lærer...fordi jeg har jo ikke hatt så store...eller hva skal jeg si (latter), så voksne mennesker før. Selv om ikke det er jeg som underviser, så er det jo jeg som leder det. Så da må jeg jo på en måte være – hva skal jeg si – leder...lederperson. (Masterstudent, gruppeintervju)

Dei syntest også det var lærerikt å rettleie vaksne, noko mange av dei ikkje hadde erfaring med frå før. Fleire trekte fram at dette var svært relevante erfaringar å ta med seg i ein eventuell jobb i vidaregåande opplæring, noko som grunnskulelærarutdanninga i dag ikkje tilbyr praksis i, men som fleire av dei hadde ønskje om å få.

Studentane si oppleving av autonomi

Kjensla av autonomi, eller moglegheitene for å påverke og bestemme i lærings-situasjonar, er sentral for at den lærande skal internalisere hensikta med aktiviteten og utvikle indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Overført på mentorordninga vi har studert, handlar dette om autonomien til både førsteårsstudentane og masterstudentane. Opplegget var frivillig for begge studentgrupper. I utgangspunktet kan vi derfor tenke oss at begge grupper var der fordi dei ønska det sjølv. Opplegget la også vekt på at seminargruppene sjølve skulle velje ut fagleg innhald å arbeide med, i samarbeid med mentoren, og gruppene fekk stor fridom til å forme opplegga og gjennomføringa.

Vårt hovudfunn er at opplevinga av moglegheitene til å velje fagleg innhald, arbeidsmåtar og organisering blir oppfatta som problematisk av både førsteårsstudentane og masterstudentane. Fleire av førsteårsstudentane opplevde at opplegget gav dei for mykje autonomi, og etterlyste meir struktur: «I tillegg syntes jeg det var litt vel lite struktur. Det var sjelden en helt klar plan for timene, noe som fort fører til at man mister tid til det faglige.» (Førsteårsstudent GLU 5–10) Ein av førsteårsstudentane meinte mentoren i større grad burde styrt aktiviteten og lagt til rette for diskusjon i gruppa:

Jeg opplevde og at det var litt for mye fokus på at seminarene skulle være elevstyrt. Vi hadde hatt godt av at masterstudenten i større grad hadde forberedt noen tema og kunne trekt gruppen i gang i faglige diskusjoner. (Førsteårsstudent GLU 5–10)

Masterstudentane gav på si side uttrykk for at det var vanskeleg å få studentane i gruppa si til å ta beslutningar: «Jeg slet veldig med å dra ut av de hva de hadde lyst å jobbe med. De visste liksom ikke helt.» (Masterstudent, gruppeintervju) Fleire av masterstudentane gav også uttrykk for at dei var usikre på kor mykje sjølvstende dei kunne forvente av førsteårsstudentane. Dette gjorde det vanskeleg å definere rolla si som mentor. Dei oppfatta ei forventning frå institusjonen om at dei skulle stø opp om og rettleie studentane, ikkje undervise sjølve. I staden enda fleire opp med å kjenne på at dei ikkje levde opp til forventningane til dei:

Jeg følte på en måte at jeg...feila litt i den der veileder-posisjonen, og ble mer en sånn... altså jeg følte at mandatet mitt skulle være at jeg skulle prøve å stimulere til diskusjon og sånn, men jeg ble på en måte heller en sånn som svarte på mye spørsmål de kom med. (Masterstudent)

Fleire masterstudentar etterlyste fastare rammer for mentorarbeidet, og uttrykte at det var vanskeleg å få gruppene til å arbeide sjølvstendig. Dei opplevde at dei sjølve måtte ta mykje ansvar for å få gruppene til å fungere. Samstundes var det andre som sette pris på at dei hadde stor fridom til å legge til rette for læring i gruppene, og knytte dette til eige faglege utbyte.

Utdraga frå intervju viser også til ei anna spenning når det gjeld tolking av oppdraget. Masterstudentane kommuniserer ei forventning om at dei først og fremst skulle setje i gang diskusjon og stimulere til at gruppene kan arbeide sjølvstendig med faglege spørsmål. Dei skulle vere rettleiarar, ikkje «orakel» som kunne svare på alle spørsmål. Dette har ikkje nødvendigvis vore lett å handtere. Truleg handlar dette ikkje berre om uklare rolleforventningar, men også om at førsteårsstudentane hadde behov for svar på fleire og andre typar spørsmål enn det masterstudentane, og faglærarane som tilrettela for gruppene, var budde på. Den ambivalente opplevinga til masterstudentane fortel oss likevel at dei fekk pedagogisk utbyte av å vere mentor, og at det å prøve og feile i rettleiingsprosessen var ein viktig lærdom i seg sjølv.

Studentane si oppleving av tilhørsle

Behovet for å oppleve tilhørsle heng saman med ein menneskeleg trong til å samhandle, bli sett, bry seg og å bli vist omsorg av andre. Studentar som opplever tilhørsle til for eksempel medstudentar eller fagmiljø vil i større grad engasjere seg i, og identifisere seg med, normer og verdiar i dette miljøet (Ryan & Deci, 2000a). Tilhørsle er derfor viktig for at den lærande skal internalisere intensjonar og målsetjingar ved ein læringsaktivitet og utvikle indre motivasjon for aktiviteten (Niemic & Ryan, 2009). I mentoropplegget opplevde førsteårsstudentane og masterstudentane dette noko ulikt.

Førsteårsstudentane var opptekne av tilhørsle på fleire plan. For det første handla det om sjølve gruppa dei var ein del av. 60 % av studentane rapporterte at dei syntest seminara var sosiale, og i dei opne spørsmåla gav fleire uttrykk for at gruppene hadde gitt positive sosiale opplevingar: «Seminarene har også ført til at

vi har jobbet mye i kollokviegruppene også utenom skolen, og har bidratt til at det har blitt lettere å bli kjent med nye mennesker.» (Førsteårsstudent GLU 5–10) Ein av studentane gir uttrykk for at mentoropplegget har gjort at hen har blitt sett:

Synes det var veldig kjekt å bli sett i seminargrupper med masterstudent. Masterstudenten veiledet oss godt på riktige veier gjennom semesteret. Vi kunne spørre henne mange spørsmål som hun svarte så godt hun kunne på. Det var også kjekt og sosialt. Skulle ønske det var satt av mer tid til seminargrupper, fordi det var veldig nyttig. (Førsteårsstudent GLU 1–7)

Dette antyder at eit slikt mentoropplegg kan ha ein integrerande funksjon utover den sosiale aktiviteten i gruppene. Det å «bli sett» av ein lærar handlar om å kjenne seg verdsett, at det betyr noko for gruppa, for mentoren eller for institusjonen at studenter er der og bidrar. Fleire av førsteårsstudentane gav uttrykk for at dei såg på masterstudentane som bindeledd mellom dei sjølve og faglærarane eller studieprogrammet. Fleire var opptekne av at mentoren hadde erfaring og innsikt i studenten sin situasjon og at det gjorde det enklare å spørje om hjelp: «Det er lettere å spørre en som har gjennomgått samme studie for ikke så lenge siden, enn en erfaren lærer.» (Førsteårsstudent GLU 1–7) Også fleire av masterstudentane gav uttrykk for at relasjonen mellom student og mentor var annleis enn den mellom student og lærar, og det at mentorane framleis var studentar gjorde at dei blei oppfatta som «tettare på» enn faglærarar. Nokre av masterstudentane opplevde også at dei vart inkluderte i fagmiljøet på ein ny måte. På spørsmål om mentorordninga hadde vore viktig for utdanninga, svarta ein masterstudent slik: «Ja, en viktig del, ja. Jeg er veldig glad, også nesten litt sånn stolt over å ha fått lov til å gjennomføre egentlig, Jeg har fortalt andre om det, at jeg har vært seminarleder, så har jo de syns at det har hørtes veldig...nesten litt sånn stas ut.» (Masterstudent, intervju 4) Samstundes var fleirtalet av masterstudentane opptekne av at dei ønska seg tettare oppfølging frå faglærarane og meir rettleiing undervegs i prosessen.

Men sjølv om både førsteårs- og masterstudentane gir uttrykk for at mentorordninga stimulerte til at studentane var meir sosiale og følte seg sett og ivaretatt i seminara, var også fleire skeptiske til opplegget. Dette handla i hovudsak om obligatorikk og val av gruppesamansetjing. Fleire av gruppene opplevde at studentar ikkje møtte til avtalte læringsaktivitetar eller ikkje gjorde oppgåvene dei hadde blitt samde om. Det gjekk ut over både det faglege og det sosiale utbyttet til studentane. Som ein av førsteårsstudentane (5–10) skriv i det opne spørsmålet i spørjeskjemaet: «Det har ikke vært alle som har møtt opp, siden det ikke er obligatorisk. Dette er litt dumt. Det går ikke ut over meg, men den som ikke kommer.» Ein annan uttrykker at når opplegget ikkje er obligatorisk, konkurrerer det med andre forpliktingar og aktivitetar studentane deltek i: «Det er vanskelig å finne et tidspunkt som alle kan møte opp til.» (Førsteårsstudent 5–10) Masterstudentane var ambivalente til spørsmålet om opplegget burde vore obligatorisk. Her spela eigne erfaringar med studium inn:

Jeg har litt blandede tanker om det der med å gjøre ting obligatorisk, litt fordi at jeg er av den oppfatning at hvis det ikke er obligatorisk, men at studentene er litt selv på hugget, at de har lyst til å lære og at de gjør en innsats sjøl da, og så stiller de på et seminar, og så vet de at dette er ikke obligatorisk, men at de faktisk kommer tilbake fordi de har lyst til å være der, fordi de føler et utbytte. Det er det jeg tenker er mest optimalt, rett og slett. Jeg merker det jo selv, sant, når jeg har, gjennom studieårene her, så har jeg jo hatt noe obligatorisk, men for det meste sånn på masteren, så har det jo ikke vært det. Men jeg går fordi jeg føler et utbytte, og fordi jeg syns det er kjekt å møte andre studenter, og kunne diskutere litt, og sånne ting. Selvfølgelig, er det obligatorisk så kommer jo alle. (Masterstudent)

Når det gjeld gruppesamansetjinga derimot, var også opplevinga av tilhøyrsløse knytt til autonomi. Førsteårsstudentane, og til dels også masterstudentane, meinte at studentane sjølve burde kunne velje kven dei skulle vere på gruppe med. Mangel på autonomi i spørsmålet om gruppesamansetjing førte til at nokre grupper ikkje fungerte godt, eller til og med utvikla dårleg gruppedynamikk. Ein førsteårsstudent meinte mellom anna:

Jeg føler at hvis vi som studenter skal ha studiegrupper/kollokviegrupper må vi få lov å danne de på eget initiativ, og ikke settes sammen i alt for store grupper der flere av studentene ikke er motiverte eller interesserte til å gjøre en innsats. (Førsteårsstudent GLU 1–7)

Fleire andre førsteårsstudentar var samde i at det var problematisk at ikkje alle i gruppa hadde same mål og ambisjonsnivå, og at dette skapte dårlig dynamikk i gruppa:

Gruppen som ble satt sammen av lærer fungerte ikke så godt sammen. Så fikk ikke veldig utbytte. Ellers lærte jeg mer av masterstudent enn av foreleserne. (Førsteårsstudent GLU 1–7)

I spørjeskjemaet kjem det fram ein klar tendens til at førsteårsstudentane føretrekk å danne sine egne grupper framfor å fortsette å arbeide i dei originale seminargruppene. Av studentane som deltok i seminar i studieåret 2016/2017, og som svarte på spørjeundersøkinga eit år etter at dei hadde delteke i mentoropplegget, seier 79 % at seminargruppa ikkje har møttest igjen på eiga hand det påfølgjande studieåret, medan 67 % seier dei har vore med på å danne nye seminargrupper på eiga hand. Å bestemme sjølv har altså vore viktig for studentane, og resultata ovanfor indikerer at dette er tett knytt til opplevinga av tilhøyrsløse i gruppene. At ein høg prosentandel av studentane held fram med å arbeide i nye studentdrivne grupper også året etter, er ein tydeleg indikasjon på at gruppekjemi, og det å ha kontroll på gruppesamansetjinga, blir oppfatta som viktig.

Behovet for tilhøyrsløse kjem også til uttrykk ved at førsteårsstudentane la vekt på kontinuiteten i studiet, det å kunne få høyre om erfaringar som ein meir erfaren student hadde gjort seg. To førsteårsstudentar uttrykte at «det var også greit å høre hvordan masterstudenten hadde det etter 3 år på studiet» og det «var nyttig å få snakke med noen som hadde hatt eksamen i faget før og kunne hjelpe oss med

det» (Førsteårsstudent GLU 1–7). Det er tydeleg at kontakten med masterstudentane vart oppfatta som nyttig for å orientere seg på studiet og avklare forventningar til framtida.

Diskusjon:

Mentorordninga sin innverknad på motivasjon og engasjement

Fleirtalet av studentane opplevde at mentorordninga gav dei høgare fagleg utbytte, men det var også ein del som hadde hatt lite utbytte av opplegget. Nokre førsteårsstudentar hadde forventningar til masterstudenten som ikkje vart innfridde. Fleire meinte at opplegget ikkje gav det forventa utbyttet. Dette kan indikere at mentorering også kan oppfattast som eit hinder for fagleg utvikling for enkelte. Når vi tar med at nokre av førsteårsstudentane også rapporterte at dei helst deltok i grupper som ikkje var mentorerte og i det heile var mest positive til det å lære av og med andre studentar, tyder dette på at det kanskje er samarbeidslæringa som har gitt meirsmak, og at det er mindre viktig om denne læringa har vore mentorert eller ikkje. Pye et al. (2020) har observert eit liknande utilsikta resultat av ei mentorordning der studentane tok med erfaringar og kunnskap frå mentordninga inn i nye sjølvstyrte studentgrupper. I eit slikt perspektiv kan mentorar og mentorordning fungere som rollemodellar for nye studentar i etableringa av gode arbeidsmåtar.

Samspelet mellom studentar og mentorar er komplekst og endrar seg over tid. Colvin og Ashman (2020) legg vekt på mentorane sitt truverd, credibility, i møte med studentane dei rettleia. At mentorane tek ansvar og er til å stole på, både i faglege spørsmål og som profesjonelle rollemodellar, er viktig for gode student-mentor-relasjonar. Rapportane frå UiB (UiB, 2018, 2020) og UiO (Hatlevik et al., 2020) legg alle vekt på kor viktig det er med opplæring av mentorane. I dette prosjektet kjem det same til uttrykk både gjennom dei negative erfaringane til førsteårsstudentane og gjennom eit uttrykt behov frå mentorane om meir opplæring og rettleiing. Resultatet på dette punktet understøttar såleis funn frå UiB og UiO og understrekar behovet for å planlegge og setje av ressursar til opplæring og rettleiing undervegs av mentorar.

Studentane sine positive meistringserfaringar er knytte til fagleg oversikt og kontroll, samt tryggleik og lit til eigne prestasjonar. Dette ser vi også er sentralt i Damsgaards funn frå studentars skildring av eigne meistringserfaringar (Damsgaard, 2019). Resultatet samsvarar også med Damsgaard i at desse positive meistringserfaringane blir knytte til motivasjon. Det å meistre det faglege innhaldet gir motivasjon til å halde fram og lære meir. Masterstudentane sine positive meistringserfaringar handla om å få utvida erfaringa si med det å planlegge og leie læringssituasjonar. Dei knyter denne erfaringa til si framtidige yrkesutøving. Her ser vi eit funn som kan relaterast til Hatlevik og Lejonbergs (2019) studie, som konkluderte med at mentorordninga hadde gjort studentane meir medvitne

om kva læraryrket og lærarrolla inneber, og at dei hadde starta på eit perspektivskifte ved å bevege seg frå å observere og vurdere undervisning med elev-briller til å sjå det frå ein undervisars ståstad. I vår studie uttrykker dei nesten ferdig-utdanna mentorane liknande refleksjonar over perspektivskifte. Begge desse studiane synest dermed å indikere potensial for utvikling og styrking av profesjonsidentitet gjennom mentorordningar.

Data frå studien syner at ulike spørsmål knytte til autonomi er viktige for å engasjere og motivere studentar til innsats gjennom mentorordningar. Resultata våre viser at både førsteårsstudentar og masterstudentar uttrykte ei spenning mellom behovet for å påverke innhald i seminara og ta eigarskap over lærings-situasjonen, og behovet for struktur og faste rammer. Innan sjølvbestemmings-teori er autonomi ein føresetnad for motivasjon og engasjement (Ryan & Deci, 2000b). Teorien er svakare når det gjeld kva som skjer om ein får for mykje autonomi (Ridderström, 2020). Damsgaard berører også dette og kallar det ein balansegang mellom autonomi og behov for struktur (Damsgaard, 2019). I mentoropplegget vi har undersøkt vart det lagt vekt på at studentgruppene skulle ha fridom til å organisere arbeidet sjølve, velje innhald og framgangsmåtar, under rettleiing av masterstudentane, men dei fekk ikkje velje gruppene sjølve. Førsteårsstudentane opplevde i fleire tilfelle at dei fekk for mykje autonomi til arbeidet i gruppene, men for lite autonomi når det gjaldt samansetjinga av grupper. Det første omtalar dei som mangel på struktur og rammer, og dei skulda mentorane for å ikkje ha støtta læringsarbeidet godt nok. Damsgaard si undersøking legg også stor vekt på struktur, og koplar dette til studentane si oppleving av kontroll og meistring (Damsgaard, 2019). Studentar som opplever mangel på struktur, blir gjerne også usikre på eigne prestasjonar og ute av stand til å forvalte autonomien. Mentorane gav på si side også uttrykk for at det kunne vere tungt å få studentane i gruppene deira til å handle på eige initiativ eller ta avgjersler på vegner av gruppa. Dei sette også spørjeteikn ved eigen autonomi, og om kor mykje det var forventa at dei skulle handtere på eiga hand og kva rammer opplegget sette for autonomien deira.

Erfaringar frå UiB (2020) legg vekt på at mentorordningar må vekse ut av studentane sine behov, og dei vektlegg at opplegga må opne for at studentane kan ta initiativ og forme innhaldet sjølve. Resultat frå studiebarometeret viser dessutan at medverknad er eit av områda studentane er minst nøgde med, og studentane meiner dei i for liten grad kan påverke fagleg innhald og opplegg i studia (Wiggen et al., 2020). Mange av mentorordningane har som hensikt å styrke studentane si oppleving av medverknad, men vår studie viser at dette er eit kritisk punkt, og er avhengig av fleire andre faktorar, der forventningsavklaring og opplæring av mentorar kanskje er dei viktigaste. Studentane sitt autonomi-behov er dessutan kontekstavhengig og skiftar gjennom studiet. Det betyr at vi treng kunnskap om dei opplevde behova til studentane for å kunne setje i verk autonomistøttande læringsaktivitetar som fungerer etter intensjonen.

Det siste psykologiske behovet vi har undersøkt, tilhørsle, viser seg også å ha vore heilt sentralt for studentane si vurdering av mentorordninga. Funna frå denne studien viser at førsteårsstudentane opplevde at mentorordninga styrka tilhørsle til studie- og fagmiljø. Dei la vekt på at dei vart kjende med andre studentar på studiet og at dei opplevde å bli sett av masterstudenten. Damsgaard (2019) legg også vekt på dette som sentralt når studentar skildrar studiekvalitet. Å bli sett impliserer også å bli verdsett, at du har ein eigenverdi. Rapport frå følgjegruppa om etableringa av grunnskulelærerutdanninga viser at studentane ved dei små lærerutdanningsinstitusjonane var meir nøgde med undervisninga og læringsmiljøet enn studentane på dei store utdanningane, trass i at dei store institusjonane sit på høgare fagkompetanse og ressursar (Følgjegruppen for lærerutdanningsreformen, 2015, s. 115–120). Ei forklaring på dette kan vere at studentane ved små lærestader kan oppleve undervisning i mindre grupper med lærarar som er tettare på og i høgare grad «ser» studentane. Ein kan derfor tenke seg at mentorordningar kan ha særskilt verdi for store utdanningsprogram, nettopp for å redusere avstanden mellom studentar og tilsette.

Også mentorane uttrykte positive erfaringar som handlar om tilhørsle. Dei fekk ansvar og opplevde å bli verdsett på ein ny måte av institusjonen. Ball og Hennessy (2020) rapporterer liknande funn frå eit mentoropplegg der mentorane utvikla engasjement og tilhørsle til studieprogrammet. Dei skildra dette som ein transformasjon der studentane kunne konstruere og rekonstruere deira identitet som ikkje berre studentar men også som yrkesutøvarar. Også erfaringar frå Pye et al. (2020) vektlegg mentoren si personlege og profesjonelle utvikling, og understrekar betydninga av å utvikle mellommenneskelege relasjonar og evne til å samarbeide og kommunisere med andre.

Resultata frå vår studie viser dessutan at dei ulike psykologiske behova må sjåast i samanheng. Sjølv om både førsteårs- og masterstudentar gav uttrykk for at mentorordninga stimulerte til sosial interaksjon, og dei kjende seg sett og ivaretatt i seminara, uttrykte andre skepsis fordi dei ikkje sjølve kunne påverke val av grupper. Dei ønska seg meir autonomi når det gjaldt kven dei skulle samarbeide med, men mindre autonomi i spørsmål om fagleg innhald.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi sett på samanhengen mellom førsteårs- og masterstudentar sine vurderingar av læring gjennom ei mentorordning, og opplevinga av fagleg kompetanse, autonomi og tilhørsle. Innan sjølvbestemmingsteori er dette sentrale behov som må vere dekkja for at ein person skal kunne kjenne motivasjon og yte innsats i ein utdanningssituasjon. Artikkelen skildrar ei mentorordning der erfarne studentar gav fagleg støtte og rettleiing til førsteårsstudentar, og drøftar korleis studentane vurderer utbyttet av dette med omsyn til fagleg kompetanse, meistring og kjensle av autonomi og tilhørsle.

Studien bidrar til kunnskap om eit lite utforska felt i norsk høgare utdanning. Den støttar opp under erfaringar gjort ved andre studiestadar, der det mellom anna går fram at studentar legg vekt på at mentorar bør bidra med kompetanse, hjelp og støtte i studiekvardagen. Dette handlar dels om at mentorane blir oppfatta som meir tilgjengelege for førsteårsstudentane, men også om at dei verdset mentorane som erfarne studentar med «hands-on» kjennskap til kva det vil seie å vere ein student i utdanninga og i praksisfeltet. Samstundes viser studien vår at ei mentorordning basert på vidarekomne studentar er sårbar med omsyn til kompetanse og kvalitetssikring. Dette synte seg særskilt når det gjaldt mentorane si evne til å støtte den einskilde sin autonomi. Mangel på struktur og rammer vart eit hinder for læring for enkelte, og mentorane sjølve var usikre på si eiga rolle. Andre etterlyste meir autonomi og ville ha større påverknad på dei strukturelle rammene. Når det gjeld tilhøyrslø, viser studien svært positive resultat med omsyn til både førsteårsstudentane og mentorane. Dei ferske studentane opplevde å bli sett og verdsett, og mentorane opplevde at det var «stas» å få gå inn i ei rolle som tilsett på høgskulen.

Ein velkjend argumentasjon for å innføre mentorordningar er å styrke nye studentars faglege og sosiale integrasjon og redusere fråfall. Dei tre eksempla på mentorordningar i høgare utdanning i Noreg som er refererte til her, viser at mentorordningar også har potensial for å skape fagleg samanheng og styrke kjensla av integrasjon. Begge ordningane knytte til lærarutdanning legg vekt på utviklinga av profesjonskunnskap og -identitet. Medan UiO henta mentorar frå praksisfeltet (Hatlevik & Lejonberg, 2019; Hatlevik et al., 2020), baserte ordninga vi har diskutert i denne artikkelen, seg på masterstudentar på veg ut i yrkeslivet. Fleire av dei omtala det å vere mentor som ein alternativ praksis, og hadde refleksjonar over sitt eige bidrag til læring i gruppene sine og korleis dette stod i høve til det dei hadde lært, erfart og opplevde vart forventa av dei som snart ferdig utdanna lærarar. Det å kunne reflektere over og grunngi pedagogisk og fagdidaktisk praksis er ein viktig del av lærarars profesjonskompetanse, der den enkelte bidrar til å sette ord på og vidareutvikle eigen praksis (Lillejord & Børte, 2017). Mentorordningar bør såleis handle om ikkje berre nye og uerfarne studentars læring og integrering, men også mentorane si profesjonelle utvikling. I ei tid der grunnskulelærarutdanninga blir utvida til femårig, integrert masterutdanning, kan ei satsing på studentstyrte læringsaktivitetar i kombinasjon med mentorordningar styrke kjensla av samanheng og progresjon og bidra til å heve kvaliteten i utdanninga.

Takk

Takk til Morten Jakobsen for assistanse til å samle inn og tilrettelegge det kvantitative datamaterialet og kodearbeid i SPSS.

Om forfatterane

Bente Opheim er førstelektor med PhD i historie på Høgskulen på Vestlandet. Opheim forskar mellom anna på studentaktive læringsformer, læreplanarbeid, samfunnsfagdidaktikk og mellomalderhistorie.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen, Norge.

E-post: bop@hvl.no

Reidun Faye er førsteamanuensis med PhD i sosiologi på Høgskulen på Vestlandet. Faye forskar mellom anna på motivasjon blant lærarstudentar, inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i utdanningsløpet og digitalisering i klasserommet.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen, Norge.

E-post: rhf@hvl.no

Referansar

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. & Fernández-Balboa, J.-M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773–788. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x>

Bakken, P., Damen, M. L. & Keller, L. D. (2015). *Studiebarometeret 2014 – hovedtendenser, rapport 1*. NOKUT.

Ball, E. & Hennessy, C. (2020). De-mystifying the Concept of Peer Mentoring in Higher Education. I C. Woolhouse & L. J. Nicholson (red.), *Mentoring in Higher Education* (s. 17–38). Springer International Publishing AG.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>

Colvin, J. & Ashman, M. (2020). Credibility: What Role Does It Play in a Peer Mentoring Relationship? I C. Woolhouse & L. J. Nicholson (red.), *Mentoring in Higher Education* (s. 55–74). Springer International Publishing AG.

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. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>

Damen, M.-L., Hauge, M. S., Skåtun, K. C., Holm, S. & Bakken, P. (2017). *Studiebarometeret 2016 – hovedtendenser*. NOKUT, Rapport 2-2017. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2017/studiebarometeret-2016_hovedtendenser.pdf

- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet : Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469–486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>
- 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. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. (FOR-2016-06-07-861). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. (LOV-2016-06-07-860). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år: Status, utfordringer og vegar vidare*. Rapport 5 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet.
- Goodlad, S. (2013). *Mentoring and Tutoring by Students*. Taylor and Francis.
- 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), Art. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.5485>
- Hatlevik, I. K. R., Lejonberg, E., Engelién, K. L., Utnem, L. & Thorstensen, M. S. (2020). *Erfaringer etter 3 år med PROMO. Underveisevaluering av profesjonsrettet mentorordning i lektorprogrammet ved ILS*. Rapport. ProTed, UiO.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hauge, M. S & Kantardjiev, K. (2016). *Adding a year – explaining satisfaction in teacher education in a time of reforms. Studiebarometeret – Rapport 4*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2016/studiebarometeret_2015_adding_a_year_4-2016.pdf
- Hovdhaugen, E. (2004). *Tidsbruk og ambisjon: resultater fra Stud.Mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*. NIFU skriftserie, 16. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016072008014
- Lid, S. E. (2014). *Studiebarometeret 2013: Studieinnsats. Rapport 3*. NOKUT.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Olafsen, A. H. (2018). Selvbestedelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, (2), 54–61.
- Pye, G., Williams, S. & Dunne, L. (2020). Student Academic Mentoring: Collaborative Peer learning and Support for Undergraduates. I C. Woolhouse & L. J. Nicholson (red.), *Mentoring in Higher Education* (s. 39–54). Springer International Publishing AG.

- Regjeringen (2018). *Tildelingsbrev til universiteter og høyskoler 2019*. Regjeringen 10.12.2018. https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/anbud-konsesjoner-og-brev/brev/utvalgte_brev/2019/tildelingsbrev-til-universiteter-og-hoyskoler-2019/id2622008/
- Ridderström, L. B. (2020). *Opplevelsen av autonomi i arbeidslivet: En kvalitativ studie basert på selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave i endringsledelse, Universitetet i Stavanger.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. SAGE.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Sundet, R. (2014). Forsker og terapeut – Sammenfletting av roller som grunnlag for en forskende klinisk praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(01), 35–43. http://www.idunn.no/tph/2014/01/forsker_og_terapeut_-_sammenfletting_av_roller_somgrunnlag
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- UiB (2018). *Utredning av mentorordning i høyere utdanning*. Universitetet i Bergen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0551277915434a31aa2be99b7466c1e5/rappport-mentorordninger-i-hoyere-utdanning.pdf>
- UiB (2020). *Mentor – Frå pilotar til fullskala satsing*. Prosjektrapport. Universitetet i Bergen. https://www.uib.no/sites/www.uib.no/files/attachments/uib_rappport_mentorordning_2004_14.pdf
- Wiggen, K. S., Øygarden, K. F., Bakken, P. & Pedersen, L. F. (2020). *Studiebarometeret: hovedtendenser. Rapport 1*. NOKUT.
- Woolhouse, C. & Nicholson, L. J. (2020). *Mentoring in Higher Education*. Springer International Publishing AG.