

MENTOR FOR NYUTDANNEDE ALLMENNLEÆRERE- HVEM FÅR JOBBEN?

EVA NORDBY HALDAMMEN

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.



Innholdsfortegnelsen

0.0 FORORD	5
1.0 INNLEDNING.....	6
1.1 Valg av tema	6
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens oppbygging	9
2.0 STORTINGSMELDING 11	11
2.1 ”Læreren- Rollen og utdanningen”	11
2.2 Hva sier Stortingsmelding 11 om veiledning for nyutdannede lærere?.....	12
3.0 MENTOR.....	15
3.1 Mentor- fra gresk mytologi.....	15
3.2 Mentorbegrepet i dag	17
3.3 Mentor for nyutdannede allmennlærere.....	21
3.3.1 Mentor i svensk skole	21
3.3.2 Mentor i New Zealands skole	22
3.3.3 Mentor i amerikansk skole.....	23
3.3.4 Mentor for nyutdannede lærere i Norge så langt	24
3.3.5 Hvordan rekruttere mentorer?.....	26
4.0 IMPLEMENTERING	30
4.1.1 Teoretisk perspektiv på implementering i skolen	30
4.1.2 Hvordan implementere mentorordningen i skolen?.....	32
5.0 METODE.....	37
5.1 Metodisk tilnærming.....	37
5.1.2 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming.....	37
5.1.3 Forskningsdesign	39
5. 2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	41
5. 3 Forskningsprosessen	42
5.3.1 Utvalg av respondenter	42
5. 4 Utarbeiding og gjennomføring av spørreskjema.....	45
5.4.1 Gjennomføring av intervjuene	46
5.4.2 Metodekritikk.....	49

5.5 Transkribering og bearbeiding av data	50
5. 6 Forskningsetiske vurderinger.....	51
5.6.1 Pålitelighet og reliabilitet.....	52
6.0 PRESENTASJON AV DATA.....	54
6.1 Presentasjon av respondentene i den kvalitative forskningen.....	55
6.2 Forhåndskunnskap om mentorordningen.....	55
6.3 Utvelgelsen- en ensom prosess?	57
6.4. Tid- en faktor som spiller inn.....	59
6.4.1 Erfaring- det ultimative ”trumfkort”	61
6.4.2 Veilederkompetanse.....	63
6.4.3 Egenskaper hos mentor	64
6.4.4 Match mellom mentor og mentoree	67
6.4.5 Oppsummering- hva avgjør valg av mentor	68
6.5 Sektorsjefen om mentorordning.....	69
6.5.1 Rekruttering	69
6.5.2 Forventninger til mentorskap.....	70
6.5.3 Organisering av mentorordningen som kommer	71
7.0 MENTORBEGREPET	73
7.1 Noen tanker om begrepsavklaring før jeg drøfter.....	73
8.0 DRØFTING	76
8.1 Match mellom mentor og mentoree i praksis	76
8.2 Å kvalifisere seg til å bli mentor.....	79
8.3 Godtgjørelse for mentorer.....	83
8.4 Implementering av mentorordningen høsten 2010	88
9.0 SAMMENDRAG OG KONKLUSJON	91
Litteraturliste.....	93
Vedlegg 1	98
Vedlegg 2.....	100

0. 0 FORORD

Å ta masterstudiet har vært givende, gøy, travelt, slitsomt, absurd, lærerikt og fremfor alt utrolig hardt! Kombinert med full lærerjobb og familieliv ble dette en lærerik reise både i det pedagogiske fagfeltet og i min egen kapasitet. Det føles godt å kjenne seg selv og egne begrensninger.

Til u- trinnet ved Høvåg skole: Tusen takk for all støtte, oppmuntring, faglige diskusjoner, oppklaringer og humor som kan bære selv de tyngste byrder! Som om dere ikke har hatt nok å tenke på inneværende år. Dere er fenomenale! Å diskutere mentorordningen med min mentoree, Trond, har vært givende. Ditt uttrykk for veiledningssamtaler; ”*voksenprat*”, vil alltid følge meg.

En ekstra takk til min klippe i arbeidslivet; Eivind. Du har tatt deg av klassen vår på en fantastisk måte gjennom de siste to årene, og du har lest mange oppgaver på min vei mot fullendt studium. Det betyr mye at jeg alltid møter både godt humør og sær humor når jeg kommer på jobb. Du gir styrke!

Å ha en medstudent som stiller opp alle ettermiddager, kvelder, helger, ferier har betydd enormt. Ikke få ganger har tekstmeldingsminnet vært fullt av frustrasjonsmeldinger...
Eva L, vi greide det!

Nå rydder jeg kjøkkenbordet og soverommet for papirer og bøker, det er på tide å gjeninnta rollen som mamma og ektefelle igjen. Takk for at dere har vært så tålmodige med meg, Tom, Embret og Runa! Nå er jeg tilbake igjen med hodet på ”rett sted”.

Noen veiledere er bedre enn andre. Petter Mathisen er best! Engasjert, oppmuntrende, ærlig, ivrig, sta, humoristisk, tilgjengelig, troverdig og, fremfor alt, kunnskapsrik. Takk!

Kristiansand 17.mai 2010

Eva

1.0 INNLEDNING

Stortingsmelding nr. 11 (2008- 2009) ”Læreren – Rollen og utdanningen” foreslår et tiltak i tillegg til ny organisering av lærerutdanningen; alle nyutdannede lærere i grunnskole og videregående opplæring tilbys veiledning fra skoleåret 2010- 2011. Dette vil være en landsomfattende ordning, og det er bevilget ca 40 millioner til dette arbeidet. Det skal organiseres veilederutdanning for mentorer (Norsk Nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert) for å sikre at nyutdannede lærere får kvalifisert veiledning av mentorene i sitt første virkeår som lærer. Fra å være et prosjekt som var frivillig for kommuner å delta i, er det fra høsten 2010 blitt obligatorisk for alle skoler med nytilsatte lærere å tilby en mentor.

Som en konsekvens av dette, tilbys nå veilederutdanning til de utvalgte mentorene fra høsten 2010. Dette for å sikre at de nyutdannede lærerne får en kvalitetssikret veiledning gjennom det første året i arbeidslivet. Intensjonen er å skape sikre at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestring for å takle dagens barn og unge i norsk skole (Stortingsmelding 11, 2008-2009).

Begrepet *mentor* er imidlertid sammensatt. Det foreligger ingen uttalt tilstrekkelig definisjon av ordet i Stortingsmelding 11, og noe av formålet med denne oppgaven er å drøfte hva som legges i det komplekse begrepet. Spørsmål som reiser seg er flere: Bør det ikke foreligge en felles forståelse av begrepet før det pålegges hver kommune å finne adekvate mentorer for nytilsatte lærere? Hva slags strategier og tanker ligger bak valget av mentor? Hvem sitter igjen med ansvaret for å veilede den nye generasjonen med lærere i grunnskolen?

1.1 Valg av tema

Denne oppgaven vil i hovedsak være fokusert på det ansvar den enkelte enhetsleder har når det kommer til rekruttering av mentorer for den nytilsatte læreren. Det vil ikke være en oppgave som argumenterer mot politikernes beslutning om mentorordning for lærere, snarere en oppgave som ser på kriterier rundt utvelgelsen av mentorer i norsk grunnskole.

Jeg er selv en av de utvalgte mentorene på vår skole, og har fått førstehånds innblikk i utvelgelsesprosessen der. Dette har inspirert meg til å se nærmere på praksisen på flere skoler. Det er et vedtak fra Kunnskapsdepartementet at kommuner skal sørge for at nyutdannede lærere blir tilbudt mentor. Det er også aktuelt med en veilederutdanning for mentorer med en tilhørende mentorsertifisering.

Det interessante med temaet er den manglende uttalte felles forståelsen for begrepet. Mentorbegrepet har vært i bruk i USA aktivt i skolesammenheng siden ”No Child Left Behind” (MLRN, udatert), mens det i Norge er relativt nytt i bruk i sammenheng med skole. Erstatte så mentorbegrepet de mer kjente ordene kollegaveiledning, kritisk venn, veileder, fadder etc., eller vil dette si at begrepet tilfører noe nytt og annerledes enn den veiledningen som allerede er kjent i norsk skole? I internasjonalt perspektiv blir det hevdet at mentorprogram er et av mange tiltak i europeisk sammenheng i forbindelse med å sikre at lærere forblir i yrket: ”Mentoring new teachers is one of the most promising methods “ (Fransson & Gustafsson), 2008, s. 7).

Fokus i oppgaven er enhetsledernes tanker om utvelgelse av mentorer. Hva slags kriterier ligger til grunn for valgene? Først vil jeg avklare hva Stortingsmeldingen sier om intensjonen bak mentorordningen som gjelder fra høsten 2010. Temaet er særlig aktuelt på grunn av bestemmelsen om at dette skal gjelde alle kommuner fra høsten inneværende år (Utdanningsdirektoratet, 2009), uten at det foreligger en konkret felles mal for utvelgelse av mentorene og de krav som settes til disse.

I grunnskolen kreves det mye av læreren, og i dagens kunnskapssamfunn er det mer utfordrende enn noensinne å være i lærerrollen. Ekspertisen i samfunnet generelt fører til at det stilles spørsmålsteget ved fagkunnskapene til lærerne, og det påstås at elever i norsk skole ikke har tilstrekkelig arbeidsro til å kunne oppnå faglige gode nok resultater. Hva som er gode nok resultater blir gjerne karakterisert i forhold til internasjonale tester. Det har vært et fokus på de nyutdannede lærerne en stund. Dette ser man også på boka ”Ny som lærer” (Andresen, Helgesen & Larsen 1998) skrevet av erfarne lærere. Boka omhandler lærerens møte med elever, foreldre og kollegaer, og framhever den på mange

måter ufullstendige lærerutdanningen. Den nyutdannede læreren mangler praksis på vesentlige områder, og et samarbeid med utvalgte mentorer sees her som en god løsning for å videreutvikle seg i læreryrket.

Mentorskap er et tiltak som skal sikre trygghet og klasseromsledelse hos de nytilsatte lærerne. Det skal gis rom for refleksjon i et fleksibelt og konfidensielt samspill med en mer erfaren lærer. Jeg vil se kommende mentorordning i Norge i lys av eksisterende mentorordninger i Norden, New Zealand og USA. Dette fordi de der har hatt mentorer for nytilsatte lærere over en lengre tidsperiode, og disse landene har noen erfaringer vi kan dra nytte av i det videre arbeidet med mentorer i skoleverket.

Oppgaven vil basere seg på teori om implementering av mentorskap og kort gjøre rede for allerede eksisterende mentorskap i andre utvalgte land. Det vil også innebære et forsøk på å avklare begrepet *mentor*. Dette er avgjørende for at en felles plattform kan dannes rundt mentorordningen for nytilsatte. Sett i lys av at det foreligger en oppdragsmelding og Stortingsmelding (Stortingsmelding 11, 2008- 2009) om at alle kommuner skal tilby mentorer for nytilsatte lærere, er det essensielt å se på hva som tilbys mentorene i form av kompensasjon. Man må påberegne at det vil være en ekstra arbeidsbelastning å være mentor i form av tidkrevende veiledning, eventuelt observasjon, samvær under foreldresamtaler etc. Vil dette kompenseres i form av lavere leseplikt, eventuelt en lønnskompensasjon? Eller er den kommende mentorordningen basert på et dugnadsprinsipp? Er det da rimelig å anta at denne ordningen har livets rett? Og vil dette påvirke rekrutteringsprosessen?

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er en presisering av temaet jeg har valgt, og lyder som følger:

Hva krever enhetsledere av mentorer for nytilsatte lærere, og hva ligger til grunn for utvelgelse av disse?

Målet med oppgaven er å avdekke hva slags tanker og argumenter rektorer legger til grunn for sitt valg av mentor for den nyutdannede læreren ved egen skole. I tillegg skal oppgaven vise hva slags generelle krav som blir satt til mentoren. I forlengelse av dette vil jeg også drøfte hva som tilbys av insentiver til de lærerne som rekrutteres til mentorjobben.

I min studie prøver jeg å beskrive hva rektorer og en sektorsjef forteller om erfaringer de har gjort seg i arbeidet så langt med utvelgelse av mentorer for nytilsatte lærere, og hvilke tanker de gjør seg om hva de krever av mentorene. Sektorsjefen er intervjuet for å gi ytterligere helhet og dybde i oppgaven.

Jeg vil senere i oppgaven gjøre rede for metodebruk, og vil der komme nærmere inn på hvordan forskningen er gjennomført.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har følgende oppbygging:

- Del 1; INNLEDNING: Presentasjon av valg av tema og problemstilling. Her kommer også en aktualisering av tematikken.
- Del 2; MENTOR: Begrepsavklaring og historikk rundt begrepet mentor. En begrepsplattform før arbeidet med problemstillingen begynner. Her kommer også en oversikt over mentorordning i andre land.
- Del 3; STORTINGSMELDING 11: En redegjørelse for hva som er bestillingen fra Stortingsmelding 11 når det gjelder veiledning av nyutdannede lærere.
- Del 4; IMPLEMENTERING: Teoretisk perspektiv rundt implementering av mentorordningen i norsk skole.
- Del 5; METODE: Gjennomgang av kvalitativt intervju og triangulering som metode. En redegjørelse for den forskningen som er foretatt i oppgaven.

-
- Del 6; PRESENTASJON AV DATA: En empirisk sammenfatning av de funn som er kommet frem i forskningen. Herunder også en drøfting av empirien holdt opp mot teoretisk grunnlag som sammen utgjør min forståelse av undersøkelsen.
 - Del 7; DRØFTING: Funn og resultater som er kommet frem i oppgaven.

Jeg vil støtte meg til pedagogisk teori, skoleutviklingsteori, veiledningsteoretiske betraktninger og forskningsrapporter. I tillegg til dette vil jeg vise til egen empiri, der jeg har foretatt en triangulering. Trianguleringen består i en selvutfyllende spørreundersøkelse sendt til 30 rektorer ved partnerskolene til UiA, samt dybdeintervju av tre rektorer og en sektorsjef. Ved å fordype meg i intervjuene og svarene gitt av rektorene, håper jeg at respondentene kan si noe om hvilke kriterier som leggs til grunn for utvelgelse av mentorer og hva som er forventet av mentor.

Når det gjelder den nytilsatte, vil jeg konsekvent i oppgaven referere til denne som *mentoree*. Det eksisterer imidlertid en rekke betegnelser på den som får veiledning. Mathisen viser til dette: ” I litteraturen og i yrkes- og fagsammenhenger møter vi en rekke uttrykk på personen som får veiledning av en mentor: mentee, mentoree, trainee, lærling, kandidat, peer learner, partner med flere” (Mathisen, 2008, s. 18). Grunnen til valget av *mentoree* er rett og slett av pragmatisk art, jeg mener det står best til ordet mentor, idet det antyder en sammenheng mellom disse begrepene i ordlikheten.

2.0 STORTINGSMELDING 11

2.1 ”Læreren- Rollen og utdanningen”

I Stortingsmelding 11 ”Læreren- Rollen og utdanningen”, godkjent i statsråd 6. februar 2009, fremholdes det at det trengs en del tiltak for å sikre dyktige og motiverte lærere. Departementet skisserer i dette dokumentet at det i fremtiden skal sikres rekruttering til læreryrket gjennom avskrivning av studielån for lærere som tar utdanning i enkelte fag, det skal avholdes en nasjonal rekrutteringskampanje og det skal finnes nye rekrutteringsveier til læreryrket. I dette forslaget ligger det også en lektor II- ordning som skal sikre rekruttering. Det mest interessante i forhold til problemstillingen i denne oppgaven er likevel det tiltaket (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 38) som sier at det skal komme en veiledningsordning for alle nyutdannede lærere. Det fastslås at veiledning for nyutdannede lærere i både grunnskole og i videregående skole er nødvendig for at læreren skal kunne mestre alle aspektene ved læreryrket.

Videre henvises det til at det i en rekke land er vanlig å tilby mentorer for nyutdannede lærere. Dette for å gjøre overgangen fra studenttilværelsen til praktiseringen av læreryrket smidigere og lettere. Det synes å være vanskelig å knytte tilstrekkelig relevant yrkeserfaring gjennom studiene lærerutdanningen har å tilby, da læreryrket i bunn og grunn er et praktisk yrke som krever teoretisk kunnskap. Slik lærerutdanningen har vært til nå, får allmennlærere mindre og mindre praksis jo lenger ut i studiet de er kommet. Et paradoks med tanke på at studentene tar en praktisk rettet utdanning som krever mye kunnskap om både elever og fag idet de kommer ut i yrkeslivet.

Stortingsmelding 11 tar stilling til denne problematikken idet det blir foreslått en endring av lærerutdanningen slik vi kjenner den i dag. Dette innebærer en todeling av lærerstudiet der studentene forholdsvis tidlig må ta stilling til om de ønsker å jobbe i klassetrinnene 1-4 eller fra 5- 10 i grunnskolen. I tillegg til et nytt pedagogikkfag; *pedagogikk og elevkunnskap*, skal det skape en mer praksisnær utdanning (Stortingsmelding 11, 2009). Som et ledd i overgangen mellom utdanning og yrkesliv er det altså fremhevet at de nyutdannede har behov for veiledning og oppfølging i de første årene av yrkeslivet. Jeg

vil i de neste kapitlene gå inn på hva Stortingsmelding 11 sier om dette, og hvordan denne utfordringen er tenkt løst på den enkelte skole.

2.2 Hva sier Stortingsmelding 11 om veiledning for nyutdannede lærere?

I oppdragsmelding 33- 09 utgitt fra Utdanningsdirektoratet lyder det: ” Stortingsmelding nr.11 (2008- 2009) **Læreren- Rollen og utdanningen**, setter som mål at alle nyutdannede lærere i grunnskole og videregående opplæring tilbys veiledning fra skoleåret 2010- 2011”(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 1). Her fastslås det dermed at det som til nå har vært en frivillig ordning for kommunale skoler, er blitt en pålagt oppgave for den enkelte skole.

Her blir det også tildelt betydelige midler. I alt 40 millioner kroner i 2010, er satt av til et videreutdanningstilbud som skal ”skape lærere” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 38) om til mentorer. Det spesifiseres videre at pengene skal brukes til denne kompetanseutviklingen og til en nasjonal nedsatt arbeidsgruppe som har ansvar for å koordinere utviklingsarbeidet ved lærestedene, sørge for en regional samhandling og utvikle ytterligere rammer angående mentorordningen. Det foreskrives et utdanningstilbud med 30 studiepoeng for kommende mentorer som med bestått karakter kvalifiserer lærere til å være mentorer for nyutdannede lærere. I oppdragsbrev nr 51-09 i avtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagene og skolen fastslås at Kunnskapsdepartementet vil dekke lærerutdanningsinstitusjonens kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i skole, dette gjelder også administrasjon og nettverk. Der stadfestes det også at arbeidsgiver skal dekke lønnskostnadene til lokale mentorer (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Veiledning av nyutdannede lærere har eksistert fra 2003. Dette har vært et samarbeidsprosjekt mellom skoleeiere og utdanningsinstitusjonene. Det er blitt sørget for veiledning av nyutdannede lærere gjennom en mentorordning, denne har vært forankret i frivillighet, og selv om alle fylker har et tilbud til nyutdannede lærere, har ikke alle

kommuner deltatt i prosjektet. Det har heller ikke vært pålagt alle skolene i kommunene å delta i ordningen.

Stortingsmelding 11 viser til en evaluering av denne ordningen fra 2006 (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 92). Rapporten sier at to av tre som har fått veiledning som nyutdannet, er svært godt fornøyd eller godt fornøyd med dette. På bakgrunn av disse forskningsresultatene, har Kunnskapsdepartementet kommet frem til at veiledning av nyutdannede lærere er viktig og nødvendig i det videre arbeidet med å få gode lærere til norsk skole. Det er i tillegg et ledd i arbeidet med å få de unge lærerne til å bli i læreryrket. SINTEFs hovedkonklusjon etter evalueringen av *Veiledning av nyutdannede lærere* var at både de nyutdannede lærerne, skoleeierne, barnehageeierne og de lokale veilederne mente at dette var et utelukkende positivt tiltak for de nyutdannede lærerne. De konkluderte videre med at opplegget hadde gitt de nyutdannede:

- ”Bedre evner til refleksjon over egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø
- Tro på egne evner
- Bli bedre i håndtering og mestring av møtet med elevene/ barna
- Bli bedre i håndtering og mestring av arbeidssituasjonen” (Norsk nettverk-veiledning av nyutdannede lærere, 2009).

I tillegg til forskning gjort av SINTEF i Norge, støtter Stortingsmeldingen seg på forskning fra andre land, eksempelvis USA der mentorordningen har eksistert i mange år. Der er det lagt vekt på at veiledningen reduserer frafallet i læreryrket. Dette ser man også fra hjemmesidene til ”The Mentoring Leadership & Network”, et amerikansk mentorprogram som ble startet allerede i 1991. De hevder at: ”29 percent of new teachers leave education within their first three years, and by the end of five years, 39 percent have left. And, after five years, roughly 50 percent of beginners have left teaching “(The Mentoring Leadership & Network, udatert). Her ser man at allerede under utdanningen er rekrutteringen til yrket en utfordring som må løses på en eller annen måte.

Veiledning av nyutdannede lærere er et av tiltakene som skal sørge for at lærerne føler en mestring av yrket sitt fra første stund.

En forskningsrapport fra UNESCO (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 92) peker på at det første året i arbeid for nyutdannede lærere, må sees som et læreår i forbindelse med allerede tatt utdanning. Samme rapport nevner tre krav som er en forutsetning for mentorordningen for nyutdannede lærere. Disse er:

- At veiledningen må fokusere på strategier som skal komme elevene til gode over tid, ikke bare kortsiktige løsninger på problemer.
- Det er viktig med observasjon fra både mentors og mentorees side når det gjelder undervisningstimer. Dette må det settes av tid til.
- Det bør være faktorer, en drivkraft til stede, som skal rekruttere dyktige mentorer.

Denne rapporten danner, sammen med annen forskning, grunnlaget for hvordan Stortingsmelding 11 hevder mentorordning for nyutdannede lærere skal organiseres og gjennomføres i norsk skole.

Ut fra denne informasjonen kan det fastslås at det hersker enighet om at det skal rekrutteres dyktige mentorer i norsk grunnskole. Det som er interessant i forhold til problemstillingen i denne oppgaven, er at det ikke fremkommer tydelig hva som kjennetegner en dyktig mentor. Mentorene skal rekrutteres av enhetsleder, og det ser ut som om det vil være opp til denne å avgjøre hvilke kriterier som ligger til grunn når det kommer til utvelgelsen av dyktige mentorer.

For å kunne utføre oppdraget i tråd med Stortingsmelding 11, synes det å være et behov for at det tydeliggjøres hva som legges i mentorbegrepet og dets betydning i utdanningssammenheng.

3.0 MENTOR

Calling oneself a mentor or coach does not make one so, any more than calling oneself a genius. It is behaviour that distinguishes.

Pask (Pask & Joy, 2007, s. 3)

For å kunne skrive om mentorordningen for nyutdannede lærere, og da særlig rekrutteringen av mentorer, er det viktig med en begrepsavklaring. Dette ser man også av sitatet fra Pask over, som hevder at for å kalle seg mentor er det påkrevd visse kvalifikasjoner, og en viss atferd. I påfølgende kapittel vil jeg sette søkelys på dette komplekse begrepet. Innledningsvis gir jeg en kort presentasjon av opprinnelsen av ordet *mentor*, og knytter den historiske bakgrunnen opp mot hva som legges i begrepet i dag.

3.1 Mentor- fra gresk mytologi

I utgangspunktet er begrepet skapt av forfatteren Homer fra ca. 700 f. som skrev grekernes nasjonalepos; ”Odysseen” (Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon, 1997).

”Odysseen” beskriver en vis og støttende rådgiver for Odyssevs sønn, Telemakhos. Denne rådgiveren het i utgangspunktet Mentor, og navnet er senere brukt om en vis, trofast, rådgivende, eldre person som står en mer uerfaren bi (Mathisen, 2008. Lindgren, 2005). Om man leser Odyssevs av Homer, ser man at den egentlige kloke skikkelsen i stykket er Athena, en gresk gudinne, som har lagt sin elsk på Odyssevs og ønsker at han skal bli frigjort fra Kalypso. Kalypso er en nymfe som har holdt den greske helten som fange i åtte år. Som Mathisen også fastslår, er det få spor etter den mannen som angivelig var Telemakhos rådgiver og venn gjennom harde tider. I stedet er det den kvinnelige guden Athena som viser seg å være den klippen som både Telemakhos og senere Odyssevs støtter seg til (Mathisen, 2008).

Roberts viser til at:

Many authors refer the reader to *The Odyssey* when discussing the supposed original mentoring dyad: these authors tend to extrapolate from the premise that Homer's Mentor was a protective, guiding and supportive figure who acted as a wise and trusted counselor to Telemachus, son of King Ulysses. Taking an oft suggested return to Homer's *The Odyssey* shows that this is not the case (Roberts, 1999).

Det synes da merkelig at Mentor skal være selve kilden til mentorbegrepet, og at mange henviser til denne greske myten når de skal forsøke å definere ordet mentor. Med tanke på at han som er hevdet å være en rådgiver og lojal venn for Telemakhos ikke ser ut til å ha gjort det som i utgangspunktet var forventet av ham. Mentor var ikke spesielt vektlagt i Odysseen, og fremstår som en forholdsvis mislykket "caretaker". Cullingford viser også til Mentors utilstrekkelighet: "Mentor is such a failure at one point that the goddess the bright eyed Athena takes over the ostensible role, and nothing could symbolise an applicable and controllable system, using people as pawns, better than her" (Cullingford, 2006, s. 9).

Den franske forfatteren og geistlige, Francois de Salignac de la Mothe- Fénelon 1651-1715, har tatt utgangspunkt i Telemakhos i "Les Aventures de Télémaque" (Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon, 1997). Han fremstiller sitt verk som en fortsettelse av originalen skrevet av Homer. Her tar Fénelon Telemakhos gjennom mange utfordringer, og ved hans side ser vi en markant skikkelse i Mentor. Her blir vi kjent med en Mentor som er som en ekstra far for Telemakhos. Via diverse sitater fra verket ser vi at han står ved Telemakhos side lojalt, gir råd, en som leder han på rett vei i livet etc (Roberts, 1999).

Parallellen til Homers Mentor er heller vanskelig å finne, da Homer har fokusert på andre tema. Det er en distinkt forskjell mellom Homers Mentor og Fénelons Mentor, og de egenskapene vi legger i mentorbegrepet er sannsynligvis mer i likhet med sistnevnte (Roberts 1999).

Om man ser på de to mentorskikkelsene i de klassiske verkene, ser man altså at det hersker en differanse mellom de to karakterene. Det er ingen tvil om at navnet Mentor ble først introdusert i Homers nasjonalepos, men at skikkelsen Mentor siden blant annet gjennom Fenélons verk er blitt utviklet til å være veileder, rådgiver og den som lojalt står sammen med et menneske gjennom vanskelige og utfordrende tider. Det kan sågar påstås at dette har ført til at mentorbegrepet er et komplekst begrep det ikke finnes en "fasit-definisjon" på. Selv om navnet Mentor oppstår i begge de to klassiske verkene, skiller de seg fra hverandre når det kommer til fremstillingen av mentorskikkelsen.

Nåtidens mentorbegrep, er påvirket av mer enn disse to skikkelsene fra henholdsvis 700 f. Kr og Opplysningstiden. Gjennom de siste hundre årene har psykologien brukt mentorbegrepet aktivt, og det har resultert i en vid definisjon som kan klassifiseres som *den individuelle hjelper* (Mathisen, 2008).

3.2 Mentorbegrepet i dag

Man skulle tro at mentorbegrepet er kjent og avklart for alle, og det synes som om det vekker både interesse og tanker hos mange. I Store norske leksikon (1997) fastslås det at: "Gjennom tidene har navnet fått betydningen av en eldre venn og tro rådgiver" (Store Norske Leksikon, 1997). En forholdsvis kort og enkel oppfatning som legger få restriksjoner på bruken av begrepet. En eldre venn og tro rådgiver kan man forholde seg til i alle livets faser, og på alle nivå. Mentor er imidlertid et uttrykk som i økende grad blir brukt i ulike sammenhenger, mens det i norsk sammenheng tidligere har vært et ord man har forbundet med næringslivet.

Googles begrepet, ender man opp med ca 28 300 000 treff. Dette sier noe om omfanget av bruken av ordet. Mentorbegrepet blir blant annet nevnt i idrettsverdenen; eksempelvis at Odd- Bjørn Hjølmeset nå er Petter Northugs mentor (VG nett, 8. mars 2010). Videre at asylsøkere får utdelt mentor når de kommer til landet. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet har gitt ut egne skriv der det fremheves at innvandrere skal tildeles en mentor med nettverk (Inytt nr 25, 2009), og eksemplene slutter ikke her. En rekke

bedrifter kaller seg "Mentor". Alt fra plastisk kirurgi, via støtteordninger for avhengige til firma som kan tilby eksterne veiledere, har tatt navnet "Mentor".

Om man ser hva Petter Schjerven skriver i Tønsberg Blad om ordet mentor, ser man at han uttaler at det er et typisk jålenorsk uttrykk som "stinker guffent". Han hevder at mentor er: " Veileder. En slags fars- eller morsfigur i næringslivet, eller i akademiske sirkler. Nå har det utviklet seg til en slags åpen losje- løsning i næringslivet. Dette ordet stinker det guffent av"(Schjerven, 2006). Implisitt sier Schjerven her at veileder er et bedre og mindre pretensiøst ord med samme betydning og funksjon. Det interessante med uttalelsen er å registrere at uttrykket langt fra er nøytralt, det fremkaller følelser, assosiasjoner og tanker hos mennesker.

Oppdragsbrev 33-09 fra Utdanningsdirektoratet, som omhandler "Utdanning av veiledere for nyutdannede lærere- forvaltning av midler", sier eksplisitt: " Betegnelsen 'mentor' brukes i stortingsmeldingen i betydningen *en erfaren kollega som fungerer som veileder for nyutdannede* til forskjell fra for eksempel en praksisveileder for ennå ikke kvalifiserte lærerstudenter" (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 1). Betydningen er altså ikke annet enn en veileder, man kan da spørre seg om behovet for å kalle det noe annet enn nettopp det. Utdanningsinstitusjoner har lenge operert med begrepene *kritisk venn, fadder, øvingslærer, veileder, praksisveileder* mens mentorbegrepet har vært fraværende i forbindelse med lærere og allmennlærerutdanningen inntil nylig. I Stortingsmelding 11 og tilhørende oppdragsbrev 33-09 blir både mentor og det "gammeldagse" og mer velkjente begrepet *veileder* benyttet.

Kaare Skagen viser til at mentorbegrepet blir brukt i engelskspråklige land, mens det i Norge er øvingsskolelærer eller øvingslærer som blir benyttet (Skagen, 2000, s. 43). Noe har altså endret seg i de senere år, og forklaringen kan på den ene siden være nettopp den praksisen med mentorer i utdanningssystemet som de engelskspråklige land nå har gjennomført gjennom en årrekke.

På den annen side har de i næringslivet, som også Schjerven nevner i sin ”definisjon” av begrepet, brukt mentorbegrepet i mange år. Dette har imidlertid også muligens sammenheng med en tilnærming til det engelskspråklige forretningslivet.

Bjerkholt, høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark og leder for nettverk for veiledning av nyutdannede lærere, henviser til både en smal og en vid definisjon av mentorbegrepet (2010). Den snevre definisjonen, hentet fra Skagen, hevder at en mentor kan oppfattes som en veileder, en mester- svenn- tradisjon. Mentorbegrepet kan også defineres i en videre forstand; en mentor som en erfaren kollega, og som gir sitt bidrag til å støtte, utfordre og gjøre yrkesstarten mer profesjonell for nyutdannede lærere. Bjerkholt fremhever at en av grunnene til at mentorbegrepet blir brukt er at dette skal sikre at oppfølging av nyutdannede lærere blir mer enn et tilbud om veiledning. I tillegg kan begrepet sikre et felles internasjonalt begrepsapparat når det kommer til oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2010 b). Her hevdes det altså at valget av begrepet har en intensjon om å lette samarbeidet med engelskspråklige land når det kommer til mentorordningen.

I et kort notat til nasjonal arbeidsgruppe for Mentorutdanning blir begrepet mentor diskutert av Bjerkholt (2010a). Her henviser hun til en rekke forfattere innenfor veiledningstradisjonen, og fastslår at i nettverket for nyutdannede lærere fremheves det faktum at nyutdannede lærere bør tilbys mer enn tilfeldig veiledning. ”Det handler om avsatt tid og muligheter for å delta på ulike typer inductionaktiviteter, som veiledning, erfaringsutveksling, besøke erfarne læreres undervisning med mer” (Bjerkholt, 2010a). I dette ligger altså at mentorbegrepet innbyr til mer enn veiledning, en mer helhetlig oppfølging.

The Mentoring Leadership & Resource Network, MLRN, som er et ”grasrotprosjekt” startet av seks lærere i USA, finner man at det har eksistert en mentorordning for nytilsatte og nyutdannede lærere i enkelte stater i USA helt siden 1991 (MLRN, udatert). Dette programmet har naturlig nok brukt mentorbegrepet, på grunn av at det er det engelskspråklige alternativet for veilederbegrepet i tillegg til coaching og guidance.

Når man i Norge innfører veiledning av nyutdannede lærere omtrent tjue år etter USA, synes det naturlig at ordet mentor blir valgt foran veileder, fadder eller øvingslærer. Sistnevnte er forbundet med veiledningsrollen man har i forhold til studenter, altså lærere som fortsatt er under utdanning. Det er derfor en undergraving av den lærerkompetansen man har ervervet seg gjennom fire eller fem år i utdanningsinstitusjonene å fortsatt ha en øvingslærer når man kommer ut i yrkeslivet. Mentorskapet vil sannsynligvis heller ikke være så tett som et øvingslærer- student- forhold er under praksis. At veilederen skifter navn fra øvingslærer til mentor når det er snakk om veiledning for nyutdannede, signaliserer et annet samarbeid.

Ulla Lindgren (2005)slår fast at ordet *mentorship* har endret seg i de senere år, til tross for den opprinnelige betydningen som stammer fra gresk mytologi. Lindgren refererer til både Mullen, Kealy og Aryee et al (Lindgren, 2005) som både hevder at mentoring er en moderne metode for å oppnå utvikling, og en prosess der normer, språk, verdier og atferd blir overført fra en person til en annen (Lindgren., 2005).

Etter å ha lett etter en endelig definisjon med et avklart og tydelig innhold når det kommer til mentorbegrepet, ser jeg at dette er problematisk. Mathisen (2008) sier også:” Søker vi etter en endelig avklaring, en endelig definisjon av begrepene *mentor* og *mentoring*, vil vi naturlig nok ikke finne det” (Mathisen, 2008, s. 12). I kunnskapssamfunnet vi lever i, må vi altså innfinne oss med at mentorbegrepet blir styrt av individuelle oppfatninger som er noe, om enn ikke fullstendig, sammenfallende.

Diskursen rundt begrepet er fortsatt levende, og kompleksiteten gjør det både spennende og utfordrende å i det hele tatt bruke begrepet. Det er andre uttrykk som er mindre kontroversielle og ikke fører til diskusjon, og som ikke ansporer debatten fra det som virkelig er temaet, nemlig hva en mentor er og hva slags krav som settes til denne.

Veileder synes å være et godt alternativ til mentor, om det da ikke er tilfelle at selve diskursen skaper nødvendig blest om temaet. Spesielt i utdanningssammenheng er mentor

et forholdsvis nytt begrepsapparat, og det er mulig at diskursen rundt begrepet vil kunne føre til nødvendig bevissthet og kvalitetssikring som det ellers ikke ville blitt sørget for.

3.3 Mentor for nyutdannede allmennlærere

I neste underkapittel vil jeg se på bruken av mentorbegrepet i forbindelse med utdanningssystemet, og da i forhold til nyutdannede lærere. Her vil jeg komme inn på mentorordninger i Sverige, New Zealand og USA som har fungert i en årrekke allerede. Jeg vil også komme nærmere inn på hva som er kravene satt til en mentor i Norge for en nyutdannet allmennlærer. Eksisterer det spesifikke krav?

3.3.1 Mentor i svensk skole

I Sverige har man drevet med mentorprogram siden 2001, og det har vært foretatt en studie av et mentorprogram og syv nyutdannede lærere i Umeå som har vært gjennom dette. Ulla Lindgren hevder at mentorskapets mål i Sverige er å videreføre erfaringer og muligheter i lærerprofesjonen fra erfarne lærere til nye lærere (Lindgren, 2005).

Hun viser også til viktigheten av at mentor er med på å påvirke ikke bare den profesjonelle utviklingen, men også det personlige utviklingspotensialet hos den nyutdannede læreren.

Lærerne som ble plukket ut til å være mentorer for de nyutdannede i Umeå, var erfarne lærere. Disse måtte gå på et kurs på universitet i nesten et halvt år, noe som ga et visst antall studiepoeng, og i tillegg måtte mentor og mentoreen møtes enten en gang i uka eller en gang annenhver uke i løpet av skoleåret. Disse møtene skulle brukes til å diskutere generelle situasjoner og spørsmål som ble oppfattet som viktige for mentoree. Mentoren er også utpekt til å i samarbeid med rektor bedømme kompetansen til den nyutdannede læreren minst to ganger. Dette er en bedømming som avgjør om den nyutdannede blir sertifisert som lærer, eller ikke (Stortingsmelding, 2008- 2009). Utover dette står det ikke noen eksplisitte krav til mentorers egenskaper, evner eller kvalifikasjoner.

3.3.2 Mentor i New Zealands skole

I New Zealand har man hatt en slags mentorordning i mer enn 25 år. Det blir eksemplifisert i Cedric Cullingfords bok ”Mentoring in Education An international perspective” (2006). Måten mentorordningen for nyutdannede naturfag- og matematikklærere blir gjennomført på, er at de nyutdannede lærerne får utdelt en primærmentor som vanligvis er leder for realfagundervisningen ved en skole. Disse observerer de nyutdannede, det tilbys veiledning, man lar de nyutdannede observere mentors og andre læreres undervisning, og de nye lærere blir gjort oppmerksom på mulighetene for videreutvikling utenfor skolen (Cullingford, 2006).

Her ser man at utvelgelse av mentor kun er faglig betinget, og nærmest innfelt i stillingsinstruksjonen hos lederen for realfagsavdelingen. Dette gjør rekrutteringen av mentorer til et ikke-tema i New Zealand. Det er likevel interessant å merke seg de forskjellige tiltak som er opprettet rundt de nyutdannede lærerne her.

Det nasjonale kunnskapsdepartementet pålegger skoler å gi førsteårslærere betalt for 20 % nedsatt undervisningstid, og dette betaler departementet. Videre får de nyutdannede lærerne i New Zealand de klassene der det er færrest atferdsproblemer, og skolene må utvikle et program som omhandler veiledning for de nye lærere. Dette gjelder da både de som jobber der første år og det andre året (Cullingford, 2006).

Undervisningsinspektøren ved skolen er vanligvis den som blir utnevnt til å være Advice and Guidance coordinator, og denne fungerer også som en støtte for den nyutdannede. På grunn av deres fleksible hverdag, kan de stå til disposisjon for læreren ved akutt behov for veiledning. I tillegg til dette allerede omfattende systemet, finnes det også ”buddy teachers”, det er imidlertid en funksjon som praktiseres noe ulikt fra skole til skole. Noen ”buddy teachers” tilbyr observasjon og veiledning, mens andre kun er utnevnt av Advice and Guidance koordinatoren av praktiske hensyn: ”I assign a buddy teacher who lives nearby and can give them a ride if need be, bring some work home to them if they’re sick, etc. (Cullingford, 2006, s. 109).” En fadderfunksjon kun bestemt av geografiske hensyn antydes her.

Mentorordningen i New Zealand kan sies å være et omfattende system som innbefatter mange veiledere, og er organisert som et stillas rundt den nyutdannede læreren. Her er ikke rekrutteringen problematisert i og med at det kommer som et tilleggsansvar til det å være leder for realfagsavdelingen. Dette er vel nettopp en mulighet på grunn av det utvidede nettverket rundt de nyutdannede lærerne.

3.3.3 Mentor i amerikansk skole

Om man ser på krav til mentorer i USA ifølge ”The Mentoring Leadership & Resource Network”, ser man at det er klare og harde krav til en mentor for nyutdannede lærere:

Mentor qualifications

In order to be eligible to serve as a mentor, the teacher must:

1. Be a tenured teacher.
2. Have taught for 5 years.
3. Have received mentor training including the following courses:

Effective teaching

Peer coaching

4. Have received the highest evaluation ratings.

(The Mentoring Leadership & Resource Network, n.d.)

Når de i tillegg lister opp diverse nødvendige karaktertrekk ved en mentor så som: pleiende, pålitelig, ha integritet, konfidensiell og positiv av natur, kan man fastslå at mentorarbeid i skoleverket ikke er for alle lærere. I utvelgelsen av mentorer, rekrutteres man både ut fra rent praktiske opplysninger som stillingsforhold etc. til karaktertrekk og evner ellers. The Mentoring Leadership & Resource Network skriver at mentorer må ha evnen til å kommunisere klart og positivt, observere undervisning og diskutere objektivt og ikke være dømmende. Videre må en mentor ha evnen til å planlegge undervisning og veiledning, være en fremragende underviser og rollemodell i dette henseende, sørge for at mentoreen blir fulgt opp og får støtte og hjelp etter behov. Mentoren må også være fleksibel, være en stabsutvikler, venn, god lytter og dyktig når det kommer til kommunikasjon, og til slutt være en god representant for nye lærere og mentorgjerningen (The Mentoring Leadership & Resource Network, n. d.).

Disse definerte kravene synes ikke å gjøre utvelgelsen enklere for rektorene. Her gis det også rom for skjønn eller følelser i rekrutteringen. Man må forholde seg til harde fakta, og oppnådde kvalifikasjoner på kurs og *i tillegg* vurdere om en lærer har evnen til å lytte og til å være en god venn. Om en lærer er en fremragende underviser skal også fastslås, og hva vil rektor gå ut fra her? Hva avgjør rektorens inntrykk av dyktighet? Vil gjennomsnittlige testresultat være det som ”avslører” en fremragende underviser?

Rekrutteringen av mentorer i Sverige, New Zealand og i noen stater i USA er her skissert kort. Dette for å senere kunne belyse rekrutteringsproblematikken Norge står ovenfor når implementering av mentorordningen er et faktum høst- 2010. Det er imidlertid en fare når man leser om mentorordninger internasjonalt i det at det svært ofte er litteratur som omhandler øvingslærerbegrepet i Norge. Dette er, som kjent, en annen funksjon i norsk utdanning enn det som er ment med kommende mentorordning.

3.3.4 Mentor for nyutdannede lærere i Norge så langt

Universitetet i Agder har hatt Mentor A som prosjekt siden 2003, og de har brukt mentorbegrepet like lenge når det gjelder veiledning for nyutdannede. De har altså i tittelen på prosjektet her antydnet en annen praksis enn tidligere. Om dette er for å markere en avstand til tidligere praksis, er det interessant å merke seg ordvalg som tidligere ble benyttet; fadder, kritisk venn og veileder. Kjente begrep i forhold til studenter, foreldre og elever.

”Norsk nettverk- veiledning av nyutdannede lærere” er et nettverk der omtrent alle høgskoler og universiteter i Norge med lærerutdanning deltar. De har som hovedoppgave å legge til rette for veiledning av førskolelærere, allmennlærere og lærere i videregående skoler. Utdanningsdirektoratet finansierer store deler av denne virksomheten (Norsk nettverk- veiledning av nyutdannede lærere, udatert). Nettverket skriver i sin brosjyre at hver enkelte skole:

- Tilbyr nyutdannede lærere den veiledning og oppfølging de trenger, som del av arbeidsgiveransvaret

-
- Sørger for at veilederne har kompetanse i veiledning og kunnskap om de nyutdannedes utfordringer
 - Rekrutterer veiledere
 - Forankrer tilbudet på ledernivå
 - Samarbeider med lærerutdanningen om faglig oppfølging og utvikling av kvalitet og profesjonalisering

(Norsk nettverk- veiledning av nyutdannede lærere, udatert)

Verdt å merke seg her er at de forholder seg til begrepet veileder i denne delen av brosjyren, mens de andre steder bruker mentorbegrepet. Denne inkonsekvente bruken av begrepet er gjennomgående, og jeg vil senere drøfte dette mer inngående.

De fremholder videre et partnerskap mellom lærerutdanningene og den enkelte skole og barnehage der det kommer klart frem at den enkelte skole, i form av skoleeier, står ansvarlig for rekrutteringen av veiledere for de nytilsatte lærerne. Lærerutdanningene skal på sin side stå for veilederutdanning av mentorene (Norsk nettverk- Veiledning for nyutdannede lærere, 2009). Når man har fastslått dette, er det interessant å se på hva som er de eventuelle krav fra sentralt hold til mentorene i skolen. Hva slags arbeid skal de utføre? I hvor stor grad skal de følge opp mentorene? Hvor mye tid skal de sette av til veiledningen? Hva slags utdanning fordrer mentorrollen?

I Stortingsmelding 11, og i brosjyrer og rapporter fra ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere”, ser man at fokus er på at mentoren skal være erfaren, og at det vil bli sørget for mentorutdanning for denne veilederen. Dette varsler ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere” også i sin brosjyre ”Veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere- en god arbeidsgiverpolitikk” gjennom å hevde at eksempler på gode grep er blant annet at skole- og barnehageeierne peker ut erfarne førskolelærere og lærere som mentorer/ veiledere. Øyensynlig er det et krav at man har erfaring før man i det hele tatt blir vurdert i rollen som mentor for en nyutdannet lærer. Hva som er tilstrekkelig erfaring er riktignok ikke spesifisert, og dette vil variere fra skole til skole.

Det fastslås altså i Stortingsmelding 11 at dyktige mentorer er en faktor som er avgjørende for at selve mentorordningen skal ha den nødvendige effekt når det kommer til rekruttering av nye lærere, mestring av yrket i de første årene og at de blir i yrket i mange år. Det skal i etterkant sørges for at mentoren får den nødvendige utdanningen når det kommer til veiledning gjennom samarbeid med utdanningsinstitusjonene. Selve ansvaret for utvelgelsen av en dyktig og erfaren mentor er gitt den enkelte enhetsleder, uten videre retningslinjer.

Jeg har vist til de få kriteriene som det allerede er fokus på i ”Norsk nettverk- veiledning av nyutdannede lærere”, og vil senere i oppgaven komme tilbake til disse kriteriene i kapittelet som omhandler presentasjon av data.

Oppgavens problemstilling søker å finne svar på hvem som kreves av mentorer i norsk skole og hva som ligger til grunn for utvelgelse av disse. Før jeg går videre i oppgaven er det derfor naturlig å se på hva litteraturen sier om rekruttering av mentorer.

3.3.5 Hvordan rekruttere mentorer?

Dette kapittelet vil ikke være basert på litteratur om rekruttering av mentorer i norsk skole, da mentorordningen fortsatt er på prosjektstadiet i Norge, og det er blitt viet forholdsvis lite oppmerksomhet i norsk faglitteratur til selve utvelgelsen av mentorer for de nyutdannede lærerne.

Det er like fullt mulig å si noe generelt om hvordan en utvelgelse av mentorer i praksis foregår. Mathisen (2008) hevder at de åtte vanligste måten å tenke rekruttering av mentorer på er:

1. *Frivillig*: Potensielle mentorer melder seg frivillig og stiller seg og sine tjenester til disposisjon.
2. *Anbefalt*: Noen blir anbefalt av andre som er mentorer.
3. *Spurt*: En person som blir forespurt av en protesjé eller en programansvarlig i eller utenfor organisasjonen.
4. *Pålagt/ utnevnt*: Innenfor rammen av arbeidsoppgavene i en organisasjon kan medarbeidere bli pålagt mentoroppgaver.
5. *Som del av stilling*: Mentoroppgavene er definert i stillingsinstruksen.

-
6. *Datastøttet*: Både protesjeer og mentorer legger inn data om seg selv (tilbud og behov m.m.), og dette danner grunnlaget for en databasert match.
 7. *Kvalifisert*: Enkelte er kvalifiserte ved at de utvikler en spesiell mentorkompetanse.
 8. *Ut fra alder*: Det er vanlig at senioren i en organisasjon ivaretar mentoroppgavene (Mathisen, 2008, s. 110).

Her ser man at utvelgelse av mentorer i næringslivet langt fra er preget av tilfeldig utvalg, men klare krav som legges til grunn før man bli vurdert til mentoroppgaven. Kan så disse kriteriene umiddelbart overføres til skoleverket? Jeg vil nedenfor sammenholde punktene med dagens situasjon i norsk skole.

At *frivillige* i skolen stiller seg til disposisjon, er lett å tenke seg. I norsk skole kan det hevdes å være mange engasjerte mennesker som ønsker å gjøre en god innsats for sitt arbeidssted. Om da rektor mener at den frivillige har de nødvendige kvaliteter, er det lett å tenke seg at selve rekrutteringen kan foregå på denne måten. *Anbefaling av mentorer* av andre eksisterende mentorer kan være en løsning om noen år, mens det vanskelig kan la seg gjøre på alle skoler per dags dato. Når mentorordningen i fremtiden er etablert på den enkelte skole, er dette imidlertid en løsning som umiddelbart virker tilforlætelig. Lærerne som er fungerende mentorer vet hva som kreves, ønskes og må til, og kjenner skolehverdagen på en annen måte enn enhetslederen.

Å *bli spurt* av en som trenger mentor, eller en som er ansvarlig for mentorprogram kan fungere for alle parter. Det antydes et allerede etablert og godt forhold mellom mentor og mentoree, og det er en suksessfaktor for at mentorskapet skal fungere optimalt.

Å *være pålagt* mentoroppgaver fordi man innehar det i stillingsinstruksen synes ikke å være en god løsning ved første øyekast, med mindre man selv har utarbeidet stillingsinstruksen i tråd med kvalifikasjoner og interesse. I skoleverket kan man knytte en slik ordning opp mot trinnleder- funksjon, og dette vil ikke umiddelbart være en god løsning for verken mentor eller mentoree. Selv om man innehar de nødvendige organisatoriske kvalitetene som er påkrevd for å inneha en trinnleder- funksjon, er det ingen automatikk i at man har de nødvendige kvaliteter som trengs i mentorrollen. Det er

heller ingen god løsning at en øvingslærerjobb implisitt innebærer at man er mentor for eventuelle nyutdannede lærere som kommer til skolen. Å være motivert for å være øvingslærer, vil ikke si at man er motivert for å være mentor. Dette er to forskjellige oppgaver, selv om man nok kan finne sammenfallende kvaliteter hos øvingslærer og mentor.

En datastyrt utvelgelse av mentor innenfor skoleverket er foreløpig ikke realistisk. De norske skolene er oversiktlige, og det er ikke foreslått et profesjonelt ”mentor- korps” fra departementets side ennå.

Kvalifikasjoner når det gjelder å være mentor er overførbart til skoleverket. Det er ønsket at mentorer skal utdanne seg og få veiledningskompetanse, med 15 + 15 studiepoeng. En kvalitetssikring fra utdanningsinstitusjonenes side. Verdt å merke seg her, er imidlertid at utdanningen skal foregå blant allerede utvalgte mentorer. Om det da vil si at de som har tatt veiledningsutdanning tidligere, av egeninteresse, blir utvalgt som mentor av rektor, gjenstår å se. Det er uansett naturlig å anta at de som har studert veiledningspedagogikk har en genuin interesse for veiledning.

Seniorene tar ansvar for de nyutdannede lærerne. Dette er fullt mulig å overføre til skolen. De eldre lærerne har mye å lære bort, de har nødvendig erfaring. Likevel er det for lett vint å pålegge de eldre lærere et mentoransvar. Det er ikke sannsynlig at disse lærerne ønsker å sette seg på skolebenken for å ta den veilederutdanningen som er tenkt, og det er viktig med noenlunde matching mellom mentor og mentoree. Dette vil berøres senere i oppgaven.

I Norge er ansvaret for utvelgelse av mentorer gitt til enhetslederne ved skoler og i barnehage, sistnevnte fra høst- 2011. Vi ser imidlertid at det hersker en debatt i USA som har drevet mentorordningen i mange år (Futrell, 2001). Det hevdes blant annet at ved en utvelgelse av mentor foretatt av rektor, vil det være en fare for splittelse blant de ansatte på skolene. Her skisseres det en ideal- løsning der alle lærere ved en skole er mentorer for alle nyansatte med å utvikle ferdigheter, fagkunnskap, klasseromsledelse etc. Slik vil ikke utvelgelse av mentor føre til eventuell splittelse i kollegiet. Det hevdes også at dette vil

være den langsiktige ideelle løsningen for alle nyutdannede lærere, at alle har tid til å dele sine synspunkt og sin innsikt med de nyansatte.

Futrell (2001) hevder at det beste ville være at det er lærerne selv som rekrutterer mentorer for de nyansatte, ikke skoleledelse. Det sies derimot lite om hvilke kriterier som skal legges til grunn for valgene, det fremheves kun at lærerne selv vet best hvem som egner seg til den tenkte oppgaven. Det er viktig å fremheve at når det hevdes at mentorordningen forårsaker splittelse i kollegiet er dette i amerikansk kultur, ikke i norsk kultur. Å være mentor gir økonomiske fordeler i USA, dette foreligger det foreløpig ingen konkrete planer om i Norge, uansett ikke i den størrelsesorden det i USA opereres med (Futrell, 2001).

Sett i lys av eksempelet tatt fra Futrell ser man at mentorordning kan implementeres på mange måter i skolen. I neste kapittel vil jeg derfor gjøre rede for hvordan implementering kan forstås, og hva hvordan mentorordning kan implementeres i norsk grunnskole.

4.0 IMPLEMENTERING

4.1.1 Teoretisk perspektiv på implementering i skolen

Problemstillingen min søker å svare på hva som kreves av mentorer for nytilsatte lærere, og hva som legges til grunn for utvelgelse av disse.

Det er essensielt å kunne se til litteratur som omhandler implementering i norsk skole i denne sammenheng. Rekrutteringen av mentorer er tjent med at mentorordningen implementeres på en måte som er hensiktsmessig for både de nyansatte lærerne og de som eventuelt skal være mentorer. En vellykket implementeringsprosess vil øke sannsynligheten for en rekruttering av mentorer som skolen kan nyte godt av både kortsiktig og langsiktig.

Verbet *å implementere*, defineres slik i Store Norske Leksikon: ”iverksette, realisere; særlig i elektronisk databehandling: gjøre det som er nødvendig for å få maskin eller program til å virke” (Store Norske Leksikon, udatert). Uttrykket er imidlertid i økende grad blitt brukt også i skoleutviklingsøyemed. Det ligger i begrepet at noe nytt skal innføres i skolen, og det er begynnerfasen av innførte element som omtales som implementering. Når nå mentorordningen er påkrevd fra Stortingsmelding 11 fra høsten 2010, må dette oppfattes som at man implementerer mentorordningen i norsk skole. Ordningen vil imidlertid ikke berøre alle skolens ansatte og alle dens samarbeidspartnere i like stor grad som for eksempel en reform som en ny læreplan ville gjort.

Å innføre en mentorordning vil være avhengig av at ikke bare enhetslederne er innstilte og informerte om kravene rundt ordningen, men at selve skolekulturen er forberedt og klar over hva som kreves av både mentor og mentoree. Mentorskapet vil etter all sannsynlighet ikke være et samarbeid mellom kun mentor og mentoree, dette er noe alle skolens ansatte blir involvert i.

Mentorordningen skal implementeres i norsk skole fra høsten 2010, og en av suksessfaktorene vil være om den enkelte skole er rede til å ta dette ansvaret. Jeg vil i stor

grad basere dette kapitlet på Dalin som legger vekt på at skolen er en "non-profit"-organisasjon.

Å implementere ny kultur og organisering i skolen er altså ikke ensbetydende med å implementere i private bedrifter. Det er viktig å ta innover seg at skoler er individuelt styrt, og differensierer mye. Hver skole har sin kultur. Til tross for dette, er det mulig å si noe generelt om skoleorganisasjonsmessig.

Kan mentorordningen slik den er beskrevet i Oppdragsbrev 33-09 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 1) defineres som skoleutvikling?

Definisjonen av skoleutvikling ut fra et rasjonelt syn, også kalt det teknologiske perspektiv, på organisasjoner og endring er sitert i Dalin:

“Skoleutvikling (school improvement) er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt” (Dalin, 1994, s. 217). Mentorordningen kan defineres som skoleutvikling, og krever derfor organisatoriske grunntanker for å sikre tryggere læringsbetingelser blant de nyutdannede. Videre er mentorordningen et vedvarende tiltak som skal styrke lærernes posisjon i den hensikt å skape trygghet i yrket tidligere i yrkeskarrieren. Intensjonen er også at mentorordningen skal i større grad sikre at de nyutdannede lærerne blir i læreryrket. Etter å ha definert mentorordningen som skoleutvikling, er det nyttig å vurdere hvilke valg som finnes i implementeringsfasen av dette.

Det finnes flere måter å definere skoleutvikling på, da det er mange perspektiver på dette; kulturell, politisk, symbolsk etc. Dalin (1994) hevder at det ikke er mulig å bli enig om en definisjon på skoleutvikling såfremt man ikke deler et felles syn på organisasjoner, og dypset sett er dette et spørsmål om verdier. Uten å gå inn på de ulike definisjonene på skoleutvikling, er det likevel mulig å si noe om hva som må ligge til grunn for en implementering av mentorordning for at dette skal bli vellykket både for mentor og mentoree. Og i neste instans vellykket for elever, foreldre, kollegaer og ledelse ved den enkelte skole. For å kunne gjøre seg opp kvalifiserte tanker om dette, er det viktig å først

forstå de tre prinsippene skolen som organisasjon er bygd opp av; skolen, avhengighetsteorien og fenomenologi (Dalin, 1994).

I dette ligger det at den enkelte skole er utgangspunktet for studiet. Skolen er enheten for endring, og dette må forstås både på systemnivå og individnivå. Med hensyn til mentorordningen sett i lys av dette, er det essensielt at den enkelte mentor og mentoree blir forstått på begge disse nivåene. På systemnivå er dette oppgaver pålagt den enkelte skole, og systembetingelsene er viktige å forstå fordi de er med på å bestemme skolens handlingsrom i forhold til mentorskapet. Det er for eksempel viktig at de ulike aktørene på skolen vet at ansvaret for utvelgelse av mentorer for de nyutdannede lærerne ligger hos rektor, og at mentorene skal tilbys mentorutdanning fra en lærerutdanningsinstitusjon.

På individnivå er det vesentlig at mentor og mentoree blir vurdert. De er et sosialt fellesskap, og samarbeidet er kun fruktbart om det foreligger en felles forståelse av det forpliktende samarbeidet. Angående avhengighetsteorien, er det med visshet om at bestemte løsninger ikke er andre overlegne, men sidestilte. Skolens hverdag er avhengig av mange ulike faktorer, noen er det mulig å kontrollere, andre ikke. Det er mulig å velge egne individuelle løsninger i form av utvelgelse og utførelse av mentorordningen (Dalin, 1994).

4.1.2 Hvordan implementere mentorordningen i skolen?

Jeg vil i denne delen av kapittelet redegjøre for hvordan implementeringen av mentorordningen i norsk skole kan gjøres, sett i lys av aktuell teori og erfaringer gjort om implementering av innovasjonsarbeid.

I 1980-årene var skolen gjenstand for en rekke forandringsprosesser, og av dette arbeidet kan man si at sentrale og eksterne tiltak at skoler ikke adopterer løsninger utenfra. "Ord som utvikling eller implementering indikerer en form for lineær prosess hvor skolene får i oppdrag å gjennomføre noe som er tenkt ut et annet sted" (Dalin & Rolff, 1991, s. 22). Dette er også tilfelle når det gjelder mentorordningen, som er et pålegg som kommer fra

Stortinget. Det har vist seg at slike pålegg ikke fører til at skolene adopterer innovasjonen, men snarere forsøker å tilpasse sin enhet til direktivet (Dalin & Rolff, 1991). Innovasjoner i skolen er komplekse prosesser, og tilpasningene gjort ved hver enkelt skole fører til at implementeringen blir vel så forandret som skolen (Dalin & Rolff, 1991).

I motsetning til i hierarkiske organisasjoner der informasjonsflyten går fra ledelsen og nedover, er det i lærende organisasjoner, som skolen, avhengig av at informasjonen når alle, og da helst til samme tid. Grunnen til dette er den gjensidige avhengigheten ansatte i en slik organisasjon har av hverandre for at den skal fungere optimalt. Det bør altså legges til rette for åpen informasjonsflyt og en felles møtearena der viktige spørsmål blir avklart og eventuelt drøftet, hevder Rognaldsen (2008). Dette vil i praksis si at selv om mentorordningen bare dreier seg om enkeltpersoners roller i den lærende organisasjonen, bør det likevel være tematikk som blir informert om, og eventuelt diskutert i et passende forum. Dette for å sikre en felles forståelse av fenomenet; hva er påkrevd, hvem har initiert, hva slags tanker ligger bak etc. Det er viktig for å kunne drive implementeringen i riktig retning, slik at det fører til en positiv utvikling på den enkelte skole. ”Om alternativet truer noen av deltakerne, vil det lett oppstå motstand og bremsing” (Bjørnsrud, 2009, s. 139). Man kan vanskelig se for seg at mentorordningen vil føles truende på den enkelte arbeidstaker i skole- Norge, med mindre enhetslederen gir insentiver til de rekrutterte mentorene som føles urettferdig. Noe som kan oppstå om ikke tilstrekkelig informasjon er gitt i forkant.

Det er heldig om skolekulturen er mottakelig for implementering. Man har lett for å konkludere med at det er et ledelsesansvar å skape en skolekultur som er åpen for nye ideer og nyskapende pedagogikk. Den materielle delen av skolekulturen går gjerne på tilgang til spesialrom, grupperom, hjelpemidler, uteområde etc. Den sosiale skolekulturen er imidlertid vel så viktig når det kommer til mulighetene for endring på den enkelte skole. Hvordan kan så ledelsen påvirke denne delen av skolekulturen? Rognaldsen viser til at pedagogisk lederskap handler om å både administrere, påvirke, videreutvikle og endre skolekulturer (Rognaldsen, 2008). Med hensyn til mentorordningen er det viktig at

ledelsen ved hver skole her får lærerne til å slutte opp om mentorarbeidet på en slik måte at intensjonen om at den nyutdannede får den nødvendige støtte og hjelp i hverdagen, noe som er bakgrunnen for ordningen.

Det er skissert fire måter ledelsen kan påvirke den sosiale skolekulturen på i Rognaldsens bok som er interessant når det kommer til implementering av mentorordning. Ledelsen kan påvirke:

- 1) *Direkte* ved å rekruttere lærere som kan videreutvikle skolen i den retningen som rektor ønsker seg. Her kan det bli det essensielt at rektor får valgt ut de mentorene som kan sørge for at mentorordningen oppfattes som noe positivt som både den nyutdannede, og, i neste instans, skolen kan få stor nytte av.
- 2) *Direkte* ved å gi lønns- eller tidskompensasjon, eller en eventuell annen belønning, til lærere som profilerer seg i tråd med det lederen ønsker å fremme. I forbindelse med mentorarbeidet ved den enkelte skole, vil det her være mulig å belønne en mentor i form av tid eller penger. Slik vil det kunne virke interessant for de øvrige ansatte å bli mentor.
- 3) *Mer indirekte* gjennom det lederen er opptatt av og har fokus på. Lederen kan få frem sitt syn gjennom planer, planleggingsdager, personalmøter der lederen kan argumentere for sitt syn. Det er også fullt mulig for rektoren å tilrettelegge for veiledning for den nyutdannede på en slik måte at lærerne ikke føler mentoroppgaven som en ekstrabelastning som kommer i tillegg til alle de andre krevende oppgavene skoledagen dreier seg om.
- 4) *Mer indirekte* ved å medvirke til at det etableres et samarbeidsklima, lærings- og utviklingsarbeid, og at rektoren er en god rollemodell innenfor de områdene som er ønsket skal bli videreutviklet. I denne sammenhengen vil det være problematisk at rektor selv blir mentor for de nyutdannede lærerne på grunn av den formelle asymmetrien i forholdet. Å være rollemodell når det kommer til mentorordningen kan heller forstås som å være seg sitt ansvar bevisst og velge ut de mentorene som kan gjøre en god jobb (Rognaldsen, 2008).

Å se konkrete resultater tidlig i en prosess er viktig for motiveringen i et videre langsiktig arbeid. Slik sett er det, når det kommer til mentorordningen, viktig at det ikke bare hos mentor- mentoree kan ses på virkningen av ordningen, men at dette kan være et skoleanliggende. Et overblikk der det vises til virkning av mentorordning i prosjekt, i form av rapporten utført av SINTEF, vil her være bedre som motivasjonsfaktor. Å føle at man er med på noe som betyr noe, er også noe det kan bygges videre på (Dalin, 1994).

Det blir fremhevet av Dalin (1994) at det fra sentralt hold må informeres om endringen som foreligger, og at endringen faktisk er en forbedring fra den praksis som allerede eksisterer. Mentorordningen er mer en nyskaping i norsk skole enn en forbedring av et system som allerede eksisterer. Det kan trekkes paralleller til fadderordninger, noe skoler har håndtert ulikt, men det yter ikke mentorordningen full rettferdighet. Fadderordninger har ikke vært systematisert på samme måte, og utdanningsinstitusjonene har heller ikke vært inne med et utdanningstilbud for faddere. Selv om mentorordningen ikke er en forbedret utgave et eksisterende tilbud, er det selvsagt essensielt å informere hva intensjonen er med ordningen. At det på lang sikt er ment å gjøre overgangen til yrkeslivet for en nyutdannet lærer mer oversiktlig og forståelig, og at det vil sannsynligvis ha betydning for rekrutteringen til læreryrket i de nærmeste årene, er informasjon som kan være viktig i implementeringsfasen på den enkelte skole.

Bjørnsrud (2009) viser til at i evalueringer foretatt av Haug etter implementeringen av L- 97, at det var store individuelle forskjeller mellom kommuner og skoler når det gjaldt innsatsen i forbindelse med denne implementeringen. De skolene som var kommet lengst, var de skolene som hadde tatt det innover seg at det var et institusjonelt ansvar å drive utviklingsarbeid, ikke bare en privatsak for enkeltlærere eller grupper av kollegiet (Bjørnsrud, 2009). Det er derfor grunn til å anta at mentorordningen er et institusjonelt ansvar som den enkelte skole skal ta sammen. Det legges også frem som et poeng at implementeringsarbeid gir størst suksess når kommunen har et godt utviklet samspill med skolene. Den samme evalueringen ser altså behovet for en felles kommunal arena for utvikling av skolen (Bjørnsrud, 2009).

Kort oppsummert kan man derfor si at enhver implementering krever tilstrekkelig informasjon gitt av riktig instans til et kollegium. Her kan enhetsledere ansvarliggjøres både i forhold til informasjon om den kommende pålagte mentorordningen, og hva som legges til grunn for utvelgelsen av mentorer. Det kan med fordel fremheves at det er et felles ansvar for skolen at de nyutdannede lærerne får adekvat og tilfredsstillende opplæring. Suksessfaktoren avhenger videre av at det fra sentralt hold i kommunen vises interesse og forståelse for ordningen. Dette vil kunne være med på å sikre en helhetlig implementering av mentorordningen fra høsten- 2010.

5.0 METODE

5.1 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg planla og gjennomførte min studie for å belyse og svare på problemstillingen min. I første del av kapitlet vil jeg skrive om metode generelt, og forsøke å gi en kort oversikt over kvantitativ og kvalitativ metode før jeg forklarer hva slags design forskningen i denne oppgaven bygger på, og hvorfor. Jeg vil her vektlegge flermetodedesignet *triangulering*.

Videre vil jeg skrive spesifikt om forskningsintervjuet. Etter det, går jeg mer detaljert inn på hvordan jeg har planlagt og gjennomført forskningen. Jeg tar for meg valg av metode, planleggingsarbeidet, presenterer respondentene og sier noe om intervjuguiden.

Avslutningsvis redegjør jeg for gjennomføringen av datainnsamlingen og prosessen frem til det empiriske materialet var klart for drøfting.

5.1.2 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

Når det gjelder forskningsstrategier, skiller man helst mellom to måter å forske på; kvantitativ og kvalitativ forskning. Det foreligger en faglig diskurs om hvorvidt den ene metoden er mer pålitelig, skaper større validitet enn den andre metoden. Man har argumentert med at kvantitativ metode ikke viser annet enn forskerens syn og forståelse av et fenomen (Alvesson M. & Sköldbeg K., 1994). Det er ikke aktuelt å kommentere denne diskursen videre. Jeg konstaterer simpelthen at det hersker en uenighet i enkelte deler av forskermiljøet når det gjelder dette.

Når det gjelder kvantitative undersøkelser, egner disse seg spesielt godt for problemstillinger som ønsker å finne omfang, utstrekning, hyppighet av et fenomen. En slik problemstilling krever altså en kvantitativ forskning. Dette vil kreve en undersøkelse som undersøker mange, ofte vil dette si at det måles få nyanser, men mange enheter. Det klassiske spørreskjemaet med faste svaralternativ er her det vanligste. Det forutsettes at det kan svares innenfor disse rammene, og at de valgte enhetene forstår hva forskeren ønsker å få svar på. Den vanligste problematikken i denne metoden ved siden av hvordan

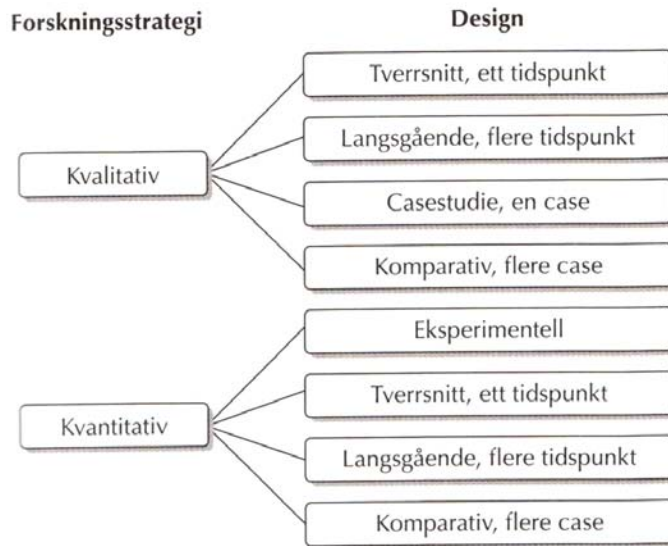
dataen skal tolkes, er antall respondenter. Det kreves et visst antall respondenter for at forskningen skal kunne betraktes som valid og interessant. En slik kvantitativ forskning vil på mange måter beskrive virkeligheten gjennom statistiske teknikker og talldata. Dette forutsetter at forskeren har god kunnskap og viten om det han skal forske på (Jacobsen, 2005).

Kvalitativ forskning er ofte basert på en studie av *case*, man sier at data blir samlet inn ved hjelp av ord, ikke tall som i kvantitativ metode. I denne studien har jeg laget en eksplorerende problemstilling. Slike problemstillinger er åpne for uventede forhold, er kontekstfølsomme og avhengig av å gå dypere inn i stoffet for at forskeren kan komme med kvalifiserte analyser av forskermaterialet. En slik type problemstilling krever en kvalitativ studie.

De vanligste måtene å samle data på i kvalitativ metode er intervju med den enkelte, med en gruppe, observasjon eller kildegransking. Problematikken rundt denne måten å forske på, er diskusjonen om hvorvidt det er mulig å generalisere ut fra de funn forskeren har gjort. Det vil også være utfordringer knyttet til tolkningsfasen i denne metoden. Faren for at analysen, konklusjonene som blir trukket og tolkningene av resultatene ikke er adekvate, er overhengende til stede også her.

Felles utfordringer for begge tilnærmingene til en forskningsstudie er datainnsamling, hvordan enhetene skal bli valgt ut, analysene av dataen som er kommet inn, konklusjonene som blir trukket og til slutt tolkningen av resultatene. Det finnes ikke snarveier til god forskning, og den enkelte problemstilling bør ligge til grunn for valg av metode for å sikre validitet og muligheten for i det hele tatt å komme opp med noe interessant som kan tilføre fagfeltet noe nytt og signifikant.

Ringdals modell over forskjeller og likheter mellom de to metodiske tilnærmingene til en forskningsstudie:



Figur 1 (Ringdal, 2007, s.23)

5.1.3 *Forskningsdesign*

Jeg skal nå gjøre klart hva jeg har valgt som metode i denne studien, og hvorfor jeg har valgt akkurat denne måten å jobbe på.

”Ibland- ehuru enligt vår åsikt betydligt mera sällan än vad nu synes vara fallet- kan det vara lämpligt med en rent kvantitativ metod, ibland med en rent kvalitativ och ibland med en kombination av dessa” (Alvesson M. & Sköldberg K, 1994, s. 11).

Med dette sitatet ferskt i minne, og med vissheten om at flere metoder, en kombinasjon av både kvalitativ og kvantitativ metode, kan gjøre forskningen både god og overførbar, valgte jeg i dette studiet en *triangulering*. “Triangulering (flermetodedesign): Bruk av flere metoder i en undersøkelse, for eksempel ved å kombinere spørreskjemaer (kvantitativ) og samtaleintervjuer (kvalitativ)” (Ringdal K., 2007, s. 473).

Flermetodedesign som sørger for at den kvantitative forskningen blir utdypet ved hjelp av kvalitativ forskning føles riktig når det kommer til den problemstillingen jeg har valgt for

masteroppgaven. Her vil den kvalitative og den kvantitative forskningen ikke være likeverdige. Den kvantitative spørreundersøkelsen gir en oversikt over enhetsledernes tanker omkring temaet, mens den kvalitative delen gir dypere innsikt i hvilke forutsetninger som ligger til grunn for rekruttering. Det belyser eventuelle utfordringer ved utvelgelsen av mentorer på en mer adekvat måte. Jeg valgte altså et kvantitativt forprosjekt etterfulgt av kvalitativ hovedstudie, dette for å indikere områder hovedstudien kan utdype.

Begge forskningsmåter vil her sørge for primærdata, idet de i den kvantitative delen av undersøkelsen er et utdelt semistrukturert spørreskjema. Det jeg primært ønsker i denne undersøkelsen er en måling av holdninger, her i forhold til mentorordningen og deres ansvar når det gjelder utvelgelse av mentorer for nytilsatte allmennlærere. Jeg ønsket å finne ut hvor mye enhetslederne vektlegger dette arbeidet, og hvorvidt de nyansatte har noen som helst påvirkningskraft på disse avgjørelsene.

Holdningene er selvsagt bare indirekte målbare, og det krever en viss kvalitet av de spørsmålene som skal stilles. Dette gir meg en mulighet til å skreddersy dataen etter de spørsmålene jeg gir ut. Ifølge Ringdal er det en del ”tommelfingerregler” man må huske i prosessen med å lage spørreundersøkelser som skal måle holdninger:”

1. Forviss deg om at holdningsobjektet er klart definert
 2. Unngå flerdimensjonale spørsmål
 3. Unngå ledende spørsmål
 4. Forsøk å måle holdningenes styrke
 5. Benytt gjerne spørsmål til å måle holdninger til komplekse objekter
 6. Still generelle spørsmål før spesifikke om samme holdningsobjekt
 7. Benytt lukkede spørsmål og vurder svaralternativene nøye
 8. I vurderingss spørsmål benyttes 3-7 punkts skalaer med tekstede svarkategorier, eller analoge skalaer uten tekst hvis det er behov for flere svarkategorier”
- (Ringdal, 2008, s. 181).

Videre vil disse svarene hjelpe meg til å danne meg et bilde av situasjonen, og vil hjelpe meg til å finne gode spørsmål til respondenter i neste fase av forskningen; dybdeintervjuet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

5. 2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det semistrukturerte intervjuet sies å være konversasjon med bestemte hensikter (Ryen, 2002). Dette er en form for intervju som kun kan gjennomføres i den personlige samtalen. Strukturerte spørsmål styrer samtalen, og forskeren kan ha et behov for utdypende spørsmål som kan belyse temaet ytterligere.

I og med at jeg valgte en metodekombinasjon i denne studien, er det viktig å påpeke fordeler med denne måten å forske på. Jeg har allerede fastslått at denne flermetodedesignen er *triangulering*, og vil nå gjøre rede for fordeler ved denne måten å forske på. En kombinasjonsstudie vil sannsynligvis gjøre studien mer fullstendig, og det er en klar fordel å kunne stille komplementære spørsmål til samme studie. Ved å stille disse spørsmålene i et personlig intervju får jeg også muligheten til å bidra til å gi en mer nyansert forståelse av studiens fokus (Ryen A., 2002).

Jeg styrer intervjusituasjonen, men samtidig ønsker jeg at informantene skal snakke om det de er opptatte av i denne saken. Her er alt av interesse, enten respondentenes betraktninger er generelle eller spesielle. Det er viktig å få frem så variert informasjon som mulig for å styrke kvaliteten på studien.

Både virkeligheten og teorien er viktig i denne studien, og kvalitative forskningsintervjuer vil være med på å sikre dette. Nærheten til forskningssituasjonen kan like gjerne være en styrke for forskningen som en trussel for dens validitet. Her er det viktig at selve spørsmålsformuleringene ikke skaper problemer for analyse og tolkning. Kvalitative intervjuer kan benyttes for å tilegne kunnskap om et bestemt fenomen, ikke nødvendigvis for å generalisere, men for å se hva slags erfaringer det er mulig å trekke ut fra et fenomen som allerede eksisterer. Det er dette siste jeg ønsker å gjøre, da mentorordningen allerede har vært til stede som prøveprosjekt i mange år allerede. Nå skal prosjektet avsluttes, og mentorordningen er et faktum i alle kommuner i Norge.

5.3 Forskningsprosessen

Denne delen av oppgaven forklarer nærmere hva jeg gjorde i forskningsprosessen, og i tillegg grunngir jeg årsaken til mine valg.

Jeg redegjør først for hvilke respondenter jeg har valgt, og videre gjør jeg rede for grunnen til at jeg landet på disse respondentene.

Mitt forskningsopplegg går på å gi ut en spørreundersøkelse til alle rektorer på partnerskoler til UiA. Dette vil være et supplement til mine kvalitative intervju med flere enhetsledere og en sektorsjef. Forskningen vil altså basere seg på disse samtaleintervjuene, og i trianguleringen legger jeg vekt på den kvalitative forskningen. Etter innsamling av dataene må de systematiseres. Deretter vil de drøftes i lys av teorier og begreper. Avslutningsvis vil jeg forsøke å trekke begrunnede konklusjoner og betraktninger rundt det min studie prøver å belyse.

5.3.1 Utvalg av respondenter

Før selve datainnsamlingen kan komme i gang, er det alltid nødvendig å foreta et utvalg enheter som skal delta i undersøkelsen. Det er to typer resonneringer som ligger bak utvelgelse av enheter. Om man ønsker at utvalget skal være representativt for hele populasjonen, må utvalget trekkes etter statistiske kriterier. Hvis man, derimot, ønsker å studere få case, er det bedre å foreta et strategisk valg (Ringdal, 2007).

Valget av enheter står i forhold til den aktuelle problemstillingen. I mitt tilfelle en eksplorerende problemstilling: ”Hva krever enhetsledere av mentorer for nytilsatte lærere, og hva ligger til grunn for utvelgelse av disse?”

Det er derfor naturlig at de enhetene jeg undersøker, er skoleledere med overordnet ansvar for å velge ut mentorer for de nytilsatte lærerne ved sin skole.

Med en slik strategi, kan man fastslå at jeg bruker et *teoretisk utvalg* når det kommer til de respondenter jeg ønsker. Det ville ikke vært interessant å spørre tilfeldige arbeidstakere i hvilken som helst bransje om dette temaet, da det kreves innsikt i mentorordningen for i det hele tatt å kunne svare kvalifisert på spørsmålet. Jeg ønsker

gjennom forskningen å kunne si noe om hvordan enhetsledere tenker i utvelgelsesprosessen, og rektorene på partnerskapskolene til UiA vil derfor være representative for resten av rektorene i Norge. Etter et spørreskjema med delvis fastlagte svar, vil det være behov for samtaleintervju i etterkant for å supplere den kvantitative forskningen.

Undersøkelsen min vil ha fokus på det unike og et spesielle, og overførbarheten er i seg selv en interessant diskusjon som er verdt å ta med seg. Casestudier bygger på et lite antall analyseenheter, som kan være individer, bedrifter, land, organisasjoner og lignende. I denne forskningsstrategien er analyseenhetene individer, altså enhetsledere og sektorsjef med innflytelse på det forskningen ønsker å belyse; utvelgelse av mentorer for nyutdannede lærere (Ringdal, 2009).

Personer med direkte og god kjennskap til et fenomen, for eksempel ved at de har deltatt i en hendelse, er medlemmer av en spesifikk gruppe eller ved at de mottar en tjeneste, kaller vi respondenter (Jacobsen, 2005). De spørsmålene jeg ønsker å få svar på i denne oppgaven krever intervju med mennesker som har vært i den situasjonen at de enten har som oppgave å velge ut mentorer for nyutdannede lærere eller har et overordnet ansvar i forhold til enhetslederne når det kommer til utvelgelse av mentorer. Hadde de ikke vært en del av denne gruppen, men fremdeles hatt god kunnskap om mentorordningen av en eller annen årsak, ville det vært informanter, noe som også er egnede intervjuobjekt.

Den teoretiske populasjonen i denne oppgaven er antall enheter jeg er interessert i å forske på i denne oppgaven. Min forskning vil i stor grad gjøres på grunnlag av en kassustudie der jeg ser på hva man kan lære på grunnlag av et enkelttilfelle. Hensikten er å prøve å forstå hva slags tanker som ligger til grunn for utvelgelsen av mentorer på den enkelte skole. Det er vanskelig å si noe om overføringsverdi ut fra et så lite datamateriale, men min studie kan bidra i diskusjonen rundt mentorordningen, og kan føre til at dette fenomenet belyses ytterligere. Jacobsen hevder at utvalgsproblematikken ofte har vært knyttet til kvantitative tilnærminger, det er likevel viktig å velge respondenter som har tilstrekkelig kunnskap om mentorordningen (Jacobsen, 2005). Noe annet vil være

utilfredsstillende når det gjelder å analysere svarene i etterkant. Jeg har valgt å intervju flere enhetsledere kvalitativt, og sektorsjefens intervju supplerer med nødvendig informasjon når jeg kommer så langt at jeg skal trekke konklusjoner, drøfte og forsøke å si noe om veien videre i slutten av oppgaven.

Etter å ha snakket med to av respondentene fant jeg det nødvendig å stoppe opp og tenke gjennom utvalget. Det var nyttig i forhold til å se om respondentene ga meg nyttig informasjon, og om dette i fortsettelsesfasen ville være tilstrekkelig for å kunne danne meg et bilde av hvordan mentorer blir rekruttert, eller hvordan man tenker å rekruttere disse i fremtiden. Jeg var derfor også nøye med å ikke avtale intervju med for mange respondenter på en gang, men avvente til etter de første transkripsjonene var gjennomførte for å vurdere andre respondenter eller informanter, da ut fra andre kriterier. Dette er en klar styrke med kvalitativ forskning, det er en fleksibilitet i forhold til å være formålsorientert (Jacobsen 2005).

Lund referer til at det er hensiktsmessig å skjelne mellom tilgjengelig populasjon og målpopulasjon i en forskningssituasjon, og jeg vil kort gå inn på hva dette innebærer (Lund, 2002). Skillet mellom to typer populasjon fører til en to- trinns generalisering der jeg først velger en populasjon som er tilgjengelig, nemlig rektorene på partnerskapsskolene i forhold til UiA. Dette er av både økonomiske og praktiske grunner, disse rektorene er i geografisk nærhet, har et samarbeid med UiA som forplikter i forhold til studenters utdanning og disse enhetslederne er også kjent med lærerutdanningen på en helt annen måte enn andre skoler uten praksispartier av studenter fra ALU og PPU.

Videre ut fra denne tilgjengelige populasjonen foretar jeg et utvalg der jeg finner de casene jeg trenger for å se hva slags tanker og eventuelle planer de forskjellige enhetslederne har når det kommer til veiledning av nyutdannede lærere. Det endelige utvalget består av tre rektorer med ulik tilnærming til utfordringene knyttet til mentorordningen. Her har jeg gått ut fra den kunnskapen jeg allerede hadde om de forskjellige skolene.

I denne forskningen vil det altså kun være interessant å fokusere på målpopulasjonen som rektorene representerer, da det er de som skal stå for utvelgelsen av mentorer fra høsten 2010. Det er helt naturlig at det er disse jeg ønsker å fokusere på, når det er de som "eier" problemstillingen og utfordringene mentorordningen vil by på. Å trekke et utvalg fra alle rektorene i hele Norge ville vært praktisk vanskelig eller umulig.

5. 4 Utarbeiding og gjennomføring av spørreskjema

Som nevnt tidligere i oppgaven vil jeg basere min belysning på flerforskningsdesign. Jeg vil før de kvalitative intervjuene med utvalgte respondenter samle inn et spørreskjema (vedlegg 1) fra så mange av partnerskolene som overhodet mulig. Jeg vil i denne delen kommentere utarbeidelsen og gjennomføringen av spørreskjemaet.

I utarbeidelsen av spørreskjemaet som skulle gå ut til partnerskolene, så jeg at det kunne bli interessant å intervju sektorsjef. Dette kunne gi helhet og dimensjon til datamaterialet. Sektorsjefen er rektorenes nærmeste overordnede og har dermed innflytelse på deres hverdag, og har myndighet til å foreta bestemmelser de er nødt til å forholde seg til. Dette ble et supplement til de øvrige kvalitative intervjuene jeg gjennomførte. Sektorsjefen var positiv til innspillet, og intervjuet ble gjennomført våren 2010, noen måneder før mentorordningen før skulle tre i kraft.

Det spørreskjemaet som til slutt gikk ut til enhetslederne på partnerskolene, var et semistrukturert skjema med delvis åpne spørsmål. Et slikt skjema krever nøye planlegging før det kan sendes ut. Om det er uklare spørsmål, vil svarene i seg selv vise seg å være lite nyttige i analysen av dataen.

I startprosessen gikk jeg nøye gjennom egen problemstilling for å være sikker på hva jeg ønsket svar på i intervjuene. Hva ville det være nyttig for meg å legge fokus på? Jeg diskuterte spørsmålene med min veileder, og lagde et utkast til et spørreskjema i samarbeid med ham. Den videre bearbeidningen gjorde jeg alene, og var innstilt på å lage en pilot som jeg kunne prøve ut på medarbeidere. En pilot er viktig i planleggingsfasen for å eliminere uklarheter og gi viktige korrektiver før det endelige intervjuet ble sendt ut til enhetslederne. Jeg lagde mange utkast både før og etter pilotskjemaene før jeg kom

frem til det endelige skjemaet som ble sendt ut, vel vitende om at det er forskeren som konstruerer spørsmålene, og at det dermed er mitt ansvar å formulere dem riktig. Etter å ha fått innspill fra flere medarbeidere om hva som kunne være uklart, og eventuelt frustrerende, i forhold til spørsmålene, fikk jeg også veilederen min til å kommentere piloten.

Selvutfyllende spørreundersøkelser består nesten utelukkende av lukkede spørsmål med faste svaralternativ, mens jeg valgte det semistrukturerte spørreskjemaet med faste svaralternativ samt noen muligheter for å svare fritt. Spørreskjemaet var et selvutfyllingsskjema, da dette syntes å være den beste løsningen på daværende tidspunkt. Noe annet viste seg å være en utfordring rent praktisk. Det største problemet når det gjelder selvutfyllende spørreskjemaer, er som regel det store frafallet. Av 30 spurte rektorer, kom det inn 18 besvarelser. Det vil si at frafallet på denne undersøkelsen er på 40 %.

5.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg gjennomførte intervjuene, var det viktig å gjennomføre en pilot med hensyn til intervjuguiden. Selve intervjuet ønsket jeg skulle være utforskende, og det ble derfor nødvendig med en innstilling til samtalen at den var så åpen som mulig og ga rom for oppfølgingsspørsmål og respondentenes egne innspill og kommentarer. Jeg visste intuitivt at intervjuet måtte gi rom for flyt, og at jeg var avhengig av at samspillet mellom respondentene og meg ville være avgjørende for et godt resultat. Jeg visste også at intervjuene ikke ville forløpe seg nøyaktig likt mellom de ulike aktørene, og var bevisst på at de mest sentrale spørsmål ble stilt rimelig likt til alle. Dette viser også Ringdal til i det at han sier at dette må vektlegges allerede i planleggingsfasen (Ringdal, 2009). Dette ble prøvd ut i pilot- intervjuet, og det ble foretatt nødvendige justeringer i etterkant av dette.

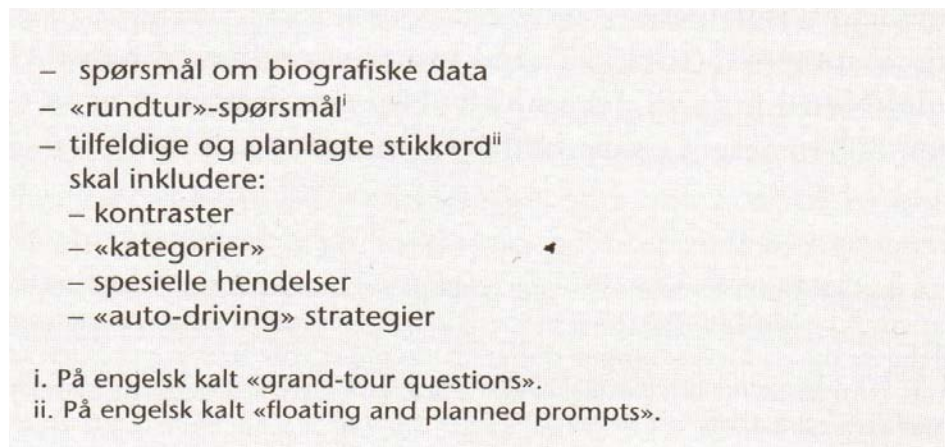
Jeg har selv erfaring fra det feltet jeg har undersøkt i og med at jeg selv er mentor for en nyutdannet lærer inneværende år, samt veiledet nyutdannede som ”skjult mentor”. Jeg ønsket å bruke min forforståelse slik at den kan åpne for størst mulig forståelse for

respondentenes opplevelser og utfordringer knyttet til tematikken. Min nærhet til, og interesse for, mentorordningen gjør det ekstra utfordrende å finne en god balanse mellom distanse og nærhet i forskningsprosessen. Det ligger en fare for *biased view-point-effect* hos meg, noe som ikke er ønskelig (Ringdal, 2009).

Fokus under intervjuene var å få svar på problemstillingen. Et slikt intervju er kontekstfølsomt, og det er begrenset hvor teknisk en slik intervjuguide kan utformes. Den sosiale interaksjonen var også her avgjørende for det endelige resultatet ute i felten. For meg var det hele tiden viktig å ivareta respondentens interesser når det gjaldt temaet, og i tråd med Ryen som fastslår at: ”Det sentrale er at man ivaretar den fleksibiliteten som tema, kontekst og respondent innbyr til” (Ryen, 2002, s. 99).

Selve intervjuet kan klassifiseres som semistrukturert, det vil si delvis strukturert, med utgangspunkt i det spørreskjemaet som ble delt ut til partnerskolene. McCrackens oppbygging av en intervjuguide ble også sentral i forberedelsesfasen av intervjuene, dog med de nødvendige tilpasningene.

McCrackens oppbygging av en intervjuguide:



Figur 2 (Ryen, 2002, s. 100)

De biografiske dataene begrenset seg her til selve stillingen, varighet og en generell betraktning om ansvaret for oppgavene. Det fremholdes at det i kvalitative intervju bør være et krav at respondent og intervjuer har samme vokabular, da det foreligger verbal

interaksjon. Med utgangspunkt i at respondentene har de svar som er viktige for forskningen og problemstillingen, er det en selvfølge at respondentene bør snakke "sitt eget" språk med det det innebærer av språk og metaspråk (Ryen, 2002). I dette tilfellet ble ikke dette en utfordring da forskningsobjektene var enhetsledere ved hver sin skole, sektorsjefen var innenfor utdanningssektoren og jeg, som forsker, har vært ansatt i offentlig skole siden 1997. Det innebærer at vi har det samme vokabular når det kommer til spørsmålene om mentorordningen i skolen. De eventuelle utfordringene kom i form av at jeg hadde lest en del mer om temaet enn respondentene.

Ifølge modellen er det neste som står for tur "rund- tur- spørsmålene", en slags oppramsing over de punkter man ønsker å berøre i løpet av intervju- sekvensen. Dette ble ikke gjort i mine intervju, da intervjuobjektene var innforstått med hva som var mitt interesseområde i denne forbindelse.

Det er viktig at forskeren viser god evne til å lytte, og driver samtalen fremover ved hjelp av kroppsspråk, lave oppløftende lyder, gjentakelse av siste utsagn og så videre (Ryen, 2002). Her kom eget grunnlag fra veiledningspedagogikk til nytte. Å vite at kommunikasjon styres av intervjueren i form av oppfølgingsspørsmål, invitasjoner til å drive samtalen videre er viktig i denne delen av forskningen.

Med henblikk på Ryens tanker om "kontorstolintervju" der hun hevder at å dra respondentene fra det området der de har tilegnet seg den kunnskapen man som forsker ønsker et innblikk i, er lite heldig. Perspektivet kan endres i en slik situasjon og påvirke respondentens svar slik at de ikke gjenspeiler den faktiske virkelighet (Ryen, 2002). Jeg valgte å besøke enhetslederne og sektorsjef i deres "rette element", nemlig der de utfører sine beslutninger angående mentorordningen; på deres kontor. I denne forskningen er altså "kontorstolintervju" det mest riktige. Alle intervju må planlegges nøye, selv om samtaleintervju er kontekstfølsomt og avhengig av at forskeren improviserer etter hvert som samtalen skrider frem, er det essensielt at man får de svar man trenger.

I forkant av intervjusituasjonene satte jeg meg inn i hva slags opptaksutstyr som var egnet til disse intervjuene. Etter en del prøving og feiling og diskusjon, fant jeg ut at det optimale ville være å bruke en digital diktafon. Da jeg transkriberte, erfarte jeg hvor nyttig det var å investere tid og penger i å komme frem til opptaksutstyr som fungerer. Jeg var spesielt godt fornøyd med lyd kvaliteten på opptakene.

Jeg sendte ut en mail til alle intervjuobjektene i forkant, slik at det var klart for dem hva intervjuene skulle omhandle. Dette ble supplert med diverse telefonsamtaler med enkelte av respondentene. Dette var for å dekke individuelle behov, da trygghet i intervjusituasjonen er viktig når det kommer til å avdekke essensielle fakta.

Alle intervjuene ble gjennomført i en avslappet og positiv atmosfære der alle parter var genuint interessert i mentorordningen. Dette er en klar styrke når det gjelder å få flyt i samtalen, og det var også merkbart hvordan samtalen endret karakter fra nølende til mer utdypende og ivrig etter hvert. Det som kjennetegner samtalerne er imidlertid at respondenten øker taletiden etter hvert som intervjuet skrider frem, og da jeg valgte å avslutte hvert intervju med å spørre om respondenten ønsket å si noe som hittil ikke hadde vært berørt, dukket det stadig opp nye innspill som var fruktbare i drøftingsdelen.

5.4.2 Metodekritikk

Når jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode, er det fordi jeg mener det kan belyse problemstillingen min på en hensiktsmessig måte. Metoden passer inn i forståelsen av samtaler og dialog som allerede er presentert. Jeg har hentet både enhetslederne og sektorsjefs opplevelser fra erfaringer og eventuelle tanker de har om mentorordningen for å se hva det innebærer av potensielle utfordringer og utviklingsmuligheter i norsk skole de kommende år når det kommer til veiledning av nyutdannede lærere. Håpet er at de ulike respondentene kan utfylle hverandre. Jeg har et lite utvalg respondenter i min undersøkelse. Det kan være en svakhet, men det er likevel et håp at de sammen kan gi et bilde av problemstillingen, og at det bidraget kan være troverdig i denne sammenhengen.

Bakteppet for de kvalitative intervjuene ble den selvutfyllende spørreundersøkelsen rektorene ved partnerskolene svarte på. Trianguleringen bestod derfor i å la spørreundersøkelsen gi bakgrunnsinformasjon som kunne angi hva det var relevant å fokusere på i intervjuene.

5.5 Transkribering og bearbeiding av data

Da intervjuene var gjennomførte, begynte organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet. Datareduksjon blir her viktig. ”Datareduksjon er alt fra å lage oppsummeringer til å plukke ut interessante svar eller relevant materiale sett ut fra forskningsspørsmålene” (Ringdal, 2009, s. 222). Her er det essensielt å holde orden på dataene, og det viste seg å være nyttig å samle informasjonen i forskjellige kategorier, som for eksempel sitater som er nyttige i oppgavens belysning av tema.

Transkripsjon kan gjøres på mange forskjellige måter, og Ryen viser til transkripsjonssymboler brukt i konversasjonsanalyse, CA :

- [Venstre parentes indikerer at nåværende taler og en annen snakker samtidig eller såkalt overlappende tale
- = Likhetstegn på slutten av en linje og på begynnelsen av neste betyr at der ikke er noe mellomrom i overgangen fra en taler til den neste
- (0.3) Nummeret i parentes viser til pauser. Vanligvis tiendedels sekunder.
- (.) Indikerer en liten pause i setningen
- Understreking betyr at ordet blir uttalt med trykk
- :: Kolon betyr at lyden før forlenges eller holdes. Antall kolon indikerer hvor lenge lyden holdes
- STORE BOKSTAVER Bortsett fra i begynnelsen av en setning betyr at ordet uttales sterkere enn de omkringliggende lyder
- .hhhEn samling h`er etter et punktum betyr innpust, uten punktum betyr det utpust. Antall h`er viser til hvor lenge inn-/utpusten varer
- () En tom parentes betyr at man ikke har klart å høre hva som blir sagt
- (ord)Ord i parentes viser til hva man tror man hører
- (()) Dobbelt parentes inneholder forskerens beskrivelse, ikke transkripsjoner
- . Punktum viser til avtakende fall i toneleie
- , Komma viser til fortsatt intonasjon
- >ord<Viser til tale som er vesentlig raskere enn omkringliggende tale
- ? Spørsmålstegn viser til oppadgående intonasjon

Figur 3 Konversasjonsanalyse, Ryen (2006) s. 167

Det er en måte å markere alt fra dype innpust til beskrivelser foretatt av forskeren selv. Bakgrunnen for denne analyseformen er en antakelse om at all tale er kontekstavhengig, og at det er viktig å skjønne transkripsjonen i sammenheng med ytre rammer. Når det gjelder egne transkripsjoner har jeg ønsket å være tro mot mine respondenter i den forstand at jeg i overgangen fra muntlig til skriftlig tekst har ønsket å gjengi respondentens ordvalg og setningsstruktur. Jeg valgte å bruke det systemet Ryan foreskriver i sin bok. Jeg har tegnsatt transkripsjonene, og i tillegg markert med forskjellig farge hvem som sier hva for å gjøre det mer oversiktlig for meg selv i analysen. Dette viste seg å være tidkrevende, men særdeles nyttig når det kom til at jeg skulle forsøke å gjenskape intervjusituasjonen i eget hode under analysen.

For å sikre at transkripsjonene var riktige, lyttet jeg til intervjuene i sin helhet og foretok eventuelle nødvendige rettelser underveis. Dette gjorde at jeg til slutt fikk godt kjennskap til intervjuenes innhold, og kunne starte datareduksjonen umiddelbart. Det viste seg at særlig i det første intervjuet ble det en overrepresentasjon av uviktig informasjon i forhold til oppgavens innhold, noe som nok sier noe om læringsprosessen underveis.

5. 6 Forskningsetiske vurderinger

I mitt arbeid har jeg forholdt meg til retningslinjer hos både Ringdal (2007), Jacobsen (2005) og Lund (2002) når det gjelder å være etterrettelig i min forskning. Dette er et fagfelt som ikke har sannheter og fasitsvar som er absolutte, og det er min hensikt å finne svar som fremstår som gyldige. Jeg ønsker at argumentasjonen skal fremstå som pålitelig og allment akseptert.

Respondentene var i forkant av intervjuene informert om formålet med studien, og de var også klare over hvordan dataen skulle behandles etterpå. De takket frivillig ja til å være med i undersøkelsen etter at de hadde fått en redegjørelse for hva som er forskningens hensikt og formål.

Jeg har lagt vekt på å anonymisere alle respondentene og skolene de jobber på, jeg bruker fiktive navn på respondentene, og har valgt å ikke oppgi navn på verken kommune eller på skolene der rektorene jeg intervjuet har sitt daglige virke.

Jeg har hele tiden vært bevisst min forforståelse og har i størst mulig grad unngått å farge spørsmålene og måten spørsmålene blir stilt på. Da jeg tolket datamaterialet, stilte jeg meg hele tiden spørsmål om jeg hadde lagt ordene i munnen på respondentene. Har jeg tolket mer enn de står inne for? Det er også en viss fare for at jeg har trukket frem data som belyser temaet slik jeg ønsker det belyst.

Gjennom hele studien har jeg vært bevisst på å være så nøytral som mulig i forhold til å håndtere data så objektivt som mulig. Dette er imidlertid ikke problemfritt, da jeg selv er mentor, og har opplevd de tiltak og videreutdanningen initiert på kroppen. Jeg er klar over at dette kan utgjøre et metodeproblem, i og med at kvalitative data blir preget av forskeren som gjennomfører empirien. Ryen refererer også til Kvale i sin bok og sier at en av standardinnvendingene mot det kvalitative intervjuet er nettopp det at metoden er subjektiv, ikke objektiv. Det er heller ingen vitenskapelig metode, den blir rett og slett for personavhengig (Ryen, 2006). Dette er et problem som kan få betydning under selve datainnsamlingen, og for den endelige analysen av denne. Jeg er klar over, som forsker, at de resultatene som fremkommer av min studie ikke nødvendigvis gir et nøyaktig bilde av virkeligheten.

5.6.1 Pålitelighet og reliabilitet

Ryen (2006) viser til kritikk av det kvalitative forskningsintervjuet. Kritikken omhandler en rekke argumenter fremsatt av Kvale: individualistisk, intellektualistisk, idealistisk, ikke mobilt, kognitivt, verbaliserende, ikke teoretisk og ubetydelig (Ryen, 2006).

Allikevel har forskningsprosessene kvaliteter som tilsier at man kan legge vekt på resultatene som fremkommer, og resultatene kan ha både teoretisk og praktisk verdi.

Kritikken har skjerpet bevisstheten rundt temaet, og kvalitative studier har fått nye måter å testes og vurderes på.

Det har vært essensielt for meg i min forskning å stille meg selv spørsmål underveis i analysen av intervjuene om resultatene er troverdige, og om de har gyldighet for andre. Det vil si graden av ekstern validitet i forskningen. Ryen viser til Seale når det kommer til dette. Han hevder at *tykke beskrivelser* av bestemte situasjoner og settinger gir tilstrekkelig mange detaljer rundt et tema, slik at leseren får følelsen av å være tilstede i settingen. Dette støttes av Lincoln og Guba som mener at ekstern validitet burde erstattes med ordet *overførbarhet*. ”Det kan man oppnå gjennom detaljerte og rike beskrivelser av den settingen som blir studert” (Ryen, 2006, s. 180). I denne måten å tenke på, vil derfor leseren selv kunne avgjøre om denne forskningen kan overføres til andre settinger. Det er også ønskelig at mine beskrivelser av mentorordningen i Norge er så *tykke* at leseren selv kan foreta denne vurderingen.

Når det gjelder forskningens reliabilitet, viser Ryen til hva Silverman mener er forskjellige metoder som kan sikre en forholdsvis høy reliabilitet. Her nevnes å ta opp alle intervju på bånd, å la ulike forskere kategorisere og sammenligne materialet og ved å presentere større utdrag fra data, ikke bare oppsummeringer foretatt med forskerens stemme (Ryen, 2006). I min forskning har jeg foretatt opptak av alle intervju, og jeg har transkribert alle intervju i sin helhet.

6.0 PRESENTASJON AV DATA

I denne delen av oppgaven velger jeg å ta for meg og tolke hovedtrekkene ved de tanker og opplevelser som er kommet frem gjennom trianguleringen. Ved utstrakt bruk av sitater og henvisninger til det selvutfyllende spørreskjemaet vil jeg gi en deskriptiv tolkning av data. Jeg vil også knytte teori mot sitatene, og problematisere sammenfatningene i håp om å kunne finne ut hva som ligger til grunn for utvelgelsen av mentorer, og hva som forventes av den enkelte mentor i forholdet til den nyutdannede læreren.

Undersøkelsens resultat er tydeliggjort gjennom tabeller, og disse er i sin helhet et vedlegg til oppgaven.

Her vil jeg prøve å sammenfatte og beskrive de mest typiske betraktningene rundt utvelgelse av mentorer fra respondentenes side i kategorier. Andre opplevelser og vurderinger fra enhetslederne og sektorsjef som berører oppgavens problemstilling vil også kommenteres.

Sektorsjef ble intervjuet *etter* en av enhetslederne, og *før* to rektorer. Sektorsjefens uttalelser var altså bakgrunnsinformasjon under to av intervjuene med rektorer. Mine respondenter innbefatter altså en sektorsjef, tre rektorer gjennom kvalitative intervjuer, samt rektorene på partnerskolene ved UiA.

Jeg har valgt å fremstille sektorsjefens svar som utfyllende og berikende i forhold til rektorenes svar, og finner det naturlig å behandle sektorsjefens svar i et eget underkapittel etter at andre kategorier er kommentert og presentert.

Når det gjelder selve intervjuene, har jeg valgt å beholde alle intervjuobjektene svar slik de ble uttalt for å beholde autensiteten i datamaterialet. Alle intervjuene er transkribert i henhold til konversasjonsanalysen jeg viser til på side 49. Dette for å systematisere prosessen, og ikke tillegge respondentene andre meninger enn det som kom frem under intervjuene. I sitatene vil mine spørsmål og kommentarer være uthevet med fet skrift,

mens respondentens ikke er uthevet. Dette grunnet at de i originalforfatning er markert med annen farge, noe jeg ikke har gjort i oppgaven.

6.1 Presentasjon av respondentene i den kvalitative forskningen

Jeg har valgt å anonymisere respondentene, og kaller derfor skolelederne Einar, Ørjan og Stine, og sektorsjef kaller jeg Bodil. Kommunen hun er sektorsjef i, kaller jeg L kommune.

Navn:	Arbeidsplass:	Erfaring (enten direkte eller indirekte) i mentorordningen:
Einar	P skole (ca 280 elever)	0 år
Ørjan	S skole (ca 370 elever)	7 år
Stine	B skole (ca 360)	5 år
Bodil	Sektorsjef i L kommune. Sitter med det overordnede ansvaret for skolene i kommunen.	7 år

Figur 4 Oversikt over respondenter, arbeidsplass og antall års erfaring i mentorordningen

Som man kan se av oversikten, har ikke alle rektorene erfaring med den initierte mentorordningen gjennom Mentor A. Jeg finner det likevel interessant å ta med i oppgaven hva en uerfaren rektor tenker om mentorordningen. Ordningen må tas stilling til av alle enhetsledere i Norge fra høsten 2010 (Stortingsmelding 11, 2009- 2010), det være seg med eller uten erfaring. Det er et betydelig antall rektorer i norsk skole som ennå ikke har hatt befatning med mentorordningen, og uten klare kriterier eller krav fra sentralt hold, er det interessant å tenke seg at dette vil problematisere arbeidet med å finne tilfredsstillende mentorer for nyutdannede lærere.

6.2 Forhåndskunnskap om mentorordningen

Selv om mentorordningen ikke blir pålagt alle kommuner før høst- 2010, finnes det et visst erfaringsgrunnlag blant rektorene i norsk skole. Mange har vært med på prøveprosjekter iverksatt av de lokale universitetene eller læreutdanningene. Erfaringsgrunnlaget danner basis for den videre tenkningen rundt krav til mentorer og til

selve utvelgelsen av disse. Det er interessant å se hva slags forhåndskunnskap som ligger til grunn drøye tre måneder før ordningen trer i kraft.

De tre rektorene som ble intervjuet har alle vært i inneværende stilling i flere år. De er rektorer for ulike skoler, og de representerer to forskjellige kommuner. Av disse respondentene var det kun én rektor som hittil ikke har erfaring med utvelgelse av mentor for nyutdannede lærere, mens de andre to har gjort mange valg i denne forbindelse.

”...VI har ikke vært med i noe mentorprogram. Som skole. Det har vi ikke vært. **Så du begynner nå til høsten?** Ja i den grad vi da: får nytilsatte, **Ja?** Og det får vi ikke,(0. 2) fordi at vi har verken noen nå i øyeblikket som skal inn eller ut.” (Einar)...

”...**Ja. E :: Du har vært med i mentorordninga helt fra starten av?** Ja. **Ja?** Mmm. **Det vil si helt fra 2003?** Ja. Altså jeg bare hev meg på med en gang jeg hørte om det.” (Stine)...

Stine forteller også om interesse for mentorordning før dette ble systematisert i prosjekter fra lærerutdanningene. Hun har lenge vært bevisst på de tiltak Oslo kommune har gjort i forhold til nyutdannede en stund; en slags kursrekke med fokus på hvordan det er å være ny lærer.

Siste enhetsleder har vært med i mentorordningen helt siden 2003, og har faste rutiner på arbeidet rundt mentorskap på hans skole.

Sektorsjefen understreket at hennes kommune hadde vært deltakere i prosjektet Mentor A siden oppstarten i 2003, og alle skolene i kommunen hadde på et eller annet tidspunkt vært deltakere med mentorer og nyutdannede lærere.

”... For det første er det sånn, at når den mentor- A- ordninga kom i gang, så var vi en av de kommunene som ble med med en gang. Vi kastet oss egentlig rundt og sa at dette vil vi være med på.” (Bodil)...

Hun fremholder videre at fylkesmannen har hele tiden oppfordret de ulike kommunene til å delta i ordningen, og sektorsjefen har gjennom ansatte ved skolekontoret holdt seg godt

informert om de ulike tiltakene prosjektet Mentor A tilbyr. På denne måten er den overordnede skoleledelsen i kommunen førstehåndsorientert om veilederutdanningen for mentorer, hvor mange nyansatte som har fått tilbud om mentor, og videre tar de direkte hånd om den tilbakemelding lærerutdanningen gir når det gjelder utbytte av både utdanning og samlinger.

Det kommer klart frem at samtlige rektorer mener dette er et tema som berører dem i stor grad, og de er klar over det kommende pålegget fra Stortingsmelding 11. De uttrykker en generell villighet til å gjennomføre ordningen på en måte som skal gagne den nyutdannede læreren på best mulig måte.

6.3 Utvelgelsen- en ensom prosess?

Rekrutteringen av mentorer er pålagt den enkelte enhetsleder ved hver skole og i hver barnehage. I Stortingsmelding 11 med tilhørende oppdragsbrev, er det imidlertid ingen fastlagte kriterier for mentorene, annet enn at det skal være erfarne og dyktige lærere. Uten kriterier vil utvelgelsen være styrt av individuelle meninger om erfaring og dyktighet. Det er derfor interessant å avdekke om enhetslederne gjør denne jobben alene, eller om det er en utvelgelse tatt i dialog og samarbeid med andre på skolen.

I spørreundersøkelsen sendt ut til rektorene på partnerskolene, ble det kun stilt spørsmål om hvorvidt de tok avgjørelsen alene, det ble ikke spurt hvem de konfererte med. Majoriteten av de spurte enhetslederne foretar ikke utvelgelsen helt alene. Hele 16 av 18 respondenter er i dialog med andre når det gjelder utvelgelse. Dette inntrykket blir verifisert av de kvalitative intervjuene der samtlige rektorer svarer at de diskuterer avgjørelsen med flere på skolen.

”... Med: inspektør, og med e: og jeg hadde vel :(2.0) tillitsvalgt med også?” (Stine)...

Det blir også referert til at de forskjellige teamlederne vil ha et ord med i laget:

”... Jeg tenker at DE vil også være sånne folk som jeg ville drøfte mentorer med. Hvem tenker vi? Jeg kunne tenke meg Jensen, Hansen og Nilsen. Hvis vi skulle (3.0) gjøre noe sånt hva tenker dere? Det ville blitt en sånn diskusjon. Og tillitsvalgte som møter jeg der ute.” (Einar)...

En av rektorene konfererer med lederteamet før de rekrutterer mentorer, et team bestående av to inspektører og rektoren.

I norsk grunnskole er det viktig å involvere hele personalet når det gjelder å innføre organisatoriske endringer av stor eller liten art (Rognaldsen, 2008). Enhetslederne som er intervjuet kvalitativt viser at de involverer andre ansatte i utvelgelsesprosessen når det gjelder mentorer, selv om de selv sitter med det endelige ansvaret:

”...Men til syvende og sist din avgjørelse? Ja ja det vil det være hele veien” (Einar)...

Sektorsjefen understreker at rektorene i hennes kommune velger mentorer uten hennes innflytelse:

”... I forhold til utvelgelse av mentor så har rektor fått en veldig stor frihet. Det har de kunnet velge selv” (Bodil)...

Hun tilføyer imidlertid:

”... Jeg har på en måte ja, delegert det til rektorene, men samtidig så har jeg hatt hånd om det selv. Og når jeg har hatt hånd om det selv, så betyr det at det alltid har vært EN hos meg, som har hatt det overordnede ansvaret”(Bodil)...

Hennes ansatte på skolekontoret har vært med på prosjektet helt fra starten av, og de har også vært direkte involvert i arbeidet med utviklingen av Mentor A i samarbeid med universitetet. Hun fremhever at samarbeidet har vært godt og tett, og at de som kommune har følt seg godt ivaretatt av utdanningsinstitusjonen i denne prosessen.

Ansvaret for rekruttering av mentorer på hver enkelt skole er blitt tildelt til enhetsledere fra Stortingsmelding 11(Utdanningsdirektoratet, 2009). Det ser imidlertid ut til at

respondentene velger å støtte seg til ulike kollegaer når det gjelder utvelgelse. Funnet tyder på at dette ikke er et ansvar rektorene ønsker å håndtere alene, men at de innvier betrodde medarbeidere i denne viktige prosessen.

6.4. Tid- en faktor som spiller inn

”Tiden er et evig problem for lærerne, og få lærere vil noensinne gå med på at de har nok tid i løpet av arbeidsdagen” (Hargreaves, 2003, s. 126).

Enten rektorene velger ut mentor for de nyutdannede lærere alene, eller det skjer i dialog med tillitsvalgte, assisterende rektor, inspektør eller andre, vil det være enkelte kriterier som er mer avgjørende for valget enn andre. I en travel skolehverdag der omtrent alle lærere har oppgaver enten i form av funksjonsstillinger, det å være øvingslærer, å være tillitsvalgt, å være trinnleder, kursleder innenfor MOT, i forhold til samarbeidspartnere som Redd Barna, politi, barnevern, Trygg Trafikk etc. i tillegg til den oppgaven som er ansett som den viktigste i norsk skole; kontaktlærerjobben, er det ikke enkelt å skulle pålegge lærere enda en oppgave. Debatten om lærerens og skolens ansvar når det gjelder samfunnsutvikling har rast i flere år. Det synes ikke å være grenser for de forventninger samfunnet har til skolen lærerne (Rognaldsen, 2008).

Med denne bevisstgjøringen, problematiseres rekrutteringen av mentorer for nyutdannede lærere. Det vil være naivt å automatisk gå ut fra at de som er best kvalifiserte til å bli mentorer til enhver tid er de som er tilgjengelige til oppgaven.

Ut fra de selvutfylte spørreskjemaene, ser man at det har liten betydning for rektor at mentoren har lyst og at han/ hun er tilgjengelig når det kommer til spørsmålet om hva som er mest viktig når det gjelder å velge mentor. Det som gir størst utslag der, kommer jeg tilbake til senere. Det er imidlertid verdt å merke seg at Petter Mathisen referer til Mink, Owen og Mink (1997) som gir en hovedregel når det gjelder det å være mentor. De hevder at en av forutsetningene for å bli mentor er vilje, ønske og at man har mulighet (Mathisen, 2008).

I de kvalitative intervjuene sies det imidlertid av en av rektorene:

”... Men dette handler jo om (.) Hvor stort press har du? Hvor mye jobber du? Og hvordan kan vi få dette til i en hverdag?” (2.0) (Stine)...

Dette indikerer at den travle hverdagen spiller en rolle for hvem man kan belaste med flere oppgaver i hvert fall på enkelte skoler.

Rektoren som ennå ikke har vært med i mentorprogrammet, har et klart ønske når det gjelder å velge ut fremtidige mentorer. Han ønsker seg de eldste lærerne i denne rollen, og har dertil mange tanker om tid. Einar uttrykker et sterkt ønske om at de lærerne som har rundet 55- 60 år kunne jobbet etter den arbeidstidsavtalen som tidligere var gjeldende. Da hadde rektorene mye mer de skulle sagt om den reduserte leseplikten man får som eldre arbeidstaker. Arbeidstidsavtalen er nå blitt omformulert slik at arbeidstakeren kan i prinsippet gjøre det man vil i den tiden.

”... Det betyr at det er folk her på huset, (0. 1) ære være de for innsatsen de gjør, velger egentlig å si at jeg trenger det til mitt eget for- og etterarbeid. **Ja.** Og da har jeg ikke noen tid igjen.”
(Einar)...

Rektorens ønske er her at han kunne disponere de eldre arbeidstakerne som mentorer for nyutdannede lærere, og da fortrinnsvis benytte den tiden som nå er formulert fritt i arbeidstidsavtalen. Videre har også rektoren en del tanker og meninger om det han kaller ”fringe benefits”- tid og penger.

”... Det som er så synd er at tid er så svinaktig dyrt. (...) Men men men det ser du også av tidsutvalgets innstilling og det som er gått nå det som ble sagt lenge før de satte ned det tidsutvalget også (0. 1) at det er jo det folk skriker etter at det er jo det lærerne skriker etter det er tid.”(Einar)...

Ørjan er også bevisst det faktum at å være mentor tar tid, og at det må settes av tid til dette:

”... **Har du noen tanker om: tiden det tar?** (0. 2) Ja, det er jo det som er en utfordring i forhold til det å skaffe nok tid. **Mm.** For at når en nyutdannet lærer kommer inn her og: skal veiledes så (2.0) er en ofte opptatt meg seg (.) med sitt og sine” (Ørjan)...

Innspillene indikerer ikke bare at tid er et gode, en såkalt frynsegode, men kan også gi uttrykk for at det vil spille en rolle for rektor og en eventuell utvelgelse- gruppe hvem som har tid til å være mentor i en hektisk hverdag.

6.4.1 Erfaring- det ultimative ”trumfkort”

”Betegnelsen ’mentor’ brukes i stortingsmeldingen i betydningen en erfaren kollega som fungerer som veileder for nyutdannede” (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Ut fra resultatene spørreskjemaet gir, er erfaring den viktigste faktoren som spiller inn når det blir valgt mentor. Dette blir fremhevet som det mest viktig av ca 88,8 % av spurte rektorer. Dette er også det kriteriet fra Stortingsmelding og tilhørende oppdragsbrev som kommer klart frem. Erfaring er fremhevet som et kriterium man ikke kommer utenom. Man kan vanskelig se for seg en uerfaren kollega kunne ha de kvalifikasjoner som er påkrevd en mentor. Mathisen viser til at: ”Tradisjonelt knyttes gjerne utvelgelsen av en mentor til at vedkommende er en eldre, erfaren og dyktig fagperson” (Mathisen & Øgaard, 2008, s. 97).

I de kvalitative intervjuene gir den ene rektoren uttrykk for at idealgruppen som mentorer vil være lærere i alderen 55 +:

”... Jeg hadde jo hatt en drøm om å bruke DE eldre drevne dyktige lærerne som mentorer for de nye enten de var helt nye et år nye eller to år nye? **Ja.** Det tenker jeg ville vært en kvalitet for skolen og det ville de fått igjen for også som eldre arbeidstakere for da hadde de på en måte fått brukt noe av den kompetansen de sitter inne med?” (Einar)...

Han anser det som svært viktig å benytte seg av den kompetansen de eldre lærerne innehar i form av erfaring og kunnskap. Tanken er at de ikke får benyttet denne kompetansen i hverdagen tilstrekkelig måte på grunn av selvfølgeligheten ved å inneha erfaringen og kunnskapen. Han mener imidlertid ikke at erfaring automatisk gir veilederkompetanse i forhold til de nyutdannede lærerne:

”... Ja, jeg tenker det at de vil kunne gjøre en kanonjobb gitt at de har den kompetansen.” (Einar)...

Sektorsjefen hevdet også at i den grad kriterier for mentorer hadde vært et tema på rektormøter i L kommune, er det blitt sagt:

”... Men vi har sagt det, at de kan ikke komme ferske fra lærerskolen: eller fra utdanningsinstitusjonene, **Nei**, og være mentorer. De må ha undervist og de må ha: altså DET har vi sagt at dette må være lærere som:: er må ha erfaring og som kan.” (Bodil)...

Stine har også mentorer som er femti og seksti, uten at dette har vært et tema på noen måte. Det har snarere vært en tilfeldighet at det dreier seg om så erfarne lærere.

”... Altså nå har det sånn sett ikke vært det at jeg har skullet velge erfarne lærere men det er klart at de har erfaring fordi de også har drevet mye veiledning og vært i MASSE settinger hvor det har vært veiledning og hvor det har vært gitt veiledning og fått veiledning og sånne ting.” (Stine)...

Ved en eventuell utvidelse av sitt mentorkorps, er det imidlertid ikke erfaring som er det rektoren har mest i fokus. Hun har tre relativt unge lærere under vurdering som hun ser kan inneha viktige egenskaper det kan bygges ytterligere på.

Ørjan er på den annen side opptatt av at mentor har nødvendig erfaring:

”... Det er jo en kjempefordel å ha en erfaring. Ha en undervisning (.) Ha en GOD undervisningserfaring. (1.0) Og det betyr jo egentlig for min del at de har (2.0) at de selv VET at de mestrer faget. (2.0) ”(Ørjan)...

Lindgren viser også til dette i sine funn i Umeå: ”Lærerne som ble plukket ut til å være mentorer for de nyutdannede i Umeå, var erfarne lærere ”(Lindgren, 2005).

Å veilede uten tilstrekkelig kunnskap om klasseromsledelse, synes ikke hensiktsmessig. Det er vel og bra med refleksjoner rundt eget arbeid, men Ørjan understreker likevel at det bør være rom for at veiledningen også kan bære preg av rådgivning og situert læring alt etter hvilket tema den nyutdannede ønsker veiledning i.

6.4.2 Veilederkompetanse

Oppdragsbrev 33-09 understreker at det er ønskelig at mentorene i skolen skal ha formell kompetanse i form av veiledningsutdanning: ”Formålet er utvikling og gjennomføring av videreutdanningstilbud for lærere som kvalifiserer dem som mentorer” (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette blir det, som nevnt tidligere, bevilget penger til.

De funn spørreskjemaet gir, viser at veiledningsutdanning er det rektorer vektlegger mest sammen med erfaring og høy sosial kompetanse (vedlegg 2). Det verdsettes altså at lærere tar videreutdanning innenfor veiledningspedagogikk.

De kvalitative intervjuene er også i samsvar med spørreskjemaene når det gjelder dette spørsmålet:

”...De må ha veiledning. Altså de må ha noe formelt. (2.0) Mmm. (0. 2) Det synes jeg. At de må ha formell:: utdanning. (2.0) For der er noen teknikker her.” (Ørjan)...

”... Du spør om det jeg sier om erfaring og kontaktlærererfaring så er det klart at jeg vil se det som et kjempepluss hvis de har veiledningsutdanning. Eller klart det ville være et pluss?” (Einar)...

”... E:: (3.0) så i det STORE perspektivet, så er jo jeg opptatt av å skape en bedrift som inneholder mange (.) Altså som inneholder flere (2.0) e:: yrkesgrupper, og og jeg kunne gjerne brukt brukt en en mentor som sånn sett ikke har lærerutdanning, men som hadde en coach/ veilederutdanning, og som fulgte opp i forhold til,” (3.0) (Stine)...

Det mest interessante med disse uttalelsene er Stines utsagn om at det oppleves som viktigere for henne at mentor har veilederutdanning enn at vedkommende utøver læreryrket. En slik tenkning vil for eksempel utelukke observasjon som metode i mentorskapet. Mens to av rektorene hevder at det er avgjørende for en god veiledning at mentor selv har vært i klasserommet og følt situasjoner på kroppen, mener Stine at handling og refleksjon er en viktigere form for veiledning for den nyutdannede.

Sektorsjefen er også opptatt av den formelle veiledningskompetansen:

”...Og så synes jeg det er veldig hyggelig at vi har fått så mange til å ta den (0.1) videreutdanningen, [at vi har fått det til]Så det har vært mange som har tatt den? Ja. Nå:: eller det. Ikke så langt. Men vi har fire stykker nå, som har hevet seg på den videreutdanningen som de har fått til nå? Og så håper jeg at vi etter hvert da kan få flere.” (Bodil)...

I stor grad er det øvingslærere som er valgt ut til å være mentorer ved skolene. Dette bekreftes også av sektorsjefen. Øvingslærere er ofte genuint interessert i veiledning, og mange av disse har tatt veiledningspedagogisk utdanning.

Det er utarbeidet en arbeidsgruppe som skal vurdere veiledningsutdanningen av mentorer for nyutdannede lærere (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, 2010). De fremhever at det er svært viktig at utdanningsinstitusjonene er aktivt inne og sørger for at det blir tilbudt utdanning innen veiledning for alle mentorer: ”Innføring av ordning med veiledning for alle nyutdannede lærere bør innebære et formalisert samarbeid mellom eier og lærerutdanningen”(Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, 2010, s.1).

Det er foreslått at veiledningsutdanningen skal gi 30 studiepoeng som eventuelt kan deles opp i to moduler på 15 studiepoeng (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert).

6.4.3 Egenskaper hos mentor

I Sverige er det, som nevnt tidligere, ikke nevnt spesifikke krav til mentors egenskaper (Lindgren, 2005). I New Zealand (Cullingford, 2006) fremheves den faglige matchen, mens i USA påpekes det at mentor skal inneha egenskaper som: pleiende, pålitelig, ha integritet, konfidensiell og være positiv av natur (MLRN, udatert).

Det er foreløpig blitt fremsatt få kriterier når det gjelder norske mentorer. Det er gjentatte ganger understreket at erfaring er viktig, og det er også skrevet i Stortingsmelding 11 at enhetslederne ved hver skole må sørge for dyktige mentorer. Hva som legges i ordet *dyktig* er ikke definert.

I artikkelen ”Hvem får hvem? Balansert matching av mentorer og protesjeer” (Mathisen & Øgaard, 2008) refereres det til ni egenskaper som kvalifiserer for mentorrollen, og disse egenskapene blir også nevnt av respondentene:

- ”1. Høy sosial kompetanse
2. Kunnskap om arbeidsplassen/ organisasjonen
3. Et eksempel på leder
4. Fagkompetanse
5. Personlig autoritet
6. Status og prestisje
7. Villighet til å være ansvarlig for andres vekst
8. Evne til å dele suksess
9. Tålmodighet i risikable situasjoner
10. God veilederkompetanse”

(Mathisen & Øgaard, 2008, s. 97, 98).

Spørreundersøkelsen ga svar på hva en del rektorer anser som viktige egenskaper hos en mentor. Her ble evnen til å lytte og gode kommunikasjonsferdigheter nevnt flere ganger. Det ser også ut til at enhetslederne legger vekt på at mentorene skal være positive og strukturert i sitt arbeid (vedlegg 2).

På direkte spørsmål om hva som vil være det mest tungtveiende når det gjelder egenskaper hos mentor, kan vi se at Stine legger vekt på evnen til å lytte hos mentor:

”... Det: ville: være:: (6.0) Altså legitimitet kombinert med relasjonskompetanse. Mmm. (3.0) E::: (5.0) Og (3.0) i den relasjonskompetansen så ligger jo (.) altså e: (2.0) evne til å å :: s: pace inn:: altså at: du er du er på samme (.) her lytter jeg til deg altså at du har lytter på tredje tredje nivå.” (Stine)...

Ørjan mener på sin side at humøret er viktigste egenskap i forhold til å kunne være mentor. Han fremhever dette i tillegg til utdanning innenfor veiledningspedagogikk:

”... Ja, jeg synes de må være i godt humør. Positive. (2.0) Det er kjempeviktig at de på en måte (.) De skal være en god representant for yrket, de må ha yrkesetisk (.) Yrkesetikk, godt humør og: (0. 2) være lagspiller.”(Ørjan)...

Han fremholder videre at mentor bør være løsningsfokusert av natur, og at han/ hun skal være strategisk. Med det mener rektoren at den nyutdannede skal få veiledning som ikke sørger for at man graver seg ned i det som er problematisk, men at man drar erfaringene med seg i videre praksis og ikke gjentar feil.

Under det ene intervjuet kom det frem at det at mentoren er en ”gløder” ville være viktig når det kom til utvelgelsen:

”... Hvis jeg nå hadde hatt fem som var tent og det var bare plass til to, og de to andre kriteriene på en måte lå der, så ville jeg nok (0. 1) helt umiddelbart gått på de som jeg definerer som motorer. (0. 2) Altså de som du ser gjennom skoleårene påtar seg oppgaver, tar initiativ til ting.” (Einar)...

Relasjonskompetanse blir nevnt som viktig. I det begrepet ligger det mye, blant annet lytting og positivitet, samt at mentor utfører yrket sitt på en forbilledlig måte:

”... Så hun har:: legitimitet, og er (2.0) åpen.” (Stine)...

Sektorsjefen er opptatt av at mentoren er dyktig klasseromsleder, og at han/ hun har egenskaper som gjør at han/ hun er et positivt forbilde for den nye læreren:

”...Men som jeg sier. Har det i seg som kan være veiledere for nytilsatte. Hh Men mitt poeng er det at de må være: trygge lærere som er forbilder i rollen sin (0.1) som vet hva det vil si å være lærer, som kan stå i klasserommet, som ER gode på klasseledelse, som vet hva det er som kreves (0.1) å være lærer, som kan stå i stormen, som kan takle elever? Altså har alle de kvalitetene der. DET er viktig for meg når de skal være forbilder og veiledere for: de nytilsatte.” (Bodil)...

Egenskaper er vektlagt av rektorene i forhold til utvelgelsesprosessen, og det er i forlengelse av dette funnet naturlig å se på hvilken betydning matching mellom mentor og mentoree har for rektorene.

6.4.4 Match mellom mentor og mentoree

”Det er grunn til å hevde at vellykket mentoring er avhengig av at sammensettingen av mentor og protesjé er god” (Mathisen & Øgaard, 2008, s. 92). Sammensettingen i dette forholdet blir ofte referert til som *match*. Ordet kan forstås både som selve relasjonen mellom mentor og mentoree, eller om etableringen av forholdet i følge Mathisen & Øgaard (2008). Utsagnet gjør det interessant å finne ut om matching mellom mentor og nyutdannet lærer er vektlagt av respondentene.

Sektorsjefen mener at det ikke er viktig med en faglig match i mentorskapet. Hun vektlegger at mentor innehar kvaliteter som gjør at vedkommende fungerer som veileder, og fremhever at dette ikke trenger å være faglig basert. Hun er imidlertid sikker på at mentor blir valgt ut før den nyutdannede læreren kommer til skolen:

”...Har du inntrykk av at det velges mentorer før man ansetter nye? Lærere? Eller om de ansetter først og så velger ut mentorer? (2.0) Hh Nei jeg tror nok at man bruker noen av de samme mentorene. Så det betyr nok at mentorene er nokså faste (0. 1) og så kommer de nytilsatte etterpå.” (Bodil)...

”...(2.0) Hh Nei jeg tror nok at man bruker noen av de samme mentorene. Så det betyr nok at mentorene er nokså faste (0.1) og så kommer de nytilsatte etterpå. **Mmm**. Det tror jeg nok. At det er rekkefølgen. (2.0)” (Bodil)...

I dette antydes det at mentors kvaliteter som veileder skal være så gode at det er mulig å oppnå en relasjon med alle mennesker.

Dette bekreftes av Stine:

”...Og ::: (2.0) Så: Så jeg tenker ikke veldig mye match i forhold til e::en personmatch. Sånt sett. At oi denne personen trenger den type mentor? Jeg har de to jeg har, og vil gjerne ut (.).utvide det.” (Stine)...

Einar vil også velge mentor først, men da med intensjon om å etablere et mentorkorps på sin skole slik at han kan velge ut riktig mentor for den nyutdannede etter at denne har ankommet skolen. Han legger vekt på personlig kjemi:

”...Hvem jeg tenker passer til hvem. For det er jo ikke sikkert at den per definisjon antakelig men ikke sikkert at per definisjon er den beste kvalifiserte i mine øyne, er den som har best kjemi med den som kommer? Det har noe med kjemi å gjøre også her, altså hvordan dialogen er og hvordan man snakker. Hvordan man liker å ta ros og ris.” (Einar)...

En faglig match mellom mentor og mentoree blir kommentert av Ørjan:

”...Det bør være en faglig match. Det bør være en match mellom (0. 2) den som skal utøve yrket (.) Nå går vi i en retning av litt mer faglig faglærertankegang i skolen (2.0) Hh. Så den faglige veiledningen er også kjempeviktig. For kan du ikke faget ditt så tror jeg du (2.0) også vil måtte slite med (1.0) med det å være i klasserommet overfor barn. Også med det(.) Skulle gjerne ha stått mer der med den relasjonsbiten altså med at du (2.0) det må være en match (.) Altså en relasjon mellom mentor og den nyutdannede. (0. 1) For du kommer ganske NÆRT.” (Ørjan)...

Han påpeker her altså at relasjonen mellom mentor og mentoree er svært viktig på grunn av det tette samarbeidet mellom disse. Mentorskap er et intenst forhold, og det er derfor viktig at relasjonen er god i utgangspunktet. Det er ønskelig fra alle respondenter i de kvalitative intervjuene at forholdet mellom mentor og den nyutdannede er preget av trygghet og respekt.

6.4.5 Oppsummering- hva avgjør valg av mentor

Kort oppsummert kan man se at rektorene stort sett ikke foretar valget alene, men er i dialog med andre ved skolen før beslutningen tas. Tidsaspektet spiller en rolle for hvem som blir valgt, og det er essensielt at mentoren har tid til å veilede mentoree tilstrekkelig. I lærerens travle hverdag er det ingen selvfølge at alle har tid til mentoroppgaven.

Mange rektorer understreker viktigheten av at mentoren har utdanning innen veiledningspedagogikk. Sammen med høy sosial kompetanse og erfaring utkrystalliserer dette seg som viktige faktorer i rekrutteringen av mentorer. Det er sannsynligvis grunnen til at det i stor grad er lærere som i mange år har vært øvingslærere som også blir valgt ut til å være mentorer.

Egenskaper som positivitet, gode lytteevner, åpenhet og legitimitet er viktig for å bli valgt ut som mentor, og hos en av respondentene blir det sagt at det er viktigere enn eventuell erfaring i klasserommet.

På den annen side blir erfaring fremhevet som viktig av de fleste respondentene. Klasseromserfaring og en dyp forståelse av hva mentoree ønsker å snakke om når det gjelder egen hverdag er lagt vekt på under utvelgelsen av mentor.

Funnene viser at matching mellom mentor og mentoree ikke blir vektlagt i større grad, da mentor blir valgt før den nyutdannede ankommer skolen. Et paradoks i og med at respondentene også fremhever viktigheten av at relasjonen er preget av god personlig kjemi.

6.5 Sektorsjefen om mentorordning

Denne delen av oppgaven vil kort gjøre rede for sektorsjefens tanker om utvelgelse av mentorer og om mentorordningen som tidligere ikke er berørt under presentasjon av data. Som øverste leder for skolene i en kommune, vil hennes tanker og meninger om mentorordningen være tungtveiende i denne sammenheng.

6.5.1 Rekruttering

På rektormøtene i kommunen har ikke rekruttering av mentorer vært et tema som er blitt diskutert i stor grad. Det er likevel fastslått på disse møtene at mentorene bør være lærere som har en egnethet, og at det er lærere som ”har det i seg”. Her refererer sektorsjef til GNIST, kampanjen fra Utdanningsdirektoratet som skal rekruttere lærere (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hun fremholder videre at det kan finnes gode lærere som samtidig er gode veiledere, men mener at det i stor grad er blitt øvingslærere som har fått jobben som mentorer i hennes kommune:

”... Men jeg tror nok at i stor grad så er det øvingslærere: som har vært brukt som. **Ja. Mentorer**”
(Bodil)...

I forlengelsen av dette blir det også sagt at det er fint for kommunen om det blir andre enn øvingslærere som får mentorjobben. Det må imidlertid være trygge lærere som kan være gode forbilder for de nyutdannede. Lærere som vet hva det vil si å stå i klasserommet og er gode på klasseledelse:

”... Det kan være øvingslærere. Øvingslærere har jo (0. 2) det i seg, som det heter i GNIST. Har du det I deg (latter). Ja. Som har det i seg ikke sant de har gjerne veiledningsped fra før, de har (0.2) erfaring fra det, (0.1) men det kunne også tenkes at det fantes andre gode lærere, som ikke er øvingslærere, som også (0.1) kunne være gode veiledere som rektor: ser at jo men disse kan vi bruke. Og som har lyst til å prøve seg som mentorer ” (Bodil)...

Sektorsjefen mener at det innebærer mye veiledning i det å jobbe på et trinn, og hevder at nyutdannede lærer mye av samarbeid med erfarne lærere enten disse er valgt ut til å være mentorer eller ikke:

”... Samtidig så ville jeg være utrolig opptatt AV at den enkelte lærer ute på skolen som tok imot nye kolleger, ville ha et: ansvar for å: (0.2) på teamet, på trinnet, og så videre, Mmm å (0.2) veilede de nye kollegene sine, altså ikke sant, her hos oss vi pleier å gjøre:: altså:(.) ” (Bodil)...

Videre legger Bodil stor vekt på at rektorer bør tenke nøye gjennom sammensetting av par som skal dele ansvaret for en klasse. I dette legger hun at erfarne lærere bør settes sammen med nye lærere, og at det i et slikt samarbeid vil ligge viktige mentorskap.

6.5.2 Forventninger til mentorskap

På direkte spørsmål om hva som forventes fra sektorsjefens side når det gjelder mentorskap i grunnskolen i hennes kommune, hevder hun at hun forventer at mentor er tilgjengelig for den nyutdannede i hverdagen. I tillegg er det ønskelig med en strukturert veiledning en gang i måneden. Det fremheves at mentor ikke skal være en krykke den nyutdannede skal støtte seg til, men likevel en tilgjengelig veileder i hverdagen:

”... Så dette blir mer en sånn type (0. 2) kollega til kollegaveiledning som ligger i det med med med:: mentorordninga, sånn som jeg ser det” (Bodil)...

Det overordnede ansvaret for den nyutdannede læreren er det rektor som har, og sektorsjef hevder derfor at det ligger ingen større forpliktelse i det å være mentor enn tilgjengelighet for samtaler rundt foreldresamtaler, elevsamtaler, faglige spørsmål. I tillegg er observasjon noe hun mener burde utføres begge veier, da dette gir et godt læringsutbytte.

6.5.3 Organisering av mentorordningen som kommer

Sektorsjefen er øverste ansvarlig i L kommune med hensyn til hvordan mentorordningen skal løses når den fra høsten blir obligatorisk (Stortingsmelding 11, 2009), og det er derfor av interesse hvilke tanker eller eventuelle planer hun har om dette.

Rammene er fortsatt uklare, men det vil sannsynligvis inngås en avtale mellom Utdanningsforbundet og kommunen i løpet av høsten 2010 som fastsetter eventuell kompensasjon i forhold til det å være mentor. Om dette sier Bodil:

”... Men det er sagt at dette skal legges inn og ordnes inn i arbeidstidsavtalen (0. 1) slik at det vil måtte legges inn i arbeidstidsavtalen på en eller annen måte hvordan det skal gjøres” (Bodil)...

Videre fremholder hun viktigheten av at dette skal være en sentral avtale i hver enkelte kommune, og hevder at det vil bli for komplisert for den enkelte skole å skulle håndtere dette. Det er imidlertid fortsatt uklart om det skal forhandles avtaler i alle landets kommuner, eller om dette ellers blir behandlet på skolene. At ordningen blir håndtert fra kommune til kommune er ikke bekymringsverdig ifølge Bodil. De store forskjellene må nødvendigvis være der på grunn av mangfoldet i norske kommuner når det gjelder både økonomi og folketall.

Som sektorsjef ser hun nødvendigheten av at det fra kommunalt hold blir strammet mer inn i L kommune i forhold til hvordan utvelgelsen og kompensasjonen av mentorene skal utføres på de forskjellige skolene:

”... Jeg tror kanskje at i vår kommune så er vi nødt til å: kanskje stramme det litt mer til, i og med at vi nå må klare oss selv og ikke har (.) at vi nå ikke har at vi ikke har utdanningsinstitusjonen lengre, som på en måte har vært bindeleddet, så må vi nok vi (1.0) stramme dette litte granne til,

og:: være litt mer kommunale? Enn det vi har vært før. Det tror jeg er lurt (0. 2) og ikke overlate det så mye til skolene” (Bodil)...

Dette kan tyde på at det vil komme sterkere føringer fra sektorsjef og hennes ansatte ved skolekontoret når det gjelder enkelte aspekt ved mentorordningen. Eksempelvis når det gjelder utvelgelse og kompensasjon:

”... I og med at dette nå er: at nå må vi stå på egne bein, og nå må vi og at nå er dette et rent kommunalt ansvar? Ja. Det føler jeg en forpliktelse på” (Bodil)...

Om dette i praksis betyr at det kommer direktiver til enhetsledere i kommunen som kan føre til at håndteringen av utvelgelse av mentorer på skolene, samt at kravene til mentorskapet kommer klart frem for rektorene og deretter alle ansatte i kommunens skole, vil det være i tråd med det Rognaldsen fremhever som svært viktig:

”Skal lederen kunne fungere i rollen som pedagogisk leder, må lederen ha en grunnleggende forståelse av seg selv og sitt eget lederskap og ha kunnskaper om skolens handlingsrom ”(Rognaldsen, 2008, s. 156).

7.0 MENTORBEGREPET

Innledningsvis pekte jeg på at mentorbegrepet er komplekst og kontekstavhengig, og at ordet mentor er nytt i sammenheng med norsk grunnskole hvor veilederbegrepet tradisjonelt har stått sterkere. Jeg ønsker å kommentere dette ytterligere før drøftingen begynner.

7.1 Noen tanker om begrepsavklaring før jeg drøfter

Stortingsmelding 11 er inkonsekvent i sin bruk av mentorbegrepet. Bare på side 34 i meldingen kan man observere at ordene mentor og veiledning benyttes tilsynelatende synonymt:

“Sertifisering vil være en videreføring av veiledning av nyutdannede lærere.”

”Hovedgrepet er at nye lærere etter endt utdanning gjennomfører et prøveår i skolen. I et slikt prøveår inngår veiledning og vurdering av en erfaren mentor” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 34). Spørsmålene som da tvinger seg frem er: hvorfor innføre mentorbegrepet i norsk skole? Hvorfor ikke benytte det begrepet som er kjent og innarbeidet, altså veilederbegrepet?

Mine respondenter gir ikke uttrykk for at mentor er noe nytt og annerledes i forhold til det å være veileder, med unntak av sektorsjef som hadde vært på et seminar dagen før mitt intervju med henne. Der ble begrepet problematisert, og hennes refleksjoner i etterkant var klare:

”...Altså hva er en mentor? Hva er en coach? Hva er en veileder? Er der::forskjell på disse begrepene? Mmm. Og jeg tror at: det begrepet som utdanningsdirektoratet kommer til å bruke det er veileder. **Har de skiftet navn nå altså?** Ja. De kommer til å bruke veilederbegrepet (2.0) og det handler nok henger nok sammen at det er det begrepet som er mer vanlig å bruke i skoleverket, enn mentorbegrepet” (Bodil)...

Hun peker på at det vil lette implementeringen av ordningen om veiledningsbegrepet blir brukt:

”...Og:: så derfor så vil det være nok det begrepet som da vil bli brukt, slik at det gir mer mening inn i både i forhold til (0.1) mer dagligdagstale kan du tenke og da slipper du på en måte også legge i ja hva skiller nå for eksempel mentor i forhold til veileder ” (Bodil)...

Ønsket om å innføre mentorordning for nyutdannede lærere kompliseres altså allerede i valget av navnet på ordningen. Det vanskeliggjøres på grunn av den manglende felles forståelsen av ordet mentor, og det synes å være et skrikende behov for en definisjon av mentorbegrepet slik det skal forstås i norsk skole. ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere” definerer heller ikke mentorbegrepet, men bruker dette parallelt med veiledningsbegrepet. I ”Rapport om veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere- forslag til rammer for utdanningen” fastslås det at begrepene er blitt diskutert i nettverket uten at man er kommet frem til en konklusjon. De har imidlertid valgt å bruke veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere, i stedet for det først foreslåtte mentorutdanning (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert). Dette gir et bilde av begrepets kompleksitet i fagmiljøet.

Å kalle veilederne for de nyutdannede lærerne for mentorer er sannsynligvis et bevisst grep for å kunne skille ny veilederpraksis fra fadderordninger, øvingslærerassosiasjoner og lignende. Det antyder et ønske om ny giv og en ny praksis som skal være en del av en redningsaksjon for læreryrket med hensyn til rekruttering av lærere, og til å få disse til å forbli i læreryrket (Stortingsmelding 11, 2008- 2009).

Med hensyn til rekruttering av mentorer, vil det sannsynligvis være en kvalitetssikring om rektorer i norsk grunnskole har samme forståelse av mentorbegrepet. Det er derfor påtagelig at det i Stortingsmelding 11 ikke finnes en forklarende tekst til hvordan begrepet skal forstås i norsk skole. Verdt å merke seg er også at det i en ellers fyldig litteraturliste ikke finnes henvisninger til litteratur om veiledning (Stortingsmelding 2008- 2009, s. 98). I en implementeringsfase som omhandler fagfeltet veiledningspedagogikk er det viktig å sette seg inn i begrepsapparat og litteratur som er oppklarende, og det synes ikke å være tilfelle her. Kanskje **spesielt** med tanke på den posisjonen Norge har i veiledningstradisjonen i Norden.

En klar og entydig av forståelse av mentorbegrepet mangler blant de som skal iverksette ordningen, noe som kan svekke kvaliteten på implementeringen. Nødvendigheten av tiltrekkelig informasjon til alle ansatte ved skolene med mentorordning er allerede understreket i kapittelet om implementering i norsk skole. Begrepsavklaring må forstås som viktig informasjon, og rektorer som sitter med ansvar for utvelgelse av mentorer på den enkelte skole, vil antakelig finne det hjelpsomt og essensielt med en felles forståelse før mentorordningen finner sted. For å velge ut mentorer vil jeg anta at de vil vite hva det innebærer.

8.0 DRØFTING

Oppgavens problemstilling omhandler rekrutteringen av mentorer i norsk grunnskole og de krav det settes til disse. Dette vil jeg nå drøfte med utgangspunkt i både undersøkelsens intervjuer og de teorier og begreper som er fremlagt i oppgaven.

Drøftingen har jeg valgt å dele inn i tema som er blitt berørt i oppgaven i form av funn hos respondenter, og som vil anskueliggjøre den kommende mentorordningen i norsk grunnskole. Denne struktureringen har jeg gjort som en oppbygging mot konklusjonen hvor jeg ser på hva som ligger til grunn for at mentorer rekrutteres, og hvilke krav som det er mulig å sette til disse.

8.1 Match mellom mentor og mentoree i praksis

Det overordnede ansvaret for at de nyutdannede lærerne blir tildelt mentor idet de kommer ut i arbeidslivet er gitt til rektorer i norsk grunnskole. De har altså ansvaret for å velge ut en mentor for et menneske de ennå ikke kjenner godt. Det er i all sannsynlighet en ansettelse gjort etter et intervju, og på dette grunnlaget skal det velges ut en veileder som skal følge den nyansatte gjennom ett år, kanskje flere, avhengig av den enkelte skoles praksis.

I en artikkel av Mathisen og Øgaard som omhandler matching mellom mentor og protesjé (2008), hevdes det at relasjonen må være god for at mentoringen skal være en suksess.

Tatt i betraktning at majoriteten av respondenter som svarte på spørreundersøkelsen, og alle rektorer i de kvalitative intervjuene velger ut mentor før de ansetter nye lærere, synes dette ikke å være noe det tas hensyn til. Paradoksalt nok svarer likevel to av tre rektorer i intervjuene at de er opptatte av den personlige kjemien mellom mentor og mentoree.

Dette er kommentert tidligere i oppgaven.

Rektorene har få retningslinjer å forholde seg til når det gjelder utvelgelse av mentor. Det som kommer klart frem av Stortingsmelding 11 (s. 34) er at det skal være en erfaren lærer som skal veilede den nyutdannede læreren. Det foreligger ingen føringer om hvorvidt det skal være en faglig eller personlig match mellom disse to, noe som er betenkelig tatt i

betraktning at dette vektlegges av flere. Mathisen og Øgaard (2008, s 100) lister opp en rekke punkter som er viktige i en slik relasjon dersom balansen mellom forskjell og likhet skal kunne opprettholdes: gjensidig respekt, svar på et behov, ingen politisk agenda, samsvarende stil og væremåte og engasjement og innsatsvilje. Det pekes videre på at mentorskap kan fungere mellom mennesker som er ulike, det kan til og med oppleves som en ekstra læringsarena å utveksle idéer og tanker med en som ikke er lik en selv. På den annen side hevdes det at for at relasjonen skal bli tett og sørge for personlig utvikling, må mentoren være en person man har en god kjemi med (Mathisen og Øgaard, 2008).

Cox (2005) viser til at i enkelte mentorprogram er matchingen kun basert på formelle fakta:” Counselors, teachers, lawyers, etc. are not matched with their clients according to personality, educational backgrounds, or shared interests” (Cox, 2005, s. 408). Hun påpeker også at i skolesammenheng kan man kompensere for en mismatch mellom mentor og mentoree ved å sette av ekstra tid til å bli kjent, og til at mentoreen skal få økt forståelse for den nyutdannedes situasjon. Det hevdes videre at det er ikke nødvendig i en slik relasjon at det ligger til grunn en match i personlighet, alder, kjønn, antall barn eller faglig bakgrunn. Her ligger det til grunn at det kun er behov for yrkeserfaring hos mentor for å sikre en utvikling innenfor arbeidslivet hos mentoree (Cox, 2005).

Ut fra dette, kommer det frem at det finnes flere måter å matche mentor og mentoree på. Mine funn antyder en praksis der rektorer stoler på at mentorene de velger, skal være i stand til å fungere godt i relasjon med enhver nyutdannet lærer. De fremhever den sosiale kompetansen og veilederkompetansen hos sine mentorer som avgjørende:

”... Og da kunne det jo være gunstig å vente litt, i forhold til å se om det ble noe, eller hvem det ble, og så (1.0) jeg er ikke helt sånn (0.1) firkanta boks men jeg ville i utgangspunktet valgt det jeg sa. Som et førstevalg.”(Einar)...

Mentoren blir plukket ut først også hos denne respondenten, men ønsket er å ha en reell valgmulighet mellom flere mentorer når den nyutdannede kommer. Dette for å kunne velge den mentoren som tilsynelatende er den beste matchen når det kommer til måten å

kommunisere på. Han legger særlig vekt på måten det gis tilbakemeldinger på, og påpeker de store forskjellene det ligger i behovene hos den enkelte når det gjelder dette.

En faktor som kan være utslagsgivende for om mentorrelasjonen blir utviklende, er den forberedelsen de nyutdannede har gjort før de ankommer skolen de skal arbeide på. Selv om det er rektorenes ansvar å velge ut gode kandidater til å være mentorer, ligger det også et visst ansvar hos den nytilsatte læreren. I næringslivet ligger det en rekke kriterier til grunn for hvordan en protesjé bør være: målrettet, ambisiøs, karriereorientert, ha evne og vilje til å ta ansvar for egen utvikling, uavhengig, selvstendig, en som søker utfordringer, villig til å ta sjanser, mottakelig og interessert i tilbakemeldinger, ha potensial for oppgaver på et høyere nivå, i stand til å håndtere mellommenneskelige relasjoner på en god måte og ha selvinnrett (Mathisen & Øgaard, 2008). Dette er ikke overførbart til norsk skole, men muligens hadde det vært en fordel om de nyutdannede allmennlærerne ble gjort kjent med enkelte krav i forkant av arbeidslivet, og før møtet med egen mentor.

Det er videre et godt utgangspunkt for en god match om mentoree er åpen, reflektert og motivert for veiledning, og det vanskeliggjør matchingprosessen om mentoree ikke ønsker en mentor. Her er det viktig å påpeke at den nyutdannede skal få et tilbud om mentor, det er ikke et pålegg fra Stortingsmelding 11: ”Departementet vil

- tilby veiledning til alle nyutdannede lærere” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 35).

Om den nye læreren ikke ønsker å delta i mentorordningen, er det fullt mulig å reservere seg fra dette.

Før rektorer skal rekruttere mentorer ved sine skoler, vil det være nyttig å ha satt seg inn i faglitteratur som omhandler matching mellom mentor og mentoree. Det synes å være en ideell løsning å kunne ha et mentorkorps på hver skole, for så å ha muligheten til å matche mentor og mentoree etter de kriterier som synes hensiktsmessige. Behovene hos mentoree vil sannsynligvis også variere. Mens enkelte nyutdannede vil ha behov for en veiledning som sikrer personlig vekst og utvikling, vil det hos andre være mest

interessant med en faglig match og dertil fokus på faglig utvikling. Det som er åpenbart, er at det kan være ødeleggende både for mentor og mentoree om matchingen er veldig dårlig. McCann og Johannessen har gjennom intervju av nye lærere et eksempel på dette. En av de nyutdannede hevdet at mentoren hatet henne, og at dette var gjensidig.

“Obviously, for Nora, the mentoring arrangement was a disaster, and she would have preferred to have selected her own mentor” (McCann & Johannessen, 2010, s. 94).

Mentorskap kan i slike tilfeller i verste fall, føre til at den nyutdannede slutter i yrket.

Sannsynligvis vil både mentor og mentoree være tjent med at rektorer legger vekt på matching, og dermed avventer rekrutteringen av mentor inntil den nyutdannede ankommer skolen. Her må det skilles mellom det behovet den nye læreren har for en mentor og det behovet som kan dekkes av en fadder. Om det er slik at mentoren blir plukket ut før den nyutdannede læreren ankommer skolen på grunn av at det skal være noen fra starten av til å hjelpe den nye læreren med praktiske utfordringer, er det fullt mulig å ha en fadderordning som sørger for dette helt i oppstarten. I New Zealand har de, som tidligere nevnt, et stort mottaksapparat når det gjelder nye lærere. De skiller mellom ”buddy teacher” og mentor, og det er muligens overførbart til norsk grunnskole.

8.2 Å kvalifisere seg til å bli mentor

Gjennom Stortingsmelding 11 og tilhørende oppdragsmelding 33- 09 blir det lagt vekt på at det skal gis utdanning til lokale veiledere/ mentorer. Dette er et ansvar utdanningsinstitusjonene er tildelt (Stortingsmelding 11, 2008- 2009). Det skrives eksplisitt i oppdragsbrev 33-09 at midler skal brukes til dette, og at: ”Formålet er utvikling og gjennomføring av videreutdanningstilbud for lærere som kvalifiserer dem som *mentorer*” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 1). Det samme understrekes av rapporten utarbeidet av ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere” som slår fast at formålet med utdanningen: ”Studiet skal bidra til kvalifisering av lærere som skal være mentor for nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring” (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere (udatert)). Her mer enn

antyd det altså at studiepoeng i regi av utdanningsinstitusjoner kvalifiserer til mentorrollen.

Mine respondenter vektlegger mest erfaring og høy sosial kompetanse når det kommer til utvelgelse av mentorer. Erfaring ble av mine respondenter i de kvalitative intervjuene betegnet som flere års erfaring i klasserommet. Når det gjelder høy sosial kompetanse, er dette mer komplisert å definere. En personlig egnethet er en egenskap som defineres individuelt. Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved hvorvidt det er mulig å kvalifisere seg til mentoroppgaven ved hjelp av utdanning og beståtte eksamener.

Mathisen og Høigaard peker på at en mentor trenger minst fire typer kompetanse: Metodekompetanse, analytisk kompetanse, sakskompetanse og relasjonskompetanse (Mathisen, 2008).

Metodekompetanse er noe som til en viss grad kan læres av enkelte via utdanning. Det rent håndverksmessige med hensyn til struktur på veiledningssamtaler, kommunikative strategier i form av kroppsspråk og spørsmålsformuleringer for å oppnå ønsket hensikt med samtalen er fullt mulig å få innføring i. Om man har kompetanse i metode etter utdanning, er heller vanskelig å svare på. Å stille spørsmål, jobbe med kroppsspråk, drive samtalen fremover, ha mot til å la det være stille, ramme inn samtalen i forbindelse med veiledning er i aller høyeste grad kontekstfølsomt og kontekstavhengig. Metode kan trenes opp, men om absolutt alle kan sies å ha kompetanse i metode etter endt utdanning er vanskelig å hevde.

Å ha blikk og varhet for situasjoner, som er det Mathisen og Høigaard legger i begrepet analytisk kompetanse, vil være vanskelig å tilegne seg i løpet av et studium (Mathisen, 2008). I løpet av veilederutdanning kan man bli oppmerksom på at dette er en kompetanse, og at det er ønskelig at en slik ferdighet trenes opp, men å gå ut fra at dette læres i løpet av studiet, virker ikke realistisk. Sakskompetanse kan, på den annen side, trenes. Her menes at mentor er spesialist på det saksforholdet det fokuseres på (Mathisen, 2008). Mine funn tyder på at en mentor i utgangspunktet vil velges ut fra erfaring på

ønskede områder, og er med dette allerede fortrolig med området det skal snakkes om. En slik ekspertise ligger i erfaringen som allerede foreligger før veilederutdanningen starter om mentor er valgt ut fra kriteriet erfaring.

Når det gjelder relasjonskompetanse, en evne til å la mentoree stå frem på egne premisser og egne vilkår, samt være ansvarlig for god atmosfære, er det vanskelig å se for seg en utdanning som kan sikre denne kompetansen (Mathisen, 2008).

McCann og Johannessen lister opp mentorkvalifikasjoner som:

- ” demonstrated record as an exemplary teacher
- Strong communication skills
- Trustworthy and sensitive to obligations about confidentiality
- Experienced with a similar teaching assignment
- Easily accessible
- Responsible
- Empathic
- Supportive
- Open
- Resourceful “ (McCann & Johannessen, 2010, s. 94)

Med samme argumentasjonsrekke som over, kompliseres dette med å kvalifisere noen for mentoroppgaven. Å bli empatisk er eksempelvis ikke noe man lærer på et universitet, men en livslang prosess. Pask og Joy peker på at grunnlaget for denne kompetansen blir lagt allerede i barndommen: ”Many of our emotional competencies are acquired at a very early age and stem to a significant degree from how we ourselves were treated early in our lives and the expectations placed upon us about our behaviour” (Pask & Joy, 2007, s. 102).

Rektorene skal velge ut mentorer de mener har de ferdighetene man må ha for å kunne bli mentor. ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere” skriver også eksplisitt at én av suksessfaktorene, i en serie med bombepunkter, ved mentorordningen er at:

-
- “Eier/ leder utpeker egnede/ kvalifiserte veiledere og sørger for at de er faglig kvalifisert for oppgavene” (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert).

I forhold til mine funn (vedlegg 2) vektlegges erfaring og høy sosial kompetanse, og det er ønskelig med formell utdanning innen veiledningspedagogikk fra rektorenes side. Dette er altså veilederutdanning som allerede er tatt, enten av genuin interesse for veiledning, eller av økonomiske hensyn. Det vil si at læreren har manglet et visst antall studiepoeng for å bli adjunkt m/ opprykk eller lignende. En slik utdanning er sannsynligvis veiledningspedagogikk tatt ved utdanningsinstitusjon. Det er et paradoks at mange rektorer legger vekt på formell kompetanse allerede i utvelgelsen, mens det fra Stortingsmelding 11 og en egen nedfelt arbeidsgruppe (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert) ikke presiseres at en veilederutdanning som allerede er tatt, vil være tilstrekkelig utdanning for en mentor. Vil en lærer med for eksempel 30 eller 60 studiepoeng i veiledningspedagogikk være motivert for en veilederutdanning av mentorer? Og vil denne utdanningen eventuelt føre med seg ny kunnskap? Mine respondenter bekrefter at de ofte rekrutterer lærere som har vært øvingslærere i mange år og som har veiledningspedagogisk utdanning, og det er betenkelig om ikke deres utdanning og erfaringsbakgrunn er ”kvalifikasjon” nok.

Det er også rimelig å anta at rektorene har foretatt en helhetsvurdering før han og de han er i dialog med om temaet foretar det endelige valget av mentor. I henhold til den enkelte rektor / eventuelle utvelgelsesgruppe har altså læreren allerede vist seg å ha de kvalifikasjoner som er ønsket.

Uten en felles plattform med kriterier for utvelgelse av mentor, vil det sannsynligvis være krav som er tilpasset den enkelte skole som avgjør det endelige valget av mentorer. For det er vel ikke slik at det er de lærerne som er villige til å ta videreutdanning som automatisk er kvalifiserte for mentorrollen? En slik tenkning vil sannsynligvis utelukke en del lærere med mye erfaring. Det er neppe heldig for mentorordningen om en kvalitetssikring, som veilederutdanningen for mentorer antas å være, vil utelukke lærere

som har mange av de kvalitetene som er mentoregenskaper: støttende, lyttende, empatiske etc.

Det er bevilget ca 40 millioner kroner til veilederutdanning som skal kvalifisere lærere til å bli mentor. At lærere får tilbud om etterutdanning er generelt viktig, og en veilederutdanning vil gjøre mange lærere oppmerksomme på metode og strategi i en veiledning. En satsning på utdanning innenfor veiledning tyder på en respekt for at dette er et eget fagfelt, og selv om lærere i utgangspunktet innehar mye av de kompetansene som er ønsket av en mentor, kan en slik utdanning utvikle mentoren ytterligere. Det problematiske i denne utdanningen ligger i selve kvalifiseringsbegrepet. Uten kriterier for når en mentor er kvalifisert, er det ingen som med sikkerhet kan stadfeste dette. Pask og Joy uttaler dette slik:

As we consider other kinds of 'competencies' that are needed in order to work as a mentor- coach, it is important to note that each will be displayed in unique ways by each person, and the combination of these unique evidences of competencies adds to the distinctive character of the individual. *There is no formula and no 'one-size-fits-all'.*

(Pask & Joy, 2007, s. 98)

I forlengelse av denne drøftingen om veilederutdanning for mentorer, vil jeg i neste kapittel kommentere de krav som blir stilt til mentorene, og drøfte hva slags kompensasjon de tilbys for mentorarbeidet.

8.3 Godtgjørelse for mentorer

“Departementet mener at erfaringene med et veiledningsopplegg for nyutdannede lærere er så gode, og tiltaket så nødvendig, at alle nyutdannede lærere skal tilbys veiledning” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 34).

Det foreligger krav om at skoleeier:” tar inn veiledning av nyutdannede lærere som en naturlig del av arbeidsgiveransvaret, og forankrer dette på ledelsesnivå” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 36). Det hevdes videre at kvaliteten på disse tiltakene vil avhenge av ”at det finnes dyktige og kvalifiserte lærere som ønsker å bli

praksis- og mentorlærere, samt at det gis gode opplærings- og oppfølgingstilbud til disse lærerne” (Stortingsmelding 11, 2008- 2009, s. 35).

Kravet til skoleeierne er dermed klart fra departementets side; de nyutdannede skal tilbys veiledning, og det skal legges til rette for dette. Mer uklart synes det å være hva som skal være tilbudet til mentorene på skolene. Jeg vil nå kommentere hva mentorrollen vil innebære for den enkelte lærer, og i den sammenheng sette fokus på godtgjørelse av mentorer i grunnskolen.

Det stilles en del krav til mentorer og omfanget av deres arbeid med mentoree. De personlige kvalitetene og formell utdanning er allerede nevnt i drøftingen, og det vil derfor nå være interessant å ha fokus på andre krav som blir stilt til mentoren i sitt arbeid. Respondentene i de kvalitative intervjuene hadde forventninger til veiledningen:

”... Altså det jeg forventer, det er at det er en retning på veiledningen, (2.0) De lager en liten plan på hva som (0. 2) er viktig for å utøve læreryrket? (2.0) Hh Da tenker jeg meg at (.) Ikke minst i forhold til klasseledelse og også det å kunne bygge relasjoner i forhold til elever. (2.0) Det å kunne være tydelig fagperson, (1.0) det å kunne be om hjelp når en (1.0) trenger det, at man ikke blir sittende der og (0. 2) føle at man er på en ensom plass” (Ørjan)...

”...Ja. For meg ville det vært og her måtte ligge en helt klar struktur til grunn (...)Hhh Så det ville jeg det ville jeg ha forventet. Ikke at jeg skulle bestemme når det skulle skje, men jeg hadde forventa at jeg hadde fått en tilbakemelding på at vi har laget denne planene og den kommer til å sånn og sånn og sånn og det er de tingene vi er opptatt av og så kunne det være jeg gikk i en dialog med mentoren og sa at ja men Hhh (0.2) pass nå på og snakk om det også da” (Einar)...

Stine sier at hun forventer at mentor og mentoree setter opp en plan sammen over hyppigheten av samtaler og eventuelt hva man skal ha fokus på. Hun ønsker også som leder å ha samtaler med begge en gang i semesteret der hun følger opp arbeidet.

I kommuneledelsen ved sektorsjef uttales:

”... Jeg forventer vel at (.) Altså der er jo en sånn en: samtale jeg tror det er lagt opp til sånn ca en gang i måneden, og så forventer jeg at hvis den som da som blir veiledet, har et eller annet av spørsmål, eller et eller annet som han lurer på, så er det en person som han kan gå til og stille

spørsmål eller (0. 3) Ja (0. 2) Hvordan gjør jeg nå med det eller (2.0) hvordan reint sånn faglig spørsmål eller ett eller annet sånn” (Bodil)...

Sektorsjefen er her den eneste som uttaler seg om omfanget av veiledningssekvensene, mens rektorene er mer opptatte av innholdet i selve veiledningen. Omfanget vil nok også variere fra mentorskap til mentorskap. De individuelle behovene hos de nyutdannede vil forsøkes ivaretatt. Det som imidlertid er en felles forventning hos enhetslederne er at det er struktur i veiledningssamtalene, og at det planlegges jevnlig møter mellom mentor og mentoree. Rektorene har tillit til at mentorene styrer dette arbeidet, synes det som, og har derfor ingen nedfelte kriterier for veiledningen som skal foregå.

Respondentene signaliserer med dette individuelle veiledningsprogram på den enkelte skole der mentoren i stor grad styrer hvordan veiledningen skal foregå, omfanget i form av timetall, om det skal foreligge observasjoner etc.

Arbeidsgruppene som er nedfelt i forkant av implementeringen av mentorordningen hevder at for å sikre kvalitet i veiledningen, skal mentorene delta i nettverk der de skal utveksle erfaringer, drøfte etikk, veilede hverandre og diskutere forskning innen veiledning og overganger mellom yrke og utdanning. Videre vil det sikres at veiledere får systematisk observasjon og tilbakemelding på veiledningsarbeidet de utfører samt kompetanseutvikling hos mentorene (Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere, udatert).

Av dette kommer det tydelig frem at å være mentor er krevende både tidsmessig og personlig. Det ligger en utfordring i det å bli observert i arbeidet, samt å få tilbakemelding om kvaliteten på det. Det fordrer en trygghet og erfaring i dette som kan være vanskelig å finne hos så mange lærere som mentorordningen krever. I og med at alle nyutdannede skal få tilbud om mentor, er det antakelig snakk om et betydelig antall lærere som skal tre inn i mentorrollen.

Mine funn viser at det foreløpig ikke er satt av tid eller penger til mentorordningen fra rektorenes side. Sektorsjefen viser til at det i hennes kommune er satt av en time i

arbeidstidsavtalen til mentorarbeid. Det kommer klart frem at rektorene ikke har mye å tilby de som blir utvalgt til denne oppgaven:

”... (3.0) Foreløpig har jeg IKKE (.) Jeg HAR ikke så mye å tilby dem i forhold til: til: (0. 2) noe lønn noe kompensasjon, det har det ikke vært spørsmål om HELLER, (0.1) Hh De som har gått inn har og vært mentorer selv har selv syntes det har vært gøy å kunne (2.0) SI litt om sine egne erfaringer, så det har jeg ikke gått inn på. (2.0) Det ligger ikke noe sånn formelt sett heller i forhold til å (.) At de skal ha mindre lesetid eller at de skal få noen kompensasjon? Så det eneste som jeg KUNNE ha gjort og som jeg kanskje bør på sikt det er kanskje å frigjøre dem mer i forhold til undervisning. Og: sette (.) rydde litt mer tid, det ser jeg kan være (3.0) Det kan være en form for belønning, men da må jeg bruke interne rokkeringer så (2.0) Det er jo pengene som rår også i skolen” (Ørjan)...

”...Jeg tilbyr dem ikke veldig mye? Nei. E::: Jeg: (2.0) er: Altså jeg tilbyr dem (1.0) s::så stor grad jeg kan av fleksibilitet? Altså de styrer selv? Og at de får:::e:: e:: (2.0) altså at vi dekker veiledningstimer og vi ordner vikarer sånn at de kan dra på mentorsamlinger og e:::(2.0) Og og og legger til rette så godt vi kan, men dette her er jo noe som sånn sett er blitt: til underveis, og i en:: i en::: dialog, hvor hvor ikke:: Det har::(3.0) Det ligger ikke veldig tydelig i stillingsplanene heller. Rett og slett? Altså dette kommer på toppen og er sånn sett ikke satt av som en ressurs i løpet av arbeidsåret (0.1) eller i hvert fall ikke i løpet av uken” (Stine)...

Einar åpner på sin side for at mentorarbeid kan bli en funksjonsstilling med en fast sum i lønn hver måned. Det vil da være en funksjonsstilling man søker på med jevne mellomrom, eksempelvis med tre års intervall.

Det rektorer til nå har hatt å tilby mentorer sammenfattet med de forventninger til arbeidet som kommer fra arbeidsgruppen, synes ikke å være i samsvar. Her er det ikke satt av tid til nettverk, observasjon, etiske drøftinger osv. Og det er verdt å merke seg at det eksisterer allerede mentorer i norsk skole. Til tross for at det ikke er tydelig kompensasjon forbundet med arbeidet, jobber lærere altså som mentorer.

Elaine Cox viser til at dette er tilfelle også i England i 2005, og legger her vekt på at arbeidet må derfor være lystbetont:

However, the voluntary nature of the mentor's task produces a tension that should always be remembered: mentors are working in a voluntary capacity and are not paid to develop people they do not get along with. It has, therefore, to be an enjoyable experience for them.

(Cox, 2005, s. 408)

Dette utsagnet kan tyde på at de lærerne som allerede har tatt på seg mentoroppdrag i norsk skole finner det meningsfullt og givende å være veiledere for nyutdannede kollegaer. Det synes som om de er motiverte for mentorgjeringen, og ikke tvinges inn i rollen som veileder for nyutdannede lærere. Dette er i tråd med det Mathisen (2008) skriver om rekruttering av mentorer. Han viser til at det er vanlig at rekrutteringen av mentorer blir basert på at det melder seg frivillige til jobben (Mathisen, 2008).

I USA er det klare krav til hva som forventes av en mentor, det har jeg berørt tidligere i oppgaven. Her er det også satt av økonomiske midler til lønnskompensasjon for mentorene i skolen. "Hughes- Hart Educational Reform Act" stadfestet allerede i 1983 at mentorer i California skulle få utbetalt 4000\$ i tillegg til den regulerte årslønnen. Dette utvalget vedtok også at mentorene skulle undervise i minst 60 % av arbeidstiden, noe som ble bestemt fordi det skulle sikres at mentorer ikke skulle bli lærere som satt i kun administrative stillinger (Futrell, 2001). Den økonomiske kompensasjonen er blitt diskutert senere i USA, også hvorvidt det finansielle ansvaret ligger hos statene eller i distriktene. MLRN hevder: "Mentors should not be expected to do the work of a mentor without adequate compensation" (MLRN, udatert, s. 3). Videre vises det til at det i enkelte distrikt tenkes kreativt rundt kompensasjon av mentorer, og det er foreslått både bærbare datamaskiner, nedsatt leseplikt, stipend og innsatt vikar som insentiver (MLRN, udatert).

Det er naturlig å vurdere de mentorprogram som fungerer i andre land, og spesielt de programmene som ser ut til å være velfungerende opp mot kommende mentorordning i Norge. Det ser ut til å være problematisk å implementere en så omfattende ordning uten at det foreligger noen insentiver for de som får arbeidsbelastningen.

Haldis Holst i Utdanningsforbundet uttaler seg om avtalen som omhandler veiledning for alle nyutdannede gjort mellom KS og Kunnskapsdepartementet, i siste ”Utdanning” slik: ” Vi krever- og har sagt tydelig fra også innenfor Gnist- samarbeidet- at nasjonale myndigheter tar ansvar både for at ordningen blir en rett og en plikt og for at settes klare krav til innholdet” (Utdanning, 2010,s 65). Hun viser videre til praksis i andre land, og hevder at tid er avgjørende for kvaliteten på veiledningen, og fremholder at finansiering av redusert undervisningsplikt for de involverte, er eneste vei å gå. Utdanningsforbundet stiller seg svært kritisk til å ”sprengte inn et slikt nytt tiltak innenfor de knappe tidsressursene som lærerne disponerer” (Utdanning, 2010, s 65).

Det er en utfordring å skulle innføre mentorordningen uten å godtgjøre mentorene, både i forhold til rekrutteringsproblematikken og i forhold til krav fra Utdanningsforbundet. På den annen side er det verdt å merke seg den ”dugnadsånden” som tydeligvis eksisterer i norsk skole, for mentorordning har vært i drift på prosjektbasis i mange år. Betyr dette at norske lærere er villige til å være mentorer uten at dette kompenseres på noen måte? I så fall er det vel ikke så rart at dette ikke er tatt hensyn til av Stortingsmelding 11 eller Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere i større grad.

Etter å ha drøftet kompensasjon av mentorer, er det naturlig også å kommentere implementeringen av mentorordningen i kommunene i neste underkapittel.

8.4 Implementering av mentorordningen høsten 2010

Det faktum at det er problematisk å innføre mentorordningen i norsk skole uten at det foreligger insentiver for mentorenes del er allerede belyst. Det tvinger seg deretter frem å sette fokus på hvilke utfordringer kommunene står overfor under implementeringsfasen av mentorordningen.

Tatt i betraktning de uttalelsene sektorsjefen kom med i kvalitativt intervju, er hun godt informert om den mentorordningen som til nå har vært et prøveprosjekt i kommunen. Hun understreker at hun har tatt hånd om ordningen ved at det hele tiden har vært ansatte ved hennes kontor som har hatt det overordnede ansvaret. Bodil har i tillegg sørget for å

være orientert om mentorsamlinger og tilbakemeldinger angående mentorer og nyutdannede i L kommune.

Sett i lys av implementeringsteori, kan man hevde at L kommune har gode forutsetninger for å takle mentorordningen i grunnskolen på en tilfredsstillende måte.

Bjørnsrud hevder at: “Kommunenivåets kompetanse og vilje kan derfor være viktig når det gjelder tilretteleggelse av langsiktige studier eller prosjekter for dem som har skolen som sin arbeidsplass” (Bjørnsrud, 2009, s. 139). I dette tilfellet ser vi at det hevdes at kommunens kompetanse ikke er avgjørende, men viktig i forhold til den varige endringen som implementeres. Rent umiddelbart kan det oppfattes som en fordel at rektorenes overordnede har et godt innblikk i ordningen, på grunn av muligheten for debatt og innspill rundt også utvelgelsen av mentorer på den enkelte skole. Da er det betenkelig at langt fra alle kommuner i Norge har deltatt i mentorprogram før det blir implementert fra høsten 2010.

En kommunal styring kan samordne de krav som stilles til hver enkelte mentorskap i kommunen, og ikke bære for stort preg av at det blir for store forskjeller i hvordan mentorer blir valgt ut, og også de etterfølgende kravene som settes til mentoren. Det er også fullt mulig å bli enig om insentiver på kommunenivå slik at dette ikke varierer fra skole til skole, innen samme kommune.

McCann og Johannessen viser til at effektive mentorprogram burde ha et eget utvalg som setter kriterier for hvordan en mentor skal være. I dette utvalget er det nyttig om man kommer frem til en liste over essensielle kriterier en rektor kan gå etter før utvelgelse av mentorer. Det blir også fremhevet at det er effektivt om utvalget blir enige om en forhandlingsprosess om disse kriteriene ikke kan bli møtt (McCann & Johannessen, 2010, s. 94). Dette forslaget om en felles mal som rektorer kan bruke i sin rekruttering av mentorer, er fullt overførbart til norske kommuner.

Man kan trygt fastslå at mentorordningen er en stor nasjonal satsning i skoleverket. Forholdsvis mange penger foreligger fra departementet til veilederutdanning, det er

dannet arbeidsgrupper og det jobbes med ordningen på organisatorisk plan. Initieringen er klar, men det kan imidlertid synes som om det ikke blir gitt tilstrekkelig informasjon til de som skal utøve ordningen. Noen må eie mentorordningen i den forstand at penger må delegeres til kommunene som skal sørge for at ordningen trer i kraft slik at den kommer de nyutdannede lærerne til gode. Ifølge McCann og Johannessen er det altså en fordel om det blir en samordning av forventninger og krav angående mentoren, det kan sikre at ikke rektorer velger uegnede mentorer i tiden fremover.

Intensjonen bak bestemmelsen om å innføre et tilbud om mentorer for alle nyutdannede lærere i norsk skole, er å lette overgangen mellom utdanning og arbeidsliv (Stortingsmelding 11, 2008- 2009). Det må sies å være et viktig ledd i arbeidet med å få nye lærere til å utvikle egen identitet i yrket, og det vises til suksessfulle foretak internasjonalt når det kommer til mentorer i skolen. En vellykket mentorordning kan gjøre signifikant positiv forskjell for de nyutdannede lærerne som skal ut i yrkeslivet i årene som kommer, og selve implementeringsfasen er viktig. Rognaldsen peker på en viktig årsak til at skoleutvikling kan være en utfordring:

Når vi ikke vet hvor vi vil og hvordan vi skal komme dit vi eventuelt vil, har vi et problem.

Kanskje er det dette som er det virkelige problemet? Kampen om virkeligheten i skolen står ikke mellom den politiske høyre- og venstresiden. Den står mellom det politiske miljøet og de som har skolen som arbeidsplass. (Rognaldsen, 2008, s. 85)

Med klare og tydelig retningslinjer fra departement og arbeidsgrupper vil det sikre implementeringsfasen i høyere grad, og et eierskap til ordningen kan sikres gjennom et slikt forslag som McCann og Johannessen viser til; kommunale felles kriterier og felles insentiver. Et slikt eierskap kan forhindre motstand mot en ordning som har gode intensjoner, og som internasjonalt kan vise til gode resultater.

9.0 SAMMENDRAG OG KONKLUSJON

Med bakgrunn i hvordan enhetslederne beskrev og vurderte mentoroppgaven, mentorens egenskaper, utvelgelse av mentorer og det de hadde å tilby mentorer, var utgangspunktet for denne oppgaven å vurdere hva som ligger til grunn for rektorenes utvelgelse av mentorer, og hvilke krav som settes til disse.

Resultatene fra undersøkelsen vil ikke kunne generaliseres, men forhåpentligvis peke på noen forhold som kan være sentrale for mentorordningen før den implementeres i alle kommuner høsten 2010.

Gjennom studien ble det klarlagt at rektorer har få retningslinjer å forholde seg til når det gjelder kriterier for hvordan en mentor skal være. Det er lagt vekt på erfaring og dyktighet i Stortingsmelding 11 og fra ”Norsk nettverk- Veiledning for nyutdannede lærere” uten at dette defineres ytterligere.

Dette betyr i all hovedsak at rektorene velger mentorer ut fra egendefinerte kriterier. De uklare retningslinjene gjør at mentorordningen blir håndtert forskjellig fra kommune til kommune, og fra skole til skole. I stor grad blir det lagt vekt på erfaring og sosial kompetanse. Evne til å lytte, evne til å være strategisk og raushet er noen eksempler på egenskaper som blir nevnt. Det er også ønskelig at mentorene har formell veilederutdanning, og i stor grad dreier dette seg om øvingslærere som tidligere har vist seg å være kompetente veiledere.

Kravene til selve veiledningen er noe klarere fra rektorenes side, også her styrt av enhetsledernes individuelle lederstil og interesser. Det forventes at mentoren er tilgjengelig i hverdagen som en støttespiller og har tid til den nyutdannede læreren. I tillegg er det ønskelig at mentor og mentoree skal observere hverandres timer, ha strukturerte veiledninger og en progresjonsplan som de har utarbeidet sammen, og som rektor skal ha kjennskap til. Fra ”Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere” settes det strengere krav. Mentoren skal ta en veilederutdanning, møte i diverse nettverk for diskusjoner om forskning og etiske spørsmål, og bli observert under veiledning for så

å få tilbakemelding på dette. Det legges vekt på veilederutdanningen også i Stortingsmelding 11.

Kommunene står foran en utfordring idet mentorordningen skal implementeres, hovedsakelig på grunn av for få retningslinjer gitt til enhetslederne i Norge. Det er ikke klargjort hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelgelse av mentorene, og det er ikke klart hvilke insentiver rektorer kan belønne disse med.

Min intensjon med denne oppgaven var å finne ut hvilke kriterier som legges til grunn for å velge ut mentorer, og hvilke krav som settes til disse. Som tittelen på oppgaven spør: "Mentor for nyutdannede allmennlærere- hvem får jobben?" Min konklusjon er at det vil være opp til den enkelte rektor i Norge. Det vil etter all sannsynlighet være en individuell avgjørelse gjort av enhetslederne i grunnskolen. Det er derfor umulig å svare på i denne oppgaven på nåværende tidspunkt. Ut fra mine funn, vil en ideell mentor være en erfaren, raus, lyttende, humorfylt, strategisk klasseromsleder som er villig til å jobbe mye ekstra uten å få kompensasjon for det. I tillegg vil idealmentoren allerede være utdannet innenfor veiledningspedagogikk, men være villig og motivert for å ta veiledningsstudiet om igjen. Om dette da vil være en god mentor for den nyutdannede når det kommer til å skape respekt for læreryrket i form av lønnskamp og lignende, er en annen diskusjon jeg ikke skal begi meg inn på.

I lys av min forskning som fører til at jeg ikke kan svare på hvilke kriterier som ligger til grunn for rekrutteringen av mentorer, men kan si noe generelt om de krav som stilles, etterlater det seg en del spørsmål: Hvem vil på sikt bli mentor med nåværende krav og kompensasjonssystem? Hvordan skal ordningen følges opp fremover? Og, ikke minst, hvem eier implementeringen og bør følge den opp? Mange viktige moment som bør besvares før mentorordningen er et faktum høsten 2010.

Litteraturliste

Andresen A.H., Helgesen B. & Larsen M.(1998), *Ny som lærer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alvesson M. & Sköldberg K (1994). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Mats Alvesson, Kaj Sköldberg och Studentlitteratur. Lund: Studentlitteratur.

Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon (1997). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Bjerkholt E.(2010a). *Mentor- veiledning- fadder Notat om begrepsforståelse*. Upublisert.

Bjerkholt E. (2010b). *Norsk Nettverk- Veiledning for nyutdannede lærere*, Utskrift fra Power Point brukt på nettverk i Volda 12. januar 2010.

Bjørnsrud H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.

Cox E. (2005). *For better, for worse: the matching process in formal mentoring schemes*. Mentoring and Tutoring. Vol. 13, No. 3, desember 2005, s. 403- 414. Taylor & Francis Group Ltd. Oxford.

Cullingford C. (2006). *Mentoring in Education An International Perspective*. Wiltshire: Ashgate Publishing Limited.

Dalin P. & Rolff H-G. (1991), *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin P. (1994) a, *Skoleutvikling Teorier for forandring..* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin. P. (1994) b. *Skoleutvikling Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fransson G. & Gustafsson C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe- comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: University of Gävle.

Hargreaves A.(2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jacobsen D. I (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Lund T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*.. Oslo: Unipub forlag.

Mathisen P. (2008), *Mentor Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mathisen P. & Øgaard H. (2008). *Hvem får hvem? Balansert matching av mentorer og protesjeer*. MAGMA. Årgang 11 Nr. 04/ 2008.

McCann T. M. & Johannessen L.R.(2010). *Mentoring matters*. English journal 99.4 (2010): 94- 96. Urbana, III. National Council of Teachers of English.

Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere (udatert a). *Dyktige lærere og førskolelærere er avgjørende for barn og unges læring*. Notodden: Telemark Trykk AS.

Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere (2009). *Veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere- er god arbeidsgiverpolitikk!* Norsk nettverk – veiledning for nyutdannede lærere.

Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere (2009). *Veiledning for nyutdannede lærere- et speil for kvalitetsutvikling i lærerutdanningen?* Norsk nettverk – veiledning for nyutdannede lærere.

Pask R. & Joy B. (2007), *Mentoring- coaching a guide for educational professionals*. Glasgow: Open University Press.

Ringdal K. (2007), *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Rognaldsen S. (2008), *Skoleutvikling Skolen som ledende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ryen A. (2002), *Det kvalitative intervjuet Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skagen K. (2000), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stortingsmelding 11 (2009), *Læreren- rollen og utdanningen*, Oslo: Akademika AS.

Utdanning (2010), nr 8/ 23.april 2010. Oslo: Aktietrykkeriet.

Utdanningsdirektoratet (2009), *Oppdragsbrev nr 33-09 Utdanning av veiledere for nyutdannede lærere- forvaltning av midler*. Oslo

Online

Canary B. (2002), *Short summary of Homer's Oddysey*. Hentet 2.mars fra:

<File://L:\Homer Mentor.htm>

Futrell M. H. (2001), *Selecting and compensating Mentor teachers: a win- win scenario*.

Hentet 13. februar fra:

<http://web.ebscohost.com/ehs/pdf?vid=23&hid=3&sid=ae719c15-9adb-4899-82d0-f88b40f7f1de%40sessionmgr14>

Inytt Nyhetsbrev om integrering, mangfold og innvandring (2009), *Søker etter innvandrere med høyere utdanning*, 11. desember 2009. Hentet 2. mars fra:
<http://www.imdi.no/no/Stottemeny/Abonner/Nyhetsbrev/INytt-arkiv/Inytt-nr22/>

Kunnskapsdepartementet (udatert). *Har du det i deg?* Hentet 5. mai fra:
<http://www.hardudetideg.no/nb/har-du-det-i-deg>

Lindgren Ulla (2005), *Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden*. Educational Studies vol. 31, nummer 3, september 2005, pp. 251-263. Routledge Taylor and Frances. Hentet 14. februar fra:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=12&hid=103&sid=140a5815-632e-4a55-9dff-8f7e44957c79%40sessionmgr112>

MLRN (udatert) *MLRN The Mentoring Leadership & Resource Network*. Hentet 13. februar 2010 fra:
<http://www.mentors.net/03about.html>

Norsk nettverk- veiledning for nyutdannede lærere (udatert). *Rapport. Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere- forslag til rammer for utdanningen*. Hentet 2. mai 2010 fra:
http://veiledning-nyutdannede.hit.no/Pdf%20filer/Rapport%20filer/Rapport%20veilederutdanning-rammeverk_2010.pdf

Norsk nettverk—Veiledning for nyutdannede lærere. (2010) *Suksessfaktorer arbeidsgruppe*. Hentet 27. april 2010 fra:
<http://veiledning-nyutdannede.hit.no/Pdf%20filer/Suksessfaktorer%20og%20tiltak%20fra%20Nettverket%20til%20KD.pdf>

Roberts A. (1999), *Homer's Mentor Duties Fulfilled or Misconstructed*. Hentet 3. mars fra:

http://www.nickols.us/homers_mentor.pdf

Store norske leksikon (udatert). Hentet den 2. april 2010 fra:

<http://www.snl.no/.search?query=implementere>

Thronsen Martin (2006) *Tønsberg blad, Typisk jålenorsk*. Hentet den 1. mars 2010 fra:

<http://tb.no/nyheter/typisk-jalenorsk-1.1385251>

VG nett (20. februar 2010), *Hjelmeset er blitt Northugs mentor*. Hentet 3. mars 2010 fra:

<http://www.vg.no/sport/ol/2010/artikkel.php?artid=581949>

Vedlegg 1

Stortingsmelding 11 "Læreren- Rollen og utdanningen" har som mål å tilby veiledning til alle nyutdannede lærere fra høsten 2010.

I forhold til dette har du som skoleleder et ansvar når det gjelder å velge ut mentorer for de nyutdannede lærerne ved din skole.

Jeg er en masterstudent som arbeider med en oppgave om mentorordningen for nyansatte, og spesielt med utfordringene knyttet til rekruttering av mentorer.

I forbindelse med den oppgaven, er det interessant å lytte til primærkilden, og jeg har behov for å lytte til din stemme når det gjelder dette.

- 1) Når du i fremtiden skal velge mentor for dine fremtidige nyutdannede lærere, vil dette være et valg du tar alene?

Svar: Ja Nei

- 2) Får alle lærere tilbud om å være mentor på din skole?

Svar: Ja Nei

- 3) Velger du mentorer **før** det ansettes nye lærere ved din skole?

Svar: Ja Nei

- 4) Hva anser du som **mest** viktig når det gjelder ditt valg av mentor? (Her ønsker jeg at du skal sette maksimum 3 kryss)

Svar:

Formell utdanning innen veiledning/ mentorskolen

Erfaring

Faglig match med nyutdannet

Mentoren melder seg frivillig/ har lyst

Høy sosial kompetanse

Kunnskap om skolens organisering/ kultur

Eventuelle kommentarer:

5) Hvilke erfaringer bør en mentor ha?

Svar: _____

6) Hva slags egenskaper synes du en mentor bør ha?

Svar: _____

7) Med bakgrunn i rekruttering du eventuelt **har** gjort og eventuelt **skal** gjøre, hva avgjør dine valg av mentorer?

Formell utdanning innen veiledning/ mentorskolen

Erfaring

Faglig match med nyutdannet

Mentoren melder seg frivillig/ har lyst

Høy sosial kompetanse

Kunnskap om skolens organisering/ kultur

Er tilgjengelig

Eventuelle kommentarer:

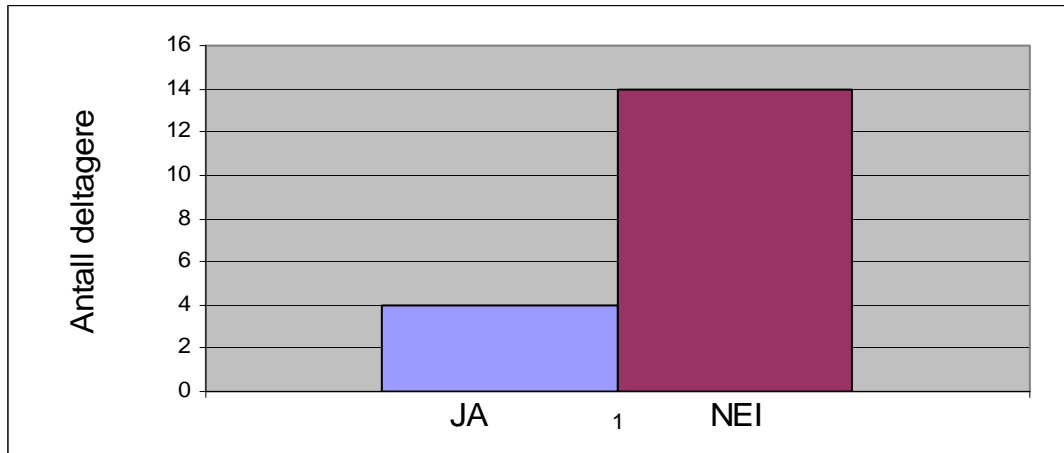
8) Eventuelle andre kommentarer til rekrutteringsprosessen:

Tusen takk!

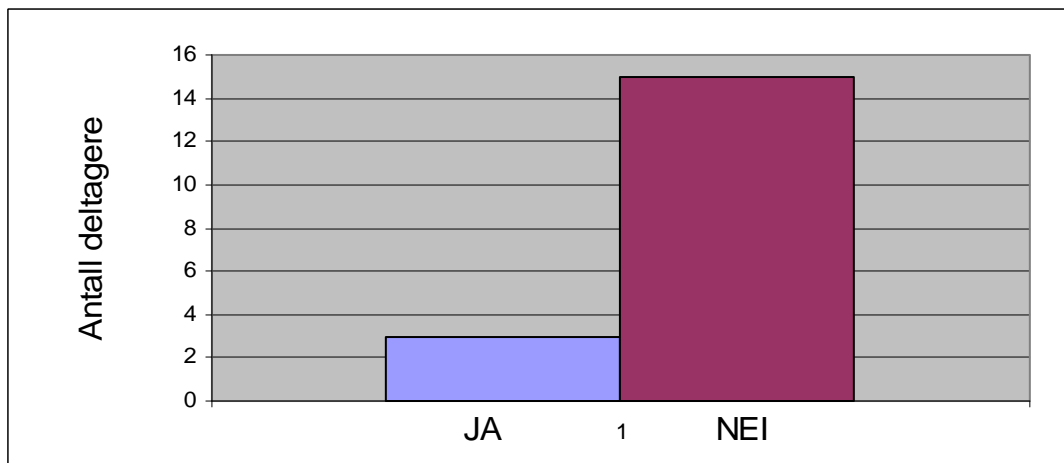
Vedlegg 2

Resultat fra selvutfyllende spørreundersøkelse:

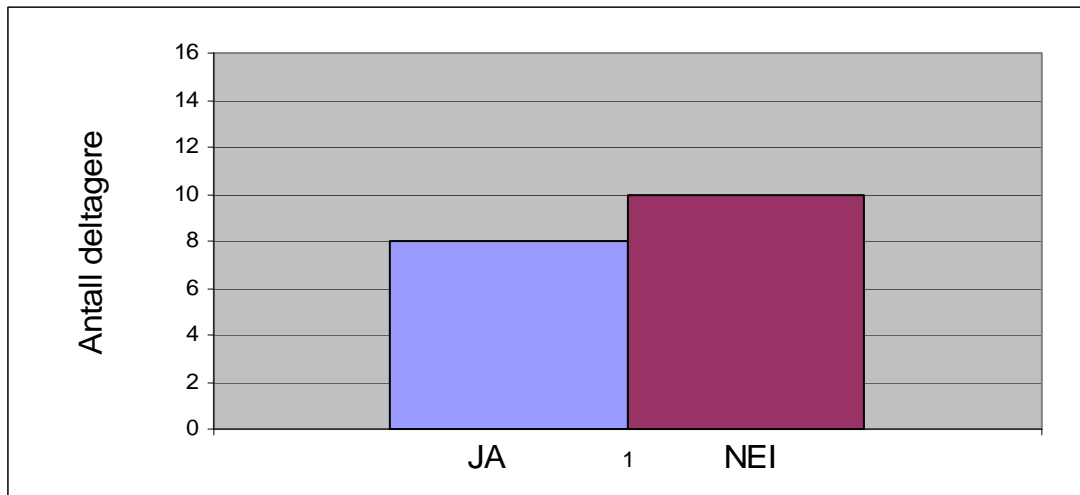
1. Når du i fremtiden skal velge mentor for dine fremtidige nyutdannede lærere, vil dette være et valg du tar alene?



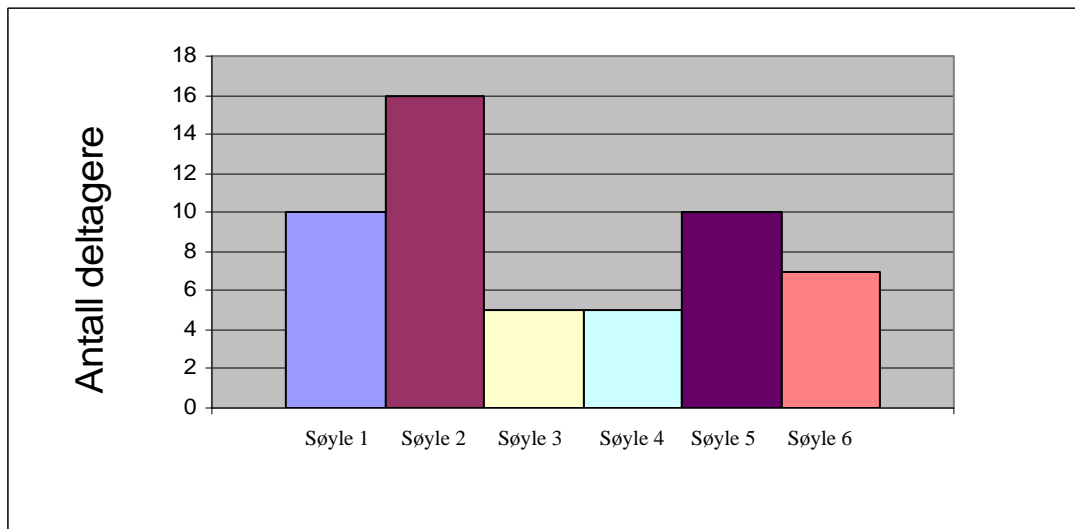
2. Får alle lærere tilbud om å være mentor på din skole?



3. Velger du mentor før det ansettes nye lærere ved din skole?



4. Hva anser du som mest viktig når det gjelder ditt valg av mentor? (velg tre alternativer)



Søyle 1: Formell utdanning innen veiledning/ mentorskolen

Søyle 2: Erfaring

Søyle 3: Faglig match med nyutdannet

Søyle 4: Mentoren melder seg frivillig/ har lyst

Søyle 5: Høy sosial kompetanse

Søyle 6: Kunnskap om skolens organisering/ kultur

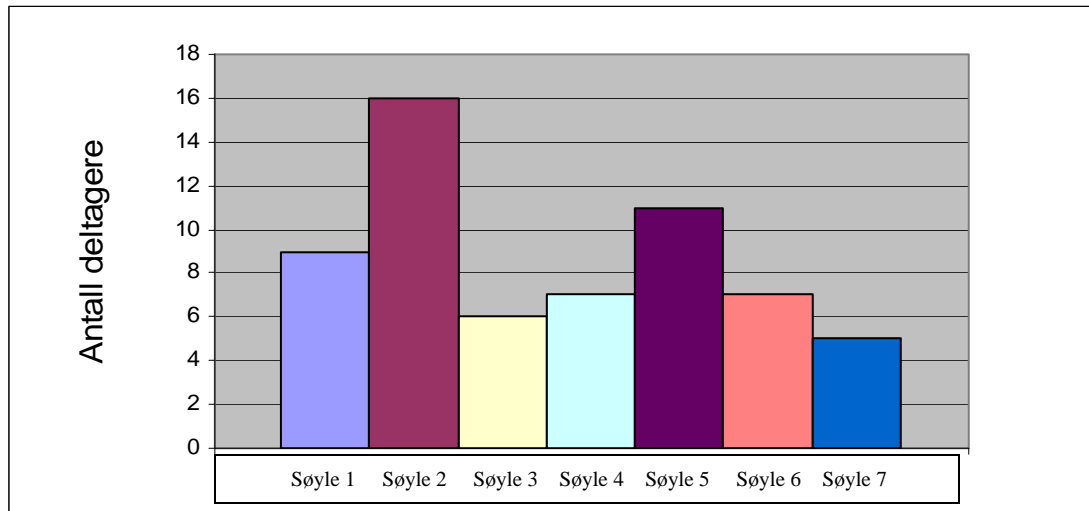
5. Hvilke erfaringer bør en mentor ha?

- *Undervisningserfaring fra ulike fag, grupper og trinn. Teamsamarbeid. Konfliktløsning.*
- *Erfaring.*
- *En del erfaring fra det praksisfeltet som den nyansatte skal i gang med.*
- *Kontaktlærer, hatt ulike funksjoner, mer enn 5 år.*
- *Undervisningskompetanse og erfaring.*
- *Erfaring med undervisning, klasseledelse og gjerne andre verv i skolen.*
- *Han/ hun bør ha en god del år med variert erfaring som lærer og kontaktlærer. Videre bør mentoren ha undervist i de fagene han/ hun skal veilede i.*
- *Kontaktlærer over 3- 4 kull.*
- *Mentoren må ha erfaring fra læreryrket over flere år. Ha kjennskap til mål og tiltak ved skolen. Kjenne til organisering og struktur ved skolen.*
- *Ideelt sett en bred erfaringsbakgrunn fra skolen.*
- *Praksis i aktuelt skoleslag/ trinn. Vært øvingslærer.*
- *Faglig og kunnskap om skolen som system.*
- *Lang erfaring innen undervisning. Kunnskap om veiledning. God kunnskap om enhetens og kommunens satsningsområder. God kunnskap om sentrale føringer.*
- *Allsidig undervisningspraksis.*
- *Gjerne erfaring som øvingslærer, erfaring fra ulike trinn, gjerne erfaring med samarbeid fra ulike instanser.*
- *Undervisningspraksis og erfaring i veiledning.*
- *Realkompetanse innen klasseledelse. Kjenne til skolekulturen.*

6 Hvilke egenskaper synes du en mentor bør ha?

- Gode "antenner", positivt elev- / menneskesyn.
- Kunne ta andres perspektiv. Evne til å lytte. God kontroll på egen praksis.
- Åpen og imøtekommende. Sosial.
- Pålitelighet, ryddighet, samarbeidsevne og gode pedagogiske evner.
- Evne til å se og forstå og til å gi tydelige og konstruktive tilbakemeldinger.
- Selvtillit, et positivt elevsyn, kunne være tydelig uten å såre, god til å lytte.
- Kommunikativ, oversikt. Raushet.
- God til å stille spørsmål for bevisstgjøring og dele av sine egne erfaringer.
- Lyttende og empatisk.
- Sosial kompetanse, en god lytter, løsningsfokuset.
- God lytter, god menneskekjenner trygg faglig og på seg selv.
- Erfaren innen klasseledelse. Strukturert. Samarbeidsvillig. Imøtekommende. Strukturert.
- Romslig, åpen og ærlig på egne erfaringer.
- Engasjert, høy sosial kompetanse, faglig dyktig, gode kommunikasjonsevner.
- Relasjonskompetanse- ta den andres perspektiv.
- Godt humør, positiv, strukturert, målrettet.

7. Med bakgrunn i rekruttering du eventuelt har gjort og eventuelt skal gjøre, hva avgjør dine valg av mentor?



Søyle 1: Formell utdanning innen veiledning/ mentorskolen

Søyle 2: Erfaring

Søyle 3: Faglig match med nyutdannet

Søyle 4: Mentoren melder seg frivillig/ har lyst

Søyle 5: Høy sosial kompetanse

Søyle 6: Kunnskap om skolens organisering/ kultur

Søyle 7: Er tilgjengelig

8 Eventuelle andre kommentarer til rekrutteringsprosessen?

- Den som skal være mentor for nyutdanna må ha allsidig erfaring, glad i jobben sin og evne til å se potensialet i nytilsatte lærere. Den samme nysgjerrigheten som skal og må prege møtet mellom lærer og elev skal prege veiledninga