

Britt Loven Ølnes

Utdanning møter yrke

Bruk av mentor i kvalitetssikring av praksis

Forfattar	Britt Love Ølnes
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	0805-8075
Sats	Bente Lien
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Notatserien er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

Innhald

Prosjektbeskriving, grunngiving og føremål.....	4
Mentor og mentorfunksjonen.....	5
Mentor sin kompetanse og kvalifikasjonar	5
Organisering av prosjektet.....	7
Ulike møte og rettleiingsfora	8
Evaluering.....	8
Erfaring og konsekvensar av tiltaket.....	8
Avsluttande kommentar	14
Kjeldeliste	15

Prosjektbeskriving, grunngiving og føremål

Prosjektet ”Kvalitetssikring av praksis gjennom bruk av mentor” vart etter søknad tildelt midlar frå Utdanningsdirektoratet. Føremålet med prosjektet var styrking av praksisopp-læringa, og det vart gjennomført i samband med den obligatoriske praksisen til ei deltids-klasse i førskulelærerutdanninga.

Behovet for å auke utdanningskapasiteten innan førskulelæreryrket gjer samlingsbasert deltidsutdanning til ei meir og meir aktuell studieorganisering. Den er eit viktig tilbod fordi den fangar opp personar som av ulike årsaker ikkje har høve til å bu eller ha dagleg pendling til utdannings-institusjonen. Godt utbygde digitale kommunikasjons- og læringsverktøy har gjort det mogeleg å nå studentar som bur i relativt stor avstand frå utdanningsinstitusjonen.

Ei slik studieorganisering kan representere store utfordringar knytt til kvalitetssikring generelt og praksisoppfølginga spesielt. Høgskulen har stort fokus på kvalitet i utdanninga og har som overordna mål å gjere studentane skikka for yrkesutøving. Praksis er ein stor og viktig del av profesjonselementet i utdanninga og er tung på vektskåla når det gjeld yrkessertifiseringa av studentane. Heiltidsstudiet har ein fast stamme av øvingslærarar og styrarar, og har ein organiseringsstruktur som baserer seg på jamlege fysiske møte mellom høgskule og praksisbarnehage. Slike møte mellom utdanning og yrke representerer ulike forum for fagleg oppdatering og drøfting av praksisorganisering, og finn stad både på høgskulen og i praksisbarnehagen. Studenten sin basisgruppeleiar kjem til barnehagen for å gi rettleiing og støtte i vurdering av studenten si yrkesutøving. Slik organisering av praksisrettleiing blir støtta av Hilde Hiim og Else Hippe i boka *Praksisveiledning i lærerutdanningen*, der dei peikar på at dette er ”et uhyre viktig bindeledd mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Det er viktig å styrke dette bindeleddet mest mulig, blant annet gjennom oppfølging fra høyskolens side, og ved at lærerne ved høyskolen på ulike måter holder seg oppdatert i nødvendig kompetanse på praksisfeltet.” (Hiim og Hippe 2006:79)

Same oppfølging og kontinuitet kan vere vanskeleg å få til i deltidsstudiet, der praksisbarnehagane skiftar etter kvar studentane bur. I tillegg kan den geografiske og kommunikasjonsmessige avstanden frå høgskulen vere så stor og ressurskrevjande at det kan vere vanskeleg å møtast. Sidan praksis er vanskeleg å rettleie via digitale kommunikasjonsverktøy, har dette aktuelle prosjektet hatt som mål å gjennomføre og evaluere eit opplegg for å kvalitetssikre praksis for deltidsstudentar ved å styrke rettleiingskompetansen i praksisbarnehagane.

Omgrepet kvalitet må i dette prosjektet sjåast i lys av krav til førskulelæraren som ligg i det nasjonale lov- og rammeverket for yrkesutøving og utdanning. Rammeplan for førskulelærerutdanningen er tydeleg på at ”Utbyttet av praksis er avhengig av kyndig veiledning”. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:15). I same dokumentet vert det sett opp fem kvalifiserings- og kompetanseområde som er formulerte som del av kapittel 2.1 Formål og egenart:

- Fagleg kompetanse
- Didaktisk kompetanse

- Sosial kompetanse
- Endrings- og utviklingskompetanse
- Yrkesetisk kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:12)

Desse er nedfelte i høgskulen sin praksisplan som forpliktande vurderingskriterium i alle praksisbolkane. Elles legg ”Forskrift om skikkethetsvurdering i høgere utdanning” (Kunnskapsdepartementet 2006) sterke føringar for kvalitetskriterium som skal leggjast til grunn for vurderinga av førskulelærarstudenten.

Mentor og mentorfunksjonen

For betre å sikre kvalitet i praksisgjennomføringa skulle ein ekstern person med høg profesjonsidentitet og rettleiarkompetanse gi praksisbarnehagane støtte i det pedagogiske rettleiingsarbeidet. Denne eksterne personen skulle ha ein mentorfunksjon og vart slik høgskulen sin forlenga arm inn i praksisbarnehagen. Mentor skulle vere ein person som drog nytte av eigen kunnskap og erfaring for å lære, rettleie og gi råd til andre.

Mentor er i dag svært mykje brukt innan mange felt i yrkesliv, kunst og idrett. Omgrepet stammar frå gresk mytologi og vart brukt om Odyssevs sin venn og rådgivar og om Aristoteles, som var mentor for den greske kongen Aleksander den store. Mentor blir i daglegtale ofte brukt synonymt med omgrepa rettleiar og rådgivar. Det rår ofte forvirring og til dels motstridande syn på kva som er innhaldet i dei ulike omgrepa. Per Lauvås og Gunnar Handal seier følgjande om dette: ”Går man til litteraturen om ’mentoring’, er det imidlertid vanskelig å finne de store forskjellene sammenliknet med skandinavisk tradisjon. At man har valgt en spesiell betegnelse på de veilederne som inngår i de nye oppleggene, ser ut til å skyldes behovet for å markere en endring, mer enn at det er en helt ny veiledningsform som introduseres”. (Lauvås og Handal 2007:65). Andre brukar omgrepet coach om tilsvarande funksjon og funksjonsområde. I boka *Coaching: hva – hvorfor – hvordan* seier forfattere Susann Gjerde det slik:

De ulike rollene rådgiver, veileder, konsulent, mentor og coach glir ofte i hverandre og det er delte meninger om hvor grensene går mellom dem”. (Gjerde 2003:5)

Vidare i teksten viser ho til at felles for desse ulike nemningane og funksjonane er at alle arbeider med prosessar for å frigjere og utvikle mennesket sitt potensial.

Andre skil mentor frå rettleiar ved å bruke omgrepet mentor, ligg ansvaret på objektet om sjølv å bestemme kva det skal rettleiast i, medan ein rettleiar oftast legg føringar for kva som skal vera innhald i rettleiinga. I dette prosjektet vart difor omgrepet mentor valt som mest dekkande for aktiviteten.

Mentor sin kompetanse og kvalifikasjonar

Når det gjeld mentor sin kompetanse og kvalifikasjonar, så hadde høgskulen sett opp krav til personar som skulle vere mentor. Mentor skulle vera ein person med høg førskulelærarintegritet, ha utdanning for og erfaring frå arbeid i barnehage som styrar eller øvingslærar og

utdanning og/eller erfaring frå rettleiingsarbeid. BI-forskar Anne Grethe Solberg underbyggjer dette i eit intervju i Dagbladet 22. september 2007, der ho framhevar nokre generelle trekk som kjenneteiknar ein vellukka mentor. Størst effekt av å ha mentor blir det når denne har same arbeidserfaring som objektet (øvingslærar). Då er kjennskap til innhald og problemstillingar i jobben oftast like. At mentor skulle vere ekstern, vil seie at vedkomande ikkje har intern tilknytning til praksisbarnehagen.

Krav til relevant utdanning og rettleiingskompetanse hjå mentorane var ikkje vanskeleg å stette. Dei var alle personar som gjennom sin yrkespraksis hadde markert seg som personar med høge krav til utdanning i og utøving av yrket. Mentorane vart rekrutterte frå ulike arbeidsfelt knytt til førskulelæreryrket. Dei representerte yrkesgruppene høgskulelektor, rådgivar hjå fylkesmann, barnehageansvarleg på kommunenivå og styrar i barnehage. Fire hadde erfaring frå praksisrettleiing ved andre høgskular. Saman utgjorde dei ei samling høgt kompetente personar med real- og formalkompetanse innan rettleiing på ulike nivå. Dette gjorde òg at dei hadde eit stort fokus på å sikre kvalitet i yrkesopplæringa.

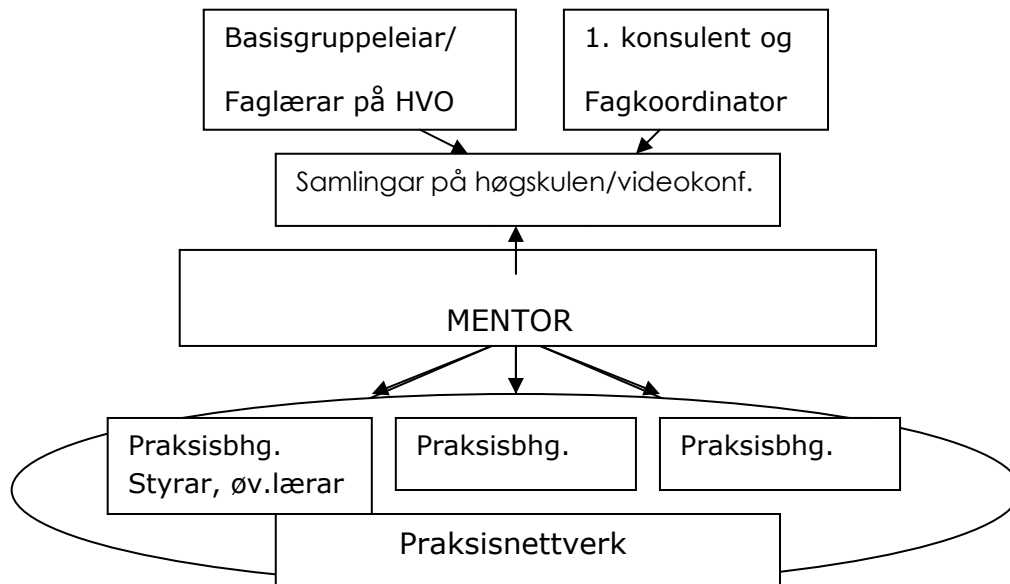
Når det gjaldt bruk av rettleiingsstrategi, så hadde høgskulen ikkje opplæring i ein bestemt metode eller filosofi, verkemiddel eller metodikk for denne bestemte oppgåva. Mentorane skulle nytte metodar dei sjølve tidlegare hadde erfaring frå eller opplæring i. Dette grunnlaget varierte nok ein del. Nokre hadde bakgrunn i Gunnar Handal og Per Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell. ”Modellen sikter mot å utvikle kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Handlingsrefleksjon kan foregå selv om det ikke veiledes, men veiledning kan både kvalifisere for slik refleksjon og øke utbyttet av den betydelig” (Lauvås og Handal 2007:65). I handlings- og refleksjonsmodellen er omgrepet ”praksisteori” svært sentralt, og blir brukt om ein person si samling av ”kunnskap, erfaringer og verdier knyttet til undervisning eller pedagogisk praksis i vidare mening” og altså ”ikke er en vitenskapelig teori” (Handal og Lauvås 1999: 20).

Elles hadde nokre av mentorane opplæring i og erfaring frå bruk av Marte Meo, ein strategi som er godt eigna til denne type kollegaretleiing. Den tek utgangspunkt i konkrete, praktiske situasjonar og har fokus på meistring og mogelegheiter for ”tilegnelse af nye professionelle færdigheter og ændring af egen professionelle holdning”. Marte Meo kjem frå latin og kan omsetjast til ”ved egen kraft” (Aarts 2005:27;42). Oppstartsmøtet på høgskulen la opp til at mentorane drøfta seg fram til ein plattform ut frå ei felles forståing av kva mentoroppgåva skulle innehalde. Samtalen og dialogen som kommunikasjonsstrategi vart svært viktig for alle mentorane for å utløyse positive krefter i praksisbarnehagen. Dei la vekt på at øvingslærar skulle oppfatte mentor som likeverdig part, sidan dei hadde felles fag- og utdanningsbakgrunn og same språk- og erfaringsreferanse.

Hovudfokus i mentor si oppgåve var å hjelpe øvingslærar til refleksjon og sjølvutvikling ved å støtte og rettleie praksisbarnehagen i organisering av praksis, i rettleiing og vurdering av studenten i yrkesfaglege utøving. Sekundært skulle mentor vere ein person som skulle sjå praksisorganiseringa til høgskulen utanfrå og slik kunne tilføre praksisorganiseringa nye perspektiv.

Organisering av prosjektet

Gjennomføring av prosjektet gikk over 18 veker fordelt over 3 år. Modellen nedanfor viser dei ulike samarbeidande partane i prosjektet og forholdet mellom desse.



Deltakande praksisbarnehagar har til saman vore 20 i talet. Dette utgjer 20 styrarar, 28 øvingslærarar og 40 studentar. Desse var, i delar av prosjektet, spreidde over eit geografisk område frå Vadsø i nord til Bergen i sør. Talet på mentorar har vore 9, kvar med ansvar for sitt praksisnettverk. Mellom ytterpunkta Vadsø og Bergen fordelte nettverka seg med eitt nettverk for Nordmøre og Romsdal med mentor i Kristiansund, eitt for Nordfjordregionen med mentor i Måløy, eitt for Sunnfjordregionen med mentor i Førde, eitt for indre Sunnmøre med mentor i Volda/Ørsta og tre for ytre Sunnmøre med mentorar i Ålesundsområdet. Talet på studentar innan kvart nettverk varierte frå 1 til 9. I hovudsak fungerte kvar praksisbarnehage som sjølvstendige einingar innanfor nettverket.

Rettleiarkompetansen i praksisbarnehagane varierte frå ingenting til mykje og omfattande erfaring med praksisbarnehage. Med rettleiarkompetanse meinast her både formell rettleiarkompetanse gjennom utdanning og realkompetanse gjennom praktisering av rettleiing. Mellom desse barnehagane var nokre av våre eigne faste praksisbarnehagar og nokre med røynsle som øvingslærar for andre høgskular. Men mange mangla didaktisk rettleiingsstrategi og erfaring med didaktisk relasjonstenking. Dette betydde at behovet for mentor ikkje var like stort hjå alle. Men uavhengig av dette skulle prosjektet gjennomførast i alle barnehagane.

Ulike møte og rettleiingsfora

Mentormøte

Her møter mentor styrar og øvingslærer til møte i barnehagen til minimum eitt møte. Om det skulle vere fleire møte, var det opp til den einskilde barnehage og mentor å bestemme. Styrar, som etter den siste øvingslæreravtalen er den øvste ansvarlege for praksis, skulle òg vere til stades på mentormøta. Styrar er øvingslærer si støtte når mentor ikkje er der, og slik representerer styrar ein kontinuitet i rettleiing av øvingslæraren. Mentor skulle ikkje møte student anna enn når dette var naudsynt for å gi fullgod rettleiing.

Nettverksamlingar

Mentor samlar alle sine praksisbarnehagar i eit felles forum, eventuelt slår saman nettverk. Studentane skal ikkje ta del i nettverket, då dei har kontakt med si basisgruppe via Classfronter og har eit drøftingsforum for praksis der.

Telefonmøte

For kortare spørsmål kan øvingslærer ta kontakt over telefon.

Samlingar på høgskulen/videokonferansar

Det vart gjennomført samlingar for mentorar og øvingslærarar for informasjon, drøfting og utveksling av erfaringar – nokre felles og nokre kvar for seg. For dei som grunna lang og dyr reise ikkje kunne møte, vart det nytta videokonferansar. Silke møte vart gjennomførte med Vadsø.

Evaluering

Det har vorte gjennomført evaluering i etterkant av kvar praksisperiode i alle tre studieåra prosjektet har vore i gang. Det vart brukt både skjema med strukturerte spørsmål og meir ustrukturerte samtalar med alle informantgruppene. Spørsmåla til dei ulike gruppene har stort sett vore dei same i innhald, men variert i form i høve til kva rolle informanten har hatt i prosjektet. Spørsmåla var i størst grad retta mot nytte- og læringsutbyte, men òg mot organiseringssida. Svarprosenten har vore nær 100, då det berre ved to høve ikkje vart returnert svarskjema.

Evaluering av meir uformell karakter har vore samtalar mellom prosjektleiar og praksisbarnehage og mellom prosjektleiar og mentor. Innkomne data har vorte bearbeidde kvart år, slik at justeringar i opplegget kunne gjerast.

Erfaring og konsekvensar av tiltaket

Det primære føremålet med prosjektet var å sikre at studentane fekk kvalifisert rettleiing av personar med kvalifikasjonar innan rettleiing og yrkesutøving. Korleis prosjektet svarar til føremålet, avspeglar seg i dei innsamla data frå spørjeskjema og samtalar. I det følgjande vil einskilde utsegner frå svarmaterialet bli brukte for å underbyggje og stadfeste om prosjektet nådde målet om styrking og kvalitetssikring av praksis.

Tilbakemeldingar frå praksisbarnehagane var svært positive. På spørsmålet om dei reelt hadde bruk for mentor, eller om mentor kom fordi det var bestemt av andre, varierte svara slik:

- Vi hadde nytte av mentor som støtte og veileder.
- Ja, eg hadde bruk for mentor i rettleiingsarbeidet, som støttespelar og rettleiar.
- Føler at mentorordninga var en fin støttefunksjon for meg som ”førstegangs øvingslærer”: en flott mulighet til å reflektere i lag med en fagperson.
- Det å ha mentor var god støtte og gjorde meg tryggare i veiledningsrolla mi.
- For meg som øvingslærer for første gong var det veldig trygt å ha mentor som støtte og veileder. Hadde ein utruleg dyktig og engasjert mentor.
- En fin støttefunksjon og utgangspunkt for refleksjon.
- Godt utbyte og hjelp til å senka skuldrane
- Ved å måtte bruke mentor vart det eit høve til å diskutere viktige pedagogiske spørsmål som dei elles truleg ikkje ville teke seg tid til.

Desse utvalde sitata er tekne med fordi dei er representative for storparten av dei innkomne svara frå praksisbarnehagane. Med få unntak fortel dei at utbyte av samtalane med mentor har vore godt. Berre fire av praksisbarnehagane svarar at dei hadde liten nytte av mentor. Ein av desse grunn gav dette med mentor si negative haldning til høgskulen og lunkne haldning til mentorordninga. Vedkomande ville helst sleppe å møte til rettleiing og var lite engasjert. To grunn gav det med at dei hadde god rettleiarkompetanse sjølve. Den eine svara slik:

Eg følte ikkje at det var veldig viktig for meg i mitt arbeid som øvingslærer, sidan eg har mange års praksis, men det var greitt å få besøk av mentor for å diskutere ein del saker med henne. Trur nok nye øvingslærarar har veldig god hjelp av ordninga. Eg vil anbefale at ordninga held fram.

Andre såg på mentor slik:

- Dei med fersk praksis kunne gå saman og hadde greidd seg godt utan mentor.
- Mentor kom, og vi såg nytteverdien i det, både øvingslærer og styrar. Nyttig å ha nokon utanfrå å diskutere med.
- Øvingslærer var trygg på seg sjølv, men såg på mentor som ein kontroll frå høgskulen.
- Usikker, men opplevde at de fleste syntest det var godt å ha nokon å diskutere med

Svært mange av utsegnene inneheld ord og omgrep som formidlar ei haldning som støtta kravet frå høgskulen om at mentor bør vera ein person utanfrå. Utsegner som:

- Personar utanfrå kan tilføre nye tankar.
- Få kjennskap til korleis andre barnehagar arbeider.

- Bra at det kjem ein utanfrå sjølv om styrar er erfaren. Ser med andre briller.

Desse utsegnene fortel om at mentor blir oppfatta både som ein som tilfører ny kunnskap og som ser deira eigen situasjon med andre briller. Ein av øvingslærarane meinte derimot at styrar kunne vere mentor. Dette blir av teoretikarar beskrive som eit dilemma, fordi styrar si rolle elles vil opplevast som overordna og ikkje likestilt. Ein annan meinte at personleg kjennskap til mentor er ein føremon, fordi det gjer det lett å ta kontakt. Synspunkt på ekstern eller intern mentor som kjem fram i boka til Klyve, Kristiansen og Riis, *Coaching i skolen – personlig veiledning*, er at det er gjort gode erfaringar med å velje eksterne personar i situasjonar som er knytte til rettleiing (2005:54).

Eit anna forhold som kan gjere seg gjeldande, er dei situasjonar der det er nære personlege relasjonar mellom student og øvingslærar. Dette kan på godt og vondt gjere rettleiings- og vurderingsarbeidet vanskeleg. På små stader med få barnehagar kan dette ofte vere situasjonen. Her kan ein ekstern mentor vere profesjonell nok til ikkje å la kjennskap og vennskap påverke vurdering og rettleiing. I situasjonar der det er dårleg kommunikasjon mellom øvingslærar og student, kan ein ekstern person vere naudsynt. Særleg der det er tvil om stått praksis. I dette konkrete prosjektet var det to situasjonar der dette var aktuell problemstilling, og der mentor fekk det avgjerande ordet. I det eine tilfellet vart studenten rettleia ut etter initiativ frå mentor, og i det andre fekk studenten ”stått” etter grundig arbeid frå mentor si side med gjennomgang av studenten sine planar og dokumentasjonar. Dette gjorde at øvingslærar endra ståttad, noko som i ettertid viste seg å vere rett vurdering.

I utgangspunktet var det ikkje lagt opp til at studenten skulle vera deltakande på mentormøta. Dette skulle vere eit forum som skulle vere praksisbarnehagen sin arena, og der det var deira behov som skulle stettast. Det er viktig at øvingslærar og styrar får be om den hjelp og dei råd dei treng utan å vere redd for å kjenne seg svekka som øvingslærar i studenten sine auge.

Trass i at studenten ikkje skulle ta del i mentorrettleiinga, hadde studentane ei svært klar meining om kva mentor hadde å seie for deira praksis. Berre åtte av studentane var utan oppfatning av mentor sin innverknad på sin praksis. Resten var klare på at mentor hadde ein positiv verknad på deira praksis. Dette var uavhengig av om studenten møtte mentor eller ikkje. Altså er studentane svært positive til bruk av mentor og seier det slik:

- Mentor vart oppfatta som rettferdig.
- Oppfatta som et selvstendig organ utenfor barnehagen.
- Mentor engasjert og interessert.
- Å ha støtte i tillegg til styrer, komme med friske innspill.
- Mentor var ein god idé. Eg såg ho ikkje, men god hjelp for øvingslærar.
- Inntrykk av at øvingslærere hadde bra utbyte av mentor. Mentor ga råd om didaktisk relasjonsmodell. Nyttig.
- Gjorde øvingslærar meir sikker i beslutningane når mentor var tilstades.

- Opplevde støtte frå mentor.

Ein del øvingslærarar valde å ta studentane med på mentormøta. Slik det går fram av svara til studentane, opplevde nok dei at mentor si rolle i mange høve vart å overta for øvingslærar t.d. å forklare faglege forhold. Å vere med på mentormøte vart av dei fleste studentane oppfatta svært positivt og av nokre oppfatta som urettferdig. Svara viser òg at mange hadde eit sterkt ynskje om å vere med på mentormøta fordi dette opplevdes å vere positivt og lærerikt. Relativt mange utsegner gjekk i retning av at studentane ville møte mentor åleine.

- Hadde vert greit å hatt noen andre enn øvingslærer og snakket med.
- Syns at mentor kunne hatt en samtale med studenter også.
- Vanskeleg å spørje om alt når øvingslærar er tilstades.
- Treng nokon å støtte oss til i vanskelege situasjonar.
- Betre om det var bestemt at alle studentar skulle ha møte med mentor åleine for å ta opp småting.
- Mentor kan vere bra der dialogen mellom student og øvingslærar ikke er god.
- Opplevde støtte frå mentor. I slike situasjonar må det opnast for at mentor kan sjå studenten i aktivitet med borna.

Det vart særleg lagt vekt på at mentor, som sjølvstendig organ utanfor barnehagen, vart oppfatta som rettferdig, fagleg sikrere enn øvingslærar, engasjert og interessert, og at det verka positivt på øvingslærar at ho måtte forholde seg til mentor.

Utsegna om at mentor verka fagleg sikrere enn øvingslærar, kan slå negativt ut for tilliten til øvingslærar. Dette er verknader som kan slå negativt ut ved bruk av mentor og skape fleire motsetnader enn den løyser. Av dei studentane som hadde vore med på mentormøtet, vart dette oppfatta svært positivt og ytra slik:

Bra om mentor hadde observert studenten direkte, vore bra for både øvingslærar og student, stiller meir krav til alle.

Med eitt unnatak meiner studentane at det er bra for praksisbarnehagen/øvingslærar å ha ein person med erfaring å støtte seg til. Ei praksisgruppe reagerte på at mentor berre hadde kontakt med øvingslærar og opplevde dette nesten konspiratorisk. Dei stilte spørsmål om mentor og øvingslærar var venner og drog dermed mentor sin nøytralitet i tvil:

Fortroligheten mellom student og øvingslærar blir ikke optimal. Difor viktig at mentor er ein nøytral person.

Elles syner tilbakemeldingane ein klar tendens i at prosjektet har vore viktig for studentgruppa. At studentar si deltaking på mentormøtet vart ulikt praktisert, kan skuldast mangel på presisering av dette frå høgskulen si side. Det er viktig at arbeidsoppgåvene er klare for alle

deltakande partar, og slik understrekar at det er viktig at rollene er tydelege. Uavklara roller kan gi usikre deltakarar og grobotn for misnøye.

Mentor var ikkje målgruppe i dette prosjektet, men gir viktige innspel på verknaden av mentorarbeidet ut frå sin ståstad. På si side meiner dei at deira funksjon og nærver var naudsynt. Med eitt unnatak melde mentorane attende at dei kjende seg nyttige og at dei hadde den naudsynte kompetansen. Høgskulen på si side sette pris på kontakten desse representerer i form av tilbakemelding på eigen praksisorganisering. Nokre av mentorane hadde erfaring frå øvingsopplæring ved andre høgskular, og dei hadde såleis eit viktig refleksjonsgrunnlag for tilbakemelding til oss som høgskule og organisator av praksis. På dette feltet vart det i hovudsak gitt gode tilbakemeldingar på informasjon, organisering og oppfølging i form av krav til praksisgjennomføring. Dette er nedfelt i praksisplanen, eit dokumentet som styrer både faglærer, praksisbarnehage og student sine oppgåver.

Med unnatak av ein barnehage vart mentormøte den møteforma alle nytta seg av, dvs. fysiske møte i barnehagen mellom mentor, øvingslærer og styrar. Nokre fann det òg svært nyttig med oppfølging av samtalanane på telefon i etterkant. Nettverksmøte vart i liten grad brukt, trass i dei svært positive erfaringane desse møta gav. Like praksissituasjonar utløyser ofte dei same spørsmål og drøftingstema, og di fleire som tek del i drøftinga, dess fleire synspunkt og perspektiv kan kome fram. Også det å oppleve at andre strir med same problem som ein sjølv, gir god støtte i arbeidet. Årsaka til at nettverket vart lite nytta som drøftingsarena, kom ikkje fram i svarmaterialet. Men geografisk avstand mellom barnehagane er nærliggjande å tru kunne vera ein medverkande faktor til at slike møte vart lite nytta.

Når det gjeld mentormøta, så syner innkomne svar at form og innhald hadde liten variasjon. Her var det samtalen og dialogen som hadde hovudtyngda når det gjeld form. På innhaldssida var det spørsmål knytt til rettleiing og vurdering som trona høgast. Vurdering av student, bruk av vurderingsskjema, krav og forventningar til studenten var dei vanlegaste tema. Vidare var det spørsmål om korleis legge opp rettleiinga, bruk av rettleiingsstrategiar, tolking av praksisoppgåver og observasjonsmetodar og bruk av rettleiingsgrunnlag. Meir teoretiske tema som å forklare bruk av didaktisk relasjonsmodell og korleis kople teori og praksis, stod òg sentralt.

Utfordrande for mentor var dei situasjonane der øvingslærer skulle ha hjelp til å vurdere studenten si yrkesutøving. Fordi mentor ikkje hadde ikkje sett studenten i aktivitet med borna, var det øvingslærer som hadde førstehandsinformasjon om studenten. Det kunne då vere vanskeleg for mentor å vite om informasjonen var farga av øvingslærer sin ståstad og sine haldningar. Førstehandsinformasjon er viktig for å yte relevant og rettferdig rettleiing og i slike høve bør mentor vere til stades i den aktuelle situasjonen for å gjere sine eigne observasjonar å byggje rettleiinga på.

Ein annan situasjon som kunne vere utfordrande for mentor, var å drive rettleiing på øvingslærer si rettleiing av studenten. I slike situasjonar ville rettleiingsgrunnlaget for mentor vore heilare og betre om ho hadde vore til stades i dialogen mellom øvingslærer og student. ”Å få sin undervisning gransket og vurdert er vanlegvis en ubehagelig situasjon. De fleste av oss er ikke vant med at andre voksne observerer det vi gjør når vi underviser.” (Handal og Lauvås 1999:67). Sjølv om førskulelærarar i stor grad er vane med å ha andre vaksne tilstades i

formidlingssituasjonar, vert det likevel for mange øvingslærarar vanskeleg å akseptere å ha observatør tilstades i rettleiingssituasjonar. I ein av barnehagane vart denne utfordringa løyst ved å gjere videoopptak av rettleiinga, for så i etterkant å gå gjennom opptaket saman med mentor. Video som verkty er ein viktig del av Marte Meo-metoden, der videointeraksjonsanalyse dannar viktig grunnlag for utvikling og vekst i samspelssituasjonar (Aarts 2005:41, 43).

Tilbakemeldinga frå øvingslærar var i dette tilfellet overveldande. Ho var imponert over læringsresultatet og uttalte at det var svært nyttig å sjå seg sjølv. Ho hadde ikkje trudd ho ville lære så mykje om seg sjølv som rettleiar og kunne ikkje skjønne korleis rettleiinga skulle gått framover dersom ho ikkje hadde hatt denne form for tilbakemelding. Ho hadde klare erkjenningar på konkrete ting som måtte ha fokus i framtidig rettleiing. Ei viktig årsak til denne erkjenninga er, etter mentor sitt syn, at ved å bruke videoopptaka får øvingslærar og mentor sjå den same situasjonen utanfrå. Ei anna årsak til eit positivt resultat meiner mentor skuldast eiga deltaking:

Dersom øvingslærar hadde sett videoen åleine, ville ho hatt altfor mykje negativt fokus på seg sjølv og vorte nedstemd. Men fordi mentor var der og peika på dei positive tinga, vart dette ein god læringssituasjon.

Om sjølve rammefaktorane rundt dette, seier mentor:

Det er viktig å ta seg tid til å gjere øvingslærar trygg innleiingsvis ved å kommentere dei ikkje-faglege tinga som t.d. utsjånad og rørsler før ein går på det faglege. Viktig for at slike rettleiingssituasjonar skal lukkast, er at øvingslærar får garanti for at opptaket ikkje blir brukt i andre situasjonar og bør vere øvingslærar si eige.

I dette konkrete dømet viser aktørane korleis dei i fellesskap klarar å skape rom for læring. Større fokus på slike samhandlingssituasjonar ved oppstarten av prosjektet kunne gjort øvingslærar tryggare og betre budd på ulike rettleiingssituasjonar.

Sidan prosjektet var retta mot å finne verknaden av å bruke mentor til å styrke praksisopplæringa, måtte høgskulen sikre at mentor vart brukt. Det vart difor lagt inn premiss om at praksisbarnehagen skulle ha minimum eitt møte med mentor. Dette bryt med eit viktig prinsipp når det gjeld bruk av mentor, nemleg at det er subjektet som skal bestemme om behovet for rettleiing er tilstades. Øvingslærar kunne altså ikkje bestemme om ho ville ha rettleiing, men bestemme kva rettleiinga skulle handle om. Dette kan virke som uheldige rammefaktorar frå høgskulen si side, og kunne lett ha den konsekvensen at øvingslærar ikkje var motivert. Motivasjon er ein av grunnpilarane for at det skal bli ein god læringssituasjon (Klyve mfl. 2005:10). I bruk av mentor ligg eit ønskje om ein endringsprosess der personlege yrkesfaglege sider skal utviklast. I svara på spørsmålet om høgskulen skulle ha eit minimumstal på mentormøte, var det overvekt av dei som meinte at det høgskulen ikkje skulle ha fast tal på møte, medan eit par meinte det burde vore to faste møte og ikkje eitt.

Avsluttande kommentar

Bruk av mentor i praksisopplæringa viste seg å vere ein kompleks situasjon, både pedagogisk og organisatorisk. I utgangspunktet er det tre hovudaktørar involverte i opplæringssituasjonen. Det er barnet, studenten og øvingslæraren. Styrar er ein meir indirekte del av sjølve opplæringssituasjonen, som ansvarleg for den totale praksisopplæringa i barnehagen.

I motsetnad til styrar hadde mentor ei aktiv rolle og vart ein sentral fjerde part i rettleiingssituasjonen. Mentor skulle, i dette konkrete prosjektet, primært forholde seg til øvingslærar, men med studenten si opplæring som mål. Handlingane som skulle vere grunnlag for rettleiing, gjekk føre seg på ulike nivå utan at alle partar var til stades samtidig, noko som førte til at mentor måtte rettleie på situasjonar som berre øvingslærar hadde førstehandsinformasjon om. Dette var ein realitet både i situasjonar der temaet var vurdering og sertifisering av studenten si yrkesutøving og i metarettleiingssituasjonar. Eit større fokus på korleis løyse slike utfordringar skulle hatt meir plass ved oppstart av eit slikt prosjekt.

For mentor skulle prosjektet vise seg å vere ei god erfaring og positiv oppleving å få drøfte pedagogiske spørsmål med andre enn dei du leiar til dagleg. Mentoroppdraget var både ei stadfesting og ein korrektur på eigen rettleiarkompetanse. Elles vart det uttrykt frå mentor si side som positivt å ha kontakt med Høgskulen i Volda, ein institusjon som ein veit er der, men som likevel kan opplevast som fjern. Det vart òg tilbakemeldt frå nokre som svært positivt at prosjektet var med på å heve kompetansen i barnehagar utanfor høgskulen sine faste praksisbarnehagar. Det at ein mentor kom til barnehagen for å bidra med personleg yrkesfagleg rettleiing, vil tvinge fram refleksjon over eiga yrkesutøving og vonleg resultere i personleg utvikling. Dette understrekar òg viktigheita av at bruk av mentor bør vere obligatorisk.

Som tidlegare nemnt, vert bruk av mentor meir og meir vanleg i ulike opplæringssituasjonar. I St.meld. nr. 11, *Læreren, rollen og utdanningen*, under overskrifta ”Bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv”, står følgjande: ”God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket”. Og som ein konsekvens av dette og ei styrking av yrkesfeltet er det at KS i si Utdanningspolitiske plattform skriv at alle kommunar skal tilby mentorordning for sine nytilsette. I samband med det skal det tilbyast ei eiga mentorutdanning (St.meld. nr. 11. Kunnskapsdepartementet 2009:34)

Kjeldeliste

- Aarts, Maria: *Marte Meo Grundbog*. Aarts Productions. 2005
- Gjerde, Susann: *Coaching: hva – hvorfor – hvordan*. Fagbokforlaget. 2003
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per: *På egne vilkår*. Cappelen akademisk forlag. 1999
- Hiim, Hilde og Hippe, Else: *Praksisveiledning i lærerutdanningen*. Gyldendal akademisk. 2006
- Klyve, Marit, Kristiansen, Jan Georg og Riis, Pål: *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Pedlex norsk skoleinformasjon. 2005
- Kunnskapsdepartementet: *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. 2006
- Kunnskapsdepartementet: *St.meld. nr. 11. Læreren: Rollen og utdanningen*. 2009
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen akademisk forlag 2007
- Solberg, Anne- Grethe. *Like barn leker best*. Intervju. *Dagbladet*. 22. september 2007
- Sørensen, Jytte Birk: *Marte Meo metodens teori og praksis*. Systime Academic. 2002
- Utdannings- og forskningsdepartementet. *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. 2003