



# Masteroppgave i samfunnsplanlegging og ledelse

Mentoring

— en suksessfaktor for nyutdannet lærer i ungdomsskolen?

45 studiepoeng

**Jeanette Otterlei Holmar**

05/2015

## Summary

The purpose of this study has been to clarify whether mentoring is a substantial element of support for protégés the first year of teaching through the thesis question: Mentoring – a success factor for newly educated secondary school teachers? The study addresses the value of mentoring for the protégés in the transition from studying to working, what follow-up they have received at each work place, how they have experienced this follow-up and who has been appointed the mentoring position. The study is also addressing how each of the research schools in Bergen and Bærum municipality has organized the mentoring. The study is based on a qualitative research of 19 semi-structured interviews, reports and governmental reports (to the Storting). The interviews have been conducted at the respective schools and at the school administration representative's office.

Mentoring for newly educated teachers has been discussed for more than 30 years within the governmental body. In 1982 Professor Jordell was one of the contributors in making the need for mentoring for newly educated teachers visible after delivering the results of a survey among newly educated teachers to the Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs. The results that Professor Jordell presented are just as relevant today as 33 years ago; the results showed that the transition between studying and working as a teacher should be thoroughly addressed as part of the education, that the school administration specifically had a responsibility to organize best possible working conditions for newly educated, and that different guidance models should be tried and formalized. Since 1982 there have been multiple attempts to give newly educated teachers an organized start on their career, and today 79% of all school administrations are implementing some sort of mentoring. Is it working? Is the mentoring making a difference?

I have used a theoretical framework which clarifies what functions the mentor and protégé have and what challenges each of them run into during a school year.

An analysis has been conducted by using systematic text condensation and a discussion of the findings in the data related to four research questions regarding how the mentoring is organized, the experience of the transition, how the function of the mentoring role is practiced and what benefits the protégés are left with.

The protégés have identified the mentor as an important factor in the process of becoming a confident teacher through the support received in the work of assessment and documentation. Through their mentor they have received an insight into the school culture. The role as a homeroom teacher is considered demanding and the time deficiency is protruding in almost all of the interviews. The mentor – protégé relationship is described through trust, equality and recognition. The newly educated teachers remarked that it is convenient that the mentoring is voluntary leaving them with the choice whether to attend the meetings or not.

The joint mentoring meetings, where all the mentors and the newly educated teachers at the school, have given the teachers profound energy and they point out that the reflections on their own teaching or other's challenges have been useful. One of the contributors have used the words "Out of the meeting as a person that has just received salvation" in which reflects the experience mentoring can give a protégé.

## Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å belyse om mentoring er et vesentlig støtteelement for protesjéer (nyutdannet lærere) første undervisningsår gjennom problemstillingen: Mentoring – en suksessfaktor for nyutdannet lærer i ungdomsskolen? Studien tar for seg nytteverdien av mentoring for protesjé sin overgang fra studier til arbeid, hvilken oppfølging de har fått ved den enkelte skole, hvordan de har opplevd denne og hvem som blir utnevnt til mentor. Studien har også sett på hvordan det blir tilrettelagt for mentoring ved de enkelte skolene i forskermaterialet i Bergen og Bærum kommune. Studien bygger på kvalitativ metode ved 19 semistrukturerte intervjuer, rapporter og stortingsmeldinger. Intervjuene er gjennomført ved de respektive skolene og på skoleeierrepresentanten sitt kontor.

Mentoring for nyutdannede lærere har vært diskutert i over 30 år på regjeringsplan. Professor Jordell var i 1982 med på å synliggjøre behovet for mentoring for nyutdannede lærere etter å ha overlevert resultatene av en spørreundersøkelse for nyutdannede lærere til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Resultatene som professor Jordell presenterte er like aktuelle som for 33 år siden. De viste at overgangen mellom studier og yrket måtte tas opp grundigere ved lærerutdanningen, at skoleledere har et særskilt ansvar ved å legge til rette for best mulig arbeidsvilkår for de nyutdannede og at det burde prøves ut ulike modeller for veiledning og formalisere de. Siden 1982 har det vært gjort flere forsøk på å gi nyutdannede lærer en tilrettelagt start. I dag gjennomfører 79% av alle skoleeiere en eller annen form for mentoring. Fungerer det? Har mentoringen noe for seg?

Jeg har brukt et teoretisk rammeverk som er med på å belyse hvilken rolle mentor og protesjé har, og hvilke utfordringer de møter i sine roller i løpet av skoleåret.

Det har blitt gjennomført en analyse ved hjelp av systematisk tekstkondensering og en drøfting av funn i datamaterialet som er knyttet opp mot fire forskningsspørsmål som gikk på å finne ut hvordan mentoringen tilrettelegges, overgangen oppleves, mentorrollen utøves og hvilket utbytte protesjéene sitter igjen med.

Protesjéene har trukket frem mentoren som spesielt viktig for å bli en trygg lærer ved å få god støtte til vurderingsarbeidet og papirarbeidet. Gjennom mentoren sin har de også fått innpass i skolekulturen. Kontaktlærerrollen oppleves som krevende og mangel på tid kommer frem i nesten alle intervjuene. Mentor-protesjé relasjonen er beskrevet gjennom tillit, likeverd og anerkjennelse. De nyutdannede lærerne påpeker at det er fint at mentoringen er frivillig slik de har et valg om de skal stille til møtene. Gjennom felles mentormøter på egen skole har flere påpekt at de får mye energi og at refleksjonene de har gjort rundt egen undervisning eller andre sine utfordringer har vært nyttige. En av informantene har brukt ordene "Nyfrelst ut av møter" (Informant Cato) noe som speiler hvilken opplevelse mentoring kan gi til protesjé.

Bergen mai 2015

Jeanette Otterlei Holmar



## Forord

Hensikten med denne mastergradsoppgaven er å se om mentoring for nyutdannede lærere kan være en suksessfaktor. Jeg vil forsøke å besvare:

- Hvordan tilrettelegger Bergen og Bærum kommune overgangen fra studenttilværelsen til yrkesliv?
- Kan skoler som tilbyr mentoring være med på å lette overgangen?
- Hvem blir utnevnt til mentorrollen og hvilke forutsetninger har mentorene?

Nyutdannede lærere og deres overgang til yrkeslivet var en interesse jeg fikk gjennom studier ved Universitet i Bergen. Egen erfaring som nyutdannet lærer og den gode tilretteleggingen jeg fikk av min daværende arbeidsgiver har også vært med på forme problemstillingen. Da jeg skulle skrive en mastergradsoppgave som en del av studiet i Samfunnsplanlegging og ledelse, falt det seg naturlig at temaet omhandlet noe innen skole. I løpet av studiet har jeg lært ny teori og begreper, prosesser, ideer og system, som jeg før ikke viste fantes eller kjente betydningen av, men som jeg i dag merker er med på å utfylle meg i det jeg gjør og vil gjøre. Horisonten er utvidet, bredden er bredere og spissen er spissere. Jeg er hundre prosent sikker på at dette studiet vil være med på å både definere meg som person og, ikke minst, min fremtid i yrkeslivet.

Den viktigste lærdommen gjennom studiet og prosessen med oppgaven er helt i tråd med det jeg har sett av effekt for de som mottar mentoring i skolehverdagen. Med en liten rettesnor, folk som bryr seg, heier, sier i fra, krever og viser vei, når man frem. Jeg hadde ikke kommet i mål med denne oppgaven, hadde det ikke vært for de rundt meg. Det er mange jeg vil takke

Mine informanter, for at dere tok dere tid og lot dere intervju, uten dere )ingen oppgave.

Gunnar Stave, veilederen som alltid har tatt seg tid til å hjelpe meg. Dine innspill, din evne til å få mine tanker til å falle på plass, dine krav og din rettleiding generelt har vært en uvurderlig støtte for meg.

Kari Smith, biveilederen som fant engasjementet hos meg når det gjelder mentoring. Takk også for at du tok meg inn i forskningsgruppen UPP.

Mine arbeidsgivere, både den i Bærum og den nåværende på Askøy, som har gitt meg permisjon for både å studere og til å skrive oppgaven. Askøy som har vært positive til UPP-samlinger. Besteforeldre som har stilt opp som barnevakt over lengre perioder.

Kristine Bjørnsund Hosar som har lest korrektur på metoden.

May Wenche Dahle for hjelp med engelsk oversettelse.

Familie, venner og studievenner. Jeg er så glad for at dere har lurt meg ut på morsomheter også når jeg har hatt det som mest hektisk!

Knut Tore, mannen min som alltid har vært der og tatt i et ekstra tak hjemme og gitt fantastisk støtte gjennom hele studiet og under oppgaveskriving, og konstruktiv tilbakemelding på innhold i oppgaven. Jonathan, gullgutten min som noe utålmodig har ventet på mammakos.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>9</b>
1.1	ORGANISERING AV OPPGAVEN – STRUKTUR OG INNHOLD	9
1.2	OM FORFATTEREN	10
1.3	SITUASJONSBEKRIVELSE – MØTET MED EN SOM SLUTTET	10
1.4	HVORFOR ER ORGANISERT MENTORING INTERESSANT?	12
1.5	FORMÅL MED STUDIEN - PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
1.6	OPPGAVENS BEGRENSNING	15
1.7	OPPGAVENS MÅLGRUPPE	16
1.8	BEGREPSAVKLARING	16
1.9	UTFORDRINGER UNDERVEIS — ET PERSPEKTIV PÅ DET Å VÆRE DELTIDSTUDENT	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
<b>2</b>	<b>METODE</b>	<b>21</b>
2.1	TEMATISERING OG FORFORSTÅELSE	21
2.2	METODISK TILNÆRMING OG VALG	25
2.3	OM METODEN	26
2.3.1	INTERVJUGUIDE	27
2.3.2	DATABEARBEIDING	29
2.3.3	INTERVJU	34
2.4	BESKRIVELSE AV INSTRUMENT - INTERVJU.	36
2.4.1	PRØVEINTERVJU	36
2.5	UTVALGSMETODE	37
2.6	UTVALG AV INFORMANTER	41
2.7	ALDERSGRUPPE OG UTDANNINGSNIVÅ REPRESENTERT I UTVALGET	41
2.8	DATAINNSAMLING	43
2.9	TYNNE OG TYKKE BESKRIVELSER	44
2.9.1	TRANSKRIPSJON	45
2.10	VALIDITET	47
2.10.1	RELIABILITET OG GENERALISERING	50
2.11	ETISKE VALG	51
<b>3</b>	<b>TEORI</b>	<b>53</b>
3.1	HISTORIKK	53
3.2	INTENSJONSAVTALEN MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN	55
3.3	MENTOR— VEILEDNING.	57
3.4	ETIKK I MENTORING	60
3.4.1	ETIKK OG VERDIER	61
3.4.2	HOLDNING OG TAUSHETSPLIKT	62
3.4.3	FRIVILLIGHET	63
3.4.4	MAKT	64
3.5	TID	65
3.6	RELASJON OG TILLIT	66
3.7	MENTORING I ANDRE LAND	69
3.8	FORSKNING I NORGE	70
3.9	KUNNSKAPSOVERSYN	71
<b>4</b>	<b>MØTE MED PRAKSIS— BESKRIVELSER AV FUNN OG ANALYSE</b>	<b>73</b>

<b>4.1</b>	<b>OVERGANGEN FRA UTDANNING TIL ARBEID FOR PROTESJÉ?</b>	<b>74</b>
4.1.1	LÆRERTRIVSEL	75
4.1.2	OPPLEVELSE AV BRUDD ELLER KONTINUITET	75
4.1.3	MØTE MED SKOLE, KOLLEGAER OG LEDELSE	79
<b>4.2</b>	<b>TILRETTELEGGING AV MENTORING</b>	<b>80</b>
4.2.1	FRA KOMMUNEN SIN SIDE	80
4.2.2	MENTORMØTER	81
4.2.3	RETNINGSLINJER	83
<b>4.3</b>	<b>MENTORROLLE</b>	<b>85</b>
4.3.1	UTDANNELSE	85
4.3.2	MENTORSTILLING	85
<b>4.4</b>	<b>UTFORDRING</b>	<b>88</b>
4.4.1	ARBEIDSPASS	89
4.4.2	TID	90
<b>4.5</b>	<b>HVORDAN SER PROTESJÉ PÅ <u>UTBYTTE</u> AV MENTORING?</b>	<b>90</b>
4.5.1	VURDERINGSARBEID	90
4.5.2	PAPIRARBEID	91
4.5.3	SKOLEKULTUR	92
<b>4.6</b>	<b>OPPSUMMERING</b>	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING AV FUNNENE</b>	<b>94</b>
<b>5.1</b>	<b>ET TEORETISK SIDESPRANG TIL DRØFTINGEN</b>	<b>94</b>
<b>5.2</b>	<b>PROBLEMSTILLINGEN</b>	<b>95</b>
<b>5.3</b>	<b>MENTORING ER VIKTIG, RESSURSBRUKEN ER TILFELDIG</b>	<b>97</b>
<b>5.4</b>	<b>OVERGANGEN</b>	<b>100</b>
<b>5.5</b>	<b>MØTE MED LÆRERHVERDAGEN</b>	<b>103</b>
<b>5.6</b>	<b>MENTORROLLE</b>	<b>104</b>
5.6.1	UTDANNINGSNIVÅ	104
5.6.2	TILLIT	107
<b>5.7</b>	<b>UTFORDRING</b>	<b>108</b>
5.7.1	TID	109
<b>5.8</b>	<b>TILRETTELEGGING</b>	<b>112</b>
<b>5.9</b>	<b>UTBYTTE</b>	<b>113</b>
<b>5.10</b>	<b>OPPSUMMERING</b>	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>116</b>
<b>6.1</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b>	<b>116</b>
<b>6.2</b>	<b>STUDIENS BEGRENSING</b>	<b>116</b>
<b>6.3</b>	<b>VEIEN VIDERE:</b>	<b>117</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>119</b>
	<b>VEDLEGG 1-3</b>	<b>123</b>
	<b>VEDLEGG 4</b>	<b>131</b>
	<b>VEDLEGG TIL INTERVJUGUIDE(FØR MEG SELV)</b>	<b>131</b>

FIGUR 2.1 METODEOVERSIKT. KILDE (AASE OG FOSSÅSKARET 2007:21)	27
FIGUR 2.2 SYSTEMATISK TEKSTKONDENSERING(MALTERUD, 20011, S. 96-112)	30
FIGUR 2.3 TEMA, KODER, SUBGRUPPER	34
FIGUR 2.4 UTVALGSKRITERIER	38
FIGUR 2.5 INNHENTING AV INFORMANTER	39
FIGUR 2.6 FORDELING AV INTERVJUKANDIDATER	40
FIGUR 2.7 KJØNNFORDELING AV PROTESJÉUTVALGET	41
FIGUR 2.8 KJØNNFORDELING I SAMLET UTVALG	41
FIGUR 2.9 ALDER I SAMLET UTVALG	42
FIGUR 2.10 UTDANNINGSNIVÅ PROTESJÉ OG MENTOR	43
FIGUR 2.11 STILLINGSBESKRIVELSER AV UTVALGET	43
FIGUR 3.1 MENTORING ER ET SAMSPILL MELLOM MENTOR, PROTESJÉ OG INNHOLD (MATHISEN,2008,S.62).	68
FIGUR 4.1 OVERSIKT OVER FORUTSETNINGER SOM MENTOR. FIGUREN VISER ERFARING, UTDANNELSE, PRAKSIS OG VILKÅR MENTORENE HAR. FIGUREN FORKLARES NÆRMERE UNDER MENTORROLLE.	85



# 1 Innledning

Det overordnede emnet for denne masteroppgaven er mentoring for nyutdannede lærere ved ungdomsskoletrinnet. Dette kapittelet innleder oppgaven og omhandler studiens bakgrunn, mål og rammer. Kapittelet gir en fullstendig definisjon av oppgaven, en utdypning av hva den går ut på og en spissing av hva som undersøkes. Det skal vise oppgavens oppbygning og hva som venter videre. Kapittelet gir også en innføring i begrep som er viktig for å kunne følge oppgaven videre.

## 1.1 Organisering av oppgaven – struktur og innhold

Oppgaven gjenspeiler studiens gang og resultater. Det forteller om hva jeg har vært på jakt etter, mine vurderinger underveis, hvordan jeg har gått frem for å få utvidet viten om mitt emne og hvilken teori jeg har lagt til grunn. Den skal kulminere i en presentasjon av mine funn og en drøfting av betydningen av dem.

Oppgaven inneholder følgende hovedkapitler:

1. Innledning  
*En innledning til oppgaven og studien generelt. Bakgrunn og avgrensning.*
2. Metode  
*Slik er studien gjennomført: Metodisk tilnærming og valg. I dette kapittelet får leseren et dypere innblikk i hvordan jeg har jobbet, hvorfor jeg har valgt å jobbe slik og hvordan jeg har strukturert arbeidet med datainnsamling, analyse og kvalitetssikring.*
3. Teori  
*Teori jeg mener synliggjør problemstillingen. Kapittelet vil gjøre rede for begrep som er viktig innenfor emnet, og brukt i oppgaven. Kapittelet tar også for seg annen forskning og aktualiseres oppgaven gjennom å vise historikk og setter den på agenda.*
4. Møte med praksis – Beskrivelser av funn og analyse  
*Analysen min. Her presenteres sentrale funn i lys av forskningsspørsmålene. Sammen med teori, danner dette grunnlaget for drøfting.*
5. Drøfting av funnene  
*Hva kan funnene bety? Viser de at mentoring kan ha effekt? Hvordan kan mentoring bidra? Jeg drøfter mine funn opp mot problemstilling og teori.*
6. Avslutning  
*Kapittelet oppsummerer studien og konkluderer med hva den kan gi. Noen tanker om veien videre.*

Store deler av de tre første kapitlene er viet til arbeidsmetoder, bakgrunn og fremgangsmåte for å belyse problemstillingen. Dersom du utelukkende er interessert i mine funn og vurdering av dem, anbefales kapittel fire og fem, med hovedvekt på kapittel 5.

## **1.2 Om forfatteren**

Forfatteren fullførte sin allmennlærerutdanning ved Høgskulen i Volda i 2007. Hun ble fast ansatt som allmennlærer i Bærum kommune fra samme høst, og har hovedsakelig undervist i matematikk, naturfag og mat og helse frem til studiepermisjon i 2012. Da begynte hun på masterstudiet i samfunnsplanlegging og ledelse, høsten 2012, ved Høgskulen i Volda. Der hun har gjennomført de obligatoriske emnene i mastergraden, mens noen av de valgfrie emnene ble gjennomført ved Universitet i Bergen. Det var de valgfrie emnene ved UiB, "mentorutdanning" og "veiledning som profesjonell utvikling for lærere", som har dannet grunnlaget for temaet i avhandlingen. Siden høsten 2013 har hun vært medlem av forskningsgruppen undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk (UPP), ved UiB ledet av professor Smith, som for øvrig var biveileder på avhandlingen. Fra høsten 2014 har hun vært fast ansatt i Askøy kommune som allmennlærer ved ungdomstrinnet. Mens hun som nyutdannet i Bærum kommune hadde en erfaren lærer ved sin side som fungerte som mentor for henne, har hun i den nye jobben i Askøy kommune fått oppleve å være nytilsatt ved en skole uten mentorordning og hvilken påkjønning og erfaring det har gitt.

## **1.3 Situasjonsbeskrivelse – møtet med en som sluttet**

Jeg var kommet langt ut i studiet mitt, da jeg under en sosial tilstelling ble sittende og prate med en venninne av en venninne som også er lærer. Jeg fortalte om hva jeg studerte og mer spesifikt om den eksplisitte interessen for mentoring av nyutdannede som hadde våknet i meg. Jeg hadde mine erfaringer som nyutdannet fra en arbeidsplass der jeg følte meg privilegert i måten jeg hadde blitt tatt i mot og stødig geleidet i arbeidshverdagen. Det gjaldt både det organisatoriske og administrative, helt ut mot det å ha støtte når det gjaldt min egen utvikling som lærer, fra det jeg ikke kunne, til hvordan anvende det jeg alt kunne og var god på. Det var nok aldri de helt store tingene jeg trengte avklaring på, men jeg hadde kollegaer som gjorde min hverdag mer effektiv, og ikke minst: Sparringspartnere som gav meg tro på den jobben jeg gjorde og hvordan mitt klasseromsopplegg fungerte. En arena der det også var mulig å gi tilbakemelding om noe burde gjøres annerledes. Min

første periode som lærer var nok den mest hektiske jeg har vært gjennom. Jeg har aldri følt jeg har hatt mer arbeid hengende over meg, og likevel: Når arbeidsdagen var over følte jeg meg aldri tappet for energi. Det var motsatt. Jeg følte utfordring og samtidig mestring. Selvfølgelig var jeg ofte usikker (det er jeg enda), jeg gjorde mange feil (det gjør jeg enda), men jeg ble rettleidet og fikk en oppfølging som hindret at jeg brukte krefter på det jeg ikke skulle trenge å bruke krefter på, samtidig som den økte min selvtillit. Det gav meg energi.

Den gang visste jeg ikke at jeg var privilegert, selv om jeg følte meg det. Paradokset for meg var derfor allerede veldig klart: Hvorfor slutter så mange nyutdannede lærere, ofte med begrunnelsen av at de ikke føler mestring og blir utslitt, når jeg kun opplever å vokse som nyutdannet? Er det kun personavhengig eller har det avgjørende betydning hvordan man blir tatt i mot? Hvis det er personavhengig, hvorfor er det ikke flere i min omkrets som slutter?

Det var da jeg fortalte dette, at venninnen til venninnen min fortalte at hun var en av de som hadde sluttet - på grunn av at hun ikke følte hun mestret hverdagen og etter hvert ble utslitt. Hun hadde alltid visst at hun ønsket å bli lærer. Hun hadde gjort det godt under lærerstudiet og spesielt god tilbakemelding fikk hun på hvordan hun fremstod i klasserommet, kunnskap og formidlingsevne. Hun ble omtalt som en som hadde veldig mye å gi til elevene. Jobb fikk hun på første forsøk. Alt gikk som ønsket og planlagt, og hun tok til med solid giv og entusiasme. Det var selvsagt spennende å trække ut av studentens trygge hverdag, men det å måtte være ansvarlig selv var aldri noe hun fryktet.

Likevel kom hun skjevt ut. Hun følte at hun aldri kom fullt og helt inn i skolehverdagen. Selve undervisningen gikk greit, men det var så mye rundt det å være lærer hun likevel følte hun ikke kunne og visste. Ingen store ting, men detaljer som hun måtte bruke tid og krefter på å finne ut av. Detaljer hun etter hvert følte hun burde vite, fordi hun ikke visste bedre. Detaljer som ble til problem, fordi hun følte seg ensom med dem, de var hennes svakhet. Hun merket at det begynte å gå utover undervisningen. Entusiasmen avtok og tankene var på andre områder. Troen på seg selv som lærer forsvant gradvis, uten at der var noen arena for å plukke det opp. Tilslutt fant hun ut at det å være lærer var likevel ikke ment for henne. Hun sluttet, flyttet fra stedet og fant seg jobb i en helt annen bransje.

Tilfeldigheten gjorde at noen år senere gikk hennes arbeidsgiver konkurs. Hun trengte ny jobb og bestemte seg for å ta på seg noen vikartimer på en skole, inntil hun fant seg noe annet fast. På denne skolen ble hun imidlertid møtt med akkurat den oppfølgingen hun ikke hadde blitt møtt med ved sin første skole. Selv om hun ikke var fast ansatt, ble hun behandlet som en. Hun slapp og grave, hun slapp og være usikker hele tiden, hun fikk bekreftelser og rettledning. Plutselig følte hun en voldsom glede ved det å være lærer igjen. Det var jo dette hun alltid hadde hatt lyst til, og nå var det slik hun hadde sett det for seg. Forskjellen låg ikke i klasserommet, men i oppfølgingen utenfor klasserommet. En tilrettelagt arena, med gode sparringpartnere, der hun fant løsningen på de spørsmål og utfordringer hun hadde, effektivt og greit. Energien var tilbake.

Selv om jeg hadde bestemt meg for å forske på betydningen av nettopp en slik oppbakking lenge før mitt møte med henne, ble møtet en bekreftelse for meg på at jeg er inne på noe viktig med denne oppgaven. Det ble en bekreftelse på at møtet med lærerhverdagen kan ha en helt avgjørende betydning for om en nytilsatt lærer, uavhengig av kompetanse og grunnlag, lykkes og ønsker å fortsette i yrket. Det ble en bekreftelse på at god veiledning i de første lærerårene kan bidra til å redusere lærerfrafallet, samt øke kvaliteten i undervisningen. Derfor er også feltet så veldig viktig å få utforsket.

#### **1.4 Hvorfor er organisert mentoring interessant?**

Det er ikke vanskelig å kjenne på effekten det gir en ung, usikker og uerfaren lærer, når han i en gitt situasjon får støtte fra en eldre og mer erfaren lærer; det kan være direkte forløsende. I det daglige hører vi ofte at fremstående personer får skussmålet: "Han er min mentor". Det er da et kompliment som skal fortelle om dybden i det den omtalte kan og har lært sine omgivelser. Samtidig forteller det kanskje at han er "one of a kind". Hva er det da som gjør mentoring i skolen interessant å forske på, (om formålet er at det skal favne bredt)? Er en lærer som hjelper en annen lærer en mentor, eller er det bare en hjelpende kollega? Må en mentor være sin kollega kunnskapsmessig overlegen? Er kanskje det å forske på mentoring, å forske på hvordan skape gode forbilder? Hva om det går an å organisere effekten den erfarne gir den uerfarne, når støtte ytes? For å komme nærmere inn på hvorfor mentoring er et interessant tema, vil jeg sette mentoren i perspektiv:

En mentor har en viktig rolle som fordrer at du gir mye av deg selv både faglig og som medmenneske. Hensikten er å gi protesjé (den som mottar mentoring) et trygt og godt fundament for videre vekst innenfor sitt yrke. Som nyutdannet lærer har du ikke alltid den nødvendige erfaringen som skal til når du kommer i hendelser som krever et nyansert eller erfaringsmessig perspektiv for å løse utfordringer. Det kan gjelde alt fra betydelige utfordringer, der en er i fullstendig villrede, til de små detaljer en ikke helt ser selv, men som kan være med på å optimalisere undervisningen. Det å kunne søke råd hos en mentor vil da kunne være til uvurderlig hjelp om det gjøres riktig. Gjennom oppfølging av nyutdannede lærer vil det bety rom for utvikling, med fokus på hva den nyutdannede kan tilføre skolen og gi støtte til den nyutdannede utfra hvilke behov han har (Ulvik, 2010).

En god relasjon mellom mentor og den nye læreren, gjensidig tillit og respekt for hverandres synspunkt og ståsted vil være viktig. Ofte viser det seg dessverre at veiledning ikke fungerer optimalt, til dels på grunn av dårlig tilrettelegging fra skolen eller mentor sin side, men og fordi forholdet og tilliten mellom mentor og den nye læreren ikke er til stede (Smith & Ulvik, 2010). Det jeg finner interessant med å forske mer på mentoring er nettopp dette. For meg trenger ikke en mentor å være en guru, men en virksomhet i kollegiet som er avsatt for å gjøre kollegaene bedre, og med det skolen bedre. Det er ikke sikkert en trenger å innhente kapasiteter utenfor egen skole. Kanskje en heller kan utvikle kapasiteten innad i skolen. Mentoring av nyutdannede lærere ved skolen kan, når det gjøres rett, ses på som utviklingsarbeid ved arbeidsplassen. Protesjé kan bidra med ny kunnskap i for eksempel digitale medier og oppdatert fagkunnskap, mens de erfarne lærerne kan tilføre mye taus kunnskap, hvordan skolehverdagen fungerer, regler og rutiner og har stor faglig oversikt og dybde. Oppsiden av god, organisert mentoring kan være stor. Det fordrer imidlertid at en er bevisst på hva god mentoring er og hvordan tilrettelegge for det.

### **Avklaring:**

Nå kan det synes som jeg allerede har funnet et problem - den nyutdannede er for uerfaren. Og en løsning - sett den uerfaren i lag med en erfaren. (Eller la den uerfarne jobbe med en erfaren). Dette må i tilfelle settes på kontoen for en forforståelse av emnet, basert på egne erfaringer og tilfeldige innspill. Det er dette som forhåpentligvis skiller innledningen her, med de funn jeg har avdekt gjennom oppgaven. Skillet som gir nødvendig akademisk distanse, slik at oppgaven vil være relevant ved at det løftes fra personlige meninger til faglig begrunnelse.

I min forskning brukte jeg ungdomsskolen som grunnlag. Årsaken til at jeg ville forske på ungdomstrinnet er min egen bakgrunn. Jeg jobber ved ungdomstrinnet som kontaktlærer og underviser i matematikk, naturfag, utdanningsvalg og mat og helse. Slik jeg ser det og med min erfaring som nyutdannet lærer, er det viktig med en dedikert mentor det første året. Lærerne ved ungdomstrinnet gjør en meget viktig jobb hver eneste dag, også utover selve lærergeringen. Ungdommene tilbringer ofte mer tid sammen med lærerne, venner på skolen, og venner i fritiden, enn foreldrene. Et godt skole-hjem samarbeid er svært viktig. Ungdommene er i ferd med å løsrive seg. De går fra å være tenåring til ung voksen, og da er det viktig å ha en tydelig voksen person de kan stole på. Jeg tror ikke det stilles strengere krav til en lærer i ungdomsskolen enn øvrige lærere, men jeg tror ungdomsskolelærerne må forvente å bli forsøkt satt på plass av elevene på en annen måte. For min del var det avgjørende å ha en god kollega og ikke minst erfaren lærer som tok seg av meg det første året. I denne oppgaven var det lettere og mer riktig for meg å jobbe mot en hverdag jeg selv har kjent på kroppen.

### **1.5 Formål med studien - problemstilling og forskningsspørsmål**

Mitt første akademiske møte med mentoring var da jeg tok til på mentorutdanningen ved UiB. For en lærer som er engasjert i skole og skoleutvikling, og spesielt ivaretagelse og utvikling av nyutdannede lærere, ble faget straks interessant. Her så jeg en strukturert arena som kan bidra til å øke sannsynligheten for at en lærer lykkes som lærer, et virkemiddel for redusere faren for dårlige lærere og som samtidig kan gjøre gode lærere bedre. Jeg så at mentoring kan gi noe som utdanning og økt faglig påfyll ikke kan gi. Jeg visste at jeg ville lære mer om mentoring, og at min masteroppgave kom til å omhandle noe innen emnet.

Utfordringen når en blir engasjert er imidlertid å finne ut hva som engasjerer en mest. Det går som regel på en helhet. Problemet med en masteroppgave, eller forskning generelt, er at en ikke kan skrive om alt. En problemstilling avledes gjerne av et formål, med mål for hva man vil oppnå. Det er rart med det, men en må ofte forske litt for å finne hva en vil forske på. Siden jeg alltid har hatt en spesiell interesse for nyutdannede, endte jeg på følgende:

Formålet med studien er å få dypere innsikt i de nyutdannedes opplevelse av overgangen fra studier til arbeid og å få mer innsikt i hvordan mentoring blir implementert i ungdomsskolen.

Hovedmålet med studien er å finne ut om mentoring kan være en suksessfaktor for nyutdannede lærere ved ungdomstrinnet. Jeg ønsker at studien kan være med å belyse protesjé sin overgang fra studier til arbeid og hvilken oppfølging de får ved den enkelte skole? Hvordan er tilretteleggingen og hvilket utbytte sitter den enkelte igjen med. For å få belyst målet måtte jeg også se litt på hvem som utnevnes som mentor og hvilke forutsetninger hun har. Jeg ønsker at studien kan bidra til å belyse hvilken betydning mentoring kan ha første undervisningsår for en nyutdannet lærer.

Basert på dette er hovedfokuset i denne oppgaven sammenfattet i følgende problemstilling:

Mentoring

- En suksessfaktor for nyutdannet lærer i ungdomsskolen?

Problemstillingen utdypes gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan oppleves overgangen fra utdanning til arbeid for protesjé?
- Hvordan tilrettelegges mentoring for protesjé ved ungdomstrinnet?
- Hvilke forutsetninger har lærere som utnevnes til mentor for nyansatte lærere?
- Hvordan ser protesjé på utbytte av mentoring?

## 1.6 Oppgavens begrensning

Gjennom min studie og i denne oppgaven ser jeg spesielt på hvordan mentoring praktiseres og fungerer ved skolene. Jeg ønsker å se hvilket utbytte protesjéene sitter igjen med etter mentoroppfølging. Jeg har vært mer interessert i det faktiske mentorarbeidet som gjøres, enn om det er mentoring ved skolene. Dermed har jeg utelukkende sett på skoler som har mentorordning.

Som datagrunnlag har jeg brukt offentlig tilgjengelig informasjon, gjennom skrevne artikler, forskning og andres oppgaver. Jeg har også deltatt i fora som spesifikt jobber med veiledning og mentoring. Videre har jeg spisset min undersøkelse ved hjelp av semistrukturerte intervju av en begrenset

gruppe bestående av elleve lærere som mottar mentoring, tre mentorer, tre rektorer og to skoleeiere. Intervjuene er gjennomført ved tre ulike skoler i to kommuner. Den ene kommunen er inne i et pilotprosjekt om mentoring og er i startgropen. Den andre kommunen har praktisert mentoring i noen år og er offensiv. Dette kommer mer om i metoden.

Utfordringen i mastergradsrammene gjør at man må ta valg som begrenser oppgavens omfang, men samtidig beholder dens relevans og kvalitet. Med den spissing jeg har gjort, utdypning i problemstillingen og gjennom mine undersøkelser, mener jeg at jeg har klart å begrense oppgaven på en måte som gjør at oppgaven både er representativ, grundig og aktuell innenfor kjerneområdet. Spesielt gir den gode indikatorer på hvilket utbytte mentoring gir.

### 1.7 Oppgavens målgruppe

Selv om jeg må avgrense oppgaven, håper jeg den vil favne bredt:

- **venninnen til venninnen min:** Jeg håper å gi lærere som sliter med å finne seg til rette i arbeidshverdagen innspill om at organisert mentoring brukes og fungerer.
- **mentorer:** Jeg håper oppgaven bidrar til utvidet kunnskap for de som er mentorer, både i hvordan mentoring brukes og hvordan det oppleves, og med det gi de motivasjon til å synliggjøre en viktig jobb.
- **forskere:** Jeg håper forskere ser mine funn som interessant og bruker de til å gjøre dypere og større studier for å belyse effekten av mentoring.
- **skoleledelsen og departement:** Jeg håper oppgaven bidrar til å gjøre de som jobber med utvikling av skolen mer bevisst på effekten av god, organisert mentoring, og med det også bidra til større omfang og bedre tilrettelegging av mentoring.

### 1.8 Begrepsavklaring

Innen faget veiledning og mentoring benyttes en rekke ulike begrep som ikke nødvendigvis er kjent for lesere av oppgaven. Videre trenger noen begrep en utdypning av forståelsen og bruken som ligger til grunn. Jeg vil her komme med noen avklaringer slik at leserne vet hva jeg har lagt i de ulike begrepene jeg har benyttet. Begrepene som behandles her, anser jeg som viktig for fortsettelsen av oppgavene. Jeg vil også ta for meg begrep i teorikapitlet.



Nyutdannet lærer: En lærer som har gjennomført utdanning ved avdeling for lærerutdanning ved en høgskole eller utdanning fra universitet. I følge Caspersen og Raaen (2010) er man nyutdannet fra 0 til 3 år i skolen (Caspersen & Raaen, 2010). Noe som stemmer godt med at Smith, Ulvik og Helleve (2013) referer til Day (2007) at det tar opptil tre år for å finne tryggheten i yrket.

I min studie skiller jeg ikke mellom adjunkter og lektorer. Adjunkter i oppgaven har minimum fire års utdanning og lektorer har mastergrad, minimum fem års utdanning. I oppgaven har noen av deltagerne adjunkt med tilleggsutdanning og lektor med tilleggsutdanning, da har læreren 60 studiepoeng i tillegg. Tilleggsutdannelsen skal være faglig eller pedagogisk relatert for å få dette godkjent. "En fersk pedagog trenger veiledning fra erfarne kollegaer. Denne typen veiledning har forbindelse til tradisjonen med veiledede praksisperioder i utdanningsløpet" (Lingås & Olsen, 2013, s. 54)

En fersk lektor kan ha like stort utbytte av mentoring, som en fersk adjunkt. Nyutdannet lærer

Erfaren lærer: Er et begrep som ikke var så enkelt å definere. Når blir du en erfaren lærer? Dette valgte jeg å ta opp med noen rektorer og lærere. Alle har definert en erfaren lærer, som en lærer som har undervist i minimum 5-6 år, gjerne opp til 10 år. Noen har også nevnt at som lærer kan du aldri bli erfaren. Lærerrollen er en dynamisk rolle der du hele tiden må du følge med i utviklingen. Det er uansett klart at en erfaren lærer kjenner godt til læringjærningen og skolesystemet gjennom flere års praktisering. En erfaren lærer er det som ble trukket frem flest ganger om hvem som er en mentor i en mentor-protésjérelasjon.

Mentor: Mentor har greske røtter og ordet er satt sammen av men- en som tenker og tor- maskulint suffix, sagt med andre ord "En mann som tenker" (Mathisen, 2008, s. 13). Rollen som mentor tildeles ved at hun er en erfaren lærer, gjerne med videreutdanning innen emnet. I de senere årene har mentor blitt et begrep som har blitt mer vanlig å bruke, noen hevder at mentor er et ord som har kommet inn i det norske språket for å være mer moderne og betegnes som jålete (Mathisen, 2008, s. 12). En klar definisjon på begrepet finnes ikke, det er uenigheter i hva som skal ligge i begrepet. Men det er enighet at det finnes "to fløyer": Den ene siden forstår mentoring med at det skal være

organisert, strukturert og programtenking og den andre siden er uformell mentoring, den som tilfeldigvis oppstår mellom mennesker som møtes og en relasjon oppstår (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 12). Begrepet mentor lever sitt eget liv. Blant de som utøver rådgiving og veiledning kan det være stor forskjell på hva de legger bak ordene og hva som utøves gjennom begrepet mentor (Mathisen, 2008, s. 19). Parsloe og Wray (1978) har i Mathisen definert mentorer som "mennesker som gjennom sitt arbeid hjelper andre til å utnytte sitt potensiale" (Mathisen, 2008, s. 19). Gjennom denne definisjonen tilegner du mentoren en hjelperolle og at mentor er en mer erfaren person enn hva prote sjé er. Gjennom å ha en hjelperolle er mentoren interessert i å dele av sin kunnskap med et annet menneske som ikke har lik erfaring, Shea har definert mentorrollen slik "A mentor is one who offers knowledge, insight, perspective, or wisdom that is especially useful to the other person" (Shea 2002, s. 8 i (Mathisen, 2008, s. 19). Kunnskap, visdom, perspektiv og innsikt er de fire ordene som blir brukt for å definere mentorrollen, og de kan ses i sammenheng med hjelperollen. Gjennom de fire nevnte ordene kan du lettere innta en hjelperolle overfor den nyutdannede læreren.

I denne oppgaven benyttes mentorbegrepet om den som gjennom erfaringsoverføring i organisert form yter en hjelpefunksjon på nyutdannede lærere, med det som formål å støtte den nyutdannede inn i lærergjerningen.

Protesjé: Betegnelsen til hun som mottar mentoring er mange: protesjé, mentee, mentoree, trainee, lærling, kandidat, peer learner, partner med flere. Felles for alle ordene/betegnelsene, er at det har vist seg at det ikke er noen nevneverdig forskjell i hva som legges til mentoringen sitt innhold Parsloe og Wray, 2000 i (Mathisen, 2008, s. 18).\_Protesjé kommer fra det franske språket, med opprinnelse fra latin, protegere, som betyr å beskytte. En protesjé er under et annet menneske sin beskyttelse. I oppgaven har jeg valgt å bruke det internasjonale begrepet, protesjé, og ikke adept, som er mest vanlig å bruke i Norge. Årsaken til det er at adept ikke vil dekke rollen til den nyutdannede like godt. Adept betyr læregutt eller elev (Knudsen, 2001, s. 26), i tillegg til at adept har fra gammelt av blitt oppfattet som "en person som er innviet i en hemmelig orden eller lære" (Mathisen, 2008, s. 18) Dette samsvarer ikke til hva en nyutdannet lærer er. Samtidig var alle deltagerne i datamaterialet mitt ferdig utdannet innen yrket. I oppgaven, som tidligere nevnt, ble det ikke skilt mellom de som

har høyskole- eller universitetsutdanning, ei heller mellom adjunker eller lektorer. Protesjeen vil jeg referere til som hun, selv om begge kjønn er representert. Refereringer fra den enkelte protesje vil bli referert etter opprinnelig kjønn. Det samme vil være for mentoren som også vil bli omtalt som hunnkjønn.

Veiledning: Det er en kritikk mot mentorbegrepet som går på at vi allerede har et etablert norsk uttrykk, veiledning, som forteller mye om det samme. Jeg tar derfor med noen betraktninger her om hvorfor jeg likevel velger å benytte mentoring. Veiledning er som en paraply, ordet favner mange ulike begreper, og det kan være vanskelig å komme med en konkret definisjon som skal gjelde i alle situasjoner. Det som er sikkert er at veiledning er noe som praktiseres på veldig ulike måter, og at mange som får veiledning er fornøyd med den de får. I følge Ulvik og Olsen kan veiledning av nyutdannede lærere være med på identitetsdanning av nyutdannede lærere, forhindre frafall av læreryrket, bedre integrering for den nyutdannede inn i organisasjonen og i kollegiet, som igjen kan føre til god samarbeidskultur ved arbeidsplassen (M. S. Olsen & Ulvik, 2011, s. 88-92). Forskjellen mellom en veileder og en mentor er at en veileder skal veilede studenter i et utdanningsløp, mens en mentor skal veilede en kollega som er ferdig utdannet (Sand & Storhaug, 2011, s. 26). En mentor skal være en støttespiller og diskusjonspartner uten å ha et sertifiseringsoppdrag. En veileder for en student skal være med å godkjenne om studenten er skikket og egnet for yrket. I et mentorforhold skal teorier, verdier og den praktiske hverdagen kunne kritisk reflekteres over. Brunstad ser til Søren Kirkegaard når det gjelder relasjoner mellom mennesker, dette er interessant for mentorrollen. Mentorforholdet må ikke utvikles til et avhengighetsforhold mellom partene, det blir en usunn relasjon. Brunstad har sitert Kirkegaard

Jeg siger "han staar ene og alene ved min Hjælp"- men saa staar han jo ikke ene, saa er han jo ikke bleven sin Egen, saa er det jo min Hjælp, han skylder Dette- og han er vidende derom. At hjælpe et Menneske paa den Maaden er egentlig at bredrage ham (Brunstad, 2010, s. 199).

Kunnskapsdepartementet skriver i et brev til Utdanningsdirektoratet at de ønsker en avklaring av begrepene innen veiledning av nyutdannede lærere. Til å avklare dette begrepet ble det etablert en arbeidsgruppe som hadde i oppgave å finne ut hvilket begrep som skulle brukes. Gruppen kom med en anbefaling om at veiledning skal brukes i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2010). I min

oppgave velger jeg å støtte meg til definisjonen av mentor og mentoringsbegrepet som Smith(2010) har beskrevet. "En mentor er en kollega, det vil si at den nyutdannedes status er fullt kvalifisert lærer, mens studentene i praksisperioden fremdeles er under opplæring. Skillet mellom de to funksjonene er klar, og jeg tror nok at den er implisitt forstått av de fleste som er involvert av veiledningsaktivitetene" (Smith & Ulvik, 2010, s. 32). Videre har Smith uttalt at hun ser de som veileder under praksisperioder i utdanningsløpet er veiledere, mens de som veileder etter ferdigstillelse av utdanningen er mentorer, eller dialogpartnere (Smith & Ulvik, 2010, s. 34).

## 2 Metode

Det å gjøre egen nysgjerrighet og forforståelse om til akademisk viten, er min forenkling av hva en forsker gjør. Formålet må være å både styrke og svekke det man tror, og selvsagt få mer eksakt kunnskap om emnet. Metoden er forskerens verktøy.

I dette kapitlet beskrives det nærmere hvordan det er jobbet og hvilke verktøy som er benyttet for datainnhenting i denne studien.

### 2.1 Tematisering og forforståelse

Valg av metode kommer ofte som et resultat av hvem en er (bakgrunn), hva en ønsker å finne ut og hvorfor (problemstillingen). Temaet og egen forforståelse er viktig her.

Av innledningen er det gitt at temaet for oppgaven er mentoring for nyutdannede lærere ved ungdomstrinnet. Ungdomstrinnet er valgt grunnet egen bakgrunn derfra og dermed både ekstra engasjement og erfaring til å finne mer ut om hvordan mentorpraksisen er der. Videre er studien avgrenset til tre skoler ved ungdomstrinnet i Bergen og Bærum kommune. Bergen kommune siden den er i innføringsfasen og har startet et pilotprosjekt innen mentoring. Bærum kommune siden det er en foregangskommune som har gjennomført mye positivt innen mentoring de siste årene. Mentoring har i det siste vært mye omtalt i media og dagens regjering har satt lærere på dagsorden. Fra høsten 2015 har regjeringen bevilget øremerkede tilskudd som skal gå til de nyutdannede lærerne som ansettes. Protesjé har muligheter til å få nedsatt inntil 6 prosent av sin undervisningstid som skal brukes til mentoring. 6 prosent utgjør rundt 1,5 timer i uken. Dette tallet er ikke høyt, men vil likevel øke muligheten for bedre tilrettelegging for protesjé.

Siden masteroppgaven gjennomføres som en del av studiet i samfunnsplanlegging og ledelse, er problemstillingen dradd litt ut av selve mentorfaget på en måte som gjør den aktuell innen arbeid med utvikling av skolen, og dermed også samfunnsplanlegging. Dette er gjort ved at den underliggende konsekvens av de funn som kommer fra problemstillingen, vil kunne være:

*Mentoring har noe for seg. De nyutdannede har stort utbytte av å ha en mentor med seg. Ved å legge opp til organisert mentoring, hjelper vi lærerne å komme i gang. Lærerne blir bedre,*

*undervisningen blir bedre og skolen blir bedre. Vi må sørge for at mentoring blir en del av skoleutviklingen. Kanskje er til og med god mentoring viktigere for en bedre skole, enn den økte fagutdanningen en nå satser bredt på.*

Valget av mastergrad i samfunnsplanlegging og ledelse ser jeg i etterkant av studievalget har truffet som hånd i hanske med hvilken retning jeg ønsket å utvikle meg. I løpet av studiet har jeg fått styrket kompetansefeltet innen planlegging, fått økt forståelse for hvordan de politiske prosessene, planene og planlegging henger sammen, og hvordan dette har direkte påvirkning for hvordan skolepolitikken er og hvordan skolen blir drevet. I forkant av første samling i Volda var jeg spent på om studiet ville innfri, og om dette var noe jeg ønsket å fordype meg i. I etterkant ble horisonten min utvidet, og jeg er meget fornøyd med fagvalget for en mastergrad. Enda riktigere ble valget for meg, da jeg fant kombinasjonen med mentorutdanning. Det er her jeg virkelig fant meg selv. Jeg ønsker å være en som bidrar til å gjøre andre god.

Ved å studere mastergrad i samfunnsplanlegging og ledelse, og å skrive mastergradsoppgave om mentoring for nyutdannede lærere, har jeg valgt å bevege meg ut av en forventet fagboks. I utgangspunktet ville det ikke vært uvanlig om jeg hadde ønsket å ta en mastergrad i for eksempel matematikk, som jeg også har fordypning i, og bli enda mer spisset i fagfeltet. I stedet har jeg beveget meg inn på et nytt fagfelt, med mentoring av nyutdannede lærere som spesielt interessefelt. Samlet sett har jeg fått et bredere kompetansefelt, med spisskompetanse innen mentoring. En mastergrad i samfunnsplanlegging og ledelse har åpnet noen dører for meg som jeg i forkant ikke visste fantes. Gjennom studiet har jeg fått et mer reflektert forhold til hvilket styringsrom og handlingsrom en rektor har. Dette har igjen direkte påvirkning til styreform og hvordan skoler ønsker å forvalte skolens budsjett. Rektoren sitter oftest med aleneansvaret om budsjett og regnskap. Prioriteringer den enkelte rektor må foreta for at regnskapet skal gå i null, styres etter faste retningslinjer fra kommunen og egne ønskede prioriteringer. Dette har betydning for om skolen kan velge å prioritere mentoring for protesjéer.

En vellykket mottagelse av nyutdannede lærere viser seg å være viktig for om de ønsker å fortsette i yrket og være en del av skolehverdagen (Ulvik, 2010, s. 39-48). Mottagelsen har sammenheng med om de nye lærere blir møtt av en ledelse som er forberedt på at nå kommer det en nyutdannet lærer, uten erfaring, rett fra studiene, uten kunnskap om retningslinjer og regler ved skolen. Hvordan blir

den nyansatte ivaretatt? Ønsker skolen å møte den nye læreren med en mentor, en fadder eller ingen spesiell oppfølgingsperson? Nysgjerrigheten til problemstillingen ble født underveis i masterløpet, og med egen erfaring som nyutdannet og nyansatt lærer ved ungdomstrinnet.

Å være ny på en skole var for meg en spennende og skummel opplevelse, mye sitter i veggene, skolekulturen er allerede satt. I mitt første undervisningsår var det en erfaren lærer som forbarmet seg over meg. Dette var ikke en lærer som hadde fått et mandat fra ledelsen, men en som påtok seg ansvaret, og jeg vil med sikkerhet si at han er mye av årsaken til at jeg fortsatt arbeider ved ungdomstrinnet. Han motiverte, støttet, stilte spørsmål, anerkjente jobben som ble utført og kom med velmenende tips og råd. I ettertid har jeg sett at han var en mentor for meg, der og da skjønnte jeg det ikke. Han delte velvillig av sine erfaringer og den tause kunnskap han satt inne med. Som nyutdannet er du sårbar på veldig mange punkt. Usikker i forhold til skolens regler, klasseledelse, samarbeid skole-hjem, skolens indre struktur, om man har nok faglig kompetanse, hvordan skrive IOP-er, rapporter, vurderinger, klassekart, fagvurderinger, bli kjent med elevene, elevsamtaler, foreldresamtaler og hvordan delta i ansvarsgruppemøter. Begrepsjungle er et dekkende ord.

Ved å ansette nyutdannede lærere i fast stilling, får den nyutdannede stor trygghet, ro og ekstra motivasjon for å gjøre en god jobb. Det var i hvert fall slik jeg opplevde mitt første år. Som nyutdannede lærere flest, jobbet jeg altfor mye. Å være nyutdannet lærer var en stor kontrast til det å være student, der man kun har ansvar for seg selv. Om man ikke møter til en forelesning, går konsekvensene kun utover deg, ikke andre. Lærerrollen byr på et mye større ansvar. En lærer som ikke stiller til undervisning vil direkte påvirke elevene. Med manglende lærer må ledelsen bruke dyrbar tid til å skaffe en vikar, og kollegaer kan måtte stille som vikar. Er en ikke forberedt, går det utover elevene. Belastningen på en fersk lærer kan naturlig nok være stor når økende ansvar brått inntreffer, samt krav til hans eget og andres resultat synliggjøres. Læreren må nå forholde seg til at hans arbeid vil påvirke andre. Å ha en erfaren lærer i ryggen, med viten og «pondus», kan være tilsvarende beroligende.

Etter mentorstudier og egen praksiserfaring var det mange spørsmål som ikke ble besvart, og interessen for fagfeltet økte. Hva er det egentlig som skjer ute i skolen? En ting er hva regjeringen

ønsker skal skje ute i feltet, men et annet spørsmål er hva som faktisk skjer. Mitt ønske var å få nærkontakt med mentor, protesjé, skoleeier og rektor som kunne svare på mine spørsmål rundt emnet. Hvordan mentormøtene var organisert og ledet ved den enkelte skole har vært med på å forme problemstillingen.

I tillegg til å være interessert i mentoring av nyutdannede lærere, har jeg vært heldig og fått være en del av forskningsgruppen UPP, Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk, ved Universitetet i Bergen. Gruppen er ledet av professor Kari Smith, som også er biveileder på masteroppgaven. UPP har gitt meg utrolig mye. Ikke minst fordi det har gitt meg muligheten til å være tett på forskningsmiljøet i Bergen som forsker på temaet skole. Jeg har alltid gått fra møtene med ekstra inspirasjon, i vissheten om at temaet er viktig og kunnskapen i miljøet er stor. Samtidig vil det ikke være utenkelig at en risikerer en avsporing fra eget emne, fordi en møter mye som er interessant. Når tyngden i gruppen i tillegg føles stor, kan det også være vanskelig å ha et kritisk blikk på hvordan innspill kan farge egne resultat og forståelse. I studien har det vært viktig å dra med seg erfaringer fra forskningsgruppen, men samtidig holde en akademisk distanse.

Malterud sier at forforståelse er den ryggsekken som er med inn i forskningsprosjektet, før selve prosjektet har startet. Innholdet i sekken vil påvirkes hele tiden av hvordan vi leser og samler data (Malterud, 2011, s. 40). Min motivasjon til å skrive om dette emnet samsvarer godt med det Malterud sier: "Forforståelse er en viktig side av forskerens motivasjon for å sette i gang med forskning omkring et bestemt tema" (Malterud, 2011, s. 40). Forforståelsen kan være med på å legitimere studien, men kan også være med på å begrense min horisont, ved at jeg har skylapper eller svekket evne til å lære av materialet. For å begrense dette kan jeg ha et bevisst og aktivt forhold til min egen forforståelse av emnet (Malterud, 2011, s. 40-41).

I oppgaven er egen forforståelse brukt som et motiverende supplement til teori. Sinnet har vært åpent mot at egne erfaringer og inntrykk ikke nødvendigvis samsvarer med de svar studien gir. Selv om studien på mange måter søker en bekreftelse av egen forforståelse, har det vært like viktig å sette den på prøve, og samtidig lære mer og nytt.



## 2.2 Metodisk tilnærming og valg

Forskningsdesign og metodevalg i et forskningsprosjekt styres av problemstilling, teoretisk ramme og hva som er formålet med studien. Metoden som velges må være den som belyser problemstillingen på best mulig måte og får frem mest mulig informasjon. I tillegg kommer tidsrammen inn, hvilket forhold jeg har til temaet og hvilke data som er mest hensiktsmessige for temaet (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 44; Kalleberg & Holter, 1996, s. 43). Kalleberg sier at en av de første hovedelementene i et forskningsopplegg er spørsmålene. Hva ønsker forfatteren å få vite gjennom spørsmålene som stilles.

I denne studien har problemstillingen vært basert på ønsket om å forstå hvordan den enkelte kommune tilrettelegger og bruker mentoring gjennom å få beskrivelser av hvordan mentoring fungerer ved ungdomstrinnet, se på interaksjonen mellom mennesker, analysere rollene og se på hvilken relasjon de hadde til hverandre. Belysning av en slik problemstilling kan gjøres på ulike måter med utgangspunkt i kvalitativ eller kvantitativ metode.

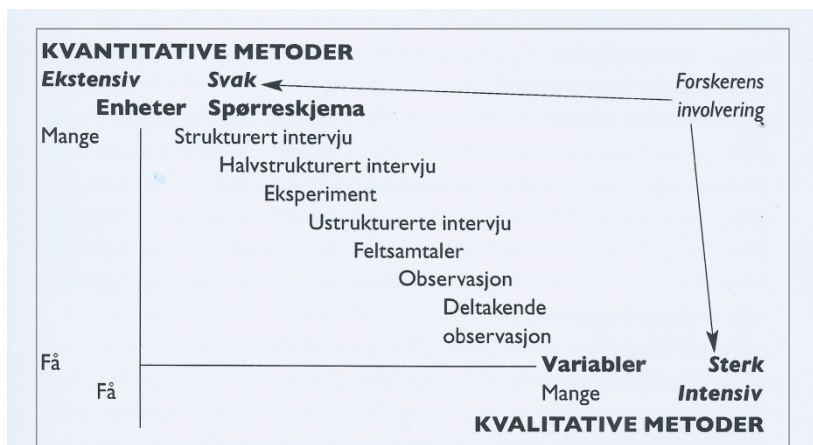
Det særegne for kvalitativ metode passer godt inn med en eksplorerende studie, der ønsket er å utdype fenomenet mentoring. Ved kvalitativ metode får en frem en bredde og en dybde ved fenomenologisk tilnærming. Ressursrammene for en mastergradsoppgave er knapp i både tid og penger, og dette kan være ett element ved valg av hvilken metode som skal benyttes. Det presiseres derfor at dette ikke har vært et hovedargument for hvilken metode som benyttes i denne mastergradsoppgaven. Problemstillingen og hva som ble studert, var det styrende element for hvilken metode avhandlingen landet på.

Studien har mange variabler og få intervju. Sosiale fenomener i tilknytning til problemstillingen 1.5 ville bli mer belyst gjennom tekst enn tall, noe som var med på å avgjøre metodevalget. Kvalitativ orientert metode ble derfor valgt. "De kvalitative metodene sikter mot å forstå, ikke forklare, og målet er å beskrive, ikke predikere" (Malterud, 2011, s. 33). Dette passet godt inn med problemstilling og data. Gjennom kvalitativ metode fikk jeg frem troverdige beskrivelser fra deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 66).

### 2.3 Om metoden

Kvalitativ datainnsamling kan gjøres på ulike måter. I tillegg til intervju og forskningsspørsmål er det brukt rapporter, relevante studier, stortingsmeldinger og ulike tidsskrifter til å belyse problemstillingen. Med kvalitativ forskningsmetode forpliktes forskeren til innsamling og bearbeiding av datamaterialet, til en systematisk oppsummering med beskrivelse og analyse, og å drøfte funnene i lys av problemstillingen (Malterud, 2011, s. 33). Styrken til kvalitative studier er å levere kunnskap om fenomenets egenart. I denne avhandlingen er empirien hentet fra intervju med mentorer, protesjeer, skoleeiere og rektorer, og undersøkelser, som er gjennomført av Rambøll, av nytilsatte nyutdannede fra 2010, 2012, 2014.

Figur 2.1 av metodeoversikt er hentet fra Fossåskaret og Aase viser en oversikt over kvantitativ og kvalitativ metode. Forskerens rolle viser at ved kvalitativ metode, som er metoden i denne studien, er rollen sterkt involverende. Det er nyanser på forskerrollen og jeg vil presisere at jeg ikke kan kalle meg en forsker enda. I denne avhandlingen har jeg like fullt hatt de ulike forskerrollene ved å lage intervjuguide, gjennomføre prøveintervju, revidere intervjuguide, gjennomføre intervju, transkripsjon, analyse og rapportering. I denne sammenheng er involvering hvor tett jeg kommer på intervjuobjektet, som i mine møter var ansikt til ansikt. Som tidligere nevnt er det få enheter i oppgaven med relativt mange variabler og oppgaven vil tenderer mot kvalitativ metode og intensiv involvering.



Figur 2.1 Metodeoversikt. Kilde (Aase og Fossåskaret 2007:21)

### 2.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet ved hjelp av spørsmålsgrupperingen som samfunnsforsker Kalleberg velger å dele opp i tre grupper: Konstaterende, vurderende og konstruktive.

Dette er grunnleggende spørsmål i samfunnsforskning. Konstaterende spørsmål stilles når forskeren lurer på noe og undres over et fenomen, hvorfor det har blitt slik. Vurderende spørsmål blir stilt om forskeren undrer seg over om noe er slik det bør være og konstruktive spørsmål stilles når forskeren er interessert i å undersøke om hvordan en tilstand kan og bør forbedres (Kalleberg & Holter, 1996, s. 38). Spørsmålene må videre "skapes, stilles og spesifiseres" (Kalleberg & Holter, 1996, s. 39).

Gjennom lesing av mastergradsoppgaver, doktorgradsavhandlinger, rapporter og dokumenter ble spørsmålene skapt, stilt og spesifisert i intervjuguider se vedlegg 3. Guidene var laget med spørsmål, og underspørsmål som kunne brukes under intervjuene om respondenten ikke kom inn på ønsket tema. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en best mulig måte ble det laget tre ulike intervjuguider. Alle intervjuguidene behandler noe av de samme spørsmålene, slik at en kan se likheter og ulikheter i datamaterialet. Guidene er bygget opp tematisk rundt faktorer som påvirker en nyutdannet ungdomsskolelærer sin overgang fra studier til arbeid, og hvilken tilrettelegging skoleeier gjør etter intensjonsavtalen mellom KS og KD fra 2010. Spørsmålene er formet slik at intervjupersonene kan starte med å beskrive hvordan kommunen tilrettelegger for mentoring, deretter beskrive hvordan de trives som lærer og hvorfor de ønsket å være mentor. Ved å ha denne inngangen i intervjuguiden vil informantene føle seg

vel og avslappet. "...informantene åpner seg og forteller med egne ord sine opplevelser" (Dalen, 2004, s. 30).

Forskningsspørsmålene i avhandlingen har nøkkelordene: Overgang, tilretteleggelse, mentorrolle, utfordring og utbytte.

**Overgang** - fra studier til yrkesliv.

**Tilretteleggelse** - hvilke metoder ble brukt for å lette overgangen mellom studier og yrket.

**Mentorrolle** - hvem blir utnevnt til mentor og hvorfor.

**Utfordring** - hvilke utfordringer møter protesjé i løpet av en arbeidshverdag.

**Utbytte** - hva sitter protesjé igjen med etter første arbeidsår.

Intervjuene ble gjennomført med intervjuguide som støtte. Ser vi til Figur 2.1 ligger studien som tidligere nevnt opp til kvalitativ metode, basert på halvstrukturert intervju med få enheter og mange variabler. Dette med tanke på at studien ønsker å få kunnskap om hvordan mentoringen gjennomføres ved de tre skolene som deltar i studien. Den tar ikke sikte på å finne svar på kvantifiserbare spørsmål som utbredelse eller omfanget av fenomenet, men heller på innholdet i fenomenet.

For å svare på problemstillingen ses det på mentoringen protesjé får ved ungdomstrinnet. Hvordan er organiseringen, hvilket innhold har møtene, hvem er mentorene, hvor ofte blir det avholdt møter og hva er utbyttet av møtene? Gjennom de spørsmålene håper jeg problemstillingen blir belyst. I studien er det gjennomført til sammen 19 intervju. Det er intervju med den enkelte rektor, mentor, elleve protesjeer og en representant fra hver kommune (Se vedlegg 3). Disse fire spørsmålene påvirker hverdagen ved en ungdomsskole for nyutdannet lærer, erfaren lærer, rektor og skoleeier. Slik jeg ser det er punktene relevante for oppgavens problemstilling.

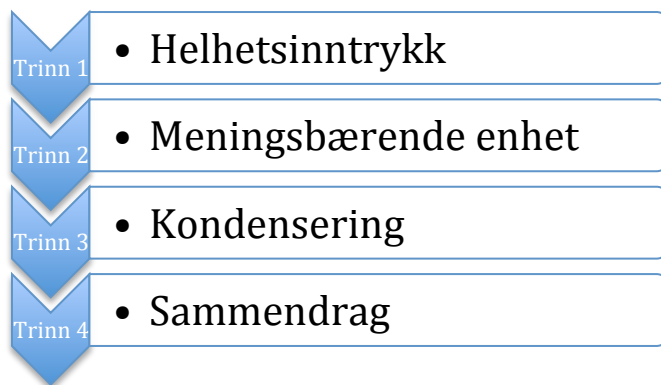
Intervjuguiden ble prøvd ut før den ble ferdigstilt. Det ble gjennomført tre prøveintervju der alle intervjukandidatene hadde lærer som yrkesbakgrunn.

### 2.3.2 Databearbeiding

I hermeneutisk refleksjon og tolkning er det viktig å ha klarhet i egen forforståelse av temaet. "Hermeneutikken er læren om fortolkningen av tekster og formålet er å oppnå gyldige og allmenn forståelse av hva en tekst betyr" (Malterud, 2011, s. 69). I oppstarten av et nytt studie eller en forskningsprosess vil det alltid ligge en forforståelse av emnet eller oppdraget. I den hermeneutiske sirkelen er det en pendel mellom forståelsen og forforståelsen av emnet som vil være med å danne ny kunnskap og avdekke meningen av emnet. Gjennom å være bevisst på egen forforståelse og å notere ned hva en tror skjer ute ved ungdomsskolene, kan egne fordommer og antakelser endres ved at den settes på prøve gjennom kunnskap og litteratur om emnet.

Fangen (2010) bekrefter at det er viktig å notere ned forventede funn. Ved å gjøre dette kan fornotatene være med på en sammenligning av hva en faktisk finner. I forkant av intervjuene noterte jeg ned min egen forforståelse basert på egen empiri. "I diskrepansen mellom forventning og funn ligger ofte de interessante dataene, nettopp fordi de forhåndsantagelsene og eventuelt misoppfatningene du selv opprinnelig hadde, ofte tilsvarer de antagelse folk flest har om et visst emne" (Fangen, 2010, s. 49). Målet i forskning er å finne eksakt kunnskap og avlive mytene.

Den analytiske tilnærmingen og analysemodellen som ble brukt i avhandlingen er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse og Grounded Theory. Metoden omtales som systematisk tekstkondensering og er inspirert av Giorgi og er blitt modifisert av Malterud(2011). Metoden som ble brukt egnet seg for "deskriptiv tverrgående analyse av fenomener for utvikling av nye beskrivelser og begreper" (Malterud, 2011, s. 96). Giorgi har uttalt at formålet med den fenomenologiske analysen handler om å utvikle bevisst forståelse for informantenes livsverden og erfaringer innenfor et gitt felt. Dette vil være et vanskelig mål å oppnå, og det er viktig at en er mest mulig trofast med informantenes erfaringer. Meningsinnholdet som kommer frem i intervjusituasjonen må fortelles i størst mulig grad slik det ble fortalt og at det ikke legges til egne tolkninger og bruker dette som en fasit (Malterud, 2011, s. 97). Designet som er valgt i denne oppgaven er semistrukturerte personintervju av 19 informanter. Giorgi har beskrevet analysemetoden systematisk tekstkondensering gjennom fire trinn, og de utgjør også hovedstrukturen i analysemetoden. Figur 2.2 er laget for å systematisere de fire trinnene.



Figur 2.2 Systematisk tekstkondensering (Malterud, 20011, s. 96-112)

### Trinn 1 – Helhetsinntrykk

I første trinn handlet det om å skaffe seg et overblikk over materialet. I denne fasen var det viktigere å se de store linjene, helheten, enn å skaffe seg detaljkunnskap fra informantene. Ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, mens jeg tok notater underveis, fikk jeg det nødvendig overblikk av innhentet informasjon. Under dette steget ble det ikke gjennomført noen form for tolkning eller refleksjon, men aktiv lesing. Malterud (2011) har påpekt at det ikke skal foregå noen form for systematisering i denne fasen. Målet i denne fasen er å få et fugleperspektiv på egne data. All tekst som ble lest er med på å oppsummere eget inntrykk av materialet. I første trinn er det lurt å bruke litt tid på å finne ut hva som er de foreløpige temaene og hvordan de kan utdype problemstillingen. Hvilke temaer som skulle komme frem var ikke gitt. Slik jeg leser materialet viser det seg at kjønn, alder, utdanningsnivå og skole ikke er de overordnede variablene. Materialet viser at det er andre variabler som er tyngre og sterkere. De nevnte variablene er ikke irrelevante, men det er andre variabler som er overordnet i materialet.

Intervjupersonene er med på å belyse funnene uavhengig av hvilket kjønn eller utdanningsnivå de hadde. Meningene er mer interessante enn hvem de kommer fra. Temaene som kom frem under dette trinnet er ikke endelige tema, men foreløpige temaer. Et godt tegn på en kreativ analyse er at de fleste temaene, som er foreløpige, ikke er de samme temaene som er i intervjuguiden. I første trinnet har det vært gjennomført en systematisk gjennomgang av transkripsjonene i mange ledd og den teoretiske referanserammen har blitt vurdert. Validitet og refleksivitet har blitt sikret i

analyseprosessen. Dette stemte godt overens med Malterud (2011) sin gjennomgang av første trinn (Malterud, 2011, s. 100). Etter at det første trinnet av analysen er gjennomført står det igjen et langt og tidkrevende arbeid. Temaene som kom frem ble diskutert med veilederen slik at analysearbeidet kunne gå over til trinn 2. Etter gjennomlesing av alle transkripsjonene og veiledning ble temaene funnet: overgang, tilrettelegging, mentorrolle, utfordring og utbytte.

### Trinn 2 – Meningsbærende enhet

Under trinn 2 er relevant tekst atskilt fra irrelevant tekst. Meningsbærende tekst fikk være med videre i arbeidet, og i denne fasen er det bedre å ta med litt for mye tekst enn litt for lite slik Malterud (2011) har påpekt. Materialet som skal være med videre i prosessen er med på å belyse problemstillingen på en eller annen måte. Veien frem til dette punktet er at all tekst er systematisk gjennomgått, og sett grundig gjennom for å se om dette er tekst som vil være meningsbærende for problemstillingen eller ikke. Teksten som er med i den videre prosessen har kunnskap om ett eller flere av temaene fra trinn 1, og sier noe om mentoring og protesjé. I arbeidet med å identifisere meningsbærende tekst er de foreløpige temaene fra trinn 1 med i bakhodet (Malterud, 2011, s. 101). De meningsbærende enhetene i teksten er systematisert etter de foreløpige temaene som ble funnet i trinn 1. Dette arbeidet fikk navnet koding. Formålet med kodingsarbeidet er å identifisere og gruppere de meningsbærende enhetene i transkripsjonene, som ble funnet i forrige trinn. Malterud har brukt metaforen klessortering for å beskrive hvordan en slik prosess kan være. Hun har beskrevet kodingen med sortering av klesplagg som skal legges ned i en kommode. Underveis i sorteringsoppgaven ble de ulike kodene utviklet og justert. Et av målene under trinn 2 er å utvikle et reflektert forhold til mine koder. I denne fasen ønsket jeg gjennom de foreløpige kodene jeg har funnet å finne ut hva de ulike protesjéene mener om mentoring for nyutdannede lærere og hvordan mentoringen er blitt gjennomført. Underveis i trinn 2 måtte jeg se tilbake til min egen forforståelse og den teoretiske referanserammen. Dette hjalp meg til å sortere bort noen elementer som var fremmede i teksten. Det er lurt å stoppe underveis i arbeidet og stille spørsmålet om hvorfor denne koden oppstod, og hvilke kriterier som skulle til for å bli en del av koden. Ved å stoppe litt opp underveis i kodingen gir du materialet litt pusterom slik de meningsbærende enhetene som får være med videre er nøye begrunnet. "Utbytte blir best hvis du arbeider induktivt, altså først koder og deretter ser hva dette har resultert i, enn omvendt- altså at du forhåndsdefinerer en kode og deretter sorterer" (Malterud, 2011, s. 104). Etter kodingen var gjennomført var det fortsatt mye arbeid som

gjenstod i analysen. Tolkning, sammenfatning og abstraksjon var nødvendig å gjennomføre for å få en analyse som kunne gi overførbarhet til andre situasjoner. I denne fasen er målet å utvikle et reflektert forhold til kategoriene ved å prøve å få kodene i samme klasse, eller at de er under samme nivå eller gradering. Et tilbakeblikk til klesmetaforen vil være at sokker, bukser og skjørt kan få plass i kommoden, mens gardiner og duker ikke kan sorteres ned i kommoden (Malterud, 2011, s. 101). Datamateriale i denne avhandlingen vil være for lite til å kunne generalisere, men materialet kan vise noen tendenser.

### Trinn 3 – Kondensering

I det tredje trinnet i analysen er kunnskapen fra trinn 2 abstrahert gjennom å identifisere og kode de meningsbærende enhetene. Meningen av teksten ble systematisk hentet ut fra de meningsbærende enhetene som var kodet sammen. I denne fasen skal jeg få et reflektert forhold til kodene. Materialet som ikke hadde en meningsbærende enhet ble midlertidig lagt bort og det materialet som gav mening ble kodet sammen i ulike grupper. Datamaterialet i denne studien gikk her fra over 40 transkriberte sider til noen få koder. Om jeg fulgte Malterud (2011) sin metafor med klær hadde jeg kommet til at hver skuff ble representert med en kode, og at i hver skuff ble klærne sydd sammen til nye kolleksjoner før de ble puttet ned i skuffen. Giorgi har anbefalt at de meningsbærende enhetene blir skrevet om, slik at det konkrete innholdet i teksten blir abstrahert. Dette er en tidkrevende prosess og i denne avhandlingen vil det ikke gis rom for dette. Jeg har derfor heller arbeidet med kodene som enheter (Malterud, 2011, s. 105). Kodene som er laget ble videre delt inn i subgrupper. Gruppene ble delt inn i fem, som tidligere nevnt, overgang, tilrettelegging, mentorrolle, utfordring og utbytte. Under temaet overgang vil jeg se om det er noen nyanser ved de ulike skolene og da vil protesjé være i hovedfokus. Under tilrettelegging vil alle gruppene kunne vises. Under mentorrollen vil hvem som har blitt mentor ved de enkelte skolene ha hovedfokus. Under utfordringer vil protesjé og mentor være mest synlig og under det siste temaet er det protesjé sin stemme som høres, herunder hvilket utbytte synes protesjéene at de får gjennom mentorordningen. Teksten har blitt tolket ut fra mitt faglige ståsted og perspektiv. En allmennlærer vil kanskje legge vekt på noe annet i teksten enn en realist. Malterud (2011) har kommet med et eksempel at en syerske som skal sy en anorakk vil se etter andre sammenhenger enn en syerske som skal sy en festkjole. På grunnlag av denne informasjonen kan det være gunstig å gjøre kondenseringsjobben med en annen person



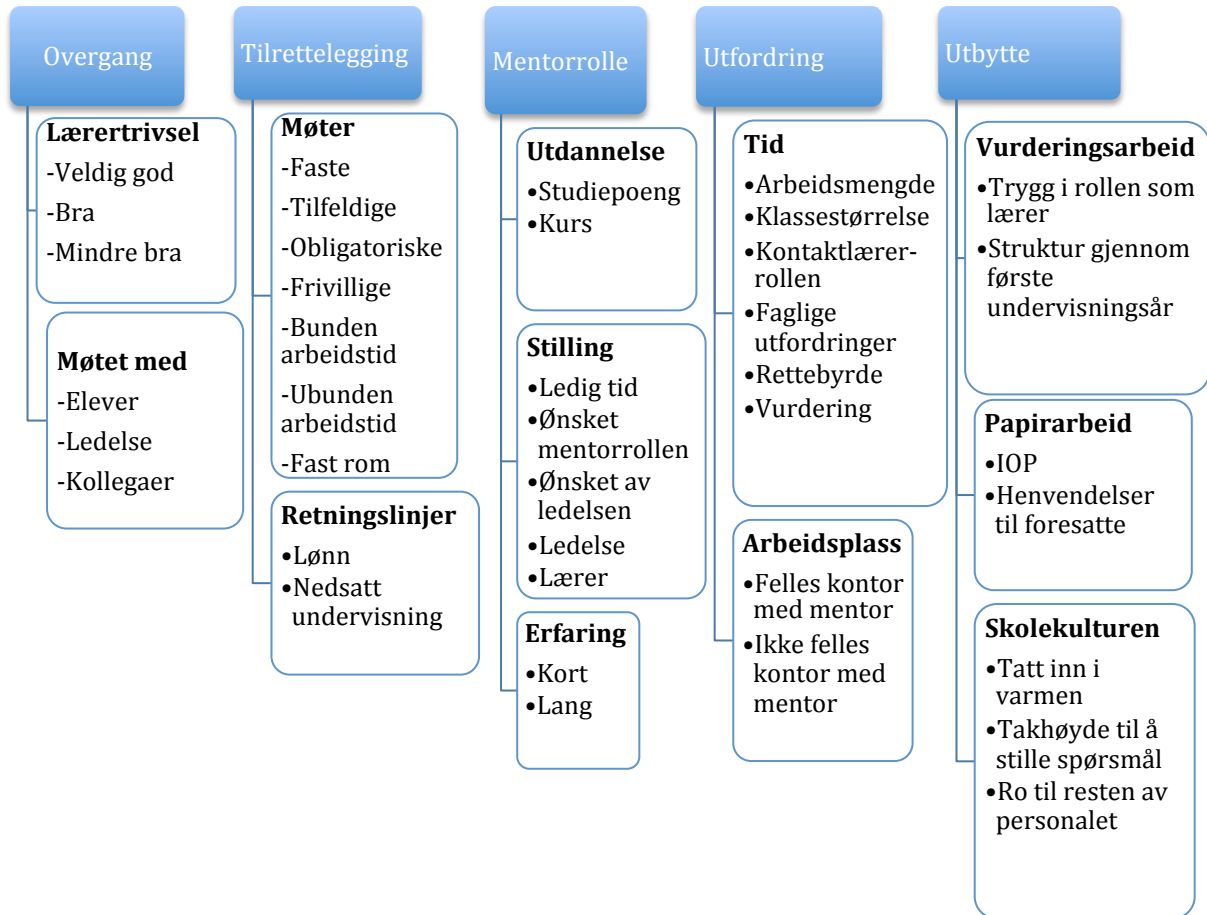
(Malterud, 2011, s. 105-106). I mitt tilfelle har jeg sendt teksten til veiledning. Tanken ved å gjøre det var å få tilbakemeldinger og skape rom for flere tolkninger av samme datamaterialet. Under det tredje trinnet ble et kondensat laget. Det er et arbeidsnotat som ble brukt for presentasjonene av resultatene i siste trinn. I kondensatet er det viktig at det er deltakerens stemme som skal høres og at deres uttrykksmåte i løpet av intervjuet gjenspeiler hva som er skrevet ned. Helst bør informantenes begrep og ord fra de meningsbærende enhetene brukes til å gjenfortelle og fortelle hva de ulike subgruppene består av (Malterud, 2011, s. 106) Gruppene er satt sammen på noen lunde likt betydningsnivå, slik at de har lik betydning eller at de har samme viktighets grad.

#### Trinn 4 – Sammendrag

I det siste trinnet av analysen oppsummeres hvilke funn som er gjort underveis i analyseprosessen. Målet blir å lage et sammendrag som baserer seg på de foregående trinnene, der informasjonen som fremkommer viser lojalitet overfor informantene og vil gi leserne tillit og innsikt i materialet. I denne fasen kan det oppstå nye beskrivelser eller begreper som bør formidles til andre gjennom en analytisk tekst av hvert av temaene, og som har med seg kodene og subgruppene. I henhold til Malterud sin kommodemodell vil det i denne fasen være der alle skuffene blir åpnet og tøyet blir resirkulert (Malterud, 2011, s. 108-109). Den analytiske teksten som skrives er datamaterialets resultat. Gjennom denne teksten er det forsøkt å få frem materialet i sin helhet og ikke enkeltstående informanters mening, men helheten av hva informantene har kommet med av informasjon. Sitater som er med i resultatet, er ikke med for å belyse enkelthendelser eller bevise at de gitte funnene stemmer, men for å farge den analytiske teksten (Malterud, 2011, s. 108). Etter at tema, koder og subgrupper var funnet og den analytiske teksten skrevet, var ikke analysen ferdig, men den nærmet seg slutten. Den analytiske teksten ble validert gjennom de ulike funnene som kom frem og sammenhengen de var hentet fra. For å være sikker på at dette ble gjort på en nøyaktig måte ble den opprinnelige teksten av materialet hentet frem og lest opp mot aktuelle funn. Under dette arbeidet ble det leita etter funn som motsa konklusjonen i oppgaven og hva som finnes av empiri og teori på mentorfeltet (Malterud, 2011, s. 109). De foreløpige temaene, kodene og subgruppene ble også de endelige.

Alle intervjuene er lest gjennom for å se om de gitte temaene, kodene og subgruppene sammenfalt med materialet. Figur 2.3 nedenfor illustrerer dette. De fem blå boksene angir hvilket tema som kom

frem. Under hver temaboks er det nye bokser, hvor kodene er markert med fet skrift og subgruppene markert med punkt under tilhørende kode.



Figur 2.3 Tema, koder, subgrupper

### 2.3.3 Intervju

For å få innblikk i hvordan startfasen til nyutdannede ungdomsskolelærere er vil intervju være den mest hensiktsmessige metoden å bruke. Kvale og Brinkmann beskriver hvordan intervjupersonen kan dele erfaringer og opplevelse gjennom intervjuet: "Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden

sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21).

Et intervju mellom intervjuer og deltaker vil ikke være en vanlig samtale mellom to parter. Intervjuobjektet (i denne studien protesjé, mentor, rektor og skoleeier) vil være midtpunktet, og informasjonen som kommer frem avhenger av intervjuerens evne til å stille spørsmål. I et forskningsintervju må intervjueren være interessert i hva som blir fortalt og vise anerkjennelse overfor intervjupersonen. Å vise anerkjennelse har sammenheng med hvordan spørsmål stilles og hvordan intervjueren tar imot informasjonen som kommer frem.

Det å lytte og la informanten få tid til å fortelle, er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Til syvende og sist er det informantens verbale fortelling i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale (Dalen, 2004, s. 37).

I intervjusituasjonen arbeides det med språk og kunnskap, og resultatet er kunnskap i språklig form. Er intervjueren dyktig, vil hun være fortrolig med nyanser og problemer som finnes i materiale det arbeides med, og hvilke verdier og styrker produktet har (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 41).

I min rolle som intervjuer ble intervjuet et asymmetrisk maktforhold selv om jeg er lærer og ikke sitter i en lederstilling. Dette gjaldt overfor alle informantene. Årsaken til et asymmetrisk maktforhold har sammenheng med at et intervju ikke er en åpen og dagligdags samtale mellom to likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 41). Intervjuer har vitenskapelig kompetanse og har definert intervju spørsmålene, temaet, stiller oppfølgingsspørsmål og er også den som avslutter spørsmålet. I tillegg til dette er intervju en enveissamtale. Det er kun en av partene som stiller spørsmål, den andre svarer. Intervjuet er en instrumentell dialog, og en god samtale er ikke et mål, men kan være en måte å få fortellinger, beskrivelser og tekster intervjueren kan tolke og rapportere. En intervjuer kan også ha en skjult dagsorden gjennom intervjuet. Det siste nøkkelpunktet som Kvale og Brinkmann belyser er at intervjueren er den som skal fortolke intervjuet, og det har han monopol på. Han skal også rapportere hva som er kommet frem i løpet av intervjuet. I noen sammenhenger kan den som intervjues være den som stiller motspørsmål eller holder tilbake informasjon. Dette er ikke noe

intervjueren vil ha kontrollmulighet over. Unntak finnes også i et asymmetrisk maktforhold, i noen situasjoner velger intervjuer å samarbeide med informanten med å fortolke og rapportere. Asymmetri i et intervju er enkelt å overse om det kun ses på den åpne formen et intervju har (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52-53).

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson.....Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om teamet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99).

Studiene innen mentoring og veiledning ved Universitetet i Bergen 2012-2013 har gjort at kunnskapen om emnet er tilstrekkelig til å kunne gjennomføre intervju om emnet, og å skaffe til veie et godt materiale.

## **2.4 Beskrivelse av instrument - intervju.**

Et intervju som tar utgangspunkt i hverdagen til mentor og protesjé vil forhåpentligvis være et intervju som engasjerer intervjupersonene og fører frem til ny kunnskap om temaet eller underbygger dagens forskning. I forkant av alle intervjuene ble det sendt ut informasjon per e-post om studien, samtykkeerklæring og at studien var omsøkt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), (vedlegg 2). Under hele intervjuundersøkelsen vil det foreligge etiske problemstillinger. Det er anbefalt å ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80).

### **2.4.1 Prøveintervju**

Etter godkjenning fra NSD ble prøveintervju gjennomført av tre kandidater. Det ble gjennomført to prøveintervju med protesjéguiden, og ett intervju med mentorguiden. Prøveintervju er viktig i en kvalitativ studie for å prøve ut intervjuguiden. Fungerer intervjuguiden som ønsket? Er spørsmålstillingen tydelig nok? Hvordan fungerte jeg som intervjuer? I tillegg til de nevnte årsakene var det en test på om det tekniske utstyret fungerte, hvordan jeg presenterte meg overfor deltakerne

og ikke minst ble mer komfortabel i den nye rollen. For å gjennomføre gode intervju trengs det trening. Når intervjueren er trygg i rollen vil det være en god hjelp til å sikre legitimitet i intervjusituasjonen og kvaliteten på de produserte data. I et kvalitativt intervju avhenger dette av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om teamet (Dalen, 2004, s. 32; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99).

I denne studien er alle intervjuene tatt opp på to lydopptakere, i tilfelle teknologien skulle svikte på en av dem. Dette sikret god teknisk kvalitet på alle intervjuene, som igjen reduserte sjansen til feiltolkning av små ord og uttrykk. Etter gjennomføring av prøveintervjuene måtte intervjuguiden endres litt. Prøveintervjuene ble lagt opp slik at det var litt mellomrom mellom det første og det andre intervjuet slik at spørsmålstilling og rekkefølge kunne endres før neste intervju.

## 2.5 Utvalgsmetode

I studien var det viktig å komme i nærkontakt med de menneskene som kunne belyse problemstilling best mulig. Protesjéer, mentorer, rektorer og skoleeiere var spesielt ønsket kontakt med. "Et strategisk utvalg er sammensatt ut fra den målsettingen at materialet har mest mulig potensial til å belyse den problemstillingen vi vil ta opp" (Malterud, 2011, s. 56). Grunnet eget bosted, var det naturlig at datainnsamlingen ble gjennomført i Bergen eller nærområdet. I Bergen kommune er det totalt 26 ungdomsskoler, der 11 er kombinerte skoler med både barne- og ungdomstrinn. Samtlige skoler ble kontaktet via e-post, som ble sendt direkte til rektoren. Utvalgsriteriene som jeg arbeidet ut fra er presentert i figuren under.

<b>Skolen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisert mentoring for nyutdannede lærere senest etter 2012</li> <li>- Har nyutdannede lærere som får organisert mentoring etter 2012</li> </ul>
<b>Nyutdannet lærer fra hver av skolene</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nyutdannet lærer etter 2012</li> <li>- Mottar organisert mentoring</li> </ul>
<b>Mentor fra hver av skolene</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjennomfører mentoring til nyutdannede lærere etter høsten 2012</li> <li>- Har fått mandat fra den enkelte rektor til stillingen</li> <li>- Lang erfaring (minimum 8 år) eller utdanning innen mentoring</li> </ul>
<b>Rektor fra hver av skolene</b>

- Skolen tilbyr mentoring for nyutdannet lærer
<b>Skoleeier</b>
- Bergen kommune
- Bærum kommune

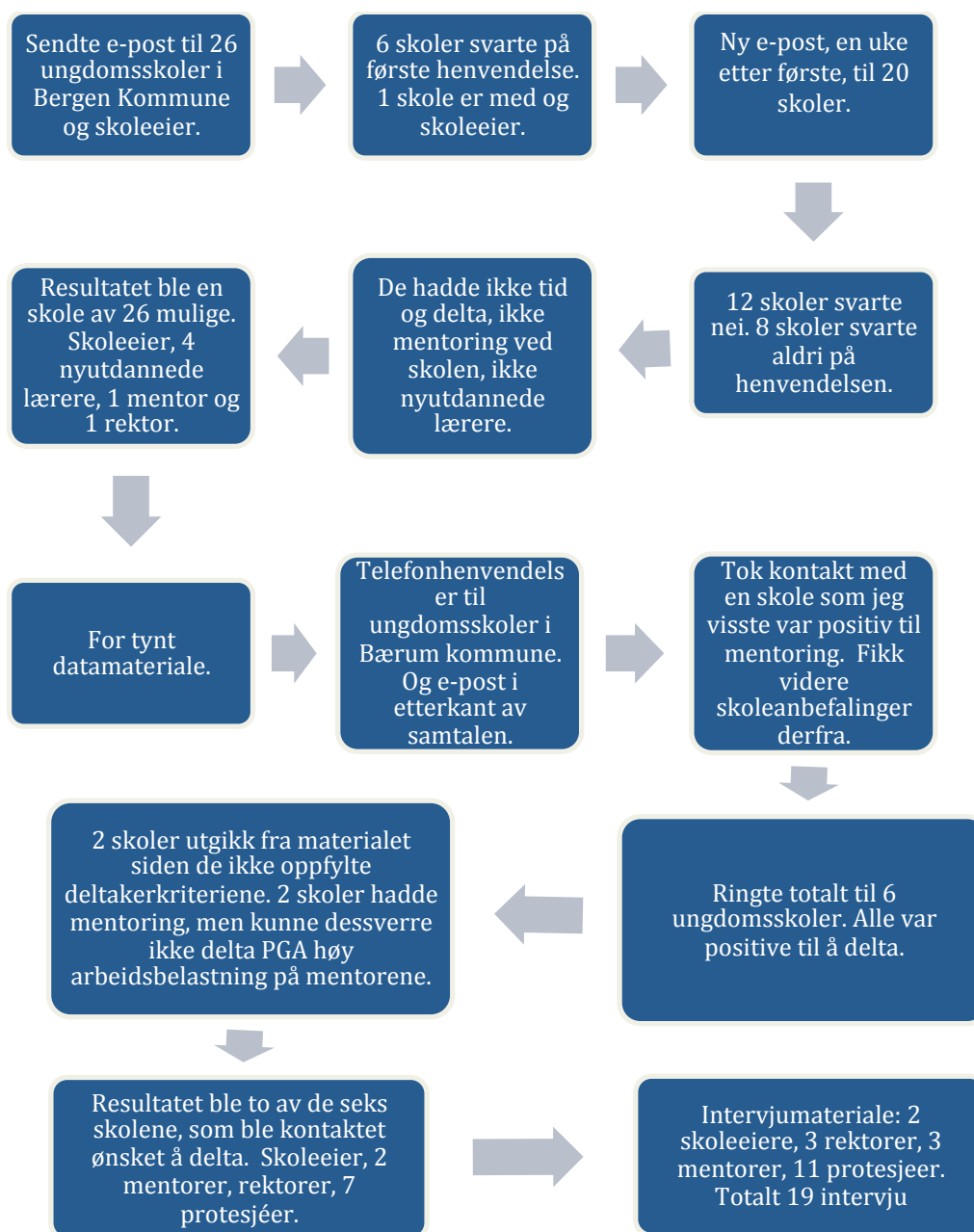
Figur 2.4 Utvalgskriterier

I Bergen kommune var det åtte rektorer som ikke svarte på henvendelsen, fem skoler svarte at de ikke kunne delta, mens en skole svarte at de ønsket å delta. Noen svarte at de ikke hadde materiale til å delta, noen slet med tiden, noen oppga ikke en begrunnelse for hvorfor de ikke ønsket å delta, og noen viste til at de fikk mange henvendelser fra masterstudenter. At én av 26 mulige skoler ønsket å sette av tid til å delta i forskning på nyutdannede lærere synes jeg i seg selv var et meget interessant funn.

I samråd med hovedveileder ble også Bærum kommune i Akershus fylke, hvor det har det skjedd mye positivt innen veiledning de siste årene, undersøkt. Akershus er også referansefylket i undersøkelsene av "veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og (førskolelærere) barnehagelærere fra 2010<sup>1</sup>, (2012) og 2014" som var gjennomført av TNS Gallup og Rambøll. I følge rapportene tilbyr Oslo og Akershus mest veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Av skolelederne som ble spurt svarte hele 93 prosent at de tilbyr en eller annen form for veiledning. Om man sammenligner med Sør-/Vestlandet, som Hordaland fylke blir presentert under, er prosentandelen bare 72 prosent, altså endel svakere (Rambøll, 2014, s. 51). I Akershus ble Bærum kommune valgt, siden dette er en meget ambisiøs kommune. De har som visjon at alle elevene i kommunen skal få maksimalt faglig og personlig utbytte av sin skolegang, at Bærumsskolen skal være en inspirerende foregangsskole med fokus på langsiktig og systematisk utviklingsarbeid (Bærum, 2012, s. 4).

Hvordan prosessen til innhenting av informanter var, er skissert i Figur 2.5 Innhenting av informanter under. Den viser gangen under hele prosessen. I den syvende ruten kom det frem at det var for få informanter i Bergen kommune, og derfor ble Bærum kommune kontaktet.

<sup>1</sup> I 2010 ble kartleggingen bare distribuert til skoleledere, nyutdannede nytilsatte og skoleeier.



Figur 2.5 Innhenting av informanter

Tilnærmingen til skolene i Bærum var at rektorene ble oppringt, for så å sende henvendelse via e-post. Dette var en god operativ tilnærming. Fem skoler ble kontaktet. To av skolene hadde ikke nyutdannede og utgikk dermed fra datamaterialet, en skole var allerede inne i flere

mastergradsprosjekter og hadde derfor ikke hadde anledning til å delta i denne, og to skoler ville gjerne delta. Som tidligere nevnt besto utvalget til slutt av 19 informanter.

Jeg hadde da nok informanter til å kunne belyse problemstillingen, og hadde dermed ikke noe behov for å kontakte flere skoler enn disse fem.

Figur 2.6 viser fordeling av informanter. Informantene i denne studien representerer viktige grupper i samfunnet. Arbeidsgiversiden var representert ved skoleeier, og ansatte var representert ved protesjé, mentor og rektor. Utvalget åpnet for spennende refleksjoner. Antallet informanter var lite og det kan ikke være med på å representere hele landet eller generalisere, men det kan vise noen tendenser om hvordan mentoring er ved ungdomstrinnet for nyutdannede nytilsatte lærere i Bærum kommune og Bergen kommune.

Kommune	Skole	Protesjé	Mentor	Rektor	Skoleeier
Bergen	Cedro	4	1	1	1
Bærum	Ask	2	1	1	
Bærum	Bøk	5	1	1	1
Total		11	3	3	2
Totalt 19 intervju					

Figur 2.6 Fordeling av intervjukandidater

Mastergradsoppgaven har hentet empiriske data fra tre ungdomsskoler. Alle intervjupersonene og skolene har fått fiktive navn, men kommunenes representanter har gitt samtykke til sitering i oppgaven. I utgangspunktet var tanken at begge kommunene også skulle være fiktive, men i samråd med veileder er vi kommet frem til at det vil være nyttig at de ble offentlige. Skolene i henholdsvis Bergen og Bærum kommune fikk navnene: Ask, Bøk og Cedro. For å unngå stigmatisering av deltagerne i studien, har fortsatt både skoler, mentorer, rektorer og protesjéer fiktive navn. Norge er et lite land og det er ikke vanskelig å finne ut hva den enkelte deltager sa, om skolens navn blir offentlig (Dalen, 2004, s. 21). "Forskeren skal sørge for at deltakeren kan kjenne seg trygg på at anonymiteten blir tilfredsstillende ivaretatt, uten risiko for gjenkjenning" (Malterud, 2011, s. 204). Skoleeier har bidratt i denne studien i tillegg til de tre skolene. Alle protesjéene i utvalget har fått



tildelt kontaktlærerrolle. Seks av elleve, i overkant av halvparten, er vikar i de respektive kommunene.

## 2.6 Utvalg av informanter

Figur 2.7 viser kjønnsfordeling av alle protesjéer. Kjønnsfordelingen i utvalget speiler godt fordelingen av kvinner og menn i læreryrket. I følge GSI, grunnskolens informasjonssystem, er cirka  $\frac{1}{4}$  av alle lærere menn. I oppgaven var det litt i overkant av  $\frac{1}{4}$  menn. I samlet utvalg synker andelen av menn litt.

	Frekvens	Prosent
<b>Mann</b>	3	27,3
<b>Kvinne</b>	8	72,7
<b>Total</b>	11	100

Figur 2.7 Kjønnsfordeling av protesjéutvalget

	Frekvens	Prosent
<b>Mann</b>	4	21,1
<b>Kvinne</b>	15	78,9
<b>Total</b>	19	100

Figur 2.8 Kjønnsfordeling i samlet utvalg

## 2.7 Aldersgruppe og utdanningsnivå representert i utvalget

Ser vi på fordelingen av alder og utdanningsnivå hos respondentene, ser vi at det er to aldersgrupper som i hovedsak skiller seg ut med flest respondenter. Det er 23-32 år og 43-53 år. Respondentene som er i alderskategorien 23-32 år er alle protesjéer, mens i sistnevnte alderskategori er det mentorer, rektorer og skoleeiere. 8 av 11 protesjéer har høyere utdannelse enn mentoren sin. Alle mentorene, rektorene og skoleeiere har fast stilling, mens i underkant av halvparten av protesjéene har fast stilling. Alle protesjéene har mentoring selv om de ikke har fast stilling. De har imidlertid langvarige vikariat, et helt skoleår.

Alder	23-32 år	33-42 år	43-52 år	53-62 år
<b>Mann</b>	3		1	

<b>Kvinne</b>	6	3	5	1
---------------	---	---	---	---

*Figur 2.9 Alder i samlet utvalg*

Utdanning	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Lektor med tillegg
Protesjé	3	4	1	3
Mentor	3			

Figur 2.10 Utdanningsnivå protesjé og mentor

Stilling	Mentor	Protesjé	Rektor	Skoleeier
Fast	3	6	3	2
Vikariat		5		

Figur 2.11 Stillingsbeskrivelser av utvalget

## 2.8 Datainnsamling

Før intervjuene presenterte jeg meg selv, hvilket formål intervjuene hadde og hva datamaterialet skulle brukes til videre. I tillegg ble det informert om tidspunkt for publisering av materialet, at navn og skole ville bli fiktive og at de kunne velge å trekke seg fra studien (Dalen, 2004, s. 39f). Gjennom denne introduksjonen fikk jeg presentert meg selv. Med egen bakgrunn som lærer, følte jeg at tilliten var til stede. Intervjuene ble gjennomført ganske intensivt i løpet av uke 4 i 2014. De som ikke kunne stille til intervju den uken ble intervjuet i uke 5-7 i 2014. Fordelen med å ha en intensiv uke med mange intervju er at en kommer i flytsonen og det er lettere å være oppmerksom på hva en skal gjøre. Blant annet kan man lettere avdekke hvordan spørsmålene fungerer og om det er noen av spørsmålene som er overlappende.

Etter første intervjudag ble det for eksempel oppdaget at nesten samme spørsmål ble stilt to ganger. Spørsmålsformulering var ulik, mens svarene lå tett opptil hverandre. Dette var en interessant erfaring da dette ikke ble kartlagt i prøveintervjuene, heller ikke under transkripsjonen av prøveintervjuene. Til neste intervjudag ble intervjuguiden noe endret.

Intervjuene ble gjennomført ved den enkeltes arbeidsplass, der eget rom var disponibelt hele dagen mens intervjuene pågikk. Dette var en stor fordel. Jeg fikk da ro rundt meg i en fremmed verden. Mentorer, rektorer, protesjeer kom til "mitt" kontor, som var på nøytral grunn. Ved den ene skolen hadde ledelsen i forkant tilrettelagt for litt vann, kaffe og sjokolade til sine ansatte. Det er uvisst om dette gjorde utslag i datamaterialet, men stemningen ble svært positiv. Ved Bøk skole, som serverte kaffe og sjokolade, var over halvparten av intervjuene litt lengre enn ved de andre skolene. Tre mulige årsaker til dette kan være hyggelig atmosfære, at deltakerne var svært delingsvillige, eller at jeg ikke var flink nok til å holde tiden. I lydopptakene og i transkripsjonen fremgår det fra flere av de spurte at det er svært hyggelig ved denne skolen, og at de koser seg mye. Samtidig holdt de seg til temaet det ble spurt etter. Intervjuene ble laget med tanke på at de skulle være forholdsvis korte intervju til den enkelte deltaker siden skolehverdagen allerede er hektisk, med mange tidstyver i løpet av et skoleår.

## **2.9 Tynne og tykke beskrivelser**

I metodelitteraturen omtaler både Fangen(2011) og Kvale og Brinkmann(2012) tynne og tykke beskrivelser. De tykke beskrivelsene, som Geertz omtaler, eller fyldige beskrivelser som professor Kvalsund<sup>2</sup> ved Høgskulen i Volda ønsker å beskrive de, kommer frem underveis i intervjuene når intervjukandidaten beskriver situasjonen i egen kontekst og er komfortabel i situasjonen. Den kvalitative forskeren bør kunne "produsere ny, innsiktsfull kunnskap om menneskets vilkår" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 97) for å gi tykke etiske beskrivelser. Tykke etiske beskrivelser kan være en måte å lære etisk atferd i kvalitativ forskning. "Etisk dyktighet er i dette perspektivet forbundet med evner og håndverksmessig kompetanse og kjennskap til fagets gode praksis" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 97). Geertz mener at dersom en fortolkning skal være holdbar, må den underbygges av argumenter som er holdbare og overbevisende. De tykke beskrivelsene til Geertz virker overbevisende fordi beskrivelsene er gode. Å tolke de tykke beskrivelsene til Geertz er ikke like enkelt, fordi han ikke eksplisitt har fortalt hvordan han kom frem til tolkningene og hvilke tolkninger han har forkastet underveis. Geertz er kjent for metaforen hanekampen på Bali, der fortellingen er drivende og elegant. Hanen spiller grunnleggende verdier av menn i kulturen på Bali, gjennom liv, død og mannlighet. Svakheten på Geertz tykke beskrivelse av hanekampen var at Geertz ikke gjenga noe fra

---

<sup>2</sup> Forelesing 21.01.14 med Rune Kvalsund ved Høgskulen i Volda

en litterær kilde, detaljerte egne observasjoner eller beskrivelser av egen rolle. Ved å være mer åpen rundt materialet vil leseren ha langt større forutsetninger for å kunne vurdere om tolkningene er korrekte enn om de bare får presentert en ferdig analyse (Fangen, 2010, s. 247-248).

En tynn beskrivelse av datamaterialet vil beskrive hva som observeres. For eksempel et blunk under intervjuet vil beskrives som at intervjukandidaten lukket øynene, hva som ble sett. En tykk eller fylldig beskrivelse vil gå dypere inn. Den vil ta hensyn til hva som ble sagt, hvorfor jeg tror hun blunket, hvilke fortolkning intervjueren gav selv og min fortolkning av observasjonen. Fylldige beskrivelser vil kunne "akkumulere kunnskap om et fenomen og derfor kan en tykk beskrivelse av en kultur eller hendelsesforløp bidra til forståelse av andre nærliggende fenomener" (Fangen, 2010, s. 212).

### 2.9.1 Transkripsjon

Alle intervjuene er transkribert. Det kan diskuteres om det var verdt tidsbruken, eller om å lytte til opptakene for så å gjøre notater ville vært en like god metode. Med strukturen i oppgaven med intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkripsjon av intervjuene, synes det likevel som at transkripsjon har vært den beste metoden. Fangen påpeker at muntlig tale omformes noe når det går fra tale til skrift. Bakgrunnen til forskeren vil alltid i større eller mindre grad være med på å påvirke hvordan du oppfatter situasjonen, og at du aldri kan se situasjonen helt likt som de du studerer (Fangen, 2010, s. 209). Dette kan nok også relateres til det å være påvirket av egen forforståelse av det det prates om. En kan risikere å høre det en forventer å høre.

Fordelen ved å ha et ferdig transkribert materiale var at det var enkelt å gå tilbake til empirien for å se om det ble oppfattet på rett måte, eller om den skrevne teksten i oppgaven må endres. Slik transkripsjonene ble lagt opp, var de et nyttig verktøy til analysearbeidet. Det var enklere å forholde seg til skrevet tekst enn å lytte til teksten. "Transkripsjon representerer en metaposisjon som kan gjøre det mulig å legge merke til aspekter som ikke var like tydelig i løpet av samtalen. Transkribering kan derfor bidra til å styrke den vitenskapelige kvaliteten av analysen" (Malterud, 2011, s. 79). I analysearbeidet har jeg i tillegg til transkripsjonene lyttet ekstra til opptaket om noe var uklart.

Ved en transkripsjon "blir samtalen mellom mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186). Bevegelser, blikk, kroppsholdning og lignende er ikke mulig å fange opp i et lydbåndopptak, men det kan noteres ned i en transkripsjon. I et lydopptak vil tonefall, valg av ord og pauser være mulig å fange opp. I begge metodene kan data gå tapt. I denne oppgaven er det valgt å transkribere og ta med små notater om hvordan blikk, kroppsholdning etc. var underveis i intervjuet (Halkjelsvik, 2001, s. 42; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187).

Notater av blikk og kroppsholdning ble gjort fortløpende i selve intervjusituasjonen, men tonefall kommer først frem ved lytting av opptakene. Underveis i transkripsjonene må det hele tiden tas små valg for eksempel hvordan dette skal noteres ned. Transkripsjonene ble notert med bokmål skriftspråk. Dette fordi over halvparten av datamaterialet har en dialekt som ligger tett opp til bokmål skriftspråk. Transkribering av vestlendinger versus østlendinger var en klart tyngre oppgave. Det var både mer tidkrevende og vanskeligere å høre hva de sa. Jeg er selv vestlending, og hadde på forhånd ikke trodd at det skulle være noen forskjell. De vestlendingene som har blitt transkribert har blitt lagt opp til nynorsk skriftspråk i de typiske nynorskordene som for eksempel: eg, ho og ikkje. Noen av ordene har fått et dialektisk preg slik som mangan istedenfor mange. Dette er et typisk uttrykk i Bergen. Det presiseres at transkripsjonene ikke foreligger på nynorsknormen, men mot talemålet.

Både intervju og transkripsjonene er gjennomført av meg. Dette er en styrke for oppgaven (Malterud, 2011, s. 77). Transkripsjonene ble gjennomført rett i etterkant av gjennomført intervju. Ved å starte med transkribering umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, var stemningen og atmosfæren under selve intervjuet friskt i minne. Dette var med på å styrke materialet. Ulempen ved å gjennomføre intervjuene i en kort tidsperiode var at jeg ikke rakk å transkribere intervjuet før et nytt intervju skulle gjennomføres. Under transkripsjonen kom det frem at det var noen av spørsmålene som ikke hadde like tydelige svar hos alle, men at noen kom inn på temaene i andre spørsmål. Alle intervjuene følger samme struktur. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål hvis deltagerne ikke kom inn på temaet som skulle belyses. Ved at alle mentorene, protesjeene og rektor/skoleeier har hatt fast intervjuguide, (totalt tre ulike guider), vil det være enklere å trekke paralleller om de har lignende utsagn eller beretninger. Noen av passiarene er vurdert til å ikke være relevante for videre analyse, og de er derfor ikke tatt med i transkripsjonen. Som tidligere nevnt er lydopptaket lagret og vil være

tilgjengelig til oppgaven er levert og muntlig forsvart. Lydfilene vil i etterkant av muntlig eksamen slettes.

## 2.10 Validitet

Validitet er et ord blir brukt i forskningslitteraturen som kan oversettes til gyldighet og relevans. Kvaliteten på et datamateriale vil avhenge av hvor godt det blir belyst i problemstillingen i oppgaven. Problemstillingen vil være med på å avgjøre hvilken kvalitet datasettet har ut fra hvordan den skal belyses. Et datasett med høy kvalitet vil ikke nødvendigvis ha det i alle sammenhenger, og det må ses i sammenheng med problemstillingen. Data som skal beskrive levekår for ulike grupper mennesker i et samfunn kan ikke direkte forklare forskjellen på levekårene mellom de ulike gruppene mennesker. Dataene som samles inn må være med på å beskrive sanne forhold og reflektere informasjonen i sammenheng med problemstillingen min. Formuleringene som benyttes må være så presise som mulig og være forankret i forskning og basere seg på gyldige data. Datamaterialet må bli minst mulig påvirket av andre forhold under innsamlingen. Enhetene som ble valgt ut var gjennomtenkte. De enhetene som ble valgt ut ble tilpasset til de generaliseringene som kan forutsettes av problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 218). I samfunnsforskningen dreier validitet seg om metoden er egnet til å undersøke det den har fått i oppdrag å undersøke. "Validitet bestemmes ofte ved at man stiller spørsmål: Måler du det du tror du måler?" (Kerlinger, 1979, s.138) gjengitt i (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 251).

Kvale og Brinkmann hevder at "Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Kvalitative studier følger ingen klare metodekrav, og ut fra det kan de ikke vurderes ut fra naturvitenskapelig metodekrav, kvantitative studier og forskning. Med dette har det i samfunnsforskningen blitt utviklet andre krav og styrker til å legitimere forskningen (Fangen, 2010, s. 236-237). Egon Guba<sup>3</sup> og Yvonna Lincoln har ut fra et konstruktivistisk vitenskapssyn foreslått begrepene troverdighet og overførbarhet i stedet for intern validitet, og ekstern validitet og avhengighet i stedet for reliabilitet. I følge Guba og Lincoln er

---

<sup>3</sup> I Fangen sin bok er det trolig trykkfeil, skal være Guba og ikke Cuba.

troverdighet, overførbarhet og avhengighet mer tilpasset egenarten til kvalitativ metode (Fangen, 2010, s. 237; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 249).

Fremgangsmåten og metoden som ble valgt i denne oppgaven er ikke den eneste mulige for å belyse problemstillingen. Men, innenfor de rammer og ressurser som har vært til rådighet underveis i studiet, og med de data som har vært tilgjengelig, har dette vært med på å danne grunnlag for tolkning og analyse og til å belyse oppgavens problemstilling på best mulig måte. Arbeidet ble lagt opp slik at verifisering har vært en del av hele prosessen, fra planlegging, gjennomføring og avslutning, slik Kvale og Brinkmann anbefaler. Håndverksmessig kvalitet blir trukket frem av Kvale og Brinkmann som en viktig bestanddel i valideringsprosessen sammen med praktisk klokskap og moralsk integritet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 252). Kvale og Brinkmann har i en modell på syv stadier vist viktigheten ved at validering er i hver fase. Modellen blir kort gjennomgått i alle fasene i henhold til mitt prosjekt.

Tematisering: Temaet i oppgaven er tidligere koblet til egen bakgrunn og den empiriske forståelsen for emnet. I forkant av endelig valg ble rapporter og Stortingsmeldinger lest. Teorien ble valgt ut fra problemstillingen med innspill fra veileder, og dette har blitt brukt i utformingen av forskningsspørsmål, intervjuguide og analyse.

Planlegging: Intervjuguiden ble laget på grunnlag av tidligere forskning, rapport fra Rambøll, intensjonsavtalen mellom KD og KS, teori og gjennom dialog med veiledere. Spørsmålene som ble stilt har hentet inspirasjon fra andre studentoppgaver, teori og trykte data. Tidsressursen er også tatt med i valideringen. Testintervju ble gjennomført på tre kandidater som er i samme posisjon som utvalget i oppgaven. Informantene i prøveintervjuet har god oversikt over feltet som ønskes undersøkt. Ethiske dilemmaer ble hele tiden vurdert underveis og i gjennomføringen av intervju og ellers i oppgaven. Herunder sensitive data som kunne komme frem, eventuelle skader på enkeltpersoner og hvordan min rolle kan påvirke troverdigheten på dataene som kom frem. Kritikken av metoden som ble benyttet kan være at det ble et for snevert utvalg siden det kun er tre skoler, som alle er ungdomsskoler i to kommuner av landets 428. Det er mulig det også burde blitt gjennomført fokusintervju, siden skolene har felles mentormøter med alle protesjeene, men valget



falt på å intervju en til en, da det ble vurdert til å være lettere å komme dypere inn i materialet ved å bruke den metoden.

Intervjuing: Alle intervjupersonene var enten nyutdannet lærer, lærer eller tidligere lærer. Dette kom først frem i etterkant av intervjuene. Til og med skoleeierrepresentantene var begge tidligere lærere. Dette gir et datamateriale som gir tyngde i den forstand at alle er kjent med skolehverdagen, og hvordan det er å være nyutdannet og nytilsatt ved en skole. Metodekritikken kan være at alle intervjupersonene er lærere og de nok svarer ut fra egne erfaringer. I studien har det ikke vært ressurser til at andre enn meg har gjennomført intervjuene eller at det var en intervjuassistent til stede.

Transkribering: Materialet ble transkribert uten store endringer fra tale til skrift. Informantene som har dialekter som har lagt tett opp til nynorsk skriftspråk har blitt notert ned som det, ellers er det bokmål som har vært hovedformen. Informantene ble tilbudt å lese gjennom transkripsjonene når det var ferdig, men det var ingen som ytret ønske om det verken under intervjuet eller etter ferdigstilling av transkripsjonene. Lydfilene oppbevares etter samtykke med informantene på et sikkert sted frem til oppgaven er levert og forsvart. Transkripsjonene ble gjennomført av meg.

Analysering: Det at intervjuene og transkripsjonene er gjennomført av meg, kan være med på å styrke validiteten i analysematerialet. Som deltaker i intervjuet kjenner en detaljer og momenter som kan være med på å oppklare uklarheter i lydfilene, og som kan ha betydning for meningsinnholdet i teksten (Malterud, 2011, s. 79). "For at andre skal kunne vurdere tolkningenes holdbarhet, er det viktig at du tydeliggjør de teoretiske forutsetningene som ligger implisitt i analysearbeidet" (Fangen, 2010, s. 211). Analysen av datamaterialet ble foretatt på grunnlag av teori. Gjennom å gjøre dette økte egen selvstendighet i planleggings- og intervjufasen. Analyser og tolkninger ble gjort innenfor de gitte rammene for studien. Analysen har som formål å gjøre relevante funn, som igjen gir grunnlag til drøfting av mentoring for nyutdannede lærere, herunder om mentoring kan være en suksessfaktor for ungdomsskolelærere. Den har ikke som formål å presentere og gi den hele og fulle sannhet, men å gi et bidrag. I analysen var målet å jobbe mot objektivitet, med en høy grad av bevissthet av egne fordommer.

Validering: Kontrollere eventuelle feilkilder i eget arbeid gjennom å teoretisere. Dette omhandler ikke bare metoden, men også å undersøke fenomenets natur (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 257). Jobben med å validere ble knyttet til refleksjon og bevissthet gjennom hele prosessen, fra start til slutt. I metodekapittelet er det forsøkt å synliggjøre dilemmaer, problemstillingen og refleksjoner som ble gjort underveis for å vise håndverksmessig kvalitet, som Kvale og Brinkmann skriver om (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 253). Dette er gjort gjennom refleksiv objektivitet, refleksjon over egen forskning og bidraget som blir gitt til ny kunnskap. Målet har også her vært å jobbe med høy grad av bevissthet av egne fordommer. "En streben etter sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer en refleksiv objektivitet" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 247). De forskningsetiske retningslinjene fra NESH har ligget til grunn under hele arbeidet med oppgaven, i tillegg til det Kvale og Brinkmann omtaler som refleksiv objektivitet.

Rapportering: Oppgaven tar sikte på å beskrive metoden, teorien og empirien for å analysere datamaterialet, drøfte problemstillingen og komme med en konklusjon.

Analysen og drøftingen har som formål å gi et innblikk i hvordan mentoring fungerer i forhold til protesjéer og hvordan de får tilrettelegging ved den enkelte skole. Ønsket er at innholdet i rapporten er forståelig og tilgjengelig for målgruppen og at det kan føre til fremtidige drøftinger rundt temaet mentoring for nyutdannede lærere. Teorien som ble valgt i oppgaven er med på å belyse temaet og dilemmaene som kan være for mentor, protesjé, rektor og skoleeier. Teorien og forskning på emnet er med på å gi kunnskap om temaet og belyse problemstillingen.

### 2.10.1 Reliabilitet og generalisering

Reliabilitet har sammenheng med konsistensen og troverdigheten av forskningsresultatene.

Hvor pålitelige data er og om resultatene i denne rapporten kan produserer på nytt, av en annen forsker på et senere tidspunkt, er reliabiliteten høy (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Informasjonen som ble innhentet i forbindelse med dette studiet skal behandles på en forsvarlig måte.

Informasjonen skal ikke vris og vendes på, den skal analyseres og tolkes etter de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Fangen(2010) bruker begrepet overførbarhet i stedet for generalisering. Overførbarhet handler om sannsynligheten for at tolkningene av observasjoner i denne studien vil være gjeldene i lignende sammenhenger. "Idealet er

at din enkelte undersøkelse kan bidra til mer generell teoretisk forståelse av et fenomen” (Fangen, 2010, s. 255). I kvalitative studier er ikke alltid målet at resultatet skal kunne generaliseres (Fangen, 2010, s. 255). Tolkningene som gjøres i et forskningsprosjekt er kontekstavhengig og i kvalitative studier er den analytiske generaliseringen med på å bestemme i hvilken grad funnene i én studie kan brukes i en annen.

Analytisk generalisering: En begrunnet vurdering involverer i hvilken grad studiens funn kan brukes som en rettleiding til hva som kan være i annen situasjon. Analytisk generalisering baserer seg på likheter og forskjeller mellom to kontekster. Forskerens oppgave blir å spesifisere og argumentere funnene på en fyldig måte, slik det vil være mulig for den som leser å vurdere om kunnskapen er generaliserbar i andre situasjoner. Man bruker da assertorisk logikk en form som er godt kjent fra rettsaler, den juridiske argumentasjonsformen. Bevisene blir spesifisert og argumentene blir eksplisitte, og forskeren tillater tilhørerne å vurdere om en lignende hendelse kan skje under de rette forutsetningene i en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 267). I denne oppgaven er analytisk generalisering lagt til grunn, men når utvalget kun består bare av to kommuner av landets 428, kan materialet ikke generaliseres fullt ut. Det kan imidlertid være med på å se tendenser.

## **2.11 Etske valg**

Datamaterialet i denne studien er oppbevart på en forsvarlig måte. Alle lydfiler ble passordbeskyttet og i etterkant ble de anonymisert gjennom fiktive navn i transkripsjonene, utenom skoleeierrepresentantene, som kan navngis om ønskelig og hvor det er innhentet samtykke. Transkripsjonene ble sendt via e-post til veileder for kommentarer og videre arbeid i analyse og tolkningsprosessen. Alle intervjudeltakerne har fått tilbud om å lese gjennom transkripsjonene, men ingen har ytret ønske om dette. Noen av intervju spørsmålene vil kunne få tilnærmede like svar fra fremtidige deltakere dersom intervjueren bruker samme intervjuguiden som er brukt i denne studien, selv om alle deltakerne svarer utfra sitt ståsted og opplevelse. Årsaken til dette vises gjennom forskning fra Smith, Ulvik og Helleve at opplevelsen av å være nyutdannet lærer ofte er lik for mange. Under transkriberinger ble det ikke tillagt noen tolkninger. Spørsmålene ble stilt på en åpen måte, slik at svarene ikke skulle kunne påvirkes. Tolkningene ble basert på teorier, forkunnskaper om emnet og rapporter som ble lest. Tolkningene vil trolig kunne være annerledes ved

en annen forsker, siden tolkninger aldri vil være objektive. Mitt syn, min forforståelse og teoretisk tilnærming vil ligge til grunn. Alle rapporter og dokumenter som er med i oppgaven er offentlig og i den forbindelse anser jeg de som troverdige, og i det minste etterprøvnbar. Det er ikke foretatt noen form for tolkning av offentlige dokumentene, de er brukt slik de er. "Målet for kvalitativ metode bør ikke primært være å utpeke noen tankestier som er sanne eller bedre enn andre, men å kunne se og forklare logikken i ulike og motstridene tankestier" (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 59).

### 3 Teori

I dette kapittelet gjøres det rede for relevant litteratur, teori og forskning som er benyttet til å belyse problemstillingen. Kapittelet har som hensikt å både gi et historisk tilbakeblikk og å vise hvordan jeg har forstått og brukt teorien. Det har vært viktig å gi klarhet i hva mentoring er og innebærer, for å kunne vurdere om mentoringen fungerer som tiltenkt. Noe som igjen kan påvirke utfallet av om mentoring er en nøkkel til suksess eller ikke.

#### 3.1 Historikk

Nyutdannede lærere har i de fleste land en form for oppfølging ved debut i lærergjeringen. Skandinavia og Norge var sent ute med oppfølging i forhold til land vi liker å sammenligne oss med. I 1982 fikk Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en rapport fra professor Jordell som inneholdt resultater fra en spørreundersøkelse blant nyutdannede lærere. Punktene som Jordell skisserte er like aktuelle i 2015 (Bjerkholt, 2013, s. 13)

- ta opp yrkesdebuten til relativt grundig studium i lærerutdanningen
- ta opp skoleledelsens særskilte ansvar for å legge arbeidsvilkårene best mulig til rette for nye lærere
- prøve ut forskjellige modeller for veiledning eller formaliserte kontaktformer for nye lærere (med nedsatt lesetid for begge parter), på de skoler hvor de er, eventuelt i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner eller andre utenforstående interesser (Jordell, 1982, s. 450-451). (Bjerkholt, 2013, s. 13)

Tradisjonen viser at det har vært liten tilrettelegging for mentoring av protesjeer i norsk skole, dette har både Bjerkholt, Jordell og OECD-rapporter avdekket. I 1990 etterlyser OECD en ordning som både er effektiv og systematisk for nyutdannede lærere innen veiledning (Bjerkholt, 2013, s. 16). I etterkant av rapportene har et utvalg undersøkt flere sider ved lærerutdanningen og passet på å følge opp etterlysningene som OECD-rapportene påpekte. Regjeringen fremmet forslag om sertifisering og kandidat år av nyutdannede lærere i St. Meld 48 (1996-97) "Om lærerutdanning" (Kunnskapsdepartementet, 1996, s. 11.11.12).

Fra høsten 1998 har det fra statens sin side vært prøvd å sette i gang tiltak innen mentoring for nyutdannede lærere, men det var først i St.meld. nr. 16 (2001-2002) "Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende –relevant", det ble skissert et konkret tilbud fra lærerutdanningsinstitusjonen i samtlige fylker om veiledning fra 2003. I St.meld. nr. 16 (2001-2002) ble det skissert fire mulige alternativer innen veiledning. To av alternativene var praksisår før ferdigstilling av profesjonen, og de to siste var fadderordning og veiledning første yrkessår etter endt utdanning. Ulike pilotprosjekt ble satt i gang ved Høgskulen i Telemark, Høgskulen i Oslo og Høgskulen i Nesna. Fra skoleåret 2005-2006 var samtlige fylker med på å gi et tilbud til nyutdannede lærere (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006). Det har likevel vist seg at det fra 2006 frem til intensjonsavtalen mellom KS og KD, har det vært tilfeldig om du har fått mentoring eller ikke. Mentoring av nyutdannede lærere er ikke en lovfestet rett, og det har vist seg at det er svært ulik praksis, og i hvilken grad det tilbys av den enkelte skoleeier.

Sertifisering og kandidatår ble også brakt på banen, i St. Meld nr. 11, (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7.2.8). Årsaken til dette tas opp igjen nå, er trolig at flere borgerlige partier har programfestet et ønske om en sertifiseringsordning av nyutdannede lærere. En annen årsak kan være at nabolandet vårt, Sverige, bestemte at de skulle innføre sertifisering av nyutdannede lærere fra 2009, men dette ble utsatt flere ganger. Ordningen ble satt i gang, sent i 2013, og det har vist seg at denne ordningen ikke er like vellykket som i Skottland (Bjerkholt, 2013, s. 16).

Skottland brukes en modell hvor nyutdannede har 100% lønn, med 70% undervisning og hvor resten av tiden er satt av til profesjonell utvikling sammen med mentor (Ulvik & Smith, 2010, s. 20). Modellen Skottland har valgt å bruke koster mye penger, Jim McNally(2010) er spent på om modellen kan videreføres i økonomisk trange tider. Resultatene etter den Skotske modellen har vært gode for nyutdannede lærer, de blir værende i yrket. Men politikerne og akademikerne som planlagte denne modellen, tok ikke noen forbeholdt etter det første året. Lovnader om fast arbeid til protesjéene etter induksjonsperioden var gjennomført, har vist seg å være utfordrende. De får ikke fast arbeid (Ulvik & Smith, 2010, s. 164-173).

I et brev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet i 2010 kommer dette frem:

”Departementet legger stor vekt på at det blir etablert god veiledning for nyutdannede, nytilsatte lærere fra høsten av i alle kommuner, i samsvar med intensjonsavtalen med KS” (Kunnskapsdepartementet, 2010). Regjeringen bevilger økonomisk støtte til videreutdanning av lærere som ønsker å ta dette emnet. I tillegg foreslo Solbergregjeringen økte midler til mentoring i revidert statsbudsjett for 2014. I den nye arbeidstidsavtalen for lærere skal nyutdannede lærere, som tidligere nevnt, skjermes det første året med inntil 6 prosent redusert undervisning med virkning fra 01.08.2015. Rektor ved den enkelte skole kan ikke gi mindre enn 6 prosent reduksjon av undervisningsstilling hvis den nyutdannede ønsker 6 prosent (Lied & Handal, 2014). Nyutdannede lærere er ønsket inn i norsk skole. De skal få redusert undervisning og det tilrettelegges for mentoring fra regjeringens side, men det henger et spørsmål i luften og det er om det tilrettelegges nok for mentoring slik det blir attraktivt både for mentor og protesjé.

### **3.2 Intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen**

På bakgrunn av St.meld. nr. 11 (2008-2009) ”Læreren --- Rollen og utdanningen” og St.meld. nr. 41 (2008-2009) ”Kvalitet i barnehagen” ble det 5.februar 2009 inngått en intensjonsavtale, kalt pedagogavtalen, mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS). Avtalen ønsker at alle nyansatte pedagoger i barnehager og skoler skal få tilbud om veiledning. «Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Meld. St. Nr. 22 (2010-2011) ”Motivasjon – Mestring – Muligheter” og St.meld. Nr. 11 (2008-2009) ”Læreren - Rollen og utdanningen”, står det at en ordning med veiledning av nyutdannede lærere nå er i ferd med å bli en ordinær ordning i alle landets kommuner. Intensjonen (Se vedlegg 1) er nedfelt i en avtale mellom KD og KS, der partene forplikter seg til å arbeide for at alle nyutdannede lærere skal få veiledning det første året de er i arbeid.

Intensjonsavtalen bygger videre på ordningen ”Veiledning av nyutdannede ” som kom i 2003, og hvor lærerutdanningsinstitusjonenes har hatt i oppgave å tilby skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede. Men gjennom intensjonsavtalen er mye endret. Lærerutdanningens rolle går fra å være svært sentral i oppbygging og utvikling av

tilbudet, til i hovedsak å ha ansvaret for å gi veilederutdanning. Dermed blir det kommunenes og fylkeskommunenes ansvar alene å tilby veiledning. (Harsvik & Norgård, 2011, s. 7)

Veiledning av nyutdannede er, som tidligere nevnt, ikke en lovfestet rett, men både KS og KD følger tett opp veiledning av nyutdannede lærere. KS sin skoleeierstrategi omtaler arbeidet med nyutdannede: "Arbeide for at lærerutdanningene sammen med kommunesektoren utvikler en gjensidig forståelse av behovet for veiledning av nyansatte og kontinuerlig kompetanseutvikling med utgangspunkt i organisasjonenes og arbeidsgivers behov" (KS & arbeidsgiverorganisasjon, 2013). Partene er enige om at det er behov for systematisk oppfølging og veiledning de første årene pedagogene er i arbeidslivet. "God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket" (Se vedlegg 1).

Intensjonsavtalen sier imidlertid ingenting om organisering, innhold, rammebetingelser, kompetanse, vilkår eller kvalitet. Rapporten fra Utdanningsforbundet 2011, viste at det er mange som ikke mottar noen form for veiledning og at det var store ulikheter i hvordan veiledningen ble gitt. Kartleggingen viste at "under halvparten av de nyutdannede forteller at skolen de arbeider på har et veiledningstilbud" (Harsvik & Norgård, 2011, s. 5).

Dette er informasjon som kan være viktig for å se at spørsmålet om mentoring er en suksess blir stilt. På den ene siden vet en at skoler tilbyr, eller skal tilby, mentoring. På den andre siden kan ulik praksis, og det at det faktisk er mange som ikke får mentoring, tyde på at det ikke er tiltro nok til effekten av mentoring. Mentoring vil da ikke prioriteres høyt nok, som igjen fører til at en ikke setter av tilstrekkelig med ressurser for gjennomføring.

I dag har Utdanningsdirektoratet midler for tiltak for veiledning av nyutdannede. Disse tiltakene er forankret ved Lærerutdanningene. Hver enkelt skole/skoleeier har ansvar for veiledning av nyutdannede, både når det gjelder planlegging og gjennomføring. Det er altså opp til hver enkelt skoleeier å ta ansvar for gjennomføring av mentoring av de nyutdannede lærerne i skolen.

God veiledning av nyutdannede lærere er viktig for å kvalifisere lærerne til den praktiske skolehverdagen. Veiledningen er en viktig del av lærernes kompetanseutvikling. Regjeringen vil



øke foreslått bevilgning til mentorordningen i programmet Veiledning av nyutdannede med 10 mill. Kroner. (Finansdepartementet, 2013)

### **3.3 Mentor— veiledning.**

Mentor og veiledning er også forklart i innledningen under 1.8. Her gis en mer utførlig versjon av begrepene.

Veiledning er et vidtfavnende begrep, som dekker et stort fagfelt. I litteraturen skrives det om mentoring, coaching, terapi, undervisning, rettledning, konsultasjon, supervisjon og guiding. Alle disse begrepene er under paraplyen veiledning. I engelsk litteratur finner vi "tutoring", counselling og supervision. (Tveiten, 2013, s. 20). Selve fenomenet mentoring er håndterlig og skiller mellom mentoring som praksis og mentoring som begrep. Definisjonen på mentorbegrepet varierer en god del og jeg må bestemme meg for en definisjon av selve begrepet. Hvordan ønsker jeg å belyse mentorbegrepet og hva legger jeg i begrepet?

Mentorbegrepet kom opprinnelig fra gresk mytologi, der kongen av Ithaka, skulle ut å seile og krige mot Troja. Han etterlot seg sin sønn, til den eldre og trofaste venn, Mentor. Senere viste det seg at det var en kvinnelig gud Athena, som egentlig var mentoren til sønnen (Clutterbuck, 2004, s. 173).

Mennesker som hjelper til med oppfølging av nyutdannede lærere blir ofte omtalt som mentor eller veileder. I Norge har det fra starten på 1980-tallet og frem til i dag vært veileder som er det mest brukte. I internasjonal sammenheng har mentor og mentoring blitt brukt for rollen og ordningen av nyutdannede lærere, og i den senere tid har disse begrepene blitt mer vanlig å bruke på norsk (Høihilder, 2010, s. 16). "Mentorprinsippet dreier seg om selv å lykkes gjennom å hjelpe andre å lykkes" (Knudsen, 2001, s. 26) Mentor er "en mer erfaren kollega som fungerer som veileder for en med mindre erfaring. Det kan dreie seg om et ledd i opplæringen av nyansatte" i følge (Store Norske Leksikon). Ståhle og Bronäs har definert mentorrollen på samme måte som Smith, at det skal være en person som gir støtte til noen som allerede har utdanning. "Mentorsrollen handlar främst om att stötta en kollega som oftast har relativt liten erfarenhet av läraryrket men som har en lärar- eller

förskolläraexamen” (Ståhle & Bronäs, 2013, s. 24). Dette samsvarer helt med hvordan jeg har definert mentorrollen.

Å jakte på en norsk standard for mentorbegrepet har vist seg å være vanskelig, de ulike forfatterne legger til grunn forskjellige definisjoner og hva de legger i begrepet. Det er uklarheter rundt begrepet, men det er enighet om at det er to ulike fløyer, en som inngår ”i strukturert, organisert og programtenking, og på den andre siden den uformelle mentoringen som er et resultat....tilfeldige møtes(r) og en mentorrelasjon oppstår” (Mathisen, 2008, s. 12). Mentor skal være en å gå til, mentoren må kunne være tilgjengelig. Det er stor forvirring over hva mentor egentlig betyr. Clutterbuck har definert mentor med følgende definisjoner ”coach”, ”counsellor”, ”teaching assistant”, ”big brother” and ”Godfather” (Clutterbuck, 2004, s. 173). Dette er ord som ikke lar seg presist oversette til norsk på en måte som gjør at det gir lik mening. Oversettelsene vil bli noenlunde slik, coach— trener, counselor— rådgiver eller terapeut, teaching assistant— lærerassistent, big brother —storebror og Godfather—gudfar.

Smith og Ulvik (2010) tar opp samme problematikk som Clutterbuck. Smith mener at det er konteksten og behovet til den nyutdannede som former hvordan mentorrollen skal utøves på. En slik forståelse vil, om mentoren er åpen, erfaren og kunnskapsrik, komme den nyutdannede til gode (Smith & Ulvik, 2010, s. 23). Sand og Storhaug (2011) har uttalt at en mentor skal invitere til kritisk refleksjon over sammenhengen mellom teori, verdier og praktisk hverdag i yrket” (Sand & Storhaug, 2011, s. 26). Mentoren skal gi både praktisk og følelsesmessig støtte til protesjé. Hun skal utfordre praksis, handlinger, verdier og holdninger til den nyutdannede. Frigjøring fra mentor vil være et sentralt aspekt innen mentoring. ”Et overordnet mål for veiledning er å gi nye lærere hjelp til å bli profesjonelle” (Kvalsund & Ragnheiður, 2009; Mathisen, 2008; Sand & Storhaug, 2011, s. 29). Dette omtaler både Kvalsund & Ragnheiður og Mathisen i sine bøker.

Mentorrollen og mentoring må defineres utfra den gitte situasjonen, det er ikke slik at en definisjon vil passe inn i alle situasjoner. På samme arbeidsplass må mentoring defineres flere ganger siden situasjonen er ulik for hvert år. I Mathisen sin bok er Huang og Lynch (1995) sitert: ” In the mentoring process, reflection enables us to slow down, rest, and observe our journey and the process of self-knowledge that is so important along the way.” (Mathisen, 2008, s. 34)

I et mentorforhold inviteres deltagerne til å roe litt ned. Til å se og observere seg selv på veien til økt kunnskap om seg selv. Hvilken rolle skal mentor ha?, hvilke oppgaver skal hun utføre, hvilke faglig bakgrunn skal hun ha og hva er etisk forsvarlig ovenfor protesjé? Og tilslutt hvordan kan målene realiseres gjennom mentoring? (Mathisen, 2008, s. 33). Uklarheten i mentorbegrepet har tvunget meg til å tenke ut hva jeg legger i begrepet mentoring når det blir praktisert. Jeg støtter meg til definisjonen til Smith, der rollen må defineres utfra hvilken setting protesjéene er i. En mentor skal åpne opp for refleksjon over lærerens egen lærerpraksis, gjennom å henvise til teori, verdier og lærerpraksis. Et viktig mål for mentoring er at protesjéene etter hvert skal føle seg frigjort fra mentoren, og at de kan stå på egne bein. En mentor skal helst ha utdanning innen emnet, siden mentoring er en egen profesjon i lærerprofesjonen. En erfaren lærer har mye å tilføre protesjéer ved arbeidsplassen, men det har vist seg at gjennom utdanning innen emnet har mentorene en økt bevissthet rundt sin rolle. "Mentorer bör ha relevanta teoretiske kunnskaper och kunna peka på sambandet mellan teori och praktik" (Ståhle & Bronäs, 2013, s. 24-25). Mentoren har i oppgave å gi protsjé trygghet og støtte. Hun skal følge protesjéene på veien til en trygg lærerrolle. Oppgaven til mentoren er ikke å være en guru eller sitte med alle fasitsvarene. Hennes oppgave er å løfte samtalene opp, slik protesjé reflekterer og finner sin vei eller retning i lærerrollen. Mentoren og protesjé investerer tid i hverandre, og relasjonen mellom dem kan være både kortvarig og langvarig.

I studiens datamateriale hadde skolene satt av tid til mentoring for protesjéene, første undervisningsår. På to av skolene var det drøftet om mentoringstilbudet også skulle være i andre undervisningsår. Forholdet mellom mentor og protesjé vil by på prøving og eksperimentering innenfor trygge og beskyttede rammer (Mathisen, 2008, s. 20). Nøkkelordet for rammene og tryggheten vil være skolehverdagen. Det har vist seg at mentoring har hatt to hovedretninger 1. Karriererelatert og 2. Psykososial utvikling. I den karriererelaterte retningen har fokuset vært å være støttende og være med på utfordre protesjé i arbeidet til å bli en flink arbeider innen yrket. Mentoren kan hjelpe protesjé til å prøve ut nye undervisningsformer, jobbe målrettet mot å gjennomføre nye utfordringer, tilegne seg en spisskompetanse, utarbeide en karriereplan eller et fremtidig jobbytte. I den andre retningen, den psykososiale utviklingen, har det blitt vektlagt den identitetsutviklende siden, motivasjon, selvtillit, innsikt om seg selv og funksjoner og roller protesjé har i løpet av hverdagen (Mathisen, 2008, s. 20). Hargreaves (1996) har poengtert at for læreren er

det ikke lønn eller prestisje som er den største tilfredstillelsen, men det som kalles psykisk utbytte, og gleden læreren får ved å arbeide med elever og gi dem omsorg (Hargreaves, 1996)(Clutterbuck, 2004).

En mentor har stor påvirkningskraft på protesjeen- på hvordan han oppfatter seg selv og sine omgivelser. I løpet av ulike samtalsituasjoner kan det oppstå sterke følelser. Tre faktorer som er tilstede i alle mentorfold er: avhengighet, makt og sårbarhet. Det er viktig at mentoren har høy etisk standard. Etisk refleksjon vil være en kvalitetssikring for begge parter. I oppstarten av et mentoroppdrag er det viktig å tenke gjennom "hvorfør man ønsker å være mentor?". I følge Moberg og Velasquez, som er sitert i Mathisen, må mentoren ha følgende forpliktelser ovenfor protesjeen: ærlig, lojal, å vise omsorg, å være konfidensiell, å ville vel, å fremme autonomi og å ikke skade. I anstrengelsen til mentoren om å være profesjonell i rollen og bygge opp en god relasjon til protesje, er de etiske retningslinjene viktige å ta hensyn til (Mathisen, 2008, s. 179ff).

Kunnskapsdepartementet har i et brev til Utdanningsdirektoratet fra juni 2010 poengtert følgende: "Etter tilråding fra arbeidsgruppen for veiledningsordningen vil departementet heretter bruke begrepet veileder om de som skal veilede nyutdannede lærere" (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 2). Mennesker som utfører veiledning ovenfor den nyansatte og nyutdannede lærere, har de senere årene fått betegnelsen mentor eller coach. Tidligere var veileder det mest brukte begrepet (K.-R. Olsen, 2010, s. 15). Både Smith, Ulvik, Sand, Storhaug og Mathisen bruker mentorbegrepet i sine bøker for veiledning av nyutdannede lærer, i min oppgave vil jeg forholde meg til mentorbegrepet for veiledning av nyutdannet lærer.

### **3.4 Etikk i mentoring**

I dette kapitlet omtales etiske aspekter i mentoring, herunder begrepene etikk og verdier, holdning og taushetsplikt, frivillighet og makt. Etikken som blir presentert er like viktig for mentor som for protesjé. I dette kapitlet er Tveiten, Stålsett og Lingås brukt som referanser. De har skrevet om etikk i forhold til veiledning, men er valgt brukt her også, siden mentoring favner under paraplybegrepet veiledning.

### 3.4.1 Etikk og verdier

Etikk ses ofte i sammenheng med de store spørsmålene: liv, død og lidelser. Begrepet kommer fra gresk, ethos, som betyr sedvane, måte og handle på og kan forstås som systematisk refleksjon av hva som er rett og galt. Etikk er aktuelt i en pedagog sin hverdag og har en viktig plass i veiledning, som igjen kan ses på som en etisk handling. Kvaliteten på mentoring sammenfaller med hvor godt mentoren ivaretar protesje på godt og vondt (Bjørndal, 2011, s. 139) (Tveiten, 2013, s. 47). "Når veiledningen er basert på humanistiske verdier, handler det om å legge til rette for at veiledningen blir god, og å anerkjenne den enkelte og den enkeltes muligheter" (Tveiten, 2013, s. 47). Verdiene som ligger til grunn i et mentorforhold vil speile kvaliteten på mentoringen. Mentorrelasjonens verdier vil være private, mens verdiene som er relatert direkte til yrke, vil være av profesjonell funksjon og må defineres utfra yrkesetikken i profesjonen. I praksis vil det være vanskelig å skille fag og etikk siden verdibegrepet er med inn i alle mentorforhold og er av privatkarakter (Tveiten, 2013, s. 48). Trygghet er en verdi i mentoring, og mentoren må være med på å skape trygghet i mentorforholdet slik den nyutdannede holder mål, både etisk og metodisk. Fast struktur med faste retningslinjer og regler kan være med på å skape trygghet i det ukjente, som kan skape forutsigbarhet og trygghet i hverdagen (Tveiten, 2013, s. 50). Hensikten med mentoring er ønsket om forandring, både på personlig og yrkesmessige plan. Tryggheten må ikke bli en lukket dør for å bevege ut av komfortsonen. Endring kan oppnås om vi forholder oss til det utrygge, våger og tåler utryggheten (Tveiten, 2013, s. 52). utfordringer som oppstår i en nyutdannedes hverdag vil være av ulik karakter og kan ofte føre til at protesje føler hun ikke strekker til, eller mestrer hverdagen. Lojalitetskonflikt er en type utfordring (Lingås & Olsen, 2013, s. 55)

Hvor skal lojaliteten være, hvem skal prioriteres, elevene, kollegaer, ledelsen eller nasjonale krav? Rollekonflikt er en annen type utfordring, som har sammenheng med endringer innad i profesjonen. For eksempel: Skal en lærer påta seg oppgaver som strengt tatt ikke er deres ansvar, selv om det angår en elev ved trinnet? Og en tredje utfordring har sammenheng med tidsperspektivet, at protesje ikke ser hvordan hun skal nå alle mål som er satt på kort tid (Lingås & Olsen, 2013, s. 55)

### 3.4.2 Holdning og taushetsplikt

Etikk og mentoring er forbundet på to måter. Et mentorforhold som er vellykket er avhengig av gode etiske holdninger mellom begge parter for å fungere. Og mentoring er et forum som er tilrettelagt for å dele problemer protesjé sliter med i hverdagen. (Lingås & Olsen, 2013, s. 56) Holdningene til protesje og mentor vil påvirke diskursen som finner sted i mentoringen. Diskursen som finner sted i mentorsituasjonen mellom mentor og protesjé preges av evnen til etisk refleksjon. I oppstart av en mentorrelasjon, bør det være en kontrakt som tydeliggjøre hvilke forventninger, roller og regler som skal være i forholdet (Lingås & Olsen, 2013, s. 56) Etter kontrakten er laget bør det lages læringsmål etter selvbestemmelsesprinsippet. Læringsmålene bestemmes ut fra om det er mentoren som bestemmer målene, styrende dokumenter eller hvilke behov protesjé har i veiledningssituasjonen. I kontrakten er det viktig at diskresjon kommer inn. Diskresjon skal være med på å sikre partene i mentorforholdet. Fortellinger og episoder som kommer frem under samtaler skal bli mellom de involverte partene, dette gjelder også tanker, følelser og refleksjoner. Taushetsplikt og tillit mellom mentor og protesjé vil være viktig for at protesjé skal tørre å vise usikkerhet og tvil. Taushetsplikt i tillegg til diskresjon vil være viktig for at den nyutdannede læreren skal ha tillit til å åpne seg i de ulike spørsmål (Lingås & Olsen, 2013, s. 57) Mentor må tilrettelegge for trygge, gode rammer i mentorforholdet, slik protesjé ønsker å bevege seg inn i det ukjente gjennom en prosess som har både affektiv, kognitiv og psykomotorisk aspekter. Protesjé sine holdninger, tanker, handlinger, verdier, kroppsreaksjoner og holdninger som er selvopplevd får fokus i mentoringen (Tveiten, 2013, s. 25).

I det pedagogiske feltet er kjønnssegregasjonen menn leder- og kvinner- lærer. Dette kan føre til kjønnsmessige spenninger i en mentorsituasjon hvis mentoren er mann og protesjé er kvinne, og det kan "virke forstyrrende inn på målrettet læring (Lingås & Olsen, 2013, s. 59)

For å hindre stress som relateres til kjønnsforskjellene kan disse tiltakene iverksettes:

- En ekte våken interesse for veisøker
- Evne til empati
- Aksept av veisøkerens ståsted

- Garantier om selvbestemmelse
- Åpenhet om problemsituasjoner
- Fornuftig bruk av fagautoritet (Lingås & Olsen, 2013, s. 59)

Tiltakene har sammenheng med normer og verdier, og de enkelte tiltakene vil avhenge av hvilken innsikt og evne mentoren har til å bruke disse i en mentorsituasjon (Lingås & Olsen, 2013, s. 59). I følge Lingås kan etikken være med på å forhindre at veiledning går mot en behandlerrolle.

Medvirkning fra protesjé er med på å opprettholde ønsket rollefordeling i mentoring. Når protesjé har medbestemmelse strebes det etter subjekt-subjekt relasjon, og i en slik relasjon fyller "diskursetikkens krav til likeverdige relasjoner" (Lingås & Olsen, 2013, s. 59).

I en slik relasjon vil det skapes likeverdige parter der begge er deltagende og det vil fremme læring. En mentor som er opptatt av å vise hvor flink hun er, vil være hemmende for relasjonen, og protesjé vil trolig ikke dele det hun har på hjertet. Ydmykhet er et nøkkelord, som mentoren bør ta til seg for å lykkes. Mentoren må være bevisst på det etiske ansvaret som ligger i en slik rolle. Grensen mellom mentoring og manipulering er nær hverandre (Tveiten, 2013, s. 20).

### 3.4.3 Frivillighet

Å delta i mentoring bør være frivillig. En mentor kan se at alle protesjeene vil ha nytte av å delta i mentoringen, siden de får muligheten til å reflektere over egen rolle i profesjonen og egen rolle i klasserommet. Det kan diskuteres om det er lurt at det er frivillig, siden du som nyutdannet ikke har så lett å se andre enn deg selv. Endringsprosessen i deg som menneske gir best resultat om det er en frivillig relasjon (Tveiten, 2013, s. 50). En viktig forberedelse innen mentoring vil være å tenke gjennom hvilke etiske dilemmaer som kan oppstå i et mentorforhold. Og deretter få protesjé til å sette seg konkrete mål for lærerpraksisen, under de rammene som er gitt ved den enkelte skole. Ved at protesjé har satt seg mål vil det være lettere for mentor å jobbe målrettet frem til selve målet gjennom motivasjon. Protesjé blir involvert i prosessen og bruker energien sin til å jobbe frem til målet. I et mentorforhold vil det være en viktig etisk handling å ta vare på den enkelte sin mulighet "til å kunne utfolde seg, til å være engasjert og involvert" (Stålsett, 2009, s. 108). I min studie deltar alle intervjuobjektene frivillig. Ingen av rektorene har pålagt deltagelse i mentorprogrammet, men har anbefalt det.

#### 3.4.4 Makt

I alle relasjoner vil det være en form for makt, også i mentor—protesjé forholdet. Vanligvis forbindes makt med noe negativt, at noen "har makt over noe eller noen eller å utøve makt over noe eller noen" (Tveiten, 2013, s. 52). Men makt kan også være noe positivt om en velger å bruke makten en har til å utføre en positiv handling for et annet menneske. I følge Rundquist kan makt "defineres som en interpersonlig prosess som dels handler om å ha makt over, dels om å ha makt til å handle eller gjøre noe etter egen evne og vilje" (Tveiten, 2013, s. 52).

Mentor—protesjé relasjonen er asymmetrisk. Mentoren er mer erfaren, har ofte videreutdanning innen mentoring eller en annen veiledningsretning. "Protesjé søker beskyttelse og hjelp hos en mentor— og mentoren klarer seg utmerket uten protesjeens hjelp" (Knudsen, 2001, s. 27).

Asymmetrien mellom mentor og protesjé er ikke absolutt. For det første hvis protesjé kommer på eget initiativ til mentor, vil det være frivillig, og da vil det bidra til en likeverdig relasjon. For det andre kan forholdet som skapes mellom dem føre til nytte for begge parter. For det tredje er målet at forholdet som var avhengig i starten, skal føre til et uavhengig forhold der protesjé har modnet i forholdet (Knudsen, 2001, s. 27). For mentoren vil det være en utfordring å ikke fremheve seg selv og ta over situasjonen. Mentoren må bruke makten sin til å hjelpe protesjé til å oppdage nye veier, ha tro på egne ferdigheter og beholde troen på at det hun sitter inne med er verdifull kunnskap og kompetanse. Mentoren må bruke makten til noe positivt, hun må bruke den slik relasjonen fører til utvikling for protesjé (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 224). Det er ønskelig at mentoren er seg bevisst den makten hun har. "Kunnskap er makt" er et velkjent begrep, og i det ligger det mye. Som mentor innehar du mer erfaring innen yrket og trolig lengre livserfaring. Protesjé kan ved arbeidsplassen bidra med nyvunnen kunnskap innen teknologi og oppdatert fagkunnskap, mens den erfarne trolig vet best hvordan kunnskapen kan anvendes (Brunstad, 2010, s. 193).

En mentorsamtale kan være en samtale som er med på å strukturere kaos og tanker i hodet til protesjé. På veien til utvikling går hun gjennom en prosess som inneholder minst to elementer: Kaos og forvirring. Ved at mentoren gir respons "feedback" på den opplevelsen protesjé har hatt på en konstruktiv måte kan det medføre til en positiv opplevelse for protesjé. Brunstad(2010) refererer



til den tyske filosofen Gadamer om protesjé sine muligheter gjennom mentoring. Gadamer, har uttalt at "....bak nykommerens ukjente horisont ligger en verden av uoppdagede muligheter. Men for at mentoren skal få del i disse mulighetene, må det en bevegelse, en horisont utvidelse eller en grenseoverskridelse til" (Brunstad, 2010, s. 195). Brunstad skriver at for å oppnå dette må du bevege deg inn i det ukjente. "Som mentor er det viktig å ha i bakhodet at du er på gjennomreise i menteen sitt liv, du skal gjennomføre et tidsbegrenset oppdrag og har ingen råderett over hennes liv" (Brunstad, 2010, s. 195). Det mentoren har råderett over, er det mentoren bringer med seg av erfaring og kunnskap inn i mentorrelasjonen.

### 3.5 Tid

Nyutdannede lærere ser på tiden sammen med elevene som dyrbar, det er ofte grunnen til yrkesvalget. Å ha tid sammen med elevene, lære de noe nytt og se fremgangen både faglig og sosialt er ofte motivasjonen til å studere for å bli lærer. "Lærere bruker mye tid på dokumentasjon og møtevirksomhet".(Smith, Ulvik, & Helleve, 2013b, s. 15) Det er et problem at tiden ikke strekker til i løpet av arbeidsdagen og at den bærer preg av å være uavsluttet. Flere lærere mener at de pålegges i høy grad utenomfaglige oppgaver i løpet av arbeidsdagen og det tapper lærerne for energi. Tempoet er høyt, og resultatet er at lærerne småløper hele dagen. Om tempoet skrus ned fører det til dårlig samvittighet og høyere rettebunker, som igjen fører til lengre tid mellom gjennomført prøve og vurdering av prøven, noe som vi vet er uheldig med tanke på læringsutbytte. (Damsgaard, 2010, s. 180f) Tidsbruksutvalgets rapport fra 15. desember 2009 bekrefter at tiden ikke strekker til, og at de ønskede oppgavene en lærer vil ha er helt andre enn hva de bruker tiden sin på.

Ønsker å bruke tiden sin til:

- undervisningsrelaterte oppgaver
- faglig oppfølging av elevene
- faglige møter
- kompetanseutvikling

Bruker tiden sin til:

- konfliktløsning, holde ro og orden og starte opp undervisningen
- fellesmøter på skolen (ikke-faglige)
- dokumentasjon rundt enkeltelever
- lokalt læreplanarbeid

- oppfølging av og kontakt med enkeltelever
- rapportering til skoleeier og skoleledelse
- kontakt med foreldre/foresatte og kontakt med enkeltelever utenom undervisningen
- praktiske oppgaver (Departementet, 2009, s. 7-8)

Tid er og vil nok alltid være en mangelvare i norsk skole. Den enkelte lærer blir pålagt nye oppgaver hele tiden, men det frigis ikke mer tid. Norske lærere ønsker mer tid til å være sammen med elevene og følge de opp. ”En lærer sier: ”For det er jo hele tiden det vi skriker etter at vi vil ha, mer tid til å gjøre det vi kan: å undervise”” (Damsgaard, 2010, s. 182). Tid var også en av årsakene til Utdanningsforbundet gikk ut i streik med sine medlemmer fra sommeren 2014. Rothaugen skole i Bergen kommune var den første skolen som ble tatt ut til streiken som varte frem til 1.september 2014. Utdanningsforbundets medlemmer<sup>4</sup> varslet allerede i januar 2014 da det ble brudd i forhandlingene med KS at det kunne bli en streik ved lønnsoppgjøret for 2014 om ikke KS firte på sitt krav om arbeidstid. Ett av forslagene til KS var at det skulle være opp til den enkelte rektoren ved skolene om hvor mye tilstedeværelsestid det skulle være ved skolene. Utdanningsforbundet hadde uravstemning for alle medlemmene og resultatet var at over 70% av medlemmene stemte nei til den foreslåtte avtalen. Dette var et tydelig signal fra lærerne om hvilken retning de ønsker.

### 3.6 Relasjon og tillit

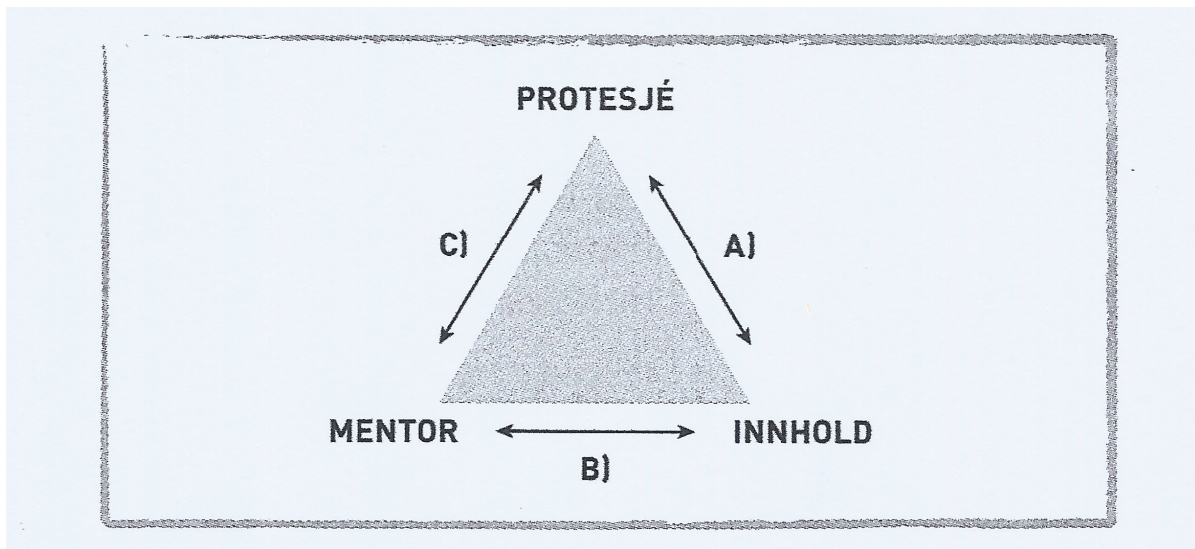
I rollen som mentor er det viktig å reflektere over egen rolle. En god veiledningsrelasjon oppstår ved åpenhet og respekt for medmennesket. Å jobbe med andre menneske krever et dynamisk forhold, og det er mentorrollen et godt eksempel på. Mentorrollen har mange ulike funksjoner, som betyr at den ikke er statisk og kan ikke defineres som en eksakt rolle, men tilpasses hver enkelt protesjé (Mathisen, 2008; Sand & Storhaug, 2011, s. 29). Et mentorforhold vil være asymmetrisk, der mentoren har mer kompetanse enn protesjé og protesjé møter mentoren i den tro at hun skal få hjelp. Det er viktig at mentoren ikke gir denne hjelpen på et for tidlig tidspunkt slik det skapes et avhengighetsforhold mellom mentor og protesjé. Målet med mentoring er at protesjé etter hvert skal stå på egne ben og da er det viktig at protesjé kan vurdere rådene som gis fra mentoren, er dette noe hun vil ta med seg videre eller forkaste det? (Stålsett, 2009, s. 112).

---

<sup>4</sup> Medlemmene i Oslo kommune ble ikke tatt ut i streik. De er eget forhandlingsområde.

Utforskning, kreativitet og utvikling er nøkkelord som gir rom for utvikling av et godt forhold mellom mentor og protesjé. I starten av en lærerkarriere kan protesjé være usikker på egne ferdigheter ovenfor kollegaer, ledelse, elever og foreldre. En av mentors oppgaver er å ivareta protesjé på best mulig måte ved å anerkjenne hennes kunnskaper og kompetanse, i tillegg ”erkjenne hvor sårbar og usikker en nybegynner kan være” (Sand & Storhaug, 2011, s. 29). For at mentor skal kunne gjøre dette, innebærer det en ”høy grad av innsikt i egne følelser og verdier” (Sand & Storhaug, 2011, s. 29). Om protesjé skal kunne utvikle seg er det viktig at mentoren ikke bruker veiledningstiden til å fortelle om egne vellykkede prosjekter, men at protesjé får mulighet til å prøve ut selv og utvikle egen kreativitet. Den som blir veiledet skal være i sentrum, og det skal være likeverdighet i veiledningsforholdet. Paul Otto Brunstad har skrevet at mentoren kan i gitte situasjoner tillate seg å være den uerfarne, den som trenger den andres veiledning og kunnskap (Brunstad, 2010, s. 201).

Å være mentor innehar mange ulike sider. Du må hele tiden være et steg foran og ha en dialog med deg selv om hvor dette skal føre frem. I tillegg må du vurdere, lytte, tolke, og analysere hver enkelt situasjon. Som mentor er det ikke alltid like enkelt å vite hvilken metode du skal benytte, men det er viktig å være bevisst på hvilken modell du bruker i forhold til hvilke svar du vil ha. Som mentor har du en pedagogrolle, der du skal hjelpe til med kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring. Du skal dele egne erfaringer gjennom fortellinger og gode eksempler, men ikke stille deg selv foran den uerfarne. Den erfarne skal være en oppdrager og gi støtte. Det er en tredeling i mentorforholdet, og forholdet er dynamisk. Det må tilpasses til den enkelte situasjon og person. Alle faktorene har gjensidig påvirkning på hverandre. Mentoren og protesjé har en relasjon, og mentoren og protesjé har et forhold til innholdet i samtalene.



Figur 3.1 Mentoring er et samspill mellom mentor, protesjé og innhold (Mathisen,2008,s.62).

Tillit er et av nøkkelordene i et mentorforhold. I følge Skagen vil veiledningssamtalen lide under dette hvis tilliten ikke er til stedet. "God veiledning er avhengig av god bearbeidelse av saksforhold og en god relasjon" (Skagen, 2004, s. 19). I et mentorforhold er "Gjensidig tillit er viktig. Tillit må stadig vedlikeholdes; den er ikke bygget opp en gang for alle" (Finstad, 2000, s. 344). Et mentorforhold, som alle forhold, må pleies. Gode relasjoner vil gå tapt om det ikke vedlikeholdes. Dialogisk virksomhet, der mentor er lyttende, utforskende og nysgjerrig på protesjé sin hverdag kan være med på å skape et godt forhold. Det Finstad sier stemmer godt med hva Skjervheim har uttalt "Tillit er ikke noe du kan be om. Det er noe du må vise deg verdig til eller fortjent til. Du må vise at du er til å stole på" (Skjervheim, 1996). Skagen presiserer at veiledning ikke er terapi, men opplæring og oppdragelse (Skagen, 2004, s. 18). Dette kan være viktig å ta med seg inn i veiledningen. Det vil være feil å si at tilliten kan bli for stor, men med stor tillit står en mentor i fare for å ta del i problemstillinger som ikke har noe med selve mentorfunksjonen å gjøre. Er en ikke dette bevisst, kan det for eksempel være vanskelig å skille mellom det å utvikle kollegaen og det å drive terapi for å hjelpe en kollega i et følelsesmessig dilemma.

Thoresen har sett til Buber om forholdet mellom mentoren og protesjéen. Buber mener at et forhold skal være dialogisk. Han har fokus på selve møtet mellom to mennesker og tilliten mellom de

(Thoresen, 2010, s. 68). Han tar for seg to forhold, jeg-du og jeg-det. Gjensidig tillit mellom mentoren og protesjé er avgjørende for veiledningsforholdet skal høste frukter. Om tillit ikke er tilstede vil det ikke oppstå læring for noen (Filstad, 2010, s. 207-210). Med gjensidig tillit til hverandre vil det øke kommunikasjonen i samtalene. Relasjonen mellom mentor og protesjé bør inneha minst mulig maktrelasjon, men likevekt. Derfor er det viktig med en lærer som mentor og ikke en administrativ leder, for eksempel rektor, avdelingsleder eller inspektør som mentor. Om ledelsen stiller som mentor kan det oppstå rollekonflikt. På lik linje som forholdet mellom lærer og et barn er asymmetrisk.

En studie fra Australia som ble gjennomført av Pially, Goddard og Wilss i 2005 peker på at lærerens velvære og kompetanse har sammenheng med tilfredsheten i jobben og at studien indikerer at de lærerne som er mindre tilfredse med sin tilværelse er mer likegyldige til å forlate læreryrket (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005, s. 23). Dette stemmer godt med hvordan jeg har opplevd fagfeltet og hva jeg har lest av narrative fortellinger i "Førstereisen" (2013) av Smith, Ulvik og Helleve. I den vestlige verden viser studier at mellom 25 prosent og 40 prosent av nyutdannede lærere slutter i læreryrket eller at de er utbrent (Pillay et al., 2005, s. 22).

### **3.7 Mentoring i andre land**

Rollen til mentoren og mentoringen blir som tidligere nevnt: tolket, definert og utøvd avhengig av kontekst. Kultur og geografi har spilt en rolle og makt, ledelse, rekruttering, karriere, autoriteter. Tradisjonelt er mentorrollen fra Nord-Amerika penslet inn på makt og autoriteter, mens den europeiske mentorrollen har med tradisjon til å se etter erfaring fremfor makt. Læringsutbytte og den pedagogiske prosessen fremtredende. I europeisk mentoring er likeverd, erfaring og kollegialitet de tre viktigste faktorene. I tillegg legges det vekt på at mentoren ikke bør være en overordnet, for det kan føre til rollekonflikt (Mathisen, 2008, s. 21). I den europeiske tradisjonen finner vi også den norske. European Mentoring Center har definert mentoring slik "Mentoring is offline help by one person to another in making significant transitions in knowledge, work or thinking." (Mathisen, 2008, s. 22). Når mentoringen som tilbys er offline, betyr det at det er utenfor styringslinjene, altså i

hierarkiet. Det er ikke en leder eller er annet menneske som har makt over protesjé. Det kan føre til at relasjonen blir svekket siden protesjé ikke ønsker å dele sin informasjon med noen som sitter i en annen stilling enn hun selv. Et annet ord som nevnes er help- å kunne være i stand til å hjelpe protesjé i den situasjonen hun befinner seg i nå, at mentoren har evne og ikke minst vilje til å se og forstå hvor protesje er i sin forståelse. I mange sammenhenger kan mentoring foregå gruppevis. I mitt datamateriale har det vært tilrettelagt for samtaler både i grupper og i en til en relasjon. One person to another, er også brukt. Med det uttrykket skjønner jeg at det kanskje vil være mest virkningsfullt å ha en mentor innad i kollegiale der tillit og åpenhet er til stede. Fordelen ved at mentor er fra personalet er at mentoringen kan være over tid, og stadig er tilgjengelig. Significant transition- betyr i denne sammenheng overføringer som er betydningsfulle. Det blir referert til bredden i kunnskap, ferdigheter og holdninger. I et mentor—protesjé forhold er det viktig at dette går begge veier, slik begge parter ser at relasjonen er fruktbar og kan føre til utvikling, utbytte og vekst for begge partene(Mathisen, 2008, s. 22).

I Skottland og New Zealand sender mentoren inn sin anbefaling i avslutningsperioden av mentorforholdet til "The General Teaching Council" der tas avgjørelsen om læreren er kvalifisert for videre arbeid i læreryrket. I Israel er mentorordning lagt opp på en litt annerledes måte, der er det mentor og rektor som sammen sender inn sin anbefaling til kunnskapsdepartementet, der er det en spesialavdeling som sertifiserer lærere. Dette er ulike ordninger fra det vi er vant med i Norge, men i Norge som i de andre landene kan mentoren være med å veilede den uerfarne læreren ut av yrket, gjennom og ikke anbefale læreren til for eksempel fast ansettelse ved skolen (Skagen & Smith, 2010, s. 109).

### **3.8 Forskning i Norge**

I løpet av de siste årene (2010,2012,2014) har veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærer blitt presenter gjennom ulike rapporter. Funnen fra undersøkelsene har vist at veieldningsordningen har økt mellom 2010 og 2012, men ikke noe særlig mellom 2012 og 2014. I følge skoleeierne er det 79 % utbredelse av veiledningsordningen i Norge og utbredelsen av ordningen har størst omfang i Oslo og Akershus og i store kommuner. Nord-Norge og Trøndelag og kommuner med færre enn 3000 innbyggere har minst utbredelse av mentoring. I rapporten kommer

det frem at det er 38% av veilederne som har formell kompetanse. Veiledningen skjer i stor grad ved den enkelte arbeidsplass, 73%. Teamene som de nyutdannede lærerne får i størst grad veiledning i er klasseledelse og elevvurdering (Rambøll, 2014, s. 9-11).

Ulvik og Sunde (2013) har i et forskningsprosjekt kommet frem til at det er flere skoleledere som ikke prioriterer veiledning av nyutdannede lærere siden det bare er en intensjon og ikke lovpålagt, men at veiledning er noe som er diskutert ved skolen. Noen rektorer velger å prioritere mentoring for nyutdannede lærere selv om skoleeier ikke gir økte midler til skolen. I en mentoringssituasjon er det de med fast ansettelse eller de med et langvarige vikariater som prioriteres. Vikarer som er inne på kort sikt inngår sjelden eller aldri i en mentoringssituasjon, noe som er synd siden dette er den mest sårbare gruppen. Lærere som er inne ved skolene i korte vikariater kan skolene miste til andre yrker, om skolene ikke tar godt nok vare på lærerne. Ved de skolene som er med i denne studien har alle rektorene satt mentoring på sin prioriteringsliste. De har hatt fokus på fast mentor og ønsket å veilede både nyutdannede— og nyansatte lærere, med utdannelse etter 2011 (Sunde & Ulvik, 2013).

Veiledningsordningen er et spennende felt i utvikling. Siden 1980 tallet har det vært ulike forsøk på å få til en nasjonal ordning innen veiledning for nyutdannede lærere, men med ulik suksessfaktor. "Veiledning av nyutdannede hviler på prinsippet om at den som har skoen på, vet best hvor skoen trykker" (Bjerkholt, 2010, s. 8).

I de senere årene er det levert fire doktorgradsarbeid rundt temaet veiledning (Elstad, E 2013)

### **3.9 Kunnskapsoversyn**

Praksisjokket som mange nyutdannede lærere får ved overgangen fra student til lærer har ført til at mange forlater læreryrket. Denne utfordringen skapte hodebry for Stoltenberg—regjeringen og de tok dette på alvor. I St. Meld nr.11 (2008—2009) Læreren. Rollen og utdanning. I denne meldingen har Stortinget besluttet at det skal etableres en fast ordning for de nyutdannede lærerne i grunnskolen og videregående opplæring fra høsten 2010 og i barnehagen året etter (Halvorsen, 2010, s. 5).

Før Stortingsvedtaket ble fattet forelå det mye forskning og erfaring. Arbeidet har pågått i statelig regi siden 1997, og i 2003 kunne lærerutdanningene presentere et opplegg for nyutdannede lærere i samtlige fylker. Utdanningsdirektoratet har fått en rapport på bakgrunn av denne ordningen og kommet frem til at for flertallet har denne ordning vært positiv på flere punkt. Tidligere utdanningsminister Kristin Halvorsen skriver i denne rapporten

- Bedre tro på egen evne
- Bedre håndtering og mestring av møtet med elevene og barna
- Bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen
- Bedre evne til refleksjon av egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø (Halvorsen, 2010, s. 5)



#### 4 Møte med praksis— beskrivelser av funn og analyse

I denne oppgaven er semistrukturerte intervju brukt for å innhente informasjon, som omtalt i metodekapittelet. Det er benyttet tre faste intervjuguider som har vært tilrettelagt for de ulike gruppene. Presentasjonen av materialet er strukturert rundt forskningsspørsmålene. Datamaterialet fra intervjuene vil i dette kapittelet bli analysert med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i oppgaven.

For å øke leservennligheten er det valgt å systematisere alle informantene under ulike forbokstaver. Alle informantene fra Ask skole har et navn som starter med A som forbokstav, og fra Bøk skole med B og fra Cedro skole med C. Rektorene og mentorene fra skolene har også fått navn med samme forbokstav og der er det skrevet rektor eller mentor foran deres navn, slik det ikke oppstår noen uklarheter over hvem som har de ulike rollene ved skolene. Informantene fra de respektive kommune omtales henholdsvis som Bergen kommune og Bærum kommune. Navnene henviser til hvilket kjønn informantene har, så når rektoren har et kvinnelig navn er det fordi hun er en kvinne. Figur 2.6 i metodekapittelet viser fordeling av intervjukandidater, som tidligere nevnt: to kommuner med tre skoler som er representert og totalt 19 intervjukandidater.

I analysearbeidet er det sett etter meningsinnholdet i intervjuene, etter mønster, likheter og ulikheter. For å komme frem til tendensene i datamaterialet er hvert enkelt intervju kodet i samme er. Det var tre intervjuguider, men jeg har prøvd å kode de under de samme kodene, slik det kan komme frem likheter og ulikheter mellom svarene fra skoleeier, rektor, mentor og protesjé. Fangen påpeker at gjennom analysen skal forskeren uttrykke hendelser og prøve å finne meningsinnholdet i dem (Fangen, 2010, s. 209). Målet med analysen er å prøve og bygge en bro mellom rådata og resultatet ved at materiale ble ordnet, forklart og sammenfattet (Malterud, 2011, s. 91). Kvalitativ analyse innebærer alltid en eller annen form for teksttolkning (Malterud, 2011, s. 75).

Resultatene blir presentert fra intervjuene med protesjé, mentor, skoleeier og rektor. Resultatene er basert på den analytiske tilnæringsmåten, systematisk tekstkondensering, som er omtalt i

metodekapittelet. Informantene er sitert for å kaste lys over forskningsspørsmålene. Funnene vil bli drøftet, i kapittel 5, det teoretiske perspektivet som ble presentert i metoden og gjennom teorien.

Problemstillingen for oppgaven er "Mentoring— En suksessfaktor for nyutdannet lærer i ungdomsskolen?" Ut fra dette er det formulert fire forskningsspørsmål.

1. Hvordan oppleves overgangen fra utdanning til arbeid for protesjé?
2. Hvordan tilrettelegges mentoring for protesjé ved ungdomstrinnet?
3. Hvilke forutsetninger har lærere som utnevnes til mentor for nyansatte lærer?
4. Hvordan ser protesjé på utbytte av mentoring?

Presentasjonen er strukturert på grunnlag av disse fire spørsmålene. Gjennom analysen av datamaterialet er det forsøkt å finne frem til temaer, koder og subgrupper som vil belyse forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene vil bli belyst gjennom fem temaer: overgang, tilrettelegging, mentorrolle, utfordring og utbytte. Temaene har igjen fått koder og subgrupper, se Figur 2.3. I analysekapittelet blir alle temaene gjennomgått ved hjelp av systematisk tekstkondensering, som metode. Metoden er beskrevet i metodekapittelet, men i dette kapittelet vil noe av informasjonen bli brukt slik analysen kommer tydelig frem.

#### **4.1 Overgangen fra utdanning til arbeid for protesjé?**

Overgangen fra studier til arbeidshverdag er beskrevet av den enkelte protesjé gjennom de semistrukturerte intervjuene. I begrepet overgang tenker jeg på den nye hverdagen som møter protesjéene når de starter i arbeid og ikke lenger sitter ved studiestedet. Studiebøkene er lagt bort og undervisningsmateriell er i hendene til den enkelte. Protesjéene skal arbeide seg inn i en ny hverdag der deres kunnskap skal videreformidles til ungdommer. Som nyutdannet lærer blir du satt til en rolle der du skal undervise andre mennesker og ikke lenger være den som mottar informasjon av en foreleser. Hvordan denne overgangen oppleves av informantene har vist seg å være ulikt i datamaterialet.

Overgangen er gradert fra brå overgang —litt brå overgang— glidende overgang og god overgang. De ulike kodene og subgruppene kom frem gjennom å lytte til intervjuene og ved å lese gjennom

transkripsjonene, intervjuguiden har også vært med på å forme kodene og subgruppene. I analyseprosessen var jeg bevisst på at det ikke var forskningsspørsmålene som skulle være det styrende elementet, men hva informantene valgte å dele. Noen av protesjéene var reflekterte over hva som ville møte de, mens andre ikke hadde forståelse for hvordan lærerhverdagen ville fortone seg. I tillegg til disse beskrivelsene som går på lærerrollen er protesjéene bedt om at de skal gi en samlet vurdering over hvordan de opplevde overgangen, dette kommer helt sist i kapittelet.

#### 4.1.1 Lærertrivsel

Trivselen blant flertallet av protesjéene er beskrevet som svært god, veldig god eller veldig bra. Ved Bøk skole har Bente uttalt dette: "Det er helt fantastisk, jeg trives svært godt. Jeg føler meg privilegert til å jobbe på denne skolen". Ved samme skole har en annen informant en helt annen opplevelse av sin trivsel som lærer: "Noen ganger er det givende, det var derfor jeg ville bli lærer og andre ganger er det helt pyton" (Informant Barbro).

På alle skolene trives flertallet godt, det var bare en av protesjéene som ikke trives veldig godt og det var Barbro. Hun viste tydelig signal med både ord og kroppsspråk at hennes lærertrivsel varierte en del. Barbro fikk et tilleggsspørsmål og det var "Hvordan kan du trives bedre som lærer"?

Det første er mer tid. Mindre undervisning og mer tid til å planlegge.(...)Det andre som stresser meg sykt mye er når jeg er satt til å undervise i fag jeg ikke har kompetanse i.(...)Og det å rette i etterkant er også en usikkerhet (Informant Barbro).

De emnene Barbro tar opp her vil bli grundigere belyst under utfordringer.

#### 4.1.2 Opplevelse av brudd eller kontinuitet

Beskrivelsene av overgangene til protesjéene blir illustrert gjennom sitat. Flere opplever dette som en brå overgang. I hver av kodene er det hentet ut sitat der protesjé beskriver sin opplevelse av overgangen.

### Brå overgang

Overgangen fra utdanning til jobb ble beskrevet av en protesjé slik,

Veldig annerledes, det var som en sjokkopplevelse.(...). Ingen hadde forberedt meg på arbeidsmengden. Det var ikke slik at jeg trodde lærerne hvilte på "laurbærne", men det var litt sjokk å komme, ehh det er ikke bare det faglige liksom.(...). Jeg ble slengt inn i kontaktlærerrollen, fylles opp med timer, ikke tid til å samle deg helt. (Informant Anne)

Den brå overgangen skyltes nye oppgaver og manglende informasjon om hvordan den nye hverdagen som kontaktlærer skulle bli og hvordan håndtere den. Den andre informantene ved Ask skole forklarte overgangen slik,

Arbeidet ved siden av praktisk pedagogisk utdanning(PPU). Om jeg skulle valgt en gang til ville jeg aldri arbeidet ved siden av studiene. Jeg ble kastet ut i arbeidet. På Blindern arbeidet jeg med teorien, men jeg visste ikke hvordan jeg skulle anvende den ute i skolen. (Informant Ada)

For Ada gikk ikke teori og praksis hånd i hånd. Hun visste ikke hvordan hun skulle anvende den teoretiske kunnskapen hun hadde lært på Blindern i skolen.

Ved Bøk skole delte en av informantene at overgangen hadde vært overraskende brå og at det tok minst en måned før hun hadde hodet over vannet,

Voldsom. (...)Det var et sjokk egentlig. Studenttilværelse, å være fri og frank. (...)Gå rett inn "Phau" og kjenne det voldsomme trøkket. (...) Det tok minst en måned før jeg hadde hodet pitte pitte litt over vannet. (...) Mye større overgang enn det jeg hadde regnet med.  
(Informant Barbro)

Barbro opplevde en større brå overgang enn hun hadde forventet.

Ved Cedro skole har også én av protesjéene delt at det var stor forskjell mellom studier og yrkesliv og at lærerrollen bidro til et stort ansvar,

Det var en stor overgang fra skolebenken til praksis. Det er stor forskjell. Det er idealisme og realisme. Har forestillinger om hvordan det skal være å være lærer, men det å kjenne på det ansvaret, er noe helt annet. (Informant Cecilie)

### Litt brå overgang

Ved Bøk skole har en annen informant forklart at overgangen var delt. Den var både brå og behagelig. Det var den faglige friheten som var med på å styre at overgangen ble behagelig,

Den har vært på et vis brå på et annet vis behagelig. Vi har blitt godt tatt imot her på skolen, og fått mye hjelp til å komme i gang. Stor frihet til å gjøre det vi vil i faget. Og da er ikke overgangen så stor at den er overveldende, men samtidig er det en helt annen hverdag enn som student. Og det er det som gjør overgangen brå. Arbeidslivet er jo noe helt annet. (Informant Brian)

En av informantene ved Bøk skole har omskolert seg fra et annet yrke og hun sa at man kjenner ikke arbeidsmengden som lærer før du jobber i yrket, "Det var litt brå overgang, det var veldig mye nytt å sette seg inn i. Og man skjønner ikke før man arbeider som lærer hvor mye det egentlig er å gjøre". (Informant Birgitte)

### Glidende overgang

Ved Cedro skole var det tre av fire informanter som følte at overgangen var glidende. Og felles for to av informantene var at de hadde startet opp ved skolen som vikarlærer året før og den siste trakk inn praksisen ved PPU—studiet som en av årsakene til at overgangen fra student til arbeidstaker har vært glidende, "Det har vært givende og artig. Fikk en smidig overgang siden jeg begynte som vikarlærer før jeg startet som lærer her". (Informant Cato) Caroline arbeidet underveis i studiet og for hennes

del var det med å gi en glidende overgang, ”Eg begynte å jobbe mens eg studerte. Og for meg har den gjerne vært enklere enn om eg hadde begynt pang rett uti. Fikk en myk start og det var veldig greit”. (Informant Caroline)

Christoffer drar inn PPU—studiet som en årsak til glidende overgang mellom studier og jobb,

Eg følte at eg fekk en glidande overgang gjennom PPU. En glidande overgang gjennom praksis. Men det eg tenker på som overgang er det livet ein lev som student og det livet ein har som arbeidstakar. At du da har ansvar for meir enn berre deg sjølv. (Informant Christoffer)

### God overgang

To av alle protesjéene følte at overgangen var god og begge arbeidet ved Bøk skole. Bente var veldig klar for å starte i jobben etter mange år som student, ”Det var helt konge. Jeg elsket studiemiljøet ved NTNU— men når masteren var levert var jeg veldig klar for å starte og jobbe. (...) Bra skole og jeg kommer lett vint til jobb, det er fint”. (Informant Bente)

Birte har også dradd inn PPU—studier og praksisen som nyttig forberedelse til arbeidslivet, ”Mmm den har vært bra. Jeg lærte mye nyttig i praksis og på PPU. (...) Jeg syns egentlig overgangen har vært veldig bra jeg”. (Informant Birte)

Flertallet av respondentene har uttalt at overgangen har vært litt brå eller brå.

Overgangen fra student til arbeidstaker har for flere av protesjéene vært en sjokkartet opplevelse. Flertallet av protesjéene har fortalt at det var en brå eller litt brå overgang. Ved Ask skole var begge protesjéene representert under koden brå. Ved Bøk skole var tre av fire koder representert. Tre informanter har ment at overgangen var litt brå eller brå, mens de to andre mente at overgangen var god. Bøk skole skiller seg ut ved at to av protesjéene har sagt at de synes at overgangen har vært god, noe som var særskilt ved denne skolen. De andre respondentene har uttalt at de synes overgangen var litt brå eller brå. Cedro skole skiller seg litt ut fra de to andre skolene, der tre, av informantene mente at overgangen var glidende, og det er den eneste skolen som har informanter i denne koden. Den fjerde protesjéen ved denne skolen har fortalt at hun synes at overgangen var brå.

I overgangen fra utdanning til arbeid har jeg valgt å flette inn hvordan møtet med elevene, kollegaer og ledelse var. Det er ingen sammenheng mellom skole og trivsel.

#### 4.1.3 Møte med skole, kollegaer og ledelse

Hvordan møtet med kollegaer, skole og kollegaer var for de ulike protesjéene speiler godt hvordan de trives i lærerjobben. Flertallet av protesjéene har fortalt at de synes inntrykket av skolen, kollegaene, ledelsen var veldig positivt. En av informantene har delt dette: "Helt storartet. Inkludert fra første sekund. Og elevene fant seg godt til rette. Knirkefritt" (Informant Cato). Anne har delt at hun synes møtet var "veldig positivt. Og det er veldig all right her, slapper av". En annen informant ved Bøk skole har også fortalt at hennes inntrykk er positivt. "Gitt et godt inntrykk. Positiv på alt. (...) Veldig bra kollegamiljø, og flotte elever. Er veldig fornøyd. Elevene hilser, fin ledelse, jeg er superfornøyd med den" (Informant Birgitte).

Under denne koden har de ulike kandidatene fortalt at de synes møtet med både skole, kollega og ledelsen har vært veldig god, unntaket er en protesjé, som følte at lærertrivselen ikke var god. Barbro har ikke følt det på samme måte som de andre. Hun er også en av få, av informantene, som har svart tredelt på spørsmålet, de andre har svart mer helhetlig at de er fornøyd.

Følte at de på temaet ikke var i imøtekommende.(...)Ledelsen har kanskje i etterkant skjønt at de ikke satt meg på det mest ivaretagende teamet. (...) Møtt med null interesse. (...) Tror ikke de vet noe om meg, og har prøvd å spørre litt om de, men det var ikke noe interesse. (...) egentlig en veldig ubehagelig start. Elevene er også litt sjokk, for jeg fikk den ene klassen at de var meget utagerende. Møte med ledelsen: i starten hadde jeg ikke så mye kontakt. (...) 50 prosent sykemeldt nå, på grunn av stress og alt som har skjedd nå. Og etter det har de vært flinke til å tilrettelegge. (Informant Barbro)

Anne fortalte at hun var litt nervøs for å ikke gi et godt inntrykk i starten, men at det gikk veldig fint, "Det var veldig positivt. Man er alltid nervøs og skal gi et godt inntrykk. Men jeg synes at dette gikk fint". (Informant Anne)

Birgitte ved Bøk skole er fornøyd med både skolen og elevene, og er litt ekstra fornøyd med ledelsen, ”Positivt på alt. Veldig fornøyd med skolen, elevene og kollegamiljøet. Jeg synes det er veldig bra.(...) Føler meg veldig velkommen og føler meg ivaretatt. Jeg er veldig fornøyd generelt. Hyggelig elever og de hilser på deg og superfornøyd med ledelsen”. (Informant Birgitte) Bente forteller at hun ble tatt imot med åpne armer og kan være seg selv, ”Helt fantastisk. Hadde hørt om skolen via en venninne. Åpne armer og alle var positive.(...) ikke noen skuldrer. Jeg kan være meg selv”. (Informant Bente)

Ved Cedro skoler deler både Cato og Cecile sin gode opplevelse av å møte skolen, elever og ledelse. ”Det var positivt. Jeg husker at rektor var veldig hyggelig, en avdelingsleder som solgte veldig skolen. Veldig godt inntrykk. Veldig masse hyggelig folk på planleggingsdagene, men når hverdagen begynte var det litt annerledes. For da hadde alle veldig mye å gjøre”. (Informant Cecilie)

## **4.2 Tilrettelegging av mentoring**

### **4.2.1 Fra kommunen sin side**

Bergen kommune og Bærum kommune har valgt å tilrettelegge mentoring på to ulike måter.

Bergen kommune var i oppstarten av et pilotprosjekt for fire bydeler da intervjuene ble gjennomført. Erfaringene fra de fire pilotbydelene skulle være med på å danne grunnlaget til en felles kommunal plan, for mentoring av nyutdannede lærere i grunnskolen. Bergen kommune skulle også kartlegge hvor mange lærere som har gjennomført utdanning innen emnet, slik mentorene kunne brukes for nyutdannede— og nyansatte lærere. Et overordnet mål for pilotprosjektet var en felles retningslinje for Bergen kommune. Cedro skole lå ikke i en pilotbydel, men rektor Celine uttalte ”har i hvert fall sett at det er et stort behov for mentoring av de nyutdannede lærerne” og har på eget initiativ tilbydd mentoring for nyansatte— og nyutdannede lærere ved Cedro skole siden høsten 2013. Cedro skole har både skrevet melding på Twitter og sendt e—poster til kommunen om at de allerede er i gang med mentoring ved deres skole, men de har ikke fått noe særlig respons på innleggene fra kommunen. Så de bestemte at de ønsket å utarbeide en egen plan for sin skole ut fra retningslinjene som lå i ulike regjeringsdokumenter og annen litteratur om mentoring (Rektor Celine og Mentor Camilla).



Bærum kommune var i gang med mentoring av nyutdannede nyansatte lærere i kommunen da intervjuene ble gjennomført. Bærum kommune hadde fått en henvendelse fra Høgskolen i Oslo om de ønsket å være med på et felles samarbeid om mentoring av nyutdannede lærere, og det ønsket kommunen. Henvendelsen fra høgskolen ble ikke tidfestet underveis i intervjuet. Kommunens representant uttalte at "så tok Høgskolen i Oslo kontakt med oss og ønsket å få til et samarbeid om mentoring, så da var det veldig greit å slå til på det tilbudet". Bærum kommune sin representant fortalte at de har tilrettelagt for mentoring ved at alle grunnskolene skal tilby mentoring etter en felles mal som kommunen har laget. Det finnes dokumenter fra skolesjefen til den enkelte rektor og skriftlig informasjon til mentorene. All informasjon som er laget i forbindelse med mentorordningen i Bærum kommune skal være tilgjengelig for alle skolene på, digital læringsplattform, It`s Learning. Heftet som ligger på It`s Learning består av retningslinjer for hvordan mentoringen skal foregå ved de enkelte skolene. Det er et hefte som baserer seg på enkle sjekkpunkter, som skolene kan benytte. Rektor Berit er midlertidig litt kritisk til hvordan Bærum har valgt å legge opp sin mentorordning, og føler at det skal bli gjennomført slik for å være "best i klassen" og ikke nødvendigvis hva som ville vært best for den enkelte skole.

Bærum kommune sin representant uttalte:

Så i år har vi oppfølging av veilederne, og mentorene kommunalt. Hver for seg og sammen, 3-4 samlinger før jul. Og Høgskolen i Oslo har oppfølging av veilederne. Da kurses de i veiledningspedagogikk. Det er felles retningslinjer fra kommunen til alle skolene. (Informant skoleeier Bærum kommune)

Dette er interessant informasjon. Ingen av skolene, jeg gjennomførte intervju på, deltok på noen felles samling for mentorer siden de ikke visste om at det var tilrettelagt for en slik ordning.

#### 4.2.2 Mentormøter

Ingen av kommunen la noen føringer for hvordan møtene skulle gjennomføres ved skolene, dette har vært opp til den enkelte skole. Skolene har valgt å legge opp mentormøtene på ulike måter. To av

skolene har stort sett lagt alle møter utenfor undervisningstid slik protesjéene og mentor kunne møtes felles. Både Bøk og Cedro har stort sett fellesmøter med en bestemt agenda og en innkalling i forkant. Begge de skolene hadde mange protesjéer. Bøk hadde som tidligere nevnt fem protesjéer og Cedro skole hadde fire, men Ask hadde bare to. Antallet har vært styrende på hvordan mentorene hadde mulighet til å legge opp møtene.

Mentoringen har vært gjennomført i grupper etter klokken tre når all undervisning er gjennomført, når lærerne har bundet tid på skolen. Ved Bøk skole har mentoringen i hovedsak vært praktisert gjennom faste gruppemøter ved innkalling fra mentoren. I invitasjonen ble tema og påmeldingsliste alltid lagt til. Ved å gjøre det på denne måten hadde mentor Berit god oversikt over hvem som kom til møtene, og protesjé visste hvilket emne de skulle forberede seg i. I starten var møtene faste, men etter hvert har Berit behovsprøvd ordningen. Hun har prøvd å tilrettelegge gruppemøtene utenom de mest hektiske periodene ved skolen, men har kommet frem til at skolehverdagen er mer eller mindre svært hektisk hele tiden og at mentormøtene er viktige og må settes av tid til. Berit har tatt hensyn til protesjéene som har kontaktlæreransvar, ved å gi gode råd og hjelpe de med hvordan foreldresamtaler bør gjennomføres og hvordan sende ut elektronisk møteinnkalling til foresatte. Deltakelse på mentormøtene og i mentorordningen var frivillig, men det var sterkt anbefalt både fra ledelsen og mentor Berit til å delta.

Ved Cedro skole hadde mentoren felles arbeidsværelse med alle protesjéene med de fordeler og ulemper det medfører. Mentor Camilla pleide ikke å sende ut invitasjoner til mentormøtene skriftlig, men informerte de når alle var tilstede på arbeidsrommet. I tillegg ble de enige om ny dato i slutten av møtene. På begge skolene foregikk mentormøtene stort sett i grupper, der temaet var gitt i forkant slik at protesjéene hadde mulighet til å forberede seg.

På alle skolene hadde de samme agendaliste når det gjaldt tema. Temaene som ble tatt opp var for eksempel klasseledelse, klassemiljø, kontaktlærerrollen, utviklingssamtaler, foreldremøter, vurdering av elevarbeid, karaktersetting, samarbeid, utagerende elever og tilpasset opplæring. På Cedro skole hadde mentoren utviklet en nøkkelhank, som hadde påhengt ulike tema, og der periodens tema var ekstra stor slik de kunne bevisstgjøre seg tema hele perioden. Jeg fikk sett et slikt eksemplar og det var helt klart bevisstgjørende. Konkret for både mentor og protesjé om hva temaet var.

Ved Ask skole prøvde mentoren i starten av skoleåret å planlegge felles møter med begge protesjeene, men etter hvert så hun at det ikke var gjennomførbart. Anne var på et møte mens Ada hadde elevsamtaler. Det viste seg at det ikke var gjennomførbart å tilpasse tre ulike timeplaner til å gjennomføre mentoring, når det skulle være i løpet av den ordinære arbeidsdagen. Mentoringen ble lagt til timer læreren skulle bruke til å planlegge undervisning og etterarbeid.

Ingen av skolene hadde faste møter hver uke, men Cedro og Bøk skole hadde mer fast tilrettelagte møter siden det var flere mennesker involvert i hvert møte. Ved alle skolene ble temaene lagt til rette for hva som var aktuelt underveis i skoleåret. Slik protesjeene fikk råd til å gjennomføre vellykkede og strukturerte foreldremøter når det var aktuelt og vurderingstips når karakterene skulle settes. Alle deltagerkolene hadde skissert overfor protesjeene at mentorordningen var frivillig, men at det var sterkt anbefalt.

Ask skole hadde gjennomført sporadiske møter etter protesjé sitt behov. Ved denne skolen har det vist seg at den beste måten å gjennomføre mentoring på var i en-til-en relasjon. Noe av mentoringen har blitt gjennomført for protesjé Ada på kontorplassen, siden hun og mentoren delte arbeidsværelse. Modellen de brukte her var at møtene ble gjennomført i løpet av ordinær arbeidstid og som tidligere nevnt var det vanskelig å tilrettelegge timene. Anne var en del fraværende i løpet av skoleåret. Mentoren fortalte at en del av mentoringen for hennes del gikk mer på det psykososiale miljøet enn faglig oppfølging. Om mentormøtene hadde blitt gjennomført etter ordinær undervisningstid ville det blitt enklere å samkjøre Anne, Ada og mentor Andrine. Ved å samkjøre mentormøtene har protesjeene enklere for å løfte opp samtalene fra sitt personlige plan til en felles læringsplattform. Noe Anne erfarer i undervisningssammenheng eller elevsammenheng kan i flere tilfeller være overførbart til hva Ada har opplevd og hva hun vil oppleve.

#### 4.2.3 Retningslinjer

Bergen kommune hadde ingen retningslinjer for hvordan mentoring skulle være siden de var i starten av et pilotprosjekt. Cedro skole har valgt å legge retningslinjene selv. Cedro skole har valgt at mentoren får nedsatt undervisningsplikt med en time hver uke og ikke ekstra lønn. Rektoren har som

filosofi at det må være en form for tilrettelegging, ellers så var det ikke noen som ønsket å påta seg mentorrollen. Mentor Camilla fortalte at rektor ved Cedro skole var fleksibel og gav mer tid når det var behov for det. Camilla trakk for eksempel frem at om noen av timene hennes gikk ut, kunne hun bruke de til å planlegge mentormøter og hun ble sjelden satt inn som vikar i de timene. Ved at rektoren tilrettela på denne måten følte mentoren at hun ble anerkjent og sett av både Cedro skole og rektoren. Protesjéene ved Cedro skole fikk ikke noen tilrettelegging, mentoring i tillegg til full stilling. Tilretteleggingen som ble gjennomført var at mentormøtene ble av og til lagt i den bundne arbeidstiden og når det ble gjort følte de at de ble sett og ekstra ivaretatt. Bergen kommune har ikke satt av noen øremerkede midler til skolene som tilbyr mentoring. Kommunens representant uttalte at det ble satt av tid til rektorene og at hun brukte en del tid til å følge opp pilotprosjektet, men utover det var det ikke bevilget noen ekstra midler.

Bærum kommune har felles retningslinjer for mentorene, men ordningen har blitt tilrettelagt ulikt. Ved å se på Figur 4.1 kommer det frem at ved Ask skole fikk mentoren 10 000 kr i lønn og ikke noe nedsatt undervisning— og leseplikt i følge mentoren. I følge rektor Arne var det nedsatt en time med undervisning— og leseplikt i tillegg til lønn. Mentoren og rektorens sitt svar samsvarte ikke. Siden rektor og mentor ikke svarte likt kan det kanskje tyde på manglende kommunikasjon, eller ulike oppfatninger av mentoravtalen. Mentor Andrine oppfatter at det bare var lønnskompensasjon og av den grunn er 1t nedsatt valgt å skrive i parentes.

Bøk skole har tilrettelagt mentorordningen ved at mentoren fikk nedsatt 5 timer undervisning— og leseplikt i tillegg til 10 000 kr. Ved denne skolen var kommunikasjonen mellom rektor og mentor bedre, for her svarte begge helt likt. Timeplanen til mentoren er ikke tilrettelagt, dette må hun styre selv.

Mentor	Skole	Erfaring	Utdannelse	Tid/Lønn	Lærerpraksis
Andrine	Ask	1,5 år som mentor	Adjunkt	10 000 kr (1t nedsatt)	10,5 år
Berit	Bøk	1 år som mentor	Adjunkt	10 000 kr 5 t nedsatt	16 år
Camilla	Cedro	1 år som mentor	Adjunkt med veiledningsutdanning (60 studiepoeng)	1t nedsatt	15 år

Figur 4.1 Oversikt over forutsetninger som mentor. Figuren viser erfaring, utdanning, praksis og vilkår mentorene har. Figuren forklares nærmere under mentorrolle.

### 4.3 Mentorrolle

#### 4.3.1 Utdanning

I dette datamaterialet er bare en av tre som har utdanning innen emnet. De to andre mentorene har lang erfaring som lærer. I Figur 4.1 kommer det frem at mentor Camilla har totalt 60 studiepoeng som retter seg inn mot en mentorrolle. Hun har veiledningspedagogikk, for praksislærere og nyutdannede lærere, i tillegg studert atferdspedagogikk under allmennlærerutdanning. "Emnet atferdsvansker egner seg svært godt mot de nyutdannede, og bruker det inn mot klasseledelse, siden det ofte er ungdommer med atferdsvansker som utfordrer mest" (Informant Camilla).

Berit har ikke noen formell kompetanse innen mentoring for nyutdannede lærere. Andrine begynte mentorutdanning den høsten hun startet som mentor ved Ask skole, men måtte avbryte studie på grunn av sykdom. Verken Berit eller Andrine følger Bærum kommune sin plan over tilrettelagte mentormøter. Intervjuet med skoleeier i Bærum kommune ble foretatt i etterkant av intervjuet ved Ask skole, men i forkant av intervjuene ved Bøk skole. Det var ingen av mentorene i Bærum som hadde hørt om noe felles møter innad i kommunen. Rektor Arne fortalte at kommunen har et kurs for de nyutdannede lærerne i Bærum kommune "Ny i Bærum kommune". En kursrekke for å utdanne mentorer, men det gav ikke noen studiepoeng. Det er interessant at Rektor Arne var informert om en slik ordning i kommunen, men likevel ikke sendte mentor Andrine på et slik kurs. Det ble ikke stilt noen spørsmål om hvorfor rektoren ikke hadde informert Andrine om mentorkurset.

#### 4.3.2 Mentorstilling

##### Nedsatt undervisning

Ved Cedro skole har mentoren, Camilla, 15 års erfaring som lærer og formelt ett år som mentor, slik det fremgår i Figur 4.1. Uformelt har hun fungert som mentor i mange år, en rolle som hun naturlig har tatt på seg. Cedro skole var den eneste skolen, som tidligere nevnt, som hadde mentor med utdanning. De to andre skolene hadde mentorer med lang erfaring, som lærere. Camilla har sett det

som en stor anerkjennelse å få mentorrollen. Hun trives veldig godt i rollen som mentor og ønsker at de nyutdannede ved Cedro skole skal få en bedre start enn det hun fikk når hun startet i læreryrket.

Eg trives veldig, veldig godt som det. Den profesjonelle samtalen er annerledes enn venninnepraten.(...) Prøver å stanse før det glir over en terapeut rolle. Eg prøver å legge opp til å få gode samtaler rundt lærerprofesjonen.(...)Eg synes det er kjekt å se nyutdannede som føler seg tryggere og tryggere på veldig kort tid. Læringskurven er ekstremt bratt, min indre motivasjon er at dei skal få en bedre start enn det eg hadde. Eg huska at eg var veldig fortvila og redd for å miste kontrollen. (Mentor Camilla)

Det at Camilla fikk en formell tittel og med det synlig anerkjennelse som mentor, for jobben hun egentlig hadde gjort i mange år gav henne mye. Hun fikk ekstra motivasjon til å gjøre en enda bedre jobb. Det var to perspektiver som gjorde at Camilla ønsket å være mentor.

Trenger å ta vare på de gode pedagogene og eg er litt redd for lærerflukten. Også er det for å ivareta både de nyutdannede og elevene, så tenker eg at det kan forhindre masse nybegynnerfeil. (.....) Det syns eg er veldig motiverende arbeid. (Mentor Camilla)

Camilla har fått nedsatt en time undervisning i arbeidsavtalen, timeplanen er tilrettelagt og i tillegg har hun en ledelse som tilrettelegger. For eksempel: om timene hennes faller ut, kan hun bruke de til å forberede gruppemøter. Hun bruker mye mer tid enn den ene timen som er avsatt i uken, men siden ledelsen tilrettelegger for mer tid når hun spør, er dette en ordning som passer mentoren godt. Ved denne skolen får mentoren ikke lønnskompensasjon.

#### Lønnskompensasjon og nedsatt undervisning

Ved Bøk skole har mentoren 16 års erfaring slik figur 4.1 viser, men ingen formell utdanning innen emnet. Mentor Berit mente at selv om hun ikke hadde noen formell utdanning innen emnet, så hadde hun gode kunnskaper om å være mentor etter 16 års erfaring i læreryrket.

Etter 16 år i læreryrket har jeg vært igjennom mange struktur og omlegginger i skolen. I tillegg har jeg jobbet som praksislærer for studenter. Jeg har blitt plassert på fag og timer overalt, så jeg har hentet en del erfaring derfra. (Mentor Berit)

Mentorrollen var en rolle som Berit ikke hadde tenkt så mye over før rektoren kom med en henvendelse.

Det var min rektor som spurte om jeg kunne være mentor for de nyutdannede. Det var noe de hadde satt av tid til i min stilling og jeg fikk ikke så mye betenkingstid, men tenkte over det noen timer og kom frem til at det kunne være en spennende utfordring, og noe helt annet enn det jeg hadde gjort før. (Mentor Berit)

Berit synes mentorrollen er en givende rolle. Den er krevende fordi det ikke alltid er like enkelt å vite hvilke oppgaver som skal være mentorens og hvilke oppgaver som skal være administrasjonens. Denne ordningen er helt ny på denne skolen. Berit har fått være med på forme hvordan rollen skal være, men at dette ikke er den enkleste rollen hun har hatt i skolesammenheng. Jamfør figur 4.1 fikk Berit nedsatt fem timer i arbeidsavtalen og lønnskompensasjon på 10.000 kr. I starten på skoleåret var det to mentorer ved Bøk skole, men på grunn av langvarig sykdom tok Berit over hele mentorrollen. Berit har sagt at "Jeg vet hvor "skoen trykker" for de nyutdannede lærerne, så dette er interessant" (Mentor Berit).

Ved Ask skole har mentoren, Andrine, over 10 års erfaring som lærer og ett og ett halvt år som mentor. Skoleåret 2013—2014 var hun veileder for PPU—studenter og mentor for to nyansatte lærere. Hun ønsket å bli veileder for:

Og ta del i den nyutdannedes lærervirke. Og det handler ikke noe om at jeg skal diktere noen, men det handler mer om en prosess, med seg selv og de man jobber med. (.....) Men det er jo klart erfaringen som også gjorde at jeg vil bidra. Har jobbet noen år og vet hvor skoen trykker(Mentor Andrine).

Ved Ask skole som Figur 4.1 viser har mentoren fått lønnskompensasjon på 10.000 kr og nedsatt en time av den bundne tiden, men ikke tilrettelagt timeplan. Rektoren har i samråd med mentor blitt

enig om mentorrollen. Dette var ikke en oppgave som ble gitt i tillegg til alt annet, eller for å fylle opp stillingen. Mentorjobben var en ønsket oppgave fra mentoren sin side og i samråd med rektor har de kommet til enighet at hun var meget godt egnet i den rollen. Lønnskompensasjonen var fastlagt fra Bærum kommune, som sier at alle skal ha 5000 kr for hvert semester de er mentorer.

Mentorene i Bærum kommune ble begge lønnet utover ordinær lønn, dette var retningslinjer fra kommunen. I tillegg til lønnen valgte skolene å tilrettelegge ved å gi nedsatt undervisningstid til sine mentorer. Berit har fått nedsatt fem timer og Andrine en time. Om vi sammenligner ordningen som er i Bærum kommune med Bergen kommune, kommer mentor Camilla og Cedro skole dårligere ut. Camilla har ikke noen lønskompensasjon, men hun får nedsatt undervisningsplikt med en time. I tillegg har Camilla fortalt at hun får mer tid om hun trenger det til å bruke til mentormøter eller forberedelser. Ut fra opplysningen jeg har fått kan det se ut til at Berit ved Bøk skole har den beste ordningen av mentorene. Hun har både lønn og nedsatt 5 timer undervisning. Bærum kommune har felles retningslinjer innad i kommunen, derfor var det interessant at det var såpass stor forskjell innad i kommunen.

#### **4.4 Utfordring**

Utfordringene vil være med på å forme den fremtidige læreren og hvordan hennes opplevelse av overgang fra studier til arbeid er. Utfordringene kan være både positiv og negativ. I hverdagen vil profesjéene møte utfordringer som de kan være med på å påvirke og ikke påvirke. Under dette temaet har jeg valgt å lage kodene tid, ulik bakgrunn og arbeidsplass. Hver kode har fått egne subgrupper, se Figur 2.3 i kapittel 2.

Tid har fått subgruppene arbeidsmengde, klassestørrelse, kontaktlærerrollen, faglige utfordringer, rettebyrde og vurdering. I koden arbeidsplass under teamet utfordring har felles kontor og ikke felles kontor med mentor blitt subgruppene.



#### 4.4.1 Arbeidsplass

Ved alle skolene var det noen av protesjéene som delte felles arbeidsværelse med mentoren. Det var imidlertid bare på Cedro skole at mentoren delte arbeidsværelse med alle de nyutdannede. Dette var et bevisst grep fra ledelsens sin side. På denne skolen måtte mentor Camilla ofte bevisstgjøre protesjéene om hvilken rolle hun skulle ha på rommet. Camilla valgte å bevisstgjøre protesjéene ved denne setningen: "No tar eg på meg mentorhatten" (Informant Camilla). Ved å si denne setningen ble protesjéene veldig klar over hvilken rolle hun var i og ikke minst hva de kunne dele. Å være mentor er en rolle som skal være med å løfte de pedagogiske samtalene et nivå opp og ikke inngå i en venninnerolle eller terapirolle. Ulempen ved å ha felles arbeidsrom med alle protesjéene er at Camilla kan føle at hun er i mentorrollen hele tiden. Siden Camilla hadde lest en del pedagogikk rundt mentoring og veiledning var hun veldig bevisst sin rolle som lærer, kollega, mentor og venninne. Underveis i skoleåret hadde ledelsen begynt å reflektere over hvordan hverdagen for Camilla egentlig var og om hun hele tiden var i en mentorrolle. Ledelsen tilbydde Camilla å bytte arbeidsværelse. Camilla har imidlertid kommet frem til at det var veldig greit å være tilgjengelig til enhver tid for protesjéene, bare hun passer på at det ikke blir en belastning.

Det var godt å ha noen som har arbeidet i mangen år og har barn hjemme. Man kan bare se på hverandre, så forstår man. Og det kjente eg når nå Christine kom tilbake fra fødselspermisjon, at det hadde eg savnet (Informant Camilla).

Ved Ask skole delte mentor Andrine kontor med Ada og ved å ha felles arbeidsværelse fikk Ada litt ekstra tips og mentoring i løpet av hverdagen. Ada fikk mentoring av Andrine enn Anne siden de hadde felles kontor. Det var både mentoren og protesjé som har behov for et møte.

Ved Bøk skole har også mentoren gitt litt tips og råd i hverdagen til de som sitter på samme arbeidsrom. Dette er ikke planlagt mentoring, men mentor Berit har påpekt at det er mye enklere å gi litt ekstra hjelp i hverdagen når både elever og arbeidsværelse deles.

#### 4.4.2 Tid

Tid var noe både rektorer, mentorer og protesjéer fortalte om underveis i intervjuene. Det var et emne som tydeligvis var noe alle hadde mange meninger om. Av protesjéene følte mange at tiden ikke strakk til med tanke på å planlegge av undervisning og en av informantene uttalte at "jeg må av og til måtte planlegge påveitil klasserommet" (Informant Barbro). Tidspress var et ord som ofte gikk igjen i intervjuene og Cecilie har delt dette: "Tidspress, ehmm. Først og fremst tidspress. Mangel på tid til planlegging og etterarbeid. Uforutsette hendelser det tar mye tid, for eksempel en elevhendelse, snakke med noen i gangen—ordne og fikse" (Informant Cecilie). Bente delte at hun ikke strekker til noe som vil bety at hun har tidspress. "Strekker ikke til. Det er så mange som burde hatt oppmerksomheten min og jeg skulle så gjerne hatt mer tid til hver enkelt og mye mer tid til forberedelser. (Informant Bente)

Mentorene har delt sin bekymring over protesjéene sin manglende tid til planlegging og hvordan de skal kunne klare å hjelpe til i en hektisk hverdag til mindre detaljplanlegging, rettebyrden og vurderingsarbeid.

Alle tre rektorene har sett at tiden kan være mangelfull for protesjéene, men det var ingen av de som hadde tilrettelagt for noe ekstra tid for protesjéene, men de hadde tilrettelagt for mentorene.

### 4.5 Hvordan ser protesjé på utbytte av mentoring?

#### 4.5.1 Vurderingsarbeid

Å vurdere elevtekster eller elevarbeid er i følge protesjéene veldig tidkrevende og vanskelig. Vurderingsarbeid og karaktersetting er noe de har lite om på lærerutdanningen og ved PPU-studiet og det har vist seg at det er langt vanskeligere å vurdere arbeidene enn hva de på forhånd trodde. Protesjéene føler at de ikke har høy nok kompetanse til å gjennomføre vurderingsarbeidet alene. Alle mentorene har fortalt at vurdering er noe som er utfordrende for sine protesjéer og det er bevisst et tema de pleier å gå grundig gjennom på mentormøtene. Videre fortalte mentorene at vurderingsarbeidet er et av de vanskeligste arbeidene som skal gjøres i løpet av et skoleår og det er ikke uvanlig at også erfarne lærere kan være i tvil om hvilken karakter de skal sette på et elevarbeid

og spør en annen faglærer om karaktervurdering. Ada har beskrevet at hun kunne ingen ting etter PPU om vurdering.

Vurderingsarbeidet, kan du ingenting om. Og det får du heller ikke inn når du leser teori, jeg er kjempe glad for å ha mentor. (...)så sitter vi begge og leser teksten sammen, så sier jeg at det er fire, så skal mentoren se om hun er enig, og jeg må begrunne hvorfor jeg mener det er fire. Så skal hun komme med sin begrunnelse (Protesjé Ada).

Det Ada deler om vurdering har også blitt delt ved de to andre skolene, Christoffer og Bente sier at de er glade for å ha fått hjelp til å sette karakterer av mentoren sin.

Gjennom hjelp til vurderingsarbeidet har protesjéene følt seg tryggere i rollen som lærer. Når de har levert ut elevarbeid som de har fått vurderingshjelp til, føler de at karakteren er mer rettferdige enn om de skulle gjort vurderingsarbeidet helt alene. Trygghet i lærerrollen er noe alle protesjéene har trukket frem som utbytte av mentorordningen ved skolene. Brian har delt dette "(...) Jeg har fått mer selvtillit og trygghet gjennom de møtene og tror at det har jeg hatt mye nytte av også i klasserommet" (Informant Brian). Cato har uttalt dette "Nyfrelst ut av møter", han føler at han mer energi når han forlater et mentormøte enn når han gikk inn til møtet. Cato henter inspirasjon fra de andre protesjéene og fra mentoren.

#### 4.5.2 Papirarbeid

Papirarbeid er en del av skolehverdagen. For en nyutdannet lærer er det ikke like enkelt å vite hvordan man skal fylle ut rapporter, skrive IOP-er for elever eller svare på henvendelser fra foresatte. I denne situasjonen er mentoren trukket frem som en stor ressurs av flere protesjéer. Hun kan hjelpe til med gode råd om hva en IOP bør inneholde, hvor detaljert den skal være og hvor mange faglige mål eleven skal få. Henvendelser fra foresatte er noe alle lærere opplever ukentlig og hvordan protesjé skal svare på slike henvendelser er ikke alltid like enkelt å vite. Henvendelsene kan være alt fra spørsmål om faglig vurdering til hvordan klassemiljøet fungerer. Bente har fått gode råd gjennom sin mentor Berit om hvordan hun bør svare på slike henvendelser.

Det er veldig fort gjort å svare på en mail veldig raskt, (...) la det gå en time eller to, spør om råd og da kan det kanskje være løst på en helt annen måte.(...) Min erfaring, aldri vær rask på avtrekkeren både på mail og muntlig om du er usikker (Mentor Berit).

I tillegg til mentorene sine ord har Bente fylt ut med "(...) ringe til foresatte i stedet for e-post frem og tilbake" (Informant Bente). Dette rådet har hun fått flere ganger av mentor Berit. Det er fordeler og ulemper ved å ringe fremfor å skrive en e-post til foresatte. Fordelen er at det ikke like enkelt kan oppstå språklige misforståelser, men at man lettere kan ha en dialog og trolig avslutte saken når samtalen er over, ulempen er at det krever tid fra begge parter på samme tidspunkt og det er ikke like enkelt å nå alle foresatte i løpet av en arbeidsdag. Ved å ta en telefon hjem til de foresatte kan det også være med på å effektivisere arbeidsdagen til protesjéene, slik de ikke trenger å skrive mange e-poster frem og tilbake.

#### 4.5.3 Skolekultur

Flere av protesjéene påpeker at ved å ha en mentor ved skolen er det lettere å komme inn i kollegiet ved skolen. De har følt at det har blitt sett på en annen måte enn hvis de ikke hadde hatt en mentor. En av informantene har eksplisitt delt dette,

Mentor kan være med å åpne for at de nyutdannede kan komme inn i det kollegiale på arbeidsplassen. Da har vi en som er der for deg. Hjelper litt til og introdusere deg for resten av personalet. Lærere er ofte litt egne, litt slik ikke ta koppen min og plassen min i lunsjen. Mentoren kan åpne litt opp slik de nyutdannede kommer inn (Informant Caroline).

Ved å ha mentoring ved skolene har det vist seg at protesjéene føler at det er takhøyde for å stille spørsmål til mentoren som de ikke alltid har følt de kan stille til sin leder eller til andre kollegaer. Protesjéene har vært redd for å miste ansikt om de skulle stilt alle spørsmålene de hadde til sin leder, dette ble påpekt av flere av de som hadde vikariat. Et vikariat gir ingen trygghet. De var redde for ikke å få forlenget vikariat neste skoleår, eller ikke fast stilling om de viste sine svakheter og feil. Cato har delt sine tanker rundt dette, "For eksempel ikke fast jobb, vil ikke signalisere at du har vært på dypt vann i en time" (Informant Cato).

Mentoren har en viktig rolle for protesjéene, hun skal være med på å gi de nyutdannede trygghet i rollen som lærer og dette er noe samtlige protesjéer har delt under intervjuene. Alle føler at trygghet og anerkjennelse er gode ord som beskriver hvilket utbytte de har hatt gjennom mentorordningen ved skolen. Tryggheten protesjéene har fått gjennom ordningen har vært med på å gi en ro til resten av personalet. Birte har delt sine tanker "(...)følt meg tryggere. Bidratt til å bli sett" (Informant Birte). Dette er noe av det samme som Christoffer sier "Trygghet gjennom mentorordningen, mye å lære"(Informant Christoffer).

#### **4.6 Oppsummering**

I dette kapitlet er funnene som kom frem gjennom koding av datamaterialet presentert. Kodene, som tidligere er beskrevet, fremkom gjennom analyseprosessen systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011, s. 96-112), og dette tilsvarer det fjerde trinnet, sammendrag. Gjennom direkte sitater og gjenfortellinger av informantene har empirien blitt fremstilt. Analysekapitlet danner grunnlaget for neste kapittel, som er drøfting av de mest sentrale funnene av empirien.

## 5 Drøfting av funnene

I dette kapitlet vil funnene som ble presentert gjennom analysen av empirien drøftes. De vil bli drøftet opp mot teori og litteratur som tidligere er beskrevet i oppgaven. Fokuset vil være på de sentrale funnene fra empirien som kan være med på å svare på problemstillingen.

Hvilket utbytte protesjéene har fått gjennom mentoringen vil også være sentral i drøftingen. Videre vil overgangen, tilrettelegging og utfordringer protesjéene får ved de enkelte skolene være viktig og hvem som utnevnes til mentor. Forskningsspørsmålene er laget for å få belyst problemstillingen på en grundig måte og gjennom drøftingen prøve å finne svar på den.

Nyansatte lærere er hele personalet sitt ansvar, mentoren kan ikke påta seg alene den rollen, men kan være med å åpne dører for protesjé (Sand & Storhaug, 2011, s. 25) og (Smith et al., 2013a, s. 201)

### Mentoring

- en suksessfaktor for nyutdannet lærer i ungdomsskolen?

Problemstillingen utdypes gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan oppleves overgangen fra utdanning til arbeid for protesjé?
- Hvordan tilrettelegges mentoring for protesjé ved ungdomstrinnet?
- Hvilke forutsetninger har lærere som utnevnes til mentor for nyansatte lærere?
- Hvordan ser protesjé på utbytte av mentoring?

### 5.1 Et teoretisk sidesprang til drøftingen

De teoretiske perspektivene som ble presentert i teorikapittelet vil være med på å underbygge betydningen av funn som er gjort. Det vil likevel være tilfeller der teorien ikke direkte kan svare på "om det er slik", og også "hvorfor det er slik", spesielt når det går i positiv retning. Således vil ofte teorien være mer relevant for å forklare hvorfor noe eventuelt ikke fungerer. Dette er i seg selv viktig for å kunne vurdere relevans i et funn. Det kan være flere grunner til at det har blitt slik. Når noe

fungerer innen mentoring, vil det ofte være utslag av en rekke synlige og usynlige positive omstendigheter. En interesse ligger i bunn, men dernest må andre rammefaktorer også være på plass, som tid, tillit, samarbeidsevne, samarbeidsvilje, erfaring, etc. Teorien gir omrisset om hva som må til for å få det til å fungere, og i den settingen kan det ses på som omfattende. En faktor alene er ikke nok til å skape en positiv trend. På motsatt side vil en manglende faktor alene kunne være nok til å ødelegge for det som skal være en positiv trend. Teorien er ofte lettere å anvende til og identifisere hva som er galt, når noe er galt, enn og faktisk påpeke at noe er galt, selv om det fungerer.

Sannsynligvis bunner dette ut i at det er lettere å sette fingeren på problemområdene, enn områdene som fungerer.

Denne digresjonen til drøftingen er relevant fordi konsekvensen av feil utført mentoring, vil kunne gi funn som tilsier at mentoring ikke hjelper nyutdannede lærere, når problemet egentlig er mentoringen som blir gitt i seg selv. Den teoretiske ballasten er viktig for å kunne vurdere en slik feilkilde, selv om det ikke nødvendigvis treffer problemstillingen.

En helt motsatt konsekvens av manglende teoretisk ballast kan også inntreffe: En konkluderer med at mentoring er en nøkkel til suksess, men så er det egentlig ikke mentoring som er gitt. Mentoringen får æra for noe den egentlig ikke bidrar til, eller som burde vært håndtert på helt en annen måte. Et eksempel her vil være at en lærer lager et undervisningsopplegg for en annen lærer, istedenfor å bidra til at den andre læreren selv blir god på å lage undervisningsopplegg.

## **5.2 Problemstillingen**

Studien har gitt mange interessante funn. Noen funn vil direkte kunne knyttes mot problemstillingen, mens andre er mye mer relevant for å underbygge hva som er viktig innenfor mentoring. I overgangen mellom analysen og drøftingen oppstod det et behov for å identifisere det viktigste funnet i studien. Dette ble i seg selv et problem, da det ble lettere å grave seg ned i de detaljvise funnene enn å identifisere tendenser og finne helheten. Helheten er essensiell i denne studien ettersom målet var å finne ut om mentoring gir suksess i arbeidet med å utvikle og beholde nyutdannede lærere. Detaljene vil på sin side være viktig for å underbygge hvorfor det er en suksess, eller eventuelt hvorfor ikke.

I den totalen sammenheng, når en ser på den faktiske problemstillingen, er det et funn som først ble glemt, men er umulig å underslå betydningen av: Samtlige protesjører formidler at de har hatt stort utbytte av mentoringen. Selv om det varierer hva de har fått støtte til, hvordan mentoringen er tilrettelagt og hvilken bakgrunn og filosofi mentoren har, er det ingen som uttrykker seg på en måte som tilsier at den ikke fungerer eller mangler nytteverdi. Også informant Barbro, som tydelig uttrykker manglende tilpasning i skolemiljøet, uttrykker at mentoringen gir henne noe. Samtidig sier både rektorene og mentorene at de ser effekt av mentoringen. De ser at den hjelper de nyutdannede inn i skolen, både faglig og sosialt.

Selv med et relativt lite tallmateriale er denne "unisone" tilslutningen til mentorordningen en tydelig indikator på at mentoring gir suksess. Et problem med tilslutningen kan være at funnet gir lite rom for annen tolkning. Uttrykket "for godt til å være sant" kan være berettiget. For på den ene side er resultatet klart, men på den andre siden vil et naturlig spørsmål være om noe kan være feil med materialet. Er de riktige spørsmålene stilt? Ble intervjuene ført på rett måte? Er utvalget representativt?

Er analysen preget av en forforståelse som ikke er tatt høyde for?

I en slik situasjon kan det være vanskelig å finne en direkte bekreftelse fra teorien på hvorfor mentoringen lykkes. Når funnene skulle kvalitetssikres i litteraturen, hadde det egentlig vært mer behagelig om noen av informantene hadde svart at mentoringen ikke har noe for seg, den fungerer ikke. Det er kanskje et paradoks å si det slik, men da hadde det åpnet seg en enklere mulighet for å se bak tallene. En fikk mulighet å feilsøke på mentoringen som ble gitt, og ved det kanskje få avklart at mye av grunnen til at utbyttet ikke er tilstede, er feil på måten mentoringen er tilrettelagt og blir gitt, ikke at mentoring i seg selv ikke er viktig. Dette ville igjen kunne ses på som en bekreftelse på at mentoring faktisk har noe for seg, bare det blir gjort på rett måte. "Feilsøkingen" kunne selvsagt også ført til at man ikke finner feil med mentoring, men at behovet rett og slett ikke er der.

En slutning av at protesjee sakte, men sikkert skal løsrive seg fra mentoren, er at det også vil være ulikt behov for mentoring og hvilke tema som tas opp. Folk er ulike, noen mestrer det andre ser på som uoverkommelig. Om det var større variasjon i resultatet, ville en mulig konklusjon etter videre utforskning vært: Mentoring er viktig, men det gjelder ikke for alle. Det bør behøvsprøves.



Denne nyansen finnes for såvidt i dette innsamlede datamaterialet også. Det tar imidlertid ikke bort faktumet at alle har sagt at behovet er der.

Heldigvis er der relevant forskning som bekrefter at mentoring er viktig, beskrevet i kapittel 3, men jeg har ikke funnet noe som så klart viser at det betyr mye for nyutdannede. Hadde dette resultatet lagt til grunn for studien, før studien tok til, hadde naturlig nok ikke problemstillingen vært den samme. Det ville uansett vært interessant å se nærmere på hva som befinner seg bak tallene. Aktuelle problemstillinger kunne vært: Hvorfor er mentoring så viktig? Hva skal til for å gjøre mentoringen enda bedre? I en problemstilling som handler om helheten, kommer disse spørsmålene uansett indirekte frem. I hvert fall har det gjort det i denne studien. Det er spørsmål som en nødvendig å belyse i en viss grad for å gi oppgaven substans. Derav også semistrukturerte intervju og kvalitativ metode, og ikke ren kvantitativ metode. Ved at informantene har delt informasjon om hvordan de beskriver egen situasjon som nyutdannet og er komfortabel i intervjusituasjonen har det gitt muligheten for tykke beskrivelser siden det har vært mulighet til å "produsere ny, innsiktsfull kunnskap om menneskets vilkår" på hva som går på mentoring, som omtales mer i kapittel 2.9.

Som beskrevet i kapittelet om et teoretisk sidesprang, har teorien vært viktig for å være kritisk til eget resultat. Herunder spesielt for å vurdere om det er mentoring som gir resultatet eller at protesjène rett og slett har det som trengs fra studenttiden. Det er hele omfanget av teorien som har gjort seg gjeldende, da det har vært vesentlig å identifisere selve mentoringen.

Fra et forskerperspektiv har selve forskningsspørsmålene vist seg verdifulle her. De beskriver i lang større grad hvorfor mentoringen faktisk fortjener å bli kreditert det gode resultatet. Dette er noe som vil bli nærmere beskrevet under funn i de kommende underkapitelene.

### **5.3 Mentoring er viktig, ressursbruken er tilfeldig**

Før kapitellene for tar for seg forskningsspørsmålene ønsker jeg å trekke inn noen flere moment rundt indikasjonen på at mentoring treffer målgruppen så godt som det gjør. Av de mest spennende

funnene er nemlig kontrasten mellom det utbyttet protesjèene sier de får, og størrelsesordene på ressurser det sies blir satt av til mentoroppfølging og utvikling av profesjonen mentoring.

Datamaterialet viser at 8 av 11 protesjeer har mer fagutdanning enn mentoren. Samtidig sier alle at de har faglig utbytte av mentoren. Det er rett og slett ingen som stiller spørsmål med fagkompetansen til mentoren. Sett i lys av regjeringens satsning på økt fagutdanning blant lærere, er spørsmål om økt fagutdanning alene er veien å gå for å bedre den norske skolen. Her kan en jo selvsagt parere med at lærerutdanningen tydeligvis var bedre før; selv med mindre fagutdanning, viser det seg at de eldre kan mer fag. Dette kan være en naturlig slutning å trekke fra ett enkelt funn, men ser en funnene i sammenheng, er det vanskelig å argumentere på den måten. Det kan heller sees på som et bilde av at dagens nyutdannede har nok fagutdanning. Det de trenger støtte til er å få den frem i hverdagen. Denne støtten viser studien at mentoring kan gi. Mentoren vil være en anerkjennende instans som ser protesjèen og utvikler de sider han sliter med. Spesielt trekkes det ofte frem at det ikke finns nok tid. En mentor som har tid til å hjelpe protesjeen med å få en mer effektiv hverdag, gir faktisk protesjeen mer tid også. I tillegg er dette et punkt hvor det kan være naturlig at begge parter for god effekt. Idèer utvikles i samarbeid, og en får belyst flere sider av dem. Informant Cato bekrefter egentlig akkurat dette, da han sier at han henter inspirasjon både fra mentor og fra de øvrige protesjèene. Studien viser at teamet gir hverandre refleksjonspartnere.

Nå sporer jeg litt av fra kontrasten til ressurser som settes av, ved å argumentere positive sider av mentoring. Kontrasten viser nemlig at selv når en ser effekt av mentoring, og utfordringer og fordeler med den, så kan det synes som liten vilje til og virkelig gjøre grep for å hente ut full effekt. Mentoringen gjøres til noe som i stor grad må utføres, gis og mottas, i tillegg til alle andre arbeidsoppgaver. To av tre mentorer, og alle protesjèene, var kontaktlærere. En solid merbelastning. Mentoringen må prioriteres av den enkelte. Skoleledelsen (bevisst eller ubevisst) synes fornøyd med å gi et tilbud. Bærum kommune gir egentlig et stygt eksempel på dette. De har hatt fokus på mentoring, og også utvikling av den enkelte mentoren. De har laget en kursportefølje som skal gjøre mentoren enda mer kvalifisert til å gi protesjèene den rette oppfølgingen. Likevel visste ikke mentorene om dette opplegget. En av to rektorer kjente riktignok til opplegget, men hadde valgt å verken informere eller sende mentoren sin på det.

Jeg vil påstå at dette er med på å ødelegge for mentorprofesjonen. For det første mister man en god mulighet til å utvikle mentoren. I Bærumseksempelet vil en kursportefølje både gjøre mentoren bedre rustet til å gi bedre og riktigere mentoring. Samtidig vil det kunne være en samlingsarena for mentorene, hvor både erfaringer og ideer deles og utvikles. Mentoringen vil bli mer synliggjort og mentorene øker inspirasjonen i arbeidet. Dette forsvinner når en ikke gir tilbudet som er der. Derneft vil det kunne være direkte demotiverende for en mentor å se en slik mulighet til utvikling forsvinne. Mentoren er interessert i utvikling. Bør i hvert fall være det, i følge teorien, og dette gjelder nok for seg selv også. Studien min viser at det er en reell forskjell mellom mentoring som blir gitt av de som har mentorutdanning og de som er mentor mye på grunn av lang erfaring som lærer (dette drøftes senere). Det er mye teori som underbygger dette, og ikke minst forteller om viktige rammefaktorer og hvordan tilrettelegge for god mentoring, ref teorikapittelet. En med kursing i mentoring vil sannsynligvis være bedre rustet for å gi god mentoring, enn en uten. En med utdanning innen mentoring vil kunne være bedre rustet enn en med kurs. Det trenger ikke være slik, men inntrykket er at det ofte er det, sannsynligvis fordi kurs og utdanning er et utslag av interesse. Med å ikke gi tilbud om utviklingen kan det for mentoren sees på som at ledelsen ikke anerkjenner jobben som gjøres, og dermed faller interessen. Noe som igjen kan gå utover protesjèene og også selve mentorprofesjonen.

Jeg har ikke spesifikt undersøkt hvorfor det kan synes som at mentoring ikke blir prioritert høyt nok. Jeg er likevel helt sikker på at alle ønsker en skole i utvikling. En side av det kan være at mentoring ikke har den aksept som studien min tilsier. Det kan sees på som merarbeid uten reell effekt. En annen, og for meg, mer sannsynlig grunn er at det i dagens skole alltid er kamp om ressursene. Tid er en luksusvare. Eneste måten å få skolehverdagen til å gå opp, er ta ut maksimalt av den enkelte. En ønsker å gi tilbud til videreutvikling, men er ikke i stand til å tilrettelegge for det på arbeidsplassen. I mange tilfeller kan det nok være enklere å sende en person et ekstra år på skole, da man har noe fast å forholde seg til og resultatet blir veldig synlig formelt, enn det å gi en alternativ utviklingsarena med tilgjengelige ressurser på arbeidsplassen. Reelt sett kan mentoring, både fra mentorens ståsted og protesjèens, falle ned på egen interesse. Dette er interessant i seg selv, for som vi vet fra teorien, er interessen for egens og andres utvikling essensielt for god mentoring. Det synes likevel uheldig, fordi oppsiden av god og tilrettelagt mentoring ser ut til å kunne strekke seg langt utover det å kun utvikle den enkelte.

Spørsmålet er egentlig ikke om mentoring kan være en nøkkel til suksess eller ikke, men hvordan en kan gjøre den enda bedre og mer relevant.

#### 5.4 Overgangen

Overgangen fra student til lærer er sammensatt. Hverdagen som møter protesjéene når de åpner døren til klasserommet er helt annerledes enn hva de møtte i løpet av studiet.

Protesjéene har fått praksis enten ved lærerutdanningen eller gjennom PPU på universitetet, men det har protesjéene har fortalt at det ikke er like enkelt å knytte praksisen de har ved lærestedene opp til hvordan lærerhverdagen blir. Det kan se ut som at protesjéene tenker at ved studiestedet skal det undervises i teori og ved skolene og ute i klasserommet skal fagene praktiseres, og at de ikke ser en sammenheng. Ofte må man ut av teoriboken for å finne den beste løsningen og dette kan være vanskelig for en protesjé å se og om man ser det kan det være vanskelig å vite hvordan det håndteres. Forskning viser at det er et kjent fenomen at utdanning og yrkespraksis ikke henger helt sammen for lærere (Sand & Storhaug, 2011, s. 16). Utfordringen har vært belyst gjennom mange studier blant annet Heggen og Damsgaard (2010). Her kan mentoren komme inn som støtte— hun skal veilede til de gode beslutningene. Hennes rolle er ikke å gi en fasit, men være med å løfte samtalen opp til et høyere refleksjonsnivå— og gjennom samtalen kan protesjé komme frem til en egen god løsning. Mentor skal nærmest være den som holder et speil opp til protesjé som skal se hva som fungerer bra i egen praksis og hva som kan forbedres og bygges videre på (Sand & Storhaug, 2011, s. 29).

Protesjéene har ulik opplevelse av overgangen fra studier til læreryrket. Svarene de gav samsvarer godt med den litteraturen jeg har lest om emnet i Førstereisen av Smith, Ulvik og Helleve (2013). Relativt få av de spurte har svart at overgangen mellom studier og jobb har vært god eller smidig, flertallet har svart at det har vært en brå eller litt brå overgang. Den brå overgangen er representert ved alle skolene og den gode overgangen er bare representert ved Bøk skole. Det kunne vært interessant å undersøke nærmere om hvorfor nesten alle protesjéene har svart at overgangen har vært brå eller litt brå, da alle protesjéene har mottatt mentoring. Av disse tallene synes det som at mentoringen feiler. Samtidig ser jeg av andre data at mentoringen har spilt en stor rolle for at de

føler at de har kommet ovenpå. Det kunne vært spennende å følge opp dette, noe jeg ikke har gjort. Det jeg gjerne skulle visst var om mentoringen var i gang helt fra starten av skoleåret eller om dette var noe som kom i gang i løpet av høsten. Ulvik (2010) har gjennom sine studier avdekket at "Oppfølging den første tiden demper overgangen det alltid vil være å begynne i en ny jobb" (Ulvik, 2010, s. 44). Om mentoringen ikke er i gang fra start av, vil jeg påstå forskjellen mellom tiden de står med mentoring og tiden uten indikerer at mentorene må være tilstede fra start og være en av de første som møter protesjéene. Det vil være naturlig at det føles som en brå overgang, men forskjellen blir om de mestrer overgangen eller ikke. Ved Cedro skole, der mentoren har utdanning, har tre av protesjéene fortalt at de har opplevd overgangen som glidende, dette er den eneste skolen som har så mange i denne subgruppen. Er det muligheter for at mentoren kom inn på et tidligere tidspunkt ved denne skolen enn ved de to andre og at hun hadde en klar definert rolle? Det vet jeg ikke noe om, men kanskje kan den glidende overgangen til protesjéene være med på å indikere dette.

Om jeg trekker inn variabelen fast ansatt versus vikar kan det se ut som det gir en sammenheng i dette datamateriale. Fire av fem, som har svart at det har vært en brå overgang har vikariat. Under koden god overgang har begge respondentene fast ansettelse. Om jeg trekker inn variabelen utdanning, ser jeg sammenheng ved at de to som har sagt at overgangen var god, har både fast ansettelse og utdanning utover fire år. Under koden brå overgang ser jeg ikke noen sammenheng med utdanning, der har tre av fem, utdanning utover adjunkt, men flertallet har et vikariat. På den ene siden kan det se ut til at det ikke spiller noen rolle hvilket utdanningsnivå protesjéene har for hvordan de opplever overgangen til yrket, på den andre siden kan det virke som at variabelen fast ansatt versus vikar kan spille en større rolle.

PPU—studiet er nevnt av mange, men om jeg oppsummerer hvem som sier hva kommer jeg frem til at det er personavhengig om PPU—studiet og praksis er med på å gi en lettere overgang inn til læreryrket.

I min studie kom det frem at det var litt ulike oppfatning over hvor ofte det ble gjennomført mentormøter og samtaler fra de ulike protesjéene, også innad ved samme skole. Noen av de nyutdannede fortalte at det var møter veldig ofte, og at de ikke alltid tok seg tid til å delta på møtene, dette gjaldt de to skolene som gjennomførte gruppemøter. De protesjéene som uttalte at de syntes det var ofte møter, var alle godt integrert i skolen. De trivdes svært godt ved arbeidsplassen og syntes at overgangen fra studiet til arbeidslivet ikke hadde hatt en altfor stor overgang. De var alle forberedt på å arbeide mye de første årene som lærer. Det er kan indikere at mentoring er behovsprøvd og at det vil være forskjell på hvilke mentoring de ulike protesjéene trenger.

Å være arbeidstaker versus student er en helt ny hverdag. Hvorfor er hverdagen annerledes? Ansvar, tillit og rollemodell er noen beskrivelser på overgangen fra rollen som student til lærer. De første erfaringene protesjé får i læreryrket er viktig for identiteten som lærer, og hvordan motivasjonen for videre lærerkarriere blir. "Den oppfatningen nye lærer får av seg selv i starten, er ofte vanskelig å gjøre om på" av (Tschannen—Moran og Høy 2007) i (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 39).

En av protesjéene hat uttalt at overgangen var brå og innad i brå varierte den fra "givende til pyton" (ordrett fra Barbro). Givende var når hun følte hun hadde kontroll på både undervisning, arbeidsoppgaver, elevgruppe og etterarbeidet. Pyton oppstod når hun ikke hadde oversikt over elever, tema, lekser og at vurderingsbunkene vokste for hver dag som gikk. Beskrivelsen som protesjé har gitt her av lærerrollen speiler to sider av samme rolle, men som har veldig lang avstand. Og målet til en lærer må være at arbeidet skal være givende, da kan de holde på lenge i arbeidet. Men om det er pyton over lengre tid vil det tappe deg for energi og overskudd, dette kan resultere til en utbrent lærer i altfor ung alder. Dessverre er det noen protesjéer som vil møte "veggen" hvert år, to av protesjéene i datamaterialet hadde møtt veggen i løpet av høsten. Caspersen og Raaen(2014) og Skaalvik og Skaalvik(2008) har gjennom ulike studier sett på utbrenthet og nyutdannede lærere. De førstnevnte har sett på hvordan nyutdannede lærere tar etter og de siste har sett på utbrenthet og jobbtilfredshet. Mentoren kan være med på identifisere utfordringene og jobbe frem tiltak overfor protesjé som kan være med å redusere utfordringene.

Begge møtte trolig veggen fordi de ikke var godt nok forberedt på hvilke oppgaver som møtte de som lærere ved ungdomstrinnet. Den ene var adjunkt og den andre var lektor med tilleggsutdannelse,

begge med høy faglig kompetanse. Barbro som hadde lektor med tilleggsutdannelse sa selv at hun ikke fikk godt nok innblikk fra PPU om hvilke oppgaver de måtte takle i tillegg til det faglige. Informant Anne som var adjunkt følte hun bare ble kastet ut i rollen som norsklærer for to klasser og kontaktlærerrollen. Damsgaard har uttalt at:

Mange er skeptiske til lærerutdanningen siden den ikke er nok kvalifiserende. En utdanning som er for teoretisk rettet og lite praksisrelevant, kan føre til en krevende overgang mellom utdanning praksisfelt. Det ofte omtalte praksisjokket, kan kanskje oppstå når forventning til at utdanningen er urimelige (Damsgaard, 2010, s. 125).

Det Damsgaard uttalte her passer godt inn i mitt datamateriale.

## **5.5 Møte med lærerhverdagen**

Datamaterialet viste at mentoren som har utdannelse har svart litt annerledes enn de to som bare har erfaring. Mentoren med utdannelse var mer bevisst på hvilken rolle hun hadde og hvilket oppdrag hun hadde overfor protesjéene. Rollen var tydelig og hun brukte setningen "no tar eg på meg mentorhatten" for å signalisere hvilken rolle hun hadde på nåværende tidspunkt. Hvorfor er utdanning innen mentoring viktig? Utdannelse innen mentoring kan være styrkende for mentor-protésjéforholdet ved at en utdannet mentor har i utgangspunktet en dedikert interesse overfor protesjéene. Mentoren har bevisst valgt å studere emnet og har gjerne en ekstra interesse for fagfeltet. Utdannelse innen feltet vil ikke være avgjørende for å være en godt fungerende mentor eller ei, men det er et bedre utgangspunkt siden man da har et bevisst forhold til rollen.

Mentoren i mitt datamateriale, som hadde utdanning, ordla seg, som tidligere nevnt, på en litt annen måte gjennom sine svar, hun var veldig opptatt av protesjéene skulle løfte utfordringen opp fra saksnivå opp til et metanivå. Dette var ingen av de andre mentorene som nevnte. Det kan være tilfeldig, men jeg tror at det har sammenheng med utdannelse innen emnet. Mentoren var interessert i at protesjéene skulle reflektere over egne tanker, handlinger og kunne begrunne egne valg. Gjennom de handlingene mentoren gjør i løpet av mentorsamtalene støtter det jeg tror er et

viktig element i diskusjonen om mentor skal ha utdannelse eller ikke. Både Ulvik og Smith(2010) og Ståhle og Bronäs(2013) har samme tanker rundt dette. Mine funn styrkes gjennom begrunnelsen som er i kapittel 3.3 og ved dette sitatet "Mentorer bör ha relevanta teoretiske kunnskaper och kunna peka på sambandet mellan teori och praktik" (Ståhle & Bronäs, 2013, s. 24-25). Men jeg vil tilføye at utdannelse ikke er alt, egnethet, entusiasme og ønsket om å utvikle andre—spille andre gode er selvsagte forutsetninger for å lykkes som mentor. Gjennom teoretiske interesse for mentoring vil jeg tro at ønsket om å spille andre gode ofte vil ligge i underbevisstheten.

Som belyst gjennom teorien er det viktig at mentoren som utnevnes til jobben ikke er tilfeldig, eller en person som har ledig tid i timeregnskapet sitt, men at det er en person som er dedikert i rollen som mentor. Mentorrollen bör være en stilling som er attraktiv for mentoren og ikke være en stilling som blir pålagt av den enkelte rektor ved skolen som belyst i teorikapittelet 3.6 Om mentorstillingen ikke er en stilling som er ønsket av flere kan det føre til at stillingen går på rundgang i personalet og at det ikke blir en tilrettelagt mentorordning. I følge Smith, Helleve og Ulvik(2013) er det viktig at veiledningsarbeidet blir en del av den totale stillingen og ikke kommer i tillegg til full stilling. Mentoren bör få muligheten til å delta i profesjonelle aktiviteter, slik utviklingsprosessen som mentor blir ivaretatt. Rollen som mentor bör være en attraktiv stilling ved skolen (Smith et al., 2013b, s. 14). Bergen kommune og Bærum kommune har valgt å tilrettelegge mentoring på to ulike måter.

## 5.6 Mentorrolle

### 5.6.1 Utdanningsnivå

Utdanningsnivået til protesjéene i denne studien er jevnt over høyere enn hva som kreves for nyutdannede lærere i skolen. Det er bare tre lærere, som er adjunkter— tilsvarende 4 år med studier etter videregående skole. Dagens Regjering har lagt til rette for et tydelig lærerløft, der fast ansatte lærere i norsk skole skal kunne studere ved siden av arbeidet som lærer. Regjeringen har lagt opp til to ulike finansieringsmodeller, enten vikarordning— der læreren får vikar når hun er på studiesamling og frikjøpes 37,5% av stillingen sin, eller stipendordning der hun jobber fulltid og får 100.000 kr brutto og arbeider fulltid. Om informantene i dette datamaterialet er representativt for hele landet



er det spennende å se hvilken utvikling skolen vil ta i fremtiden. Fagtyngden blant lærerne er allerede på plass når de starter i yrkeskarrieren, men erfaringen mangler. Og i følge regjeringen er dagens status at det er for mange lærere som praktiserer yrket i dag som ikke har nok fagtyngde.

Mentorene i denne studien var alle adjunkter, flertallet, 8 av 11 av protesjéene hadde høyere utdanning enn sin egen mentor. Det er ingen av protesjéene som har satt spørsmålstegn ved mentors utdanning i forhold til mentorrollen. De har bare fokusert på mentorens erfaring som lærer og har gjennom sitt arbeid vært med på å skape trygghet og tillit. Har utdanning innen mentoring noe å si for hvordan mentoringen fungerer eller tilrettelegges ved skolene? I dette materialet er det en av tre skoler som har en mentor med utdanning. Ved gjennomgang av transkripsjonene til mentorene og ved bruk av systematisk tekstkondensering, fikk jeg et godt innsyn i hvordan mentorene har valgt å ordlegge seg. Mentoren som har utdanning besvarer spørsmål på en litt annen måte. Hun løfter i større grad frem protesjéene og har klare meninger om at mentorsamtalene må løftes opp fra sak- til metanivå. Mentor Camilla har en bevisst rolle overfor protesjéene om hvordan mentorrollen skal utøves og at rollen aldri skal gå over til en terapeutrolle. Mentoren med Bøk skole har ingen utdanning innen emnet og hun har ikke vist noen refleksjoner rundt sin egen rolle som mentor, slik jeg ser det. Under 4.3.2 fremgår det at hun var en av mentorene som hadde ledig tid i arbeidsplanen og i tillegg egnet seg til mentorrollen i følge rektoren. I transkripsjonen kommer det frem at hun i starten så på denne rollen som pålagt, men at det var en rolle som hun vokste litt inn i.

Mentoren ved Ask skole hadde heller ingen utdanning innen emnet, men hun begynte på studiet og det kan det se ut til at hun allerede har startet en refleksjonsprosess rundt egen rolle som mentor. Hun fikk tildelt rollen siden hun passet i rollen, og så ble det funnet tid i arbeidsplanen hennes. Av de tre mentorene kan det se ut til at de har fått mentorrollene på ulike premiss og at de som har blitt tilbydd rollen som en del av stillingen sin er på et annet refleksjonsnivå enn hun som ble tildelt rollen. Det kan ikke se ut til at faglig utdanning har noe betydning for hvordan mentoren blir oppfattet av protesjéene, men det kan se ut til at utdanning innen faget har betydning for hvilket lys hun ser protesjéene i. Fordelen med en mentor som har utdanning er at hun prøver å løfte samtalene. Jeg ser ingen ulempe med at mentoren ikke har utdanning. Men utdanningen vil kunne gi et innblikk på hvordan mentoringen kan legges opp og kan være med på å lære metoder og prosesser. Men min

studie viser at protesjéene ser på erfaring som svært tillitsskapende. Og som Finstad påpeker er det viktig at tillit er gjensidig og vedlikeholdes gjennom mentorforholdet, "Gjensidig tillit er viktig. Tillit må stadig vedlikeholdes; den er ikke bygget opp en gang for alle" (Finstad, 2000, s. 344).

Fordelen ved at mentor er fra personalet er at mentoringen kan vare over tid.

Makt vil alltid være tilstede i relasjonen mellom protesjé og mentor, og i mitt datamateriale kan det se ut som mentorene har vært seg bevisst maktbalansen og ikke utøvet makten på en negativ måte. Om dette var en bevisst handling fra mentoren sin side vet jeg ikke noe om, men jeg velger å tolke at både mentorene med lang lærererfaring og mentoren med utdanning og lang lærererfaring har reflektert mye over egen væremåte i mentorrelasjonen og vært bevisst på hvordan hun ønsket å utøve sin mentorrolle. Relasjonen mellom mentor og protesjé bør ha minst mulig maktrelasjon, men likevekt. Alle protesjéene har i løpet av intervjuet fortalt at forholdet til mentoren var basert på likevekt og at ingen av protesjéene følte at det på noe tidspunkt var ubalanse i forholdet. Med gjensidig tillit vil det øke kommunikasjonen i samtaler mellom protesjé og mentor. Noe som igjen kan føre til et mer fruktbart forhold.

Derfor er det viktig med en lærer som mentor og ikke en administrativ leder, for eksempel rektor, avdelingsleder eller inspektør som mentor. Om ledelsen stiller som mentor kan det oppstå rollekonflikt. På lik linje som forholdet mellom lærer og et barn er asymmetrisk. Mentorene og protesjéene har i tillegg til intervjuguiden besvart et spørsmål om de kan rangere ulike roller de synes mentorrollen skal ha, og det som er interessant er at det fra protesjé og mentor sitt synspunkt er at mentoren skal være en refleksjonspartner. Og dette underbygger at mentoren skal være noe mer enn bare en tilrettelegger, men også være en person som kan være med å reflektere rundt hverdagen for protesjéene.

Fra protesjè sitt syn:

- 1) Refleksjonspartner
- 2) Støtte
- 3) Rådgiver
- 4) Lytter
- 5) Tillitsbygger/Kollega/Tilbakemelder

Fra mentor sitt syn:

### **1) Refleksjonspartner**

- 2) Lytter
- 3) Tilbakemelder
- 4) Kollega
- 5) Støtte/modell

#### 5.6.2 Tillit

Er det slik at tilliten mellom mentoren og protesjéen må vedlikeholdes gjennom hele skoleåret for at relasjonen skal være best mulig? Å bygge opp tilliten mellom mentor og protesjé har sammenheng ved gjensidig tillit som fører til at et godt forhold skapes og gjennom gode relasjoner vil læring skje. I motsatt fall om tilliten ikke pleies vil relasjonen gå tapt og det kan oppleves som bortkastet tid med mentormøter, protesjé er ikke åpen eller mottagelig for nye innspill fra mentoren. Relasjonen må pleies konstant gjennom hele året jamfør kapittel 3.6 og Skjervheim(1976).

I datamaterialet var det alle protesjéene som nevnte at de hadde tillit til sin mentor og videre påpekte de at forholdet var asymmetrisk men det var ingen av mentorene som hadde en ovenfra og nedholdning. Det protesjéene her deler er viktige funn for både skolen og ikke minst for mentoren selv. En av hovedoppgavene til mentorene er å skape en god relasjon til protesjé og påse at forholdet vil være fruktbart. I den forbindelse ønsker jeg å trekke inn hvem som bør være en mentor for protesjéene. Skal det være en lærer eller skal det være en fra ledelsen som utnevnes til mentorrollen. I følge mine informanter(protesjé, mentor og rektor), jeg har stilt samme spørsmål til alle, har alle vurdert det til at mentoren bør være en lærer. Informantene har samstemt uttalt at det bør være en av "fotfolket" slik det ikke vil oppstå en unødvendig maktforskjell. Å være mentor bør helt klart være en lærer som går i hverdagen både til elevene og til protesjéene. Gjennom å velge en lærer og ikke en leder blir maktbalansen mindre skjev, selv om et mentor og protesjéforhold er, som tidligere nevnt, asymmetrisk.

Forholdet vil være asymmetrisk og er beskrevet i teorikapittelet under 3.4.4. Asymmetrien kan ofte oppstå siden mentor er eldre og har vært ved skolen i mange år og kjenner både formelle og

uformelle regler og rutiner. Fordelen med å ha et asymmetrisk forhold kan være å skape tillit fordi mentoren er tydelig mer erfaren og protesjé kan se opp til sin mentor.

Ulempen med et asymmetrisk forhold er om distansen mellom den erfarne og den uerfarne er for stor ved at mentoren ikke klarer å sette seg inn i problemstillingen til den som er yngre. I tillegg kan en mentor som er fornøyd med egen praksis, som ikke lytter til hva protesjé har å tilføre samtalen, men informere om egne vellykkede prosjekter føre til at protesjé ikke utvikler egen kreativitet og mister motivasjonen for å være lærer (Sand & Storhaug, 2011, s. 30). Mentor misbruker da makten han får gjennom å være mer erfaren, kjenne regler og rutiner ved skolen og bruker dette som et maktmiddel.

Mentorforholdet kan være et avhengighetsforhold for protesjé i starten. På den ene siden er protesjé avhengig av en mentor for å lykkes første undervisningsår, siden protesjé oftest har mer enn nok med å se seg selv første år, jamfør Fuller og Brown i (Smith et al., 2013a, s. 108) . På den andre siden kan mentoren lære noe av protesjé også og det er viktig å fremme. En av oppgavene til mentoren skal være å hjelpe protesjéene til å bli selvstendige lærere, der de etter hvert vet hvordan de skal praktisere i ulike situasjoner og hvordan de kan rasjonalisere best mulig på sin egen tid, slik de ikke føler at timeglasset alltid renner ut før dagen er over.

Mentorforholdet kan være fylt med mange motsetninger. På den andre siden er mentorens oppgave å oppmuntre og støtte protesjé i arbeidet, men på den andre siden kan mentorens oppgave være vanskelig når mentoren må påpeke på et arbeid eller noe ved protesjéen som kan forbedres (Mathisen, 2008, s. 160).

## **5.7 Utfordring**

Mengden av arbeid som skal utføres av den enkelte lærer er stor, spesielt de som er tillagt en kontaktlærerfunksjon. Kontaktlærerrollen gir nedsatt undervisningsplikt og økt lønn, men mange lærere føler de ikke får nok betalt og nedsatt tid ved å ha den rollen. En av rektorene har uttalt at "Kontaktlærerbitten er veldig tung. Den er dårlig betalt, mye jobb og du vet ikke helt hva du går til. I

t tillegg har Utdanningsforbundet sagt at: la lærerne være lærer og ikke hobbypsykolog". Både nyutdannede lærere og erfarne lærer kan komme opp i vanskelige situasjoner, som ikke kan løses på skolenivå og da er det kontaktlærerens ansvar å ta kontakt med de ulike instansene som må kobles inn. Som nyutdannet vet du ikke hva som forventes av deg i en slik rolle, og da blir det mentorens oppgave å informere om hva som kan forventes av deg og hvilke oppgaver ledelsen skal følge opp. Av og til kan de nyutdannede være rådvile om hvem de må kontakte for å nå ønsket instans.

### 5.7.1 Tid

Tid er mangelvare i dagens samfunn og det er også gjeldene innad i skolen. I skolen er det en kontinuerlig diskurs om hvordan få tiden til å strekke til. I denne studien har jeg ikke målt så mye hva protesjéene bruker tiden sin på, men jeg har i løpet av de semistrukturerte intervjuene fått et innblikk i at tiden ikke strekker til og at det er mange oppgaver som skal gjennomføres i løpet av en arbeidsuke. Kontaktlærerrollen er tydelig en rolle som utpeker seg som en tidkrevende oppgave for protesjéene. Videre har de uttalt at dette er en rolle som er altoppslukende og at de ikke alltid vet hvordan for eksempel foreldrehenvendelser skal besvares eller hvordan hjemmeforhold skal takles. Papirarbeid er også nevnt av flere protesjéer som en utfordrende tidsfaktor i læreryrket. "En lærer sier: "For det er jo hele tiden det vi skriker etter at vi vil ha, mer tid til å gjøre det vi kan: å undervise"" (Damsgaard, 2010, s. 182). Tid var også en av årsakene til Utdanningsforbundet gikk ut i streik med sine medlemmer fra sommeren 2014.

Tiden lærerne bruker sammen med elevene er et viktig aspekt i relasjonen mellom mentor og protesjé. Om en av partene føler at tiden ikke strekker til på de fastlagte oppgavene, kan det føre til et ønske om ikke å delta i mentorprogrammet ved skolen. En av protesjéene påpekte at det var bra at mentorordningen var frivillig, for om tiden ikke strakk til kunne hun bare melde seg av på Its Learning. Siden mentorordningen er frivillig ved den enkelte skole, men sterkt anbefalt, kan ikke ledelsen eller mentoren kreve at protesjéene kommer til alle møtene. Men det er en tankevekker at de uerfarne ikke ser enden av rettebunken og ønsker egen planleggingstid fremfor felles tid med de andre protesjéene. Slik jeg ser det er dette et rop om å tilrettelegge mentorordning for både mentor og protesjé. I dagens mentorordning ligger det ikke noen føringer for tidsbruk eller hvordan rollen skal implementeres inn i stillingsbeskrivelsen. Nå er det opp til hver enkelt skoleeier, om de ønsker å

gi noe tilbake til mentorene i form av lønn eller timer. I dette datamateriale var tendens at ingen av protesjéene fikk mer tid, men at mentorene fikk enten tid eller lønn, to av mentorene fikk begge deler. En av protesjéene har som tidligere nevnt at hun ønsket en modell der lønnen var 100% og arbeidsmengden var 80%, i Skottland gjennomfører de en lignende modell. Der har de nyutdannede lærerne 100% garantert arbeid med 70% undervisning, og de resterende prosentene blir brukt til profesjonell utvikling i lag med en mentor (Smith & Ulvik, 2010, s. 20).

Tid er og vil nok alltid være en mangelvare i norsk skole. Den enkelte lærer blir pålagt nye oppgaver hele tiden, men det frigis ikke mer tid. Norske lærere ønsker mer tid til å være sammen med elevene og følge de opp. "En lærer sier: "For det er jo hele tiden det vi skriker etter at vi vil ha, mer tid til å gjøre det vi kan: å undervise"" (Damsgaard, 2010, s. 182).

De fysiske arbeidsforholdene kan ofte være styrende om lærerne kan være igjen ved skolen for å lage prøver, oppgaver, vurdere elevarbeid og forberede seg til undervisning. Ved mange skoler er kontorfasilitetene til lærerne ikke gode nok. På grunn av plassmangel sitter ofte flere lærere på samme kontor enn hva rommet var dimensjonert for. Og da er det ikke unaturlig at det kan bli både trangt, mye støy og dårlig luft i løpet av en arbeidsdag. Felles arbeidsværelse for mentor og protesjé har vært et tema under flere av intervjuene. Dette har vært diskutert om kan være en fordel eller en ulempe. Fordelen er at mentor og protesjé er tett på hverandre hele tiden og det kan være tidsbesparende og stille spørsmål til mentoren som sitter rett ved siden av og ikke lete etter mentoren. Ulempen kan være, om mentoren, ikke er sin rolle bevisst at mentoren inngår i en rolle hele tiden.

Det som er interessant var at nesten alle sier at tiden ikke strekker til, men det er ikke noen som har nevnt at de ser noen sammenheng mellom tid—arbeidsmengde og elevantall. Kontaktlærerrollen er en av informantene som beskriver på følgende måte : "Kontaktlærerrollen sluker deg helt. Glad for å være det, blir kjent med elevene på en annen måte. Men det fører til at man aldri kan sette seg ned, man må småspringer hit og dit for å fikse ting"(Informant Bente).

I en kartleggingsundersøkelse som ble gjennomført av Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse— og arbeidsgiverorganisasjon vinter 2012 kom det frem at det var 53

prosent av veilederne som var kontaktlærer, i min studie var 2/3 kontaktlærer, altså tallet var litt høyere.

Tiden er noe vi trolig aldri vil få nok av, uavhengig av hvor mye tid de nyutdannede lærerne får. Da er det viktig at man som nyutdannet lærer kan få litt mentoring på hvordan de kan bruke tiden sin mer effektivt og lurt. Hvordan kan de lærer seg å tilpasse seg en særdeles hektisk hverdag med mange nye og spennende utfordringer uten å bli spist opp underveis. En mentor som har erfaring gjennom mange år som lærer har etter hvert lært seg noen smarte grep i hverdagen, slik den henger sammen. En av handlingene som en erfaren lærer vil gjøre er at hun ikke vil legge opp til mye retting og tidkrevende forberedelser av undervisning når det skal gjennomføres elevsamtaler og underveissamtaler med foresatte. For å lette på arbeidsbyrden har den erfarne læreren lagt opp til mindre prøver og rettinger i den perioden. I tillegg vil den erfarne læreren legge opp til korte og presis møter, gjerne på 20 minutter og om det trengs mer tid legger man ansvaret over til de foresatte om å ta kontakt om noe var uklart i løpet av samtalen eller om de trenger mer tid. Noen elever krever en lengre samtale og da kan det være hensiktsmessig å legge denne på slutten av dagen. Om noen foreldre er glad i å trekke tiden unødig ut, er det lurt at deres samtale er foran noen som tør å banke på døren når deres tidspunkt er der. Å holde tiden gjennom utviklingssamtaler er aldri enkelt, men med litt mer erfaring er det enklere og å ha kunnskap om hvordan samtalen skal avrundes til rett tid.

Protesjéene oppgir at både tid og arbeidsmengde er utfordrende. Et annet interessant funn var at begge protesjéene som, dessverre, ble sykemeldt på grunn av stor arbeidsbelastning i løpet av første arbeidsår har svart veldig likt i de ulikt. Begge lærerne som ble utbrent har svart at tid, arbeidsmengde og klasseledelse var utfordrende for de. Dette funnet stemmer godt med noe av forskningen på feltet. Skaalvik og Skaalvik(2009) har pekt på at lærerjobben er et yrke som har et høyt stressnivå, og at det kan være med på at nyutdannede lærer blir utbrente eller forlater yrket, siden stress kan være med på å øke sårbarheten. "Å være utbrent har sammenheng med å være følelsesmessig utslitt, av depersonalisering og av reduserte personlige prestasjoner" (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Å være depersonalisert kan læreren skylde på andre og komme med negative følelser overfor andre. Reduserte personlige prestasjoner har sammenheng med å trekke negative slutninger om seg selv og den jobben som blir gjort. Utbrenthet kommer over tid, det er ikke noe som utvikles

over natten. Stor arbeidsmengde og tidspress hører ofte sammen med utbrenthet. God støtte på arbeidsplassen og et sosialt klima kan være med å forhindre dette (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Om jeg ser tilbake til hva Barbro har fortalt gjennom intervjuet ser jeg tydelige faresignalene hun gav. Hun følte at arbeidsmengden var uoverkommelig, hun planla ofte timene på vei til ny undervisning, temaet hun var satt på viste ingen interesse med å bli kjent med henne og hun følte aldri at hun presterte godt nok. Mange av protesjéene kunne nok endt opp som Barbro, men forskjellen var at de følte at arbeidsmiljøet var godt og de ble godt ivaretatt av gode kollegaer.

McCallum og Price (2010) fra Australia har påpekt at det er viktig at nye lærer er bevisste på hvordan tiden deres blir disponert. Ofte kan det oppfattes at til mer tid man bruker på et arbeid til bedre resultat blir det. Men det er ikke alltid slik. Det er en optimal tidsbruk på et arbeid og når denne er brukt opp vil man gå på tomgang som igjen fører til bortkastet tid og lite effektiv tidsbruk. Dunn(2002)har hevdet at lærerens kombinasjon av profesjonelle og private erfaring av emosjonelle og kognitive komponenter vil være med på avgjøre hvor effektiv du er i arbeidet ditt. Til bedre kombinasjonen er mellom disse komponentene, til mer effektiv er læreren i sitt arbeid. Kombinasjon med fysisk aktivitet, sosialt samvær og kognitiv stimulering kan være med på å øke effektiviteten på arbeid (McCallum & Price, 2010)

## **5.8 Tilrettelegging**

I følge Smith, Ulvik og Helleve (2013) er det viktig at veiledningsarbeidet blir en del av den totale stillingen og ikke kommer i tillegg til full stilling. Mentoren bør få muligheten til å delta i profesjonelle aktiviteter, slik utviklingsprosessen som mentor blir ivaretatt. Rollen som mentor bør være en attraktiv stilling ved skolen (Smith et al., 2013b, s. 14). Bergen kommune og Bærum kommune har valgt å tilrettelegge mentoring på to ulike måter.

Ulempen for skoleeier om flere lærer tar mentorutdanning kan være at mentorene krever tid til tilrettelegging og ekstra lønn for mentorrollen som kan føre til økte lønnsutgifter for kommunen, som vanligvis har trang kommuneøkonomi. Men det håper og tror jeg ikke vil komme opp til diskusjon om flere lærere velger å utdanne seg innen mentoring.



Da intervjuene ble gjennomført lå det ingen føringer om tilrettelegging for protesjéene. Nå har det kommet retningslinjer som skal gjelde fra skoleåret 2015/2016 jamfør kapittel 2.1. Protesjéen som nevnte dette i løpet av intervjuet har i etterkant blitt litt hørt, men hun får dessverre ikke ta del i ordningen selv, men den vil komme alle protesjéer til gode fra kommende skoleår.

I rapporten av en kartleggingsundersøkelse som ble gjennomført av Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse— og arbeidsgiverorganisasjon vinter 2012 kom det frem samme resultat som i 2010, at det var mest vanlig med en til en møte og at veiledningen var ved den enkelte skole (Smith & Ulvik, 2010, s. 34). Dette støttet det jeg har funnet i min studie ved tre ungdomsskoler. I mitt datamateriale kom det frem at ved Ask skole var det i starten gjennomført gruppemøter, men siden timeplanen ikke var tilrettelagt for mentor eller protesjé viste det seg at det var vanskelig å få gjennomført dette. Så ved denne skolen gikk mentor over til individuelle samtaler, ved Bøk skole hadde de i hovedsak gjennomført gruppemøter med unntak av de som arbeidet ved samme trinn som mentor. De fikk mer individuell veiledning enn de som var ved andre trinn. På Cedro skole ble det gjennomført både faste gruppemøter og individuelle samtaler. Som tidligere nevnt var det enkelt å gjennomføre en spontan mentorsamtale når protesjé og mentor delte arbeidsværelse.

All informasjon som er laget i forbindelse med mentorordningen i Bærum kommune skal være tilgjengelig for alle skoler på, digital læringsplattform, It`s Learning. Hvordan læringsplattformen har vært med til å hjelpe

## **5.9 Utbytte**

I studien har alle protesjéene hatt i utbytte av mentorordningen. I hvilken grad de har hatt utbytte og på hvilket område den enkelte har hatt utbytte har variert. Alle protesjéene har i studien kontaktlærerrolle innlagt i sin stillingsinstruks. Dette var en av oppgavene protesjéene har påpekt som en utfordrende rolle. Det kan se ut til at ledelsen ikke alltid er seg bevisst hvordan de utformer stillinger og hva de inneholder. I følge Smith, Ulvik og Helleve (2013) kan dårlig arbeidsvilkår til nyutdannede være med på å gi de en uheldig start på lærerkarrieren. Som igjen kan føre til frafall fra yrket eller svekket kvalitet på lærerens videre arbeid (Smith et al., 2013a, s. 56). En skoleledelse som tar på alvor støtte og tilbakemelding til bedre utøvelse i jobben kan være med på styrke

mestringsfølelsene til de nyutdannede, på samme måte kan en ledelse bryte ned mestringsfølelsen ved å gi nyutdannede ”urimelige krav, manglende anerkjennelse og lav status (Smith et al., 2013a, s. 57).

Og hvordan mentoren kan lette på denne rollen er trolig individavhengig, men noen retningslinjer kan mentoren ha.

Alle har utbytte

Vurdering

Kontaktlærerrollen

### **5.10 Oppsummering**

Protesjéene fant den uformelle mentoringen av kollegaer som lett tilgjengelig og svært nyttig. Flere av informantene påpekte at mentoringen hadde vært mye bedre om de hadde delt kontor sammen med mentoren sin. Det var veldig enkelt å bare snu seg og stille spørsmål om en vanskelig elevsak i stedet for å lete etter mentoren, for så å reservere tid. Det var stor enighet blant alle informantene om at det var hensiktsmessig å gjennomføre mentoring ved den enkelte sin arbeidsplass. Om mentoring skulle foregå utenfor skolen måtte det komme i tillegg til den mentoringen de fikk av sin faste mentor.

Den som skal utnevnes til å være mentor for nyutdannede lærer må være genuint interessert i arbeidsoppgaven. Dette er ikke en oppgave rektoren ved den enkelte skole kan gi til hvem som helst. Mentoren må ønske denne stillingen— ellers vil denne rollen føles som et pliktarbeid. Og med synkende lærertall i norsk skole er det viktig at skolen klarer å beholde de som kommer,

nyutdannede, sultne og villig til å lære bort det de har lært på Universitet og Høgskolen. Om mentoring for nyutdannede ungdomsskolelærere kan bli en suksess, vet vi først om noen år når enda flere har fått innført mentorordning ved skolene. Men ut fra forskning både i Norge og internasjonalt kan det se ut til at mentoring kan være med å styrke lærerprofesjonen.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å se om mentoring er en suksessfaktor for nyutdannet lærer ved ungdomstrinnet. Dette er gjort ved å se på hvordan mentoring fungerer i to av landets kommuner gjennom kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju.

Studien viser at protesjéene har stort utbytte av mentoring. Protesjéene har fortalt at de har fått god oppfølging ved de enkelte skolene, både faglig og psykososialt. Mentoren har bidratt til at protesjéene har kommet hurtigere inn i kollegiet og fått god hjelp til vurdering, kontaktlærerrollen og hvordan de skal anvende tiden på best mulig måte. I studien kan det se ut til at mentorens utøvelse av rollen har sammenheng om mentoren har utdanning innen mentoring eller ikke. Gjennom transkripsjonene kommer det frem at den mentoren som har utdanning har et høyere faglig fokus overfor protesjéene, større bevissthet for egen mentorrolle og at utfordringene for protesjéene løftes i større grad opp fra saksnivå til metanivå. Det presiseres imidlertid at funnene også viser at protesjéene har utbytte av mentoringen uavhengig av om mentor har mentorutdanning.

Skoleeier har et ansvar for å tilrettelegge for mentoring ved den enkelte skole fra 2010.

”Departementet legger stor vekt på at det blir etablert god veiledning for nyutdannede, nytilsatte lærere fra høsten av i alle kommuner, i samsvar med intensjonsavtalen med KS”

(Kunnskapsdepartementet, 2010). I rapporten til Rambøll som omhandler ”veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere”(Rambøll, 2014) kommer det frem at det er 79 % av skoleeiere som tilbyr en eller annen form for mentoring til de nyutdannede.

### 6.2 Studiens begrensing

Denne studien er for liten til å kunne trekke noe klare slutninger og generaliseringer om mentorordningen er en suksessfaktor, men den kan antyde en tendens . mot at de som mottar mentortilbud trives godt.

Størrelsen på datamaterialet er en begrensning for studien. Jeg har valgt å belyse skoler som har mentorordning og ikke om mentoring har stor utbredelse eller hvordan nyutdannede lærere ved skoler som ikke tilbyr mentoring har opplevd sin overgang fra studier til yrkesliv. For å nyansere studien ville det vært relevant å stille tilnærmet like spørsmål til nyutdannede lærere som ikke mottar mentoring og, sett om deres opplevelse av første år er annerledes enn hos studiens informanter.

### **6.3 Veien videre:**

6 % nedslagstid for nyutdannede lærere fra 1.august 2015 vil være et spennende prosjekt. Kan de 6 % være med på lette overgangen mellom studier til yrkesliv? Vil de lærerne ha større sannsynlighet til å bli værende i yrket fem år etter lærerdebut?

Et annet studie som kan være interessant er å foreta en ny studie på protesjéene om fem år for å se om de fortsatt er lærere i skolen eller om de har startet i andre yrker. I tillegg kunne det vært interessant og undersøkt nærmere om Bærum kommune har fortsatt kursrekken for mentorer og protesjéer og om denne ordningen har fått større utbredelse og at den i større grad har kommet ut til skolene.

Det kan også være interessant å undersøke hvilken modell Bergen kommune landet på etter pilotforsøket og om den skolen jeg undersøkte har fått noe innflytelse på hvordan mentoring praktiseres.

En viktig studie kan være å spinne videre på om de nyutdannede lærerne som kommer fra universitetene og høgskolene fortsatt vil komme inn med høyere fagkompetanse enn mentoren sin og om "Kompetanse for kvalitet" vil være den rette ordningen om 10-15 år? I min studie hadde 8 av 11 lærere høyere utdanning enn mentoren sin. En følge kan være å se på om mentoring har større effekt på kvaliteten i skolen enn økt fagutdanning til lærere?

Hvordan de ulike protesjéene var forberedt på overgangen mellom studier og yrkesliv er uviss, men utfra hva informantene har delt gir det noen signal at noe må skje mellom studiestedet og skolen. De nyutdannede lærerne må forberedes mer på overgangen fra studieliv til yrkesliv. Denne overgangen

er ikke unik for læreryrket. Studien viser at mentor bær være en av de første personen protesjéene møter ved skolestart og at mentorordningen settes i gang så tidlig som mulig.

Det er en kontrast mellom det store utbytte av hva protesjéene sier de får av mentoringen og de knappe ressursene som settes av til mentoringen. Ikke minst går dette på tid. Det synes vesentlig at nyutdannede lærere blir gitt mer tid til både å få oppfølging, egne forberedelser til undervisning og administrativ ro.

## Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter : kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjerkholt, E. (2010). Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I: M. Saabye (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (1. utg., s. 8-13): Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom : en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. [Oslo]: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2010). Mentoren som nomade. I: K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og intenasjonale perspektiver* (s. 191-201): Universitetsforlaget.
- Bærum, K. (2012). Bedre læring mot 2020. Hentet fra <http://baerumskolen.files.wordpress.com/2012/09/handlingsplan-for-bc3a6rumsskolen-mot-2020.pdf>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). *Nyutdannede læreres første tid i yrket : en sjokkartet opplevelse?*
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor : fostering talent in your organisation* (4th utg.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. k., & Havn, V. (2006). **Hjelp til praksisspranget**  
**Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere**  
Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0004/ddd/pdfv/280075-sluttrapport\\_med\\_vedlegg\\_veiledning\\_av\\_nyutdannede.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0004/ddd/pdfv/280075-sluttrapport_med_vedlegg_veiledning_av_nyutdannede.pdf).
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Departementet. (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*  
Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Finansdepartementet. (2013). Prop. 1 S Tillegg 1(2013–2014). Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). Hentet 2013 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38526882/PDFS/PRP201320140001T01DDDPDFS.pdf>
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket [En Pax-bok]* (pp. 366 s.).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halkjelsvik, K. (2001). *Røykdykkaren som bakkebyråkrat : brann i vegtunnelar*. Volda ,
- Halvorsen, K. (2010). Forord. I: K.-R. Olsen & E. K. Høihilder (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og intenasjonale perspektiver* (s. 5): Universitetsforlaget.
- Harsvik, T., & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner. Om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere.*: Hentet fra [https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledning\\_Rapport\\_fra\\_unders%C3%B8kelse\\_2011\\_2.pdf](https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledning_Rapport_fra_unders%C3%B8kelse_2011_2.pdf).

- Høihilder, E. K. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (1 utg.): Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kalleberg, R., & Holter, H. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning Universitetsforlagets metodebibliotek* (pp. 294 s.).
- Knudsen, H. (2001). *Mentor : om å få frem det beste i et annet menneske*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- KS, & arbeidsgiverorganisasjon, K. i.-o. (2013). KS' eierstrategi for barnehage og skole 2013-2016. Hentet April 2013 fra [http://ks.no/pagefiles/40760/KS%60eierstrategi for barnehage og skole 2013-2016\\_23042013.pdf](http://ks.no/pagefiles/40760/KS%60eierstrategi%20for%20barnehage%20og%20skole%202013-2016_23042013.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (1996). *Om lærerutdanning*. (St.meld 48, 1996-97). Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48\\_1996-97/3.html?id=191288](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/3.html?id=191288).
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St. Meld. Nr. 11, 2008-2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning. Departementetstilbakemelding vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_udir\\_brev.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R., & Ragnheiður, K. (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Lied, R., & Handal, S. (2014). Spørsmål om arbeidstid. Hentet 16.06.14 2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Nyheter/Sporsmal-om-arbeidstid/>
- Lingås, L., & Olsen, K.-R. (2013). *Pedagogisk veiledning*: Gyldendal Akamedisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Mathisen, P. (2008). *Mentor : om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Mathisen, P., & Kristiansen, A. (2005). Etske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(3), 221-230.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.
- Olsen, K.-R. (2010). Aktører og roller. I: E. K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 14-17): Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Olsen, M. S., & Ulvik, M. (2011). Veiledning av nye lærere i videregående skole. (4), 88-92. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS nr 4 11/BS 0411 Olsen og Ulvik.pdf>
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). WELL-BEING, BURNOUT AND COMPETENCE: IMPLICATIONS FOR TEACHERS. *Australian Journal of Teacher Education* 30(2), 22-33.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014.*: Rambøll Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_veiledningsordning\\_n\\_kartlegging.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordning_n_kartlegging.pdf).
- Sand, T., & Storhaug, M. (2011). *Mentor for nye lærere*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, Volume 25*(3), 518-524.



- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Skagen, K., & Smith, K. (2010). Mentoren som veileder og vurderer. I: *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 102-112): Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.] utg.). Oslo: Aschehoug.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013a). *Førstereisen : lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013b). *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ståhle, Y., & Bronäs, A. (2013). *Mentorskap i skola och förskola*. [Stockholm]: Norstedts.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* ([2. utg.] utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sunde, E., & Ulvik, M. (2013). Skoleledere om nye læreres behov for veiledning *Bedre Skole, 4*, 30-35.
- Thoresen, I. T. (2010). makt og etikk i veiledning. I: E. K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 68-71): Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : mer enn ord* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ulvik, M. (2010). Nye lærere- hvorfor trenger de støtte? I: K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 39-50): Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2010). *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.

Nettsider:

De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. Forskningsetikk for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. (NESH, 2006). Sett 20.04.12

[https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner—som—PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner—som—PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2010). Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning.

Departementets tilbakemelding vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper. Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_udir\\_brev.pdf#search=veiledningsordning%20lærer&regj\\_oss=1](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf#search=veiledningsordning%20lærer&regj_oss=1) 06.03.14, 28.05.13

[Http://ks.no/pagefiles/40760/KS%60%20eierstrategi%20for%20barnehage%20og%20skole%202013—2016\\_23042013.pdf](Http://ks.no/pagefiles/40760/KS%60%20eierstrategi%20for%20barnehage%20og%20skole%202013—2016_23042013.pdf)

Regjeringen (Intensjonsavtalen mellom KS og KD. Hentet 28.november 2013 fra

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_udir\\_brev.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf)

<Http://static.websys.no/files/sites/veiledning—nyutdannede.hit.no/contentfiles/201302/udir—magasin—feb—2013.pdf>

[Http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_udir\\_brev.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf)

[Http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgrupperapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf) Rapport av innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere

Utdanningsnytt— informasjon om antallet menn i skolen.

<http://utdanningsnytt.no/4/Meny—B/Grunnskole/Utviklingsarbeid/Stadig—farre—menn—i—skolen/> 29.03.15 kl 13:42.

Utdanningsdirektoratet (2010, 17.juni). Innføring av veiledning for alle nytilsatte lærere. Hentet 4.

April 2014 fra

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgrupperapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf)

[Http://www.gnistweb.no/prosjekter/5/veiledning—av—nyutdannede—nytilsatte—laerere.html](http://www.gnistweb.no/prosjekter/5/veiledning—av—nyutdannede—nytilsatte—laerere.html)

## Vedlegg

1. Godkjenning av NSD
2. Brev til informantene
3. Intervjuguide 1-3
4. Vedlegg til intervjuguide

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Gunnar Stave  
Avdeling for samfunnsfag og historie Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 03.01.2014

Vår ref: 36757 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36757	<i>Mentoring for nyutdannede lærere</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunnar Stave</i>
<i>Student</i>	<i>Jeanette Otterlei Holmar</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 23.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jeanette Otterlei Holmar [jeanette.otterlei.holmar@hivolda.no](mailto:jeanette.otterlei.holmar@hivolda.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36757

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 23.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Vedlegg 2

### *”Mentoring for nyutdannede lærere”*

Veiledningsordningen er et spennende felt i utvikling!

I St.meld. nr. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring - Muligheter og St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) står det at innføringen av veiledning av nyutdannede lærere nå er i ferd med å bli en ordinær ordning i alle landets kommuner. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke denne praksisen i Bergen kommune og Bærum kommune.

Jeg er masterstudent i samfunnsplanlegging og ledelse ved Høgskulen i Volda og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Nå har jeg utdanningspermisjon fra fast lærerstilling i Bærum Kommune.

Etter studier i veiledning og mentoring 2012-2013, fikk jeg et stort engasjement for de nyutdannede lærerne i skolen og ønsker å jobbe videre innen det temaet på masteroppgaven. Formålet med masteroppgaven er å få innblikk i hvilken grad mentoring gjennomføres ved den enkelte skole og hvilken opplevelse de nyutdannede lærerne får gjennom mentoringen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuer rundt 12 nyutdannede lærere. Jeg har foretatt systematisk utvalg av kandidater ved en ungdomsskole i Bærum kommune og en ungdomsskole i Bergen kommune. Spørsmålene vil belyse hvilken oppfølging de nyutdannede lærerne får, hvem de får til mentor og hvorfor de ønsket å bli lærer/mentor, og om veiledningsordningen er prioritert fra ledelsen sin side?

Det er praktiske hensyn som ligger bak utvelgelsen av Bergen Kommune som studieobjekt, siden jeg for tiden er bosatt her. Bærum kommune ble valgt siden jeg er ansatt der og synes det er interessant å forske i egen arbeidskommune.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil kun være student, veileder og biveileder som vil kunne få tilgang til intervjuene. Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2014. Personopplysninger og lydbandopptak fra intervju vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon:

- Masterstudent Jeanette O. Holmar pr tel **959 14 423** eller e-post [jeanette.otterlei.holmar@hivolda.no](mailto:jeanette.otterlei.holmar@hivolda.no)
- Veileder Gunnar Stave pr tel 70 07 50 79 / 915 73 471 eller e-post [gunnar.stave@hivolda.no](mailto:gunnar.stave@hivolda.no).

Hjertelig takk til deg som ønsker å bli med i studien og bidra til at min masteroppgave kan gi viktig informasjon om en viktig ordning for nyutdannede lærere!

Med vennlig hilsen  
Jeanette Otterlei Holmar

#### Samtykke til deltakelse i studien

Navn i blokkbokstaver: \_\_\_\_\_ Telefon: \_\_\_\_\_

-----  
Sted, dato, signatur

Vennligst send signert samtykke til  
**Jeanette Otterlei Holmar**  
**Wallemsvikveien 19 i**

## Vedlegg 3

## Intervjuguide

Protesjé- Nyutdannede lærere

1. Hvordan trives du som lærer?
  - Hva er for deg det positive forholdet som lærer, Liker
  - Hva er for deg det negative forhold som lærer, ikke liker.
  - Hvilke utfordringer møter du i hverdagen?
  - Overgang fra utdanning til jobb,
  - Første møte med skolen-elevene-lærerne – ledelsen
  - Hvordan mentoring fungerer?
  - Utfordringene som du møter er de positive eller negative faktorer for deg som lærer.
  - Kan du peke på noe helt konkret for at du skal trives bedre som lærer?

Etter samtalen kan jeg oppsummere hvordan kandidaten trives  
Svært godt- godt-middels godt eller dårlig.

2. Kjenner du til intensjonsavtalen mellom KS<sup>5</sup> og KD<sup>6</sup> som sier at alle nyutdannede lærere fra 2010 skal få tilbud om veiledning på sin arbeidsplass, som skal tilrettelegges av skoleeier? (Ikke lovfestet rett).
  - Ja. Hva vet du om den?
  - Nei. Da kan du vite at det er en sterk anbefaling, men at det ikke er lovfestet rett.
3. Får du systematisk mentoring ved din arbeidsplass?
  - Ja. Fast tidspunkt, fast veileder, fast rom.
  - Nei. Hvordan får du veiledning? Dialogkurs?
  - Nedsatt undervisningsplikt? Innfelt i arbeidsavtalen, lønn, mentoring i tillegg til full stilling
4. Kan du beskrive hvordan mentoring foregår?
  - Innholdet, mengde, medbestemmelse, observasjon, bestemte tema.
  - Hva trenger du mentoring i? Klasseledelse- fag- skole-/hjem samarbeid
  - Hvilket utbytte har du av mentoring?
  - Spør om oppleve behovet. Hva ønsker de å få ut av.

Kartlegge hvordan mentoring gjennomføres ved den enkelte skole

5. Hva synes du om tilretteleggingen og oppfølgingen du får fra ditt arbeidssted?
  - Bra. Hva er bra og hvorfor?

---

<sup>5</sup> KS- Kommunesektorens organisasjon.

<sup>6</sup> KD- Kunnskapsdepartementet

- Hva ønsker du å få gjennom mentorordningen? Hvordan håpte du det skulle være og hvordan ble det?
- Dårlig. Hvordan kunne du ønsker den var?

6. Hvordan opplever du forholdet mellom deg og mentoren

- God relasjon, tillit, likeverdig forhold eller ovenfra-og-ned holdning.

7. Hvilket utbytte har du hatt av mentorordningen?

- Motivasjon. Selvtillit. Trygghet, glede. Utbyttedimensjonen.
- Kunnskap- fakta. Situasjonsbestemt
- Synspunkt over hva de burde ha fått. Savnet eller ønske deg mer av i denne ordningen. Evaluering av oppfatningen.
- Hvordan mentorordning har motivert for en videre karriere i læreryrket. Sier noe om verdien av mentorordningen.

#### **Informasjon om protesjé og mentor:**

Alder: (Mulig dette ikke er interessant for min problemstilling, men inntil videre er dette med.

23-32 år

33-42 år

43-52 år

53-62 år

63-72 år

Kjønn: (Mulig dette ikke er interessant for min problemstilling, men inntil videre er dette med.

Mann

Kvinne

Stilling:

Fast

Langvarig vikariat

Kortvarig vikariat

Hvilken utdanning har du:

Allmennlærer- adjunkt- adjunkt med tillegg

Masterutdanning med PPU- Lektor-lektor med tillegg.



## Mentor

1. Sitter du i en lærer- eller administrativstilling ved arbeidsplassen?
2. Hvorfor ønsket du å bli mentor for nyutdannede lærere? (Avsatt tid i arbeidstidsavtalen, tilrettelagt i timeplanen, lønn, faglig interesse til tross for manglende faginteresse. Motivasjon for å jobbe med nyutdannede, etisk holdning?)
3. Har du formell utdannelse innen mentoring? ( Ja, i tilfelle hva og hvor fra?)
4. Hvor mange års praksis som lærer og mentor har du?
5. Hvordan trives du med å jobbe som mentor?  
hvorfor/hvorfor ikke? (Kan du komme med konkrete eksempler på positive og negative forhold, og hvilke utfordringer du møter i hverdagen?)
6. Hvorfor mener du mentoring for nyutdannede lærere er viktig?
7. Hvilken oppfølging får du fra ledelsen ved skolen? (Skal kun tas med om mentor er lærer)
8. Hvordan blir mentoringen praktisert ved skolen? (Er det en fast ramme for alle nyansatte eller bare nyutdannede).
8. Hvilket utbytte tror du protesje får gjennom ordningen? Hvilket utbytte har du hatt av mentorordningen?
  - Motivasjon. Selvtillit. Trygghet, glede. Utbyttedimensjonen.
  - Kunnskap- fakta. Situasjonsbestemt
  - Synspunkt over hva de burde ha fått. Savnet eller ønske deg mer av i denne ordningen. Evaluering av oppfatningen.
  - Hvordan mentorordning har motivert for en videre karriere i læreryrket. Sier noe om verdien av mentorordningen.
9. Er det noe du som mentor skulle ønske var annerledes med mentorordningen? (Faste/felles retningslinjer fra skoleeier, utdannelse til alle, kurs, minimum lærerpraksis, ledelsen/lærer).

## Skoleeier/ Rektor

1. Hvordan tilrettelegger skoleeier, BK, for mentoring av nyutdannede lærere?  
(Felles retningslinje, opp til hver enkelt skole, fast mentor i kommunen, grupper på tvers av skoler)
  - skriftlig om mentorordningen
  - notat fra skoleeier til skole
  - hvor langt ordningen er formalisert
2. Hvilket syn har skoleeier på mentoring?  
(Er dette noe som prioriteres og tilrettelegges for gjennomføring, øremerkede midler til hver skole som skal benyttes til mentoring, nedsatt undervisning/leseplikt?)
3. Hvor lenge har skoleeier/skolen tilbydd mentoring for nyutdannede lærere?  
(Etter intensjonsavtalen mellom KD og KS er det anbefalt fra 2010)
4. Noen kommuner er ikke interessert i nyutdannede lærere ved ungdomstrinnet, de ønsker erfarne lærere. Hvilket syn har BK på de nyutdannede lærerne?  
(Satser på de, ressurs, nytenkende, uerfarne, ny giv/pust ved skolen)

## Vedlegg 4

### Vedlegg til intervjuguide(For meg selv)

- 1) Hvordan oppleves overgangen fra utdanning til arbeid for protesjé?  
Hvordan trives en nyutdannet ungdomsskolelærere i arbeid. Jeg tenker her på overgang fra studier til yrkesliv, hva er positive og negative faktorer innen yrket, hvordan det første møtet med lærere, skole, elever og ledelse var. Utfordringer som de møter i hverdagen, er de positive eller negative? Og hvordan kan negative utfordringer endres til positive erfaringer?
- 2) Hvordan tilrettelegges mentoring for protesjé ved den enkelte ungdomsskole? Da tenker jeg på: Er det felles retningslinjer fra skoleeier, er det noen oppfølging fra ledelse/ skoleeier, er det avsatt tid til mentoring for de involverte partene eller blir dette noe som skal gjennomføres i tillegg til full stilling?
- 3) Hvilke forutsetninger har lærere som utnevnes til mentor for nyutdannede nytilsatte lærere?  
Hvem blir utnevnt til å være mentor ved den enkelte skole? Her tenker jeg på om det kan være et felles mentorkorps innad i kommunen, er det en erfaren lærer som får stillingen siden hun ønsker mentorrollen, blir hun satt til jobben for å fylle opp stillingsposten sin eller har mentoren fått rollen siden hun har en genuin interessert for nyutdannede nytilsatte lærere og har studert videreutdanning innen lærerprofesjonen innen mentoring?
- 4) Hvordan ser protesje på utbytte av mentoring?  
Hvilken form for mentoring trenger protesjé? Er det slik at alle nyutdannede nytilsatte lærere trenger det samme eller må veiledningen bygges opp til hver enkelt, prioriteres mentoring for nyutdannede lærere? Hva sitter den enkelte protesjé igjen med etter mentoring?

