

# Støtte og utvikling i jobben som ny lærerutdanner i Norge

## Support and Development as Novice Teacher Educator in Norway

Ketil Langørgen

Førsteamanuensis, Høgskulen på Vestlandet

[kela@hvl.no](mailto:kela@hvl.no)

Kari Smith

Professor, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

[Kari.smith@ntnu.no](mailto:Kari.smith@ntnu.no)

### SAMMENDRAG

Denne mixed methods-studien bygger på datamateriale fra en nasjonal spørreundersøkelse med 220 respondenter om ulike aspekter ved det å være nyansatt i lærerutdanningen i Norge. Artikkelen viser at nye lærerutdannere i liten grad har opplevd støtte og oppfølging i de første årene i jobben. Videre drøfter artikkelen hvilke aspekter nye lærerutdannere selv foreslår av støtte og oppfølging av nye lærerutdannere i Norge. I tillegg viser studien at det i lærerutdanningen ligger et udekket og uavklart behov for en målrettet strategi for induksjon for nye lærerutdannere og at denne bør tuftes på det mangfold av karriereveier som nye lærerutdannere representerer.

### Nøkkelord

lærerutdanning, karriereveier, induksjon, støtte og oppfølging

### ABSTRACT

This mixed methods study draws on data from a national survey with 220 respondents on various subjects of becoming a novice teacher educator in Norway. The article shows that new teacher educators have rarely experienced support and follow-up during the first years in the job. The article also discusses what aspects new teacher educators themselves propose as support and follow-up of beginning teacher educators in Norway. The main findings of the study show that there is a need for a targeted strategy for new teacher educators' professional induction, and also support and follow-up based on the diversity of trajectories new teacher educators represent.

## Keywords

teacher education, career pathways, induction, professional support

## INNLEDNING

Jeg har spesielt en mentor som hjelper meg med alt jeg lurert på, samt at alle kollegaene mine (meg inkludert) har et godt og fruktbart samarbeid hvor vi sammen ønsker å få til en GOD lærerutdanning. Alle dørene er åpne for alle, både kollegaer og studenter.

Sitatet kommer fra en ny lærerutdanner som føler seg ivaretatt i den nye jobben som lærerutdanner. Men har de fleste norske lærerutdannere like gode erfaringer i sitt første møte med profesjonen? Målet med denne artikkelen er å undersøke nye lærerutdanneres erfaringer med å være ny i yrket.

Forskningsslitteratur om lærerutdanning har de to siste tiårene bidratt med verdifull kunnskap om det å være ny akademisk ansatt i lærerutdanningen. Likevel blir lærerutdanner fremdeles beskrevet som «den skjulte profesjon» (Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011); en profesjon som forskningsmessig og politisk er blitt oversett. Det manglende fokus på utvikling av profesjonalitet og utdanning innebærer derfor at lærerutdannere ofte mangler målrettet støtte og utfordringer i det å utvikle en egen profesjonalitet i rollen som lærerutdanner (European Commission, 2013). Et stadig økende forskningsfokus på lærerutdannere tegner et bilde av en mangfoldig og kompleks profesjon (Smith, 2011), videre innebærer et større politisk fokus en mer bevisst prosess med tanke på kriterier for rekruttering, pedagogiske og akademiske kvaliteter og induksjon og profesjonell utvikling basert på definerte kompetansekrav (European Commission, 2013).

Innledningsvis vil det være nyttig å avklare hvem som kan og bør betraktes som lærerutdannere. Tradisjonelt har betegnelsen lærerutdanner vært forbeholdt de som er ansatt i akademiske poster ved høyskoler og universiteter og som underviser i akademiske emner for lærerstudenter. Nyere forskning peker på det problematiske i en slik avgrensning, og anlegger en langt bredere forståelse av hvem som kan og bør betraktes og anerkjennes som lærerutdannere. En slik bred forståelse vil da kunne definere lærerutdannere ved at alle som, på ulike nivå og i ulike kontekster, er involvert i utdanningen av lærere bør være å regne som lærerutdannere (Cochran-Smith, 2003). I en norsk kontekst vil dette innebære f.eks. universitets- og høyskolelærere på ulike nivå, samt f.eks. veiledere, koordinatore mfl. ved praksisskoler. Vi vil derfor klargjøre at i denne studien er fokus rettet mot akademisk ansatte lærerutdannere ved norske lærerutdanningsinstitusjoner.

For akademisk ansatte lærerutdannere finnes det et mangfold av ulike veier inn i yrket. Noen har bred praktisk erfaring fra skoleverket, mens andre har forskerkompetanse som den viktigste ballasten inn i yrket. Felles for alle nye lærerutdannere er imidlertid at det ikke finnes en formell utdanning som forbereder til jobben som lærerutdanner. I Norge vet vi lite om hvordan disse prosessene virker inn på nye lærerutdannere.

## FORSKNING PÅ HVA VIL DET SI Å VÆRE NY LÆRERUTDANNER

De første årene som ny lærerutdanner blir i forskningslitteratur ofte beskrevet som en særegen prosess der en sammenligning med andre profesjoner er problematisk (van Velzen, van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010). I internasjonal forskningslitteratur er denne prosessen tett knyttet til og beskrevet gjennom begrepet *induction* som i denne sammenheng kan vise til tre ulike betydninger som sosialisering inn i yrket, utfordringer i yrkesutøvelsen eller opplæring og formelle program for nye lærerutdannere. (Aspfors, 2012; Feiman-Nemser, Schwille, Carver, & Yusko, 1999). Videre vil induksjon bli anvendt som begrep der disse tre perspektivene defineres med henblikk på internasjonal forskning om nye lærerutdannere.

Induksjon kan for det første betraktes som en tid av kontinuerlige læring og profesjonell utvikling (Aspfors, 2012; Feiman-Nemser et al., 1999) til en fase i en livslang læreprosess som for lærerutdannere vanligvis knyttes til de første tre årene i yrket (Murray, 2008).

Innen forskning på nye lærerutdannere er ofte fokus knyttet til nye lærerutdannelses utfordringer i overgang fra andre yrker og sosialisering inn i yrket som lærerutdanner (Murray & Male, 2005; Williams, Ritter, & Bullock, 2012; Zeichner, 2005). Et annet sentralt aspekt innen forskning på nye lærerutdannelses induksjon til yrket, er knyttet til profesjonell identitet. Da fremheves lærerutdannelses identitetsutvikling som en viktig premisse for å kunne tilrettelegge for en målrettet profesjonell utvikling for lærerutdannere (Izadinia, 2014; Murray & Male, 2005).

I utgangspunktet skiller jobben som lærerutdanner seg ut fra andre lignende yrker som er naturlig å sammenligne med. Nye lærerutdannere mangler som oftest opplæring som forberedelse til jobben som lærerutdanner og betraktes som kompetente yrkesutøvere f.eks. i kraft av tidligere lærererfaring eller akademiske kvalifikasjoner (Smith, 2011). Forskning peker på at lærerutdannere i langt større grad enn mange andre yrkesgrupper de første årene «forhandler» mellom ulike og ofte motstridende profesjonelle identiteter, de kan definere seg selv som lærere, høyskolelærere, som forskere og lærere for lærere, eller en blanding av alle disse identitetene samtidig (Boyd & Harris, 2010; Swennen, Jones & Volman, 2010). Mens andre akademiske grupper i lærerutdanningen ønsker å distansere seg fra en identitet som primært lærerutdanner og peker på en sterkere identitet knyttet til f.eks. egen fagdisiplin (Saito, 2012).

En annen forståelse av induksjon kan også handle om de utfordringer og problemer som oppleves som særegne for nye lærerutdannere de første årene i jobben (Feiman-Nemser et al., 1999). Prosessen nye lærerutdannere går igjennom blir ofte blir beskrevet som svært krevende med tanke på å utvikle en klar forståelse av yrkesrollen. De skal bygge profesjonell trygghet, lære profesjonens eget språk og få oversikt over kunnskapsfeltet lærerutdanning (Murray, 2008). Tradisjonelt er lærerutdannere rekruttert blant lærere i skolen, og denne overgangen beskrives i forskningslitteraturen som «second-order induction» (van Velzen et al., 2010), idet man beveger seg fra å være ekspert innen en profesjon til å være novise innenfor en annen. Overgangen til å bli en del av lærerutdanningen innebærer for mange å bli en del av et ganske annerledes arbeidsfellesskap, og ofte en større og mer uoversiktlig organisasjon. Samtidig møter nye lærerutdannere utfordringer ved det å lære, tilpasse og utvikle en forståelse for lærerutdanning (van Velzen et al., 2010). En god del nye lærerutdannere opplever også en usikkerhet og utilstrekkelighet i møte med krav om forsk-

ning og krav til forskerkompetanse for å kunne delta som «fullverdig» lærerutdanner (Murray & Male, 2005).

Jobben som lærerutdanner fremstår som et mangfoldig og komplekst yrke gjennom nye utfordringer knyttet til undervisningsplanlegging, pedagogikk og forskning. Likevel er det i lærerutdanningen lite fokus på formell opplæring, støtte og veiledning av nye lærerutdannere (Loughran, 2014) samt at det finnes også lite forskning om formell opplæring for nye lærerutdannere (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014). Av mangel på formelle tilbud om veiledning, opplæring eller annen oppfølging trer de uformelle samarbeidsarenaene frem som viktige for nye lærerutdannere, der nære relasjoner til kolleger og deltakelse i ulike praksisfellesskap kan utgjøre en viktig forskjell for den nye lærerutdanneren (Murray, 2008).

I de fleste europeiske land finnes det i liten grad nasjonale føringer for opplæring og induksjonsprogram for nye lærerutdannere, bortsett fra enkeltstående forsøksordninger i noen land (Snoek et al., 2011). Allikevel er det internasjonalt et økende fokus på bedre kvalifiseringsordninger og større fokus på profesjonalitet for lærerutdannere, noe som også i større grad løftes frem politisk (European Commission, 2013) og i internasjonale forskningsfora (Vanassche et al., 2015).

Gjennom internasjonal forskning begynner vi nå å få kunnskap om hva det vil si å være ny lærerutdanner, men i norsk kontekst finnes det i dag lite forskning som omhandler spesifikt nye lærerutdannere og deres erfaringer i yrket. Nye lærerutdannere i Norge fremstår ikke som en homogen gruppe (Smith, 2011; Ulvik & Smith, 2016) og med ulik bakgrunn uttrykker også nye lærerutdannere selv at det er stor variasjon i forståelse av egen rolle og behov for læring og profesjonell utvikling i yrket (Dengerink, Lunenberg & Kools, 2015; Ulvik & Smith, 2016). Med utgangspunkt i disse forutsetningene er fokus i denne studien å se nærmere på hvordan nye lærerutdannere opplever sine omgivelser i den første tiden, tatt i betraktning at nye lærerutdannere er en mangfoldig gruppe som har ulike behov og forutsetninger. I tillegg søker studien å undersøke hvilke tiltak nye lærerutdannere, basert på deres egne erfaringer, ser på som hensiktsmessige.

Dette leder frem til følgende problemstillinger:

1. Hva slags erfaringer har nye lærerutdannere med støtte og oppfølging de første årene i yrket?
2. Hvem er de viktigste støttespillerne for nye lærerutdannere?
3. Hva slags støtte og oppfølging ønsker nye lærerutdannere ved norske lærerutdanningsinstitusjoner?

## OM STUDIEN

Artikkelen bygger på en tverrsnittstudie med konvergent parallell mixed methods design der kvantitative elementet i studien er dominant (J. W. Creswell, Plano Clark, V. L., 2011) og der de kvalitative dataene er utdypende. Respondenter er nye lærerutdannere fra samtlige norske høyskoler og universiteter som tilbyr lærerutdanning, og bygger på data fra en digital spørreundersøkelse i Norge gjennomført av førsteforfatter våren 2013. Utvalgt populasjon for studien er akademisk ansatte lærerutdannere ved norske lærerutan-

ningsinstitusjoner som har vært ansatt i 3 år eller mindre. Ansatte som primært jobber i barnehagelærerutdanningen og stipendiater med undervisningsplikt, er ikke inkludert i studien. Respondenter til undersøkelsen ble fremskaffet ved at alle norske lærerutdanningsinstitusjoner, etter henvendelse pr. brev, sendte tilbake lister over lærerutdannere som hadde vært i yrket i mindre enn 4 år. 402 innmeldte deltakere ble gjennom henvendelse på e-post oppfordret til å svare på surveyen i tidsrommet mars–mai 2013. Om lag 65 % av de som var tilskrevet fullførte spørreundersøkelsen, og av disse hadde 220 respondenter vært tilsatt i lærerutdanningen i 3 år eller mindre og utgjorde dermed grunnlaget for kvantitative analyser i denne studien. Spørreskjemaet ble utviklet med utgangspunkt i en litteraturreview av internasjonal forskningslitteratur om nye lærerutdannere og deretter validert via en pilot der 12 kolleger i lærerutdanningen ble intervjuet etter å ha gjennomført undersøkelsen.

Spørreskjemaet har 28 hovedspørsmål som omhandler et bredt spekter av tema om å være ny i lærerutdanningen. Det gjelder tema som profesjonell bakgrunn, motivasjon for jobben og nye lærerutdanneres erfaringer i de første årene. I tillegg omhandler spørreskjemaet 6 spørsmål, både åpne og lukkede, om støtte og utvikling i jobben som utgjør datamateriale i denne artikkelen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført digitalt ved hjelp av Questback, og kvantitative data ble videre bearbeidet for det statistiske analyseprogrammet SPSS 22, som ble anvendt i de videre analysene av det kvantitative materialet. Deskriptiv statistikk er brukt for å beskrive demografiske data, samt sentrale aspekter rundt spørsmål om støtte og oppfølging av nye lærerutdannere i Norge. Pearson chi-square test (kji-kvadrat) er brukt for å undersøke sammenhenger mellom demografiske data (alder, kjønn, tilsettingsforhold, utdanning og arbeidserfaring) og hovedspørsmålene om støtte og oppfølging av nye lærerutdannere. Grense for signifikans ble satt til  $p < 0,05$ .

De åpne spørsmålene i surveyen ble besvart i langt større omfang enn forventet og utgjør derfor et rikt og fortettet språklig materiale. Dette ble analysert induktivt med basis i grounded theory-tilnærming (Creswell, 2013) og ved hjelp av konstant komparativ metode. Ut fra tekstmaterialet ble det utviklet kategorier «in vitro» (Alvesson & Sköldbberg, 2008) gjennom en åpen og uavhengig gjennomgang av datamaterialet og til slutt gjennom aksial koding (Creswell, 2013) av hovedkategorier som i studien danner grunnlag for å utdype ulike aspekter vedrørende oppfølging og støtte av nye lærerutdannere (Postholm, 2010).

Flertallet av deltakerne var kvinner (59,2 %), og gjennomsnittlig alder (median) lå i intervallet 40–45 år. 68,5 % av deltakerne hadde mastergrad eller tilsvarende, mens 26 % oppga at de hadde doktorgrad eller tilsvarende utdanning. Tilsettingsforhold var også et sentralt aspekt i undersøkelsen, og her oppga 53,2 % at de hadde fast stilling i lærerutdanningen. I studien ble også deltakernes arbeidserfaring trukket frem og da i særlig grad den undervisningsrelaterte erfaringen. Her oppga 68,9 % av deltakerne at de hadde erfaring fra lærerarbeid i skolen, mens 53,9 % hadde erfaring fra annet undervisningsarbeid.

**Tabell 1.** Deskriptiv Statistikk for demografiske variabler (**N = 220**)

<b>Kjønn</b>	Kvinner	59,2 %
	Menn	40,8 %
<b>Alder</b>	<30 år	9,6 %
	31–40 år	39 %
	41–50 år	35 %
	51–60 år	13,7 %
	>60 år	2,8 %
<b>Utdanning/grad</b>	Bachelorgrad el. tilsv.	4,1 %
	Mastergrad el. tilsv.	68,5 %
	Doktorgrad	26 %
	Annet	1,4 %
<b>Tilsetningsforhold i lærerutdanningen</b>	Fast stilling	53,2 %
	Midlertidig ansatt	43,2 %
	Timelærer	0,9 %
	Annet	2,7 %
<b>Tidligere arbeidserfaring</b>	Lærer i skolen	68,9 %
	Annet undervisningsarbeid	53,9 %
	Offentlig sektor	36,1 %
	Privat sektor	17,4 %
	Annet	20,8 %

## RESULTATER

Presentasjon av resultater er organisert rundt de tre hovedspørsmålene i studien og er videre knyttet til aktuelle spørsmål (kursivert) fra spørreundersøkelsen. Enkelte sitater fra respondentene er trukket frem i presentasjonen for å underbygge sentrale funn i studien.

Nye lærerutdanneres erfaringer med støtte og oppfølging de første årene i yrket

Har du fått opplæring, hatt veiledning/mentor, eller annen formell oppfølging i jobben som lærerutdanner?

Den første delen av resultatene omhandler nye lærerutdanneres erfaringer med støtte og oppfølging i de første årene i jobben.

Som illustrert i tabell 2, svarer hele 69,9 % at de ikke har fått opplæring, hatt veiledning/mentor eller annen formell oppfølging i den tiden de har jobbet i lærerutdanningen.

**Tabell 2.** Støtte, opplæring, veiledning/mentor eller annen formell oppfølging i jobben som lærerutdanner (N=220).

Har du fått opplæring, hatt veiledning/mentor, eller annen formell oppfølging i jobben som lærerutdanner?	Ja	30,1 %
	Nei	69,9 %
Har du savnet noen form for støtte i den tiden du har jobbet i lærerutdanningen?	Ja	51,8 %
	Nei	48,2 %

I en analyse (kji-kvadrat) av sammenheng mellom hovedspørsmål (*Har du fått opplæring, hatt veiledning/mentor, eller annen formell oppfølging i jobben som lærerutdanner?*) og demografiske data, om nye lærerutdannere har fått støtte og oppfølging i jobben, finnes ingen signifikant sammenheng mellom hovedspørsmål og alder, kjønn, tilsetningsforhold og utdanning. Resultatene vedrørende arbeidserfaring viser imidlertid betydelige forskjeller avhengig av tidligere arbeidserfaring ved at gruppen nye lærerutdannere med bakgrunn fra skolen (25,7 %) opplevde formell støtte og oppfølging i signifikant lavere grad ( $p < 0,040$   $df=1$ ) enn nye lærerutdannere uten lærererfaring (38,5 %).

I tilfelle hva slags opplæring/oppfølging/veiledning, og i hvilket omfang?

De nye lærerutdannerne som svarte ja på dette spørsmålet, ble videre gitt mulighet til å utdype hva slags støtte og oppfølging de hadde fått. Svarene viser et stort spekter av oppfølging fra formelle og strukturerte opplæringsprogram til erfaringer med mer organisert kollegasamarbeid som allikevel betraktes som en formell oppfølging av mange nye lærerutdannere.

Mange av tilbakemeldingene viser til en personlig mentor eller en fadder med et særlig personlig ansvar for oppfølgingen av den nye lærerutdanneren. De fleste beskriver dette som langsiktige ordninger som er forankret i organisasjonen, men noen respondenter forteller om mer avgrensede ordninger uten sterk organisatorisk forankring.

En rekke respondenter beskriver deltakelse i systematiske mentorprogram som er initiert lokalt. Innholdet i mentorprogrammene er ofte sparsommelig beskrevet, men kan f.eks. være en tilgjengelig mentorgruppe, gruppeveiledning, opplæring m.m. Introduksjonsdager i begynnelsen av semester og studier/kurs i universitets- og høyskolepedagogikk, er blant andre formelle tiltak som trekkes frem. Andre trekker frem det uformelle kollegasamarbeidet som viktig oppfølging av nye lærerutdannere. Dette er blant annet eksemplifisert ved tilrettelagt tolærersystem, systematisk samarbeid om planlegging av undervisningen, men også ofte forklart gjennom velvillige og tilgjengelige kolleger som stiller opp når det trengs.

Har du savnet noen form for støtte i den tiden du har jobbet i lærerutdanningen?

For å utdype nye lærerutdanneres erfaringer med støtte og oppfølging i jobben, ble deltakerne spurt om de, i den tiden de hadde jobbet i lærerutdanningen, hadde savnet noen form for støtte.



Som vist i tabell 2 svarer 51,8 % av alle nye lærerutdannere i undersøkelsen at de har savnet støtte i den tiden de har jobbet i lærerutdanningen, noe som også da innebærer at nesten halvparten av nye lærerutdannere uttrykker at de ikke har savnet støtte de første årene i jobben.

I den videre analysen (kji-kvadrat) av mulige sammenhenger mellom hovedspørsmål (*Har du savnet noen form for støtte i den tiden du har jobbet i lærerutdanningen?*) og demografiske data, viser denne liten eller ingen sammenheng med henblikk på alder, tilsetningsforhold, arbeidserfaring og utdanning. Når det gjelder kjønn, viser imidlertid resultatene store forskjeller og at kvinnelige respondenter (63,3 %) i signifikant større grad ( $p < 0,00$   $df = 1$ ) enn mannlige respondenter (40,4 %) uttrykker at de har savnet støtte og oppfølging i jobben.

Hva slags støtte har du savnet i jobben som lærerutdanner?

De nye lærerutdannerne ble også gitt mulighet til å utdype hva slags støtte de hadde savnet i den første tiden som lærerutdanner. Mange gir her uttrykk for at de ville ønsket en personlig veileder/mentor med tid og forpliktelse til å støtte og veilede over tid. Videre uttrykker en del respondenter savn av et støttende kollegasamarbeid og mulighet for faglig utviklende samarbeid med kolleger. Noen av de nye lærerutdannerne trekker også frem mangel på støtte og synlighet fra ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonen som noe de har savnet.

Andre svar er mer knyttet til *hva slags* støtte de har savnet. I første rekke ønsker respondentene hjelp til å håndtere de ulike arbeidsoppgavene i lærerutdanningen. Her handler det både om å få hjelp med de enkle dagligdage rutinene til de mer komplekse spørsmål om å forstå lærerutdanningen. Mangel på hjelp og støtte til å drive forskning og utviklingsarbeid er et annet aspekt mange nye lærerutdannere legger vekt på.

Støttespillere i jobben som ny lærerutdanner

I hvilken grad har følgende vært viktige støttespillere for deg som nytilsatt lærerutdanner?

En likert skala med fire verdier ble i spørreundersøkelsen anvendt for å kartlegge hvem nye lærerutdannere har oppfattet å være de viktigste støttespillere de første årene i yrket. I diagram 1 er verdiene (Liten grad, noen grad, ganske stor grad og stor grad) omdefinert til verdiene 1–4 for å kunne regne gjennomsnitt (mean) og standardavvik som beskrevet i tabell 4.

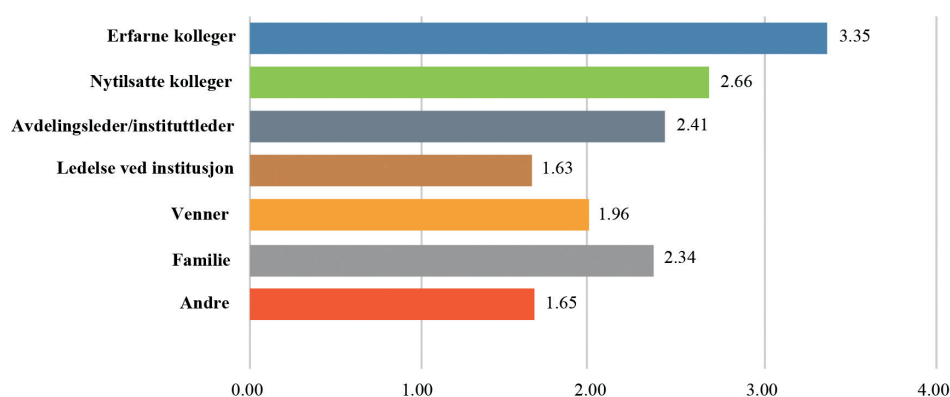
Som diagram 1 viser, er det store variasjoner rundt hvem nye lærerutdannere har erfart som de viktigste støttespillere i de første årene i jobben. I fremste rekke fremstår erfarne kolleger som viktige støttespillere med den høyeste gjennomsnittskåren ( $M = 3,35$ ) og hele 60,9 % av nye lærerutdannere svarer at erfarne lærere i stor grad er viktige støttespillere.

Videre fremstår nytilsatte kolleger som viktige støttespillere med en lavere gjennomsnittskåre ( $M = 2,67$ ) og der 27,8 % vurderes som i stor grad viktige støttespillere. Videre fremstår mellomledernivået, her formulert som Avdelingsleder/instituttleder, som viktige støttespillere med gjennomsnittskåre ( $M = 2,42$ ) og med stor spredning mellom de ulike svaralternativene i undersøkelsen. Resultatene viser videre at ledelse ved utdanningsinsti-



tusjonen i mindre grad fremstår som viktige støttespillere med en gjennomsnittskåre på ( $M=1,63$ ) og der kun 13,9 % av nye lærerutdannere har betraktet ledelsen som viktige støttespillere i stor eller ganske stor grad de første årene i jobben som lærerutdanner. Venner fremstår også i noe mindre grad som viktige støttespillere med en gjennomsnittskåre på ( $M=1,99$ ), mens familie fremstår med en gjennomsnittskåre på ( $M=2,34$ ) og betraktes i stor grad som viktige støttespillere for 20,9 % av respondentene i undersøkelsen.

**Diagram 1.** I hvilken grad har følgende vært viktige støttespillere for deg som nytilsatt lærerutdanner?



**Diagram 1** I hvilken grad har følgende vært viktige støttespillere for deg som nytilsatt lærerutdanner?

Hva slags støtte og oppfølging ønsker nye lærerutdannere ved norske lærerutdanningsinstitusjoner?

Hvilke tiltak mener du er viktig for å ivareta nytilsatte lærerutdannere?

Det tredje forskningsspørsmålet i denne studien er rettet mot nye lærerutdanneres oppfatninger av hvilke tiltak de mener er viktig for å ivareta nye lærerutdannere de første årene. De fleste respondentene i undersøkelsen besvarte dette åpne spørsmålet, og det analyserte materialet gav et rikt og mangfoldig bilde av hvilke tiltak og prioriteringer som nye lærerutdannere opplever som viktig, ikke bare i form av konkrete tiltak, men også i perspektiver og premisser som synes viktig for nye lærerutdannere de første årene. Ut fra det analyserte materialet er det utledet syv ulike kategorier som representerer ulike aspekter av oppfølging og støtte for nye lærerutdannere.

### Formalisert støtte og oppfølging

En mentor i starten, formalisert av institusjonen, som får en ressurs for det å nettopp være en mentor.

I første rekke foreslår respondentene en mentorordning for nye lærerutdannere med en personlig mentor/fadder/veileder, med et langsiktig perspektiv og med et forpliktende engasjement for begge parter. Videre fremheves behovet for en mentor/veileder som er til-

gjengelig i det daglige, og som oftest etterspørres en mentor/veileder med samme fagbakgrunn og med «nærhet» til den nye lærerutdannerens arbeidsoppgaver. Noen peker også på mentorprogram eller en form for samlingsbasert oppfølging. Andre fremhever behovet for å tilrettelegge for nye lærerutdanneres mulighet til å delta på kurs/utdanning i høyskolepedagogikk eller tilsvarende opplæring.

### **Et godt fungerende og støttende kollegium**

Det er mye som fungerer godt. Viktigst er inkluderende fagmiljø, delingskultur og samarbeid om undervisningsopplegg, praksiser, oppgaver etc.

Nye lærerutdannere fremhever verdien og nytten av et godt fungerende og støttende kollegasamarbeid i de nære relasjonene rundt den nye lærerutdanneren. Mange ser mulighetene ved uformelle støttende kollegasamtaler, faglige gode diskusjoner og et tettere samarbeid rundt det som skjer i undervisningen. Andre trekker frem mulighetene ved f.eks. tolærersystem og gjensidig observasjon i klasserommet. En del peker på gode erfaringer med et arbeidsfellesskap preget av en «delekultur» der kolleger kan dele erfaringer, undervisningsmateriell m.m. Andre legger igjen vekt på behovet for integrering og støtte for å bli en del av det sosiale fellesskapet i lærerutdanningen.

### **Tilgjengelig og bevisst ledelse**

Ledelsen er en viktig faktor for det å ivareta nytilsatte lærerutdannere. Ledelsen bør være tydelig, tilgjengelig og kommuniserende.

En rekke forslag til tiltak for nye lærerutdannere retter seg mot ledelse ved lærerutdanningen, ofte uten at dette er spesifisert til hvilket ledernivå det er snakk om. Her trekkes blant annet frem verdien av tilgjengelige, bevisste ledere som kommuniserer godt og direkte og der man gjerne gjennomfører regelmessige medarbeidersamtaler med de nye lærerutdannerne.

### **Ønske om å forstå lærerutdanningen**

Årshjul, eventuelt andre oversikter som viser hva man er forventet å bidra med. F.eks. som fagansvarlig i GLU1-7 visste jeg veldig lite om hva som var forventet av meg (kan nevne oppstartmøte, praksisbesøk, refleksjonsseminar, godkjenning av praksispermer o.l.).

En stor del av forslagene som handler om tiltak for å ivareta nye lærerutdannere er rettet mot å forstå lærerutdanningen, premisser og vilkår som er viktige for nye lærerutdannere. En god del respondenter peker på at mange sider ved hvordan ting fungerer i lærerutdanningen kan være ukjent og uoversiktlig for mange nye lærerutdannere. Det kan være snakk om praktiske rutiner ved institusjonen, mangel på oversikt over de ulike arbeidsoppgavene og de ulike fasene i et studieår. Dette informasjonsbehovet foreslås dekket gjennom å gjøre tilgjengelig skriftlige rutiner, årshjul og oversikter tilpasset nye lærerutdannere. Enkelte peker også på et behov for å få mer innsikt i hva det i prinsippet innebærer å være en lærerutdanner, didaktiker og pedagog.

## Behov for differensiert støtte

Det finnes programmer for å gi støtte til lærerutdannere som vil eller må få førstekompetanse. Men det finnes ikke tiltak for å gi dem med forskningskompetanse erfaring med skolen.

Et tema som en del respondenter trekker frem er hvilken betydning ulik bakgrunn vil kunne ha for behovet for støtte og utvikling. Noen peker på verdien av lærererfaring og skolekompetanse som en viktig premis i jobben, mens andre igjen peker på viktigheten av akademiske kvalifikasjoner for lærerutdanneren i utdanningen.

## Tilrettelagte arbeidsvilkår

Det å komme ny inn i en utdanningsinstitusjon er krevende med tanke på selve arbeidsoppgavene; tiltak ... Noe mer tid og ressurser første året.

Bevissthet om verdien av gode arbeidsvilkår er også viktig for nye lærerutdannere de første årene. Fremfor alt fremheves den nye lærerutdannerens behov for nok tid til å sette seg inn i jobben, tid til planlegging og å kunne gjennomføre undervisningen på en tilfredsstillende måte. Dette innebærer også en bevisst tilrettelagt arbeidsplan for den nye lærerutdanneren der arbeidsoppgavene ikke er for spredt og fragmentert. Andre viktige faktorer som trekkes frem er behovet for mest mulig forutsigbarhet i ansettelsesforhold, blant annet for de som er i midlertidige stillinger. Også konkurransedyktig lønn trekkes frem som et viktig vilkår for å ivareta og beholde kompetente lærerutdannere.

## Et inkluderende forskningsfelleskap

Inkludering i forskning / muligheter for å delta om man ville, også for midlertidig ansatte. Dette hadde vært positivt.

En rekke respondenter peker på viktigheten av et inkluderende forskningsfelleskap for nye lærerutdannere der de har både tid, ressurser og nødvendig støtte og veiledning.

Flere peker på at nye lærerutdannere kan ha ulik grad av forskererfaring og vil ha ulike forutsetninger for å delta i forskningsaktivitet. En god del respondenter setter fokus på lærerutdannere med lite forskningserfaring og deres behov for å komme i gang med egen forskning og med mulighet til å nå førstekompetanse. Andre nye lærerutdannere med bredere forskererfaring trenger å inkluderes i forskningsfelleskap og derigjennom kunne bidra med sine forskningsinteresser og erfaringer.

## Diskusjon

Denne studien viser at forhold rundt nye lærerutdanneres profesjonelle utvikling er komplekse, men viktige, samtidig som disse spørsmålene mobiliserer et sterkt engasjement blant deltakerne i denne undersøkelsen. Den videre diskusjonen vil, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, diskutere premisser for nye lærerutdanneres induksjon til yrket gjennom nye lærerutdanneres erfaringer med støtte, oppfølging og støttespillere i jobben.

Videre vil diskusjonen konsentreres om hva nye lærerutdannere selv foreslår som viktige elementer for en vellykket induksjon inn i yrket som lærerutdanner.

### Støtte og oppfølging

Det er en utbredt erkjennelse i forskningslitteratur og internasjonale fora (European Commission, 2013) at det i liten grad finnes eksempler på systematisk tilrettelagte induksjonsordninger for nye lærerutdannere (Lunenberg et al., 2014; Vanassche et al., 2015). Resultatene fra denne studien viser at dette også er tilfellet i Norge der kun 29 % av nye lærerutdannere oppgir at de har fått støtte og oppfølging i jobben. Kommentarene om hva slags støtte og oppfølging nye lærerutdannere har erfart, forsterker inntrykket av stor lokal variasjon med noen eksempler på oppfølging og opplæring ved noen få norske lærerutdanningsinstitusjoner.

Et sentralt funn som omhandler støtte og oppfølging er knyttet til yrkesbakgrunn ved at nye lærerutdannere med bakgrunn som lærer i langt mindre grad opplever seg fulgt opp i jobben enn nye lærerutdannere uten lærerbakgrunn. Dette kan bero på at lærerutdannere ofte betraktes av sine omgivelser som naturlig kompetente eksperter i kraft av sin lærerbakgrunn (Murray, 2005) og at behovet for støtte og oppfølging kan derfor av omgivelsene betraktes som mindre tilstedeværende for denne gruppen. Det kan også peke på at som faglige ansatte i høyere utdanning er de forventet å delta i og initiere forskningsaktiviteter (Smith, 2015) til tross for at forskning ikke er deres primære ekspertise (Murray & Male, 2005), og at de savner veiledning og støtte i forskningsarbeidet som viser seg å være en viktig del av jobben som lærerutdanner.

Når nye lærerutdannere blir spurt om de har savnet noe form for støtte i jobben er bildet mer nyansert. At hele 54 % av alle nye lærerutdannere i den første tiden har savnet støtte i jobben underbygger forståelsen av nye lærerutdannere som en oversett yrkesgruppe (Khan, 2011; Lunenberg, Korthagen & Zwart, 2010; van Velzen et al., 2010) og at det er behov for større fokus på lærerutdanneres profesjonelle liv, arbeid og utvikling i yrket (Vanassche et al., 2015). At også en stor del av nye lærerutdannere (46 %) uttrykker at de ikke savner oppfølging, sammenfaller med andre studier (Ulvik & Smith, 2016) ved at en del nye lærerutdannere ønsker å fremstå som mer autonome yrkesutøvere med ansvar for egen profesjonelle utvikling. At kvinnelige lærerutdannere i langt større grad enn mannlige uttrykker at de savner støtte i jobben er ytterligere et uttrykk for at nye lærerutdannere er en sammensatt gruppe, med individuelle forutsetninger og preferanser.

### Støttespillere

Med et stort uttalt behov for støtte som denne studien viser, fremtrer de nære relasjonene mellom nye lærerutdannere og omgivelsene som desto mer betydningsfulle for nye lærerutdannere.

I resultatene av denne studie fremstår i første rekke erfarne kolleger av den nye lærerutdanneren som en viktig støttespiller. At kolleger, og i særlig grad erfarne kolleger, ser ut til å ha en så sentral rolle som støttespillere bekreftes også fra andre større studier om nye lærerutdanneres læring og utvikling (Dengerink et al., 2015), og kan knyttes til manglende fokus på systematisk oppfølging og bevissthet rundt støtte for nye lærerutdannere (Murray, 2008). Selv om erfarne kolleger fremstår som de viktigste støttespillerne for svært mange,

viser studien at også nytilsatte kolleger og avdelingsleder/instituttleder i stor grad fremstår som viktige støttespillere for en god del nye lærerutdannere.

Et sentralt funn i studien er knyttet til erfaringer med manglende støtte fra ledelse for mange nye lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Der institusjonell støtte for nye lærerutdannere ikke blir prioritert vil gjerne veien til å spørre om hjelp oppleves som uklok og upassende (Williams et al., 2012), og for mange blir da det akseptable valget «å lære» lærerutdanning på egen hånd.

Et viktig moment i studien er også at en stor andel nye lærerutdannere uttrykker at de ikke har savnet støtte i de første årene i yrket. Lærerutdannere er i internasjonal forskningslitteratur beskrevet som en autonom yrkesgruppe med kompleks yrkesidentitet som ofte oppleves å være overlatt til seg selv, men at de med skiftende forutsetninger nesten må være alene om å konstruere sin egen profesjonelle praksisteori som lærerutdanner (Berry, 2007; Loughran, 2014).

### **Induksjon for nye lærerutdannere**

Som resultatene fra denne studien viser, er det nødvendig å forstå mer av nye lærerutdanneres rolle og behov for støtte og utvikling i norsk lærerutdanning. Internasjonalt finnes det en rekke initiativ som har til hensikt å utvikle lærerutdanneres profesjonalitet i yrket (European Commission, 2013). Et slikt initiativ er også InFo-TED (International Forum for Teacher Educator Development), som er et internasjonalt forskningssamarbeid bl.a. med en målsetting om å utvikle en konseptuell forståelse av lærerutdanneres profesjonalitet (Vanassche m.fl., 2015). Fokus i denne studien er hva de nye lærerutdannerne selv betrakter som viktige tiltak, og kan oppsummeres i en bredere forståelse av induksjon som beskrevet innledningsvis i denne artikkelen.

#### *Sosialisering inn i yrket som lærerutdanner*

Mye forskning om nye lærerutdannere har med rette fokusert på den komplekse overgangen for lærere fra skole til lærerutdanning (Berry, 2007; Boyd & Harris, 2010; Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006). Som deltakerne i denne studien peker på, er det bl.a. i norsk kontekst behov for å se et større mangfold av karriereveier inn i lærerutdanningen (Mayer, Mitchell, Santoro & White, 2011; Smith, 2011) og hvordan for eksempel ulik arbeidserfaring, utdanning og forskererfaring bidrar til ulike forutsetninger for nye lærerutdanneres utvikling og yrkesutøvelse.

Erfaringsdeling, tett samarbeid og gode kollegasamtaler synes å være viktige momenter, basert både på nye lærerutdanneres egne erfaringer, men også ut fra hva de ser på som viktige tiltak for andre nye lærerutdannere i fremtiden. En rekke studier fremhever uformelle relasjoner som viktig arena for læring (Dengerink et al., 2015) og som støtte for utvikling av identitet som lærerutdanner (Williams et al., 2012).

#### *En unik fase med spesifikke utfordringer i yrkesutøvelsen*

I Norge finnes det ingen nasjonal utdanning eller krav om formell opplæring i å være lærerutdanner til tross for kompleksiteten i yrkesutøvelsen som lærerutdannere opplever i spenningsfeltet mellom teori og praksis (Ulvik & Smith, 2016). De nye lærerutdannerne er da prisgitt å bringe med seg relevant utdanning og erfaringer som skal være tilstrekkelig for

oppgaven. John Loughran peker på lærerutdanneres behov for å forstå læring og undervisning i lærerutdanningens egen kontekst (Loughran, 2014) gjennom *utvikling, pedagogikk og lærerutdanning*, tre elementer som inngår i en pedagogisk tenkning om lærerutdanning (Loughran, 2006). Lærerutdanning i seg selv har to viktige fokus: læring om læring, og undervisning om undervisning, som hver for seg involverer komplekse ferdigheter, kunnskaper, evner og kompetanseområder (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). I forskningslitteraturen påpekes betydningen av lærerutdanneren som en rollemodell (European Commission, 2013), med evne til å koble teori og praksis og teoretisere rundt egen undervisningspraksis (Ulvik & Smith, 2016).

Mange nye lærerutdannere mangler arbeidserfaring fra høyere utdanning og opplever at det er vanskelig å orientere seg i en ny kontekst. Arbeidsoppgavene er varierte og komplekse, og erfaringene er at prosessen oppleves som uoversiktlig og at det mangler praktisk tilrettelegging. Kirpal (Kirpal, 2004), peker på at oversikt og forutsigbarhet rundt arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser er avgjørende viktig for å kunne utvikle en trygg og sunn identitet som yrkesutøver innen et nytt fagfelt.

Andre fagspesifikke utfordringer er knyttet til bakgrunn og forutsetninger. For mange nye lærerutdannere uten forskerkompetanse, er forskning og utviklingsarbeid en ny arena (Saito, 2012), og derfor blir det å delta i forskning og utviklingsarbeid en ekstra krevende oppgave. En stor andel av nye lærerutdannere opplever at de mangler både tid og FOU-kompetanse og dermed har dårlige vilkår for å utvikle eget forskningsarbeid (Postholm & Madsen, 2012; Smith, 2011). Med utgangspunkt i resultater fra denne og internasjonale studier innen forskningsfeltet (Saito, 2012), vil det derfor fra begynnelsen være viktig å etablere gode og inkluderende ordninger og forskningsfellesskap for nye lærerutdannere.

#### *Formell opplæring og program*

Til tross for at lærerutdanning på mange måter fremstår som en kompleks virksomhet finnes det lite av formell støtte og opplæring for nye lærerutdannere verken nasjonalt eller internasjonalt (Loughran, 2014). Mye av de formelle tiltakene som blir foreslått i denne studien er rettet mot formelle, men fleksible støtteordninger som en personlig mentor som er tilgjengelig ved behov. Hvilken relasjon en veileder/mentor skal ha til den nye lærerutdanneren er ikke entydig i studien, men for mange er det viktig å kunne søke støtte og råd hos en person som har innsikt både i arbeidsoppgavene i utdanningen og i undervisningsfaget. Uten opplæring for lærerutdannere i Norge er det viktig å skape muligheter for oppdatering og profesjonell utvikling på arbeidsplassen (Ulvik & Smith, 2016). I denne studien er det få konkrete målrettede forslag til formell opplæring eller utdanning, men allikevel blir det referert til positive tiltak ved enkelte institusjoner av betydning for nye lærerutdannere. I internasjonal forskningslitteratur finnes det en rekke forslag til hvordan man kan tilrettelegge for formelle tiltak (European Commission, 2013) gjennom gode induksjonsordninger og nettverk for lærerutdannere.

Et annet aspekt knyttet til formell induksjon er samspillet mellom nye lærerutdannere og ledelse ved institusjon. Resultatene fra denne studien viser at ledernivået ved lærerutdanningsinstitusjoner oppleves som utilgjengelig for nye lærerutdannere. Ansvar for å tilrettelegge for god og velfungerende induksjon er et institusjonelt ansvar (Boyd & Harris, 2010) og derfor er det viktig med en institusjonell bevissthet om nye lærerutdanneres



behov og en ledelse som er synlig og tilgjengelig for den enkelte. Deltakerne i denne studien etterspør da også tydelig involvering fra ledelse og mange peker på behovet for regelmessig kontakt gjennom f.eks. medarbeidersamtaler.

### Konklusjon

I første rekke viser denne studien stort engasjement fra nye lærerutdannere i Norge for hvordan man kan og bør legge til rette for målrettet induksjon for lærerutdannere de første årene i jobben. En stor andel nye lærerutdannere erkjenner at de i de første årene har savnet formell støtte og oppfølging i jobben og at det uformelle samarbeidet med kolleger derfor har vært av stor betydning for mange nye lærerutdannere. Fra de nye lærerutdannerne i studien trekkes frem et bredt spekter av tiltak om både formell støtte og opplæring, fokus på de fagspesifikke utfordringene i yrket og en felles institusjonell forståelse for det å være en ny kollega i lærerutdanningen. Videre viser studien at behovet for støtte og oppfølging oppleves ulikt blant nye lærerutdannere. Her viser studien at demografiske faktorer som f.eks. kjønn og utdanningsbakgrunn kan utgjøre en viktig forskjell for lærerutdannere.

Mangel på målrettet formell opplæring bidrar gjerne til at lærerutdannere i stor grad etablerer sin profesjonelle rolle basert på tidligere utdanning og tidligere erfaringer (Lunenberg, 2014). Denne studien aktualiserer derfor spørsmål om det i den norske lærerutdanningen ligger et uavklart potensiale for lærerutdanneres profesjonelle utvikling i yrket. En tilrettelagt induksjon for lærerutdannere bør ta i betraktning de ressursene de nye lærerutdannerne bringer med seg inn i yrket samtidig som de får ta del i kunnskap og innsikt i hva det innebærer å være en lærerutdanner (Loughran, 2014; Martinez, 2008). Å bli lærerutdanner er en kompleks individuell prosess der nye lærerutdannere må få støtte til å utvikle en profesjonell identitet ut fra egne erfaringer og forutsetninger (Smith, 2011). I tillegg til å tilrettelegge for tilbud om formell induksjon bør lærerutdanningen legge til rette for samarbeid og refleksjon på tvers av faggrenser (Martinez, 2008) og innen eget undervisningsfag.

Norsk lærerutdanning som er på vei inn i en ny 5-årig masterutdanning står overfor nye betydelige utfordringer for å kunne møte nasjonale krav om forskerkompetanse i utdanningen. Et ensidig fokus på å rekruttere lærerutdannere med utgangspunkt i forskerkompetanse vil kunne undergrave behovet for dobbeltkompetanse gjennom både praksiserfaring og forskerkompetanse i utdanningen (Ulvik & Smith, 2016). For å imøtekomme denne utviklingen bør rammene for en vellykket induksjon tilrettelegges gjennom en bevisst og aktiv ledelse ved lærerutdanningsinstitusjonene basert på kunnskap og innsikt rundt de prosessene som nye lærerutdannere opplever de første årene i yrket (European Commission & Development, 2013).

Denne og andre studier (Vanassche et al., 2015), viser at det er behov for å styrke forståelse av nye lærerutdanneres vei inn i yrket, både gjennom forskning og gjennom praktisk tilrettelegging av gode induksjonsordninger. Som også en rekke andre internasjonale studier underbygger (Boyd & Harris, 2010), viser denne studien at nye lærerutdannere, uavhengig av bakgrunn, status og tilsetningsforhold, også i Norge må få muligheten til å ta ett steg tilbake for å utvikle en selvstendig profesjonell identitet, gjennom gode formelle tiltak så vel som i uformelle støttende miljø.



## LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices: Experiences of Newly Qualified Teachers* (Diss.). Åbo Akademi University.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the Tension between Valuing and Reconstructing Experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117–134.
- Boyd, P. & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 9–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415250903454767>.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4).
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.992635>.
- Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From Teacher to Teacher Educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education*, 2(2), 119–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17425960600983155>.
- European Commission, T. W. G. T. P. D. (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Hentet fra [https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf).
- Feiman-Nemser, S., Schwillie, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>.
- Khan, H. K. (2011). Becoming teacher educators in Pakistan: voices from the government colleges of education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 325–335. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.588022>.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/13620430410535823>.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Routledge.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533386>.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. A. J. & Zwart, R. C. (2010). Becoming a scholarly teacher educator. *Pedagogische Studien*, 87(4), 253–271.
- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13598660701793376>.
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 247–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.588011>.

- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67–85.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760500040108>.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117–133.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802000099>.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Madsen, J. (2012). Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 ER(04).
- Saito, E. (2012). When a practitioner becomes a university faculty member: a review of literature on the challenges faced by novice ex-practitioner teacher educators. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 190–200. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.692322>.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: a Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>.
- Smith, K. (2015). The Role of Research in Teacher Education. *Research in Teacher Education*, vol. 5 (2).
- Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M. (2011). The Quality of Teacher Educators in the European Policy Debate: Actions and Measures to Improve the Professionalism of Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664.
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415250903457893>.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise - Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 9(01).
- van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 61–75.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415250903454817>.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P. F., Smith, K., Tack, H. & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing Policy, Research, and Practice Together around Teacher Educator Development. I *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)* (s. 341–364).
- Williams, J., Ritter, J. & Bullock, S. M. (2012). Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>.