



UiO • Universitetet i Oslo

Mentorordning for nytilsatte rektorer

En studie i rektors erfaringer

Øystein Skau

Masterprogram
120 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

En studie av hvordan rektorer har opplevd en mentorordning for nytilsatte rektorer

© Øystein Skau

2020

Mentorordning for nytilsatte rektorer

Øystein Skau

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie der jeg undersøker hvilke erfaringer nytilsatte rektorer har med deltagelse i et mentorprogram. Studien ser også på hvordan skoleeier legitimerer og designer et slik mentorprogram. Studien er basert på seks intervjuer, fire intervjuer med rektorer og to intervjuer med representanter fra skoleeier. Alle informantene er hentet fra samme kommune og har deltatt eller jobber med det aktuelle mentorprogrammet i kommunen. Som teorigrunnlag benyttes kulturhistorisk aktivitetsteori, også forkortet CHAT (Engeström, 2015).

Sentrale funn i studien viser at rektorene har ulike erfaringer med sin deltagelse i mentorprogrammet. Som det positive trekkes det frem at deltagelsen er med på å utvide nettverket til rektorene, rektorene har fått hjelp til å løse utfordringer de står i her og nå og det kan være en trygghet for nye rektorer med lite skoleledererfaring fra før. Andre funn i studien peker på noen utfordringer. Rektorene savner en bedre oppfølging underveis. Det blir litt tilfeldig om mentorparene lykkes eller ikke. Skoleeier peker også på at det kanskje ikke er godt nok avklart hvem som skal følge opp mentorparene. En annen utfordring som kommer frem er at skoleeier ikke fanger opp om rektorene har et utbytte av en slik deltagelse. Det er ingen evaluering eller sjekkpunkter i etterkant. Det siste jeg vil trekke frem er at rektorene er delte i synet på om mentorprogrammet har vært med på å utvikle de som ledere.

Studien har flere generelle og praktiske implikasjoner. I denne studien peker jeg på noen funn som kan ha implikasjoner for andre mentorprogram. Studien viser at det blant annet kan være viktig med en god oppfølging for å lykkes i mentorarbeidet. Videre tyder funnene mine på at det er et større rom for lederutvikling gjennom mentorsamtalene. Dette er området det kunne vært interessant å forske videre på.

Det finnes mye internasjonal forskning innenfor temaet mentoring og skoleledelse, men ikke så mye nasjonalt. En slik forskning ønskes velkommen og jeg håper denne masteroppgaven kan være et lite bidrag på veien.

Forord

Starten på denne masteroppgaven strekker seg tilbake til min veilederutdanning på UiO i 2013. Gjennom flere år som veileder i skolen har jeg lært mye, og sett hvor viktig det er for både studenter og andre lærere å diskutere og videreutvikle det som er en av kjernepraksisene i skolen, undervisning. Det ble derfor naturlig for meg når jeg skulle velge hva jeg ønsket å forske på i min masteroppgave å se om dette kunne ha en overføringsverdi også til skoleledere. Derfor mentorordning for nytilsatte rektorer.

Først og fremst ønsker jeg å takke alle jeg har møtt på veien i dette studiet. Takk til forelesere og medstudenter på ILS. Det har vært interessant, lærerikt og sosialt. Takk også til mine gode venner i kollokviegruppa. Uten dere vet jeg ikke om jeg hadde kommet i mål.

Jeg ønsker også å takke alle gode kollegaer jeg har og har hatt i Oslo skolen. Både lærere, skoleledere og andre jeg har jobbet og samarbeidet med. Det er i fellesskap med dere jeg lærer mest. Jeg håper min deltagelse i dette studiet også vil gi noe tilbake til dere.

Takk til mine informanter som i en hektisk hverdag har tatt seg tid til å bli intervjuet av meg. Dere har vært avgjørende for at denne masteroppgaven har kommet på plass. Til slutt må jeg få rette en stor takk til min veileder Ruth Jensen. Du har hatt troen på meg og prosjektet og kommet med gode og verdifulle innspill underveis i prosessen. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten.

Selv om masteroppgaven nå leveres er ikke dette slutten. Det er nå det begynner. Jeg ser frem til å bruke det jeg har lært i dette studiet og fortsatt videreutvikle meg som skoleleder.

Oslo, mai 2020

Øystein Skau

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Aktualitet og relevans | 1 |
| 1.2 | Formål og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.3 | Teoretisk rammeverk | 3 |
| 1.4 | Empirisk setting | 3 |
| 1.5 | Oppgavens struktur..... | 3 |
| 2 | Relevant forskning | 5 |
| 2.1 | Mentoring i et historisk tilbakeblikk | 5 |
| 2.2 | Begreper i omløp | 6 |
| 2.3 | Mentoring i en internasjonal kontekst | 8 |
| 2.4 | Studier av mentoring av skoleledere | 9 |
| 2.5 | Utdanning av skoleledere i en norsk kontekst | 11 |
| 2.5.1 | Voksenåskursene og Beite-kursene..... | 11 |
| 2.5.2 | Miljø og ledelse i skolen (MOLIS) | 12 |
| 2.5.3 | Ledelse i skolen (LIS) | 13 |
| 2.5.4 | Ledelsesutvikling i skolen (LUIIS) | 14 |
| 2.5.5 | Ny kurs: Fra etterutdanning til videreutdanning | 15 |
| 2.6 | Nasjonalt forskning på veiledning | 15 |
| 2.7 | Eksempelstudier fra en norsk kontekst..... | 17 |
| 2.8 | Oppsummering | 18 |
| 3 | Teoretisk rammeverk..... | 19 |
| 3.1 | Kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) | 19 |
| 3.1.1 | Aktivitetsteoriens røtter..... | 19 |
| 3.1.2 | Modell av et aktivitetssystem..... | 21 |
| 3.1.3 | Objekt orientert aktivitet | 23 |
| 3.1.4 | Bruken av artefakter | 24 |
| 3.1.5 | Mediert aktivitet | 24 |
| 3.2 | Oppsummering | 24 |
| 4 | Metodisk tilnærming | 25 |
| 4.1 | Hvorfor kvalitativ metode?..... | 25 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2 | Kvalitativ intervjustudie og valg av informanter..... | 26 |
| 4.2.1 | Beskrivelse av informantene | 26 |
| 4.3 | Datainnsamling..... | 27 |
| 4.3.1 | Forberedelser til studien | 27 |
| 4.3.2 | Semistrukturert intervju..... | 28 |
| 4.3.3 | Intervjuguide | 29 |
| 4.3.4 | Pilotstudie..... | 29 |
| 4.3.5 | Gjennomføring av intervjuene | 29 |
| 4.4 | Databehandling..... | 29 |
| 4.4.1 | Transkripsjonene | 30 |
| 4.5 | Analyse av materialet | 30 |
| 4.5.1 | Fenomenologi og hermeneutikk..... | 30 |
| 4.5.2 | Forskerens bakgrunnsforståelse | 31 |
| 4.5.3 | Analyse og tolkning | 31 |
| 4.6 | Studiens troverdighet..... | 32 |
| 4.6.1 | Validitet..... | 32 |
| 4.6.2 | Reliabilitet | 33 |
| 4.6.3 | Overførbarhet | 33 |
| 4.7 | Etiske aspekter..... | 34 |
| 4.8 | Oppsummering | 35 |
| 5 | Analyse..... | 36 |
| 5.1 | Skoleeiers synspunkt | 36 |
| 5.1.1 | Legitimering og gjennomføring av mentorprogrammet..... | 36 |
| 5.1.2 | Designet av mentorprogrammet | 37 |
| 5.1.3 | Hvordan følges mentorparene opp? | 38 |
| 5.1.4 | Hva ønsker skoleeier som utbytte av mentorprogrammet? | 38 |
| 5.2 | Rektorenes synspunkt | 39 |
| 5.2.1 | Introduksjon til mentorprogrammet | 39 |
| 5.2.2 | Mentorprogrammet og mentorsamtalene | 40 |
| 5.2.3 | Mentorprogrammets bidrag til egen lederutvikling | 43 |
| 5.2.4 | Tanker om mentorprogrammets bidrag..... | 43 |
| 5.2.5 | Endringer i mentorprogrammet..... | 45 |
| 5.2.6 | Mentorprogrammet satt inn i et aktivitetssystem | 45 |

| | | |
|-----|--|----|
| 5.3 | Oppsummering | 46 |
| 6 | Diskusjon..... | 47 |
| 6.1 | Intensjoner og virkelighet..... | 47 |
| 6.2 | Tvetydige erfaringer | 49 |
| 6.3 | Mentorprogrammet som lederutviklingsverktøy? | 50 |
| 6.4 | Mentorsamtalen som en artefakt..... | 51 |
| 6.5 | Oppsummering | 52 |
| 7 | Konklusjoner og implikasjoner | 54 |
| 7.1 | Konklusjoner | 54 |
| 7.2 | Implikasjoner for videre forskning og praksis..... | 55 |
| | Litteraturliste | 57 |
| | Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD | 60 |
| | Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema | 62 |
| | Vedlegg 3: Intervjuguide..... | 65 |
| | Figur 1: Modellen av et aktivitetssystem | 21 |
| | Figur 2: Modellen av et andregenerasjons aktivitetssystem..... | 46 |

1 Innledning

Fenomenet som er i fokus i denne masteroppgaven er bruken av mentorprogram for nytilsatte rektorer. Formålet med innledningskapittelet er å berede grunnen for studien og presentere studiens oppbygging. Jeg vil begrunne studiens aktualitet og relevans før jeg presenterer studiens formål og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg kort omtale det teoretiske rammeverket og metodisk tilnærming. Etter det redegjør jeg kort for den empiriske settingen, før jeg avslutningsvis beskriver oppgavens struktur.

1.1 Aktualitet og relevans

I *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor* (Utdanningsdirektoratet, 2015), skisseres det fem hovedområder innenfor ulike krav og forventninger som stilles til rektor. Hovedområdene som skisseres er; *elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring og lederrollen*. I dokumentet kan man nøye lese hvordan disse områdene beskrives, og hva som forventes av en rektor.

For å imøtekomme de krav og forventningene som er satt til rektorer startet Regjeringen høsten 2009 med et nasjonalt program for rektorutdanning. Målet med rektorutdanningen er at rektorer skal bli bedre ledere, og at dette igjen skal føre til at elevene lærer mer¹. Som et tillegg til dette tilbyr flere skoleeiere både veiledning og mentoring av sine rektorer som en del av et lederutviklingsprogram i regi av de ulike skoleeierne (Midttun, 2014).

Gjennom stortingsmeldinger ser vi myndighetenes høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. I Melding til Stortinget 28² *Fag – Fordypning – Forståelse*, vises det blant annet til rektors evne til å drive utviklingsprosesser som avgjørende for hvor godt skolene lykkes. Meldingen til Stortinget viser her til rapportering fra prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Etter innføringen av kunnskapsløftet har skoleledernes og rektors rolle for kvalitetsutvikling i skolen fått økt oppmerksomhet, noe tilbudet om rektorutdanning viser. Men med den økte oppmerksomheten og forventningene til rektorrollen har kanskje presset på rektorene også blitt større. På starten av 2000-tallet ble det ansatt over 120 nye rektorer bare i

¹ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rektorutdanningen-gir-tydeligere-skoleledelse/id2357154/>

² <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000ddpdfs.pdf>

Osloskolen. På ti år ble to av tre rektorer erstattet (Jelstad, 2009). Dette viser at det har vært og er en stor turnover blant skoleledere og særlig rektorer i Osloskolen. Krav og forventninger til rektor har økt med tiden og rektorrollen har blitt mer kompleks (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Internasjonalt er det forsket mer i bruk av mentoring av skoleledere enn i Norge. Malone (2001) har blant annet sett på den økende bruken av mentoring internasjonalt de siste årene. Opphavet til *mentor* strekker seg langt tilbake i tid og har utviklet seg oppgjennom tiden (Mathisen, 2015). På 1930 tallet kom den første akademiske artikkelen der det beskrives hvordan en coach blir brukt for å øke profitten i en bedrift (Gorby, 1937). Senere ser vi at mentoring og coaching har fått større plass også innenfor andre yrker (Clutterbuck, 2014). Mentoring blir også i større grad brukt for å stimulere og beholde skoleledere i jobben sine i USA (Daresh, 2004).

I en norsk kontekst er det ikke forsket mye på bruken av mentoring ovenfor skoleledere. Men vi ser at flere skoleeiere tilbyr et mentorprogram for sine rektorer. I noen av kommunene hvor det ikke tilbys mentorprogram har rektorene selv organisert mentoring for å få støtte i sin rektorhverdag (Schjøllberg, 2017).

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å bidra med økt kunnskap om hvilke erfaringer rektorer har med bruk av mentoring som et verktøy i skolelederutvikling, og mulige implikasjoner i bruk av mentoring av skoleledere. Jeg ønsker å undersøke nytilsatte rektors erfaringer med deltagelse i et mentorprogram og finne ut hvordan skoleeier legitimerer design og gjennomføring av mentorprogrammet. Studiens problemstilling er: *Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier?*

Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvilke erfaringer har rektorene med deltagelse i mentorprogrammet?
- Hvordan legitimeres designet og gjennomføringen av mentorprogrammet av skoleeier?

1.3 Teoretisk rammeverk

Ledelse i skolen handler om hvordan skoleledere legger til rette og støtter opp under lærernes profesjonelle arbeid, men også hvordan skoleledere legger til rette for egen skolelederutvikling. I denne studien vil fokuset være rettet mot rektorenes opplevelse av deltagelse i et mentorprogram. Dette vil jeg se gjennom bruken av kulturhistorisk aktivitetsteori, også forkortet CHAT (Engeström, 2015). CHAT tilbyr et begrepsapparat for å studere kollektiv aktivitet gjennom bruk av redskaper, i tillegg til hva som er retning for den kollektive aktiviteten. Ved hjelp av denne teorien vil jeg kunne studere hvilke erfaringer rektorer har med bruken av mentorprogram i starten av sin karriere som rektor.

I denne studien er formålet å bidra med økt kunnskap om hvilke erfaringer rektorene har med bruken av mentoring. Det har derfor vært naturlig å velge en kvantitativ tilnærming og gjennomføre intervjuer. Intervjudata med rektorer gjør det mulig å innhente erfaringer fra rektorer som har vært med i et mentorprogram.

Som det vil vises i min review er det et forskningsrom for å anvende intervjuer, samt analysebruk av data med CHAT som analytisk ramme. Det er ikke tidligere gjort norske studier av mentorprogram med bruk av CHAT som rammeverk.

1.4 Empirisk setting

I min studie har jeg sett på et mentorprogram som er utarbeidet av en skoleeier på Østlandet. Skoleeieren har organisert et større introduksjonsprogram for sine nye rektorer der dette mentorprogrammet inngår og er en del av det tilbudet de nytilsatte rektorene får. Jeg vil ikke i denne studien gå nærmere inn på hva de andre delene som introduksjonsprogrammet går ut på. Mentorprogrammet er et tilbud fra skoleeier og går over et år. Det er utarbeidet en egen veileder der innhold og mål for mentorprogrammet er beskrevet. Rektorene som deltar som informanter er alle ferdige med sin deltagelse i mentorprogrammet.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil jeg presentere et historisk overblikk over begrepet mentor samt en review av relevant forskning rundt bruken av mentoring opp mot skoleledere. Kapittel 3 inneholder en presentasjon av CHAT som et relevant teoretisk rammeverk for bruk i analysen.

I kapittel 4 gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen i studien. Jeg begrunner hvorfor jeg mener en kvalitativ forskningsdesign er relevant, og redegjør for bruken av kvalitativ forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Videre redegjør jeg for viktige forhold knyttet til validitet, reliabilitet og etiske aspekter. I kapittel 5 presenterer jeg funn og analyse om sees opp mot teorien, som drøftes videre i kapittel 6. Til slutt, i kapittel 7 besvarer jeg studiens problemstilling, peker på studiens begrensninger, mulige implikasjoner for bruk av mentorprogram for nye rektorer, og skisserer muligheter for videre studier innen feltet.

2 Relevant forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan fenomenet tidligere er studert samt vise til relevante studier. Dette for å posisjonere min studie og identifisere eget forskningsrom. Formålet med studien er å bidra med økt kunnskap om hvilke erfaringer rektorer har med deltagelse i mentorprogram. Jeg vil derfor først se på opphavet til bruken av mentor, før jeg ser på forskning av fenomenet i en internasjonal kontekst. Videre vil jeg gi et kort historisk tilbakeblikk på forskning på utdanning av skoleledere i en norsk kontekst, før jeg til slutt viser til noen eksempelstudier.

I denne studien bringer jeg sammen studier fra to kunnskapsfelt, skolelederutdanning i Norge og bruk av mentor for skoleledere både internasjonalt og nasjonalt.

2.1 Mentoring i et historisk tilbakeblikk

Ordet mentor har greske røtter. *Mentor* består av leddet "men", som betyr "en som tenker", og "tor", som er et maskulint suffiks. Altså er mentor – en mann som tenker (Roberts, 1999).

Oppgjennom tiden har mentoring som fenomen blitt rammet inn ulikt. Historisk sett har det blitt gitt mange eksempler på betydningen av fenomenet *mentor*. Et eksempel finner vi helt tilbake til Homers tid. Den mest kjente fortellingen, som også lanserte ordet mentor, er fra den greske mytologien. I eposet *Odysseen* (ca. 1200 f.Kr.) beskriver forfatteren Homer hvordan Odyssevs utpeker sin kloke, tiltrodde og erfarne mann, Mentor, til å være lærer, veileder og venn for sin sønn mens han selv er ute og seiler på sin krigerferd. Med referanse til denne fortellingen forankres ofte den moderne mentorrollen og mentorskapet slik vi kjenner den i dag, tilbake til oldtidens opprinnelige opphav og utspringet av Mentor. I flere vitenskapelige publikasjoner og fagbøker trekker man frem historien og myten om den kloke Mentor som var i besittelse av særlige personlige egenskaper som mot, klokskap, tillit og tilstedeværelse som forutsetninger for å støtte og veilede, når viktige egenskaper for nåtidens mentorer skal forklares (Mathisen, 2015).

På Homers tid var det ikke uvanlig at unge greske menn ble knyttet sammen med eldre menn, gjerne slektninger eller venner av familien. Målsetningen var å utvikle spesielle ferdigheter eller å overføre viktige kulturelle verdier. Denne "lærlingordningen", ofte kaldt et mester-

svenn forhold, kan vi gjenkjenne i ulike sammenhenger opp gjennom historien (Mathisen, 2015).

Fra middelalderen av ble mester-svenn forholdet videreutviklet og satt mer i system. Nå ble spesielt dyktige håndverkere, kunstnere eller forretningsmenn som tilhørte særskilte laug, satt sammen med en svenn. De fulgte hverandre tett i det daglige arbeidet, og det var ikke uvanlig at de bodde under samme tak. Etterhvert ble svennen selv en mester etter å ha prestert et "mesterarbeid" eller avlagt en form for prøve. Denne mer organiserte mentorordningen bidro til å sikre kvalitet og overlevere tradisjoner (Mathisen, 2015).

Mentorbegrepet slik vi kjenner det i dag, har i all hovedsak vokst seg frem gjennom tre ulike retninger. I tillegg til den klassiske mentorene fra antikkens Hellas og middelalderens håndverkerlaug, har de siste 100 års tenkning og ideer innenfor den humanistiske psykologien gitt begrepet et større innhold og utviklet en tredje retning for begrepet. Dette ser vi blant annet gjennom den humanistiske psykologien. Her har mentorbegrepet i større grad enn tidligere fått et fokus på et optimistisk menneskesyn, troen på personlig vekst og tillit til den enkeltes ressurser. Det blir også lagt vekt på at refleksjon og ettertanke kan danne grunnlag for en endret og forbedret yrkespraksis (Skagen, 2013).

Disse tre retningene fra Odysseen, middelalderen og den humanistiske psykologien, finner vi igjen i større eller mindre grad i alle former for mentoring.

2.2 Begreper i omløp

Begrepene coaching, veiledning og mentoring er mye brukt om hverandre og er definert litt forskjellig i litteraturen. Bruken av coaching har vokst frem gjennom to parallelle løp, idretten og business sektoren. I 1937 ble den første akademiske artikkelen om coaching publisert av C. B. Gorby (1937) der forfatteren beskriver hvordan eldre ansatte "coachet" nytilsatte i bedriften for å øke profitten.

Det amerikanske næringslivet fikk en økende interesse for coaching på 1980-tallet. Aas (2016) beskriver hvordan interessen for coaching økte både i omfang og kompleksitet fram mot 2000-tallet. Lederne i næringslivet måtte stadig beherske flere områder som for eksempel å ta strategiske beslutninger, samtidig som de skulle følge opp og i vareta mennesker i bedriften. «Executive coaching» (Kilburg & Leonard, 1996) ble introdusert som en relasjon

mellom en klient i en lederrolle og en konsulent som bruker ulike atferds teknikker og metoder for å hjelpe klienten til å nå ulike mål som var satt for å utvikle praksis i bedriften, men også personlig mestringsopplevelse og utvikling. Kilburg (1996) argumenterte med dette for en metodisk tilnærming som bar preg av psykologisk tankegang og som var resultatorientert.

På 2000-tallet skjer det Aas (2016) kaller en begynnende akademisering av coachingfeltet. The University of Sydney etablerte i 2000 den første internasjonale mastergradsstudium i coaching. Også i Norge ble det på 2000-tallet en økende interesse for coaching som fag ifølge Aas (2016). Flere høyskoler etablerte utdanninger innenfor coaching. Men da coachingen etter hvert nådde skoleverket møtte den imidlertid kritikk. Veiledningstradisjonen hadde stått sterkt i skolen siden 1980-tallet, og flere stilte seg spørsmål om ikke veiledning og coaching var det samme (Aas, 2016).

I skoleverket brukes ofte begrepene mentor og mentoring. Disse begrepene tolkes og utøves på forskjellige måter. Amerikansk mentoring skiller seg for eksempel fra den europeiske ved at den amerikanske mentorfilosofien er mer rettet mot at mentor skal være en person med både makt og innflytelse og gjerne ha en posisjon som er over den personen han er mentor for. I europeisk mentorfilosofi legges det mer vekt på pedagogikk og at den som er mentor skal ha relevant erfaring å lære fra seg, snarere enn posisjon og makt (Mathisen, 2015).

Bloom (2005) skiller mellom begrepene mentoring og coaching slik:

- Mentoring er en strukturert prosess som tar sikte på å støtte profesjonelle i deres karriereutvikling.
- Coaching er en strukturert prosess som tar sikte på å bidra til utvikling av spesifikke aspekter av en profesjonell praksis. Dette kan ofte gjøres i en-til-en sesjoner eller gruppesesjoner.

I følge Lejonberg (2018) har det i en norsk kontekst vært mer vanlig å bruke begrepet veiledning om det som internasjonal forskning beskriver som mentoring. Begrepet mentor har først i nyere tid kommet mer inn i norske publikasjoner. Mathisen har brukt begrepet og skrevet om det i sine publikasjoner (Mathisen, 2015). I følge Mathisen (2015) består mentoring av relasjoner og et innhold. Dette støttes av både Clutterbuck (2014) som legger vekt på relasjonen og Lejonberg (2018) som hevder at innholdet i en

veiledningssamtale/mentorsamtale er viktig, og at veisøker får være med å utforme dette. Med veisøker mener Lejonberg (2018) en som mottar veiledning eller deltar i et veiledningsprogram.

Handal og Lauvås (2014) har en todelt beskrivelse av mentoring. De argumenterer for at mentoring er karriererettet. Det går ut på å gi støtte og utfordring til adepten på veien til å bli en dyktig yrkesutøver. Handal og Lauvås (2014) bruker begrepet "adept" om en person som mottar støtte og hjelp av en mentor. Videre sier de at mentoring også skal være støttende i adeptens psykososiale utvikling med tanke på identitetsutvikling, selvtillit, motivasjon og selvutvikling.

Personen som mottar mentoring og som har en mentor benevnes ulikt i forskningen og litteraturen. De vanligste benevningene er "protesje" eller adept. I presentasjon av litteratur og forskning vil jeg bruke de begrepene som er brukt av forskerne, mens i mine diskusjoner og analyser vil jeg forholde meg til begrepet adept. Jeg vil i intervjuene og i diskusjonen bruke begrepet mentor om de erfarne rektorene som har deltatt som mentorer i det aktuelle mentorprogrammet som er studert og adept om den nye rektoren som er deltager i mentorprogrammet. Skoleeier vil bli omtalt som skoleeier.

2.3 Mentoring i en internasjonal kontekst

Mentor og mentoring er begreper som strekker seg langt tilbake og mange er enige i at opphavet til begrepet strekker seg tilbake til eposet *Odysséen*. Det finnes allikevel ulike definisjoner i litteraturen. Parsloe og Wray (2000) definerer enkelt en mentor som: «Mennesker som gjennom sitt arbeid hjelper andre til å utnytte sitt potensiale» (Parsloe & Wray, 2000 s. 8).

De ulike definisjonene bærer ofte preg av at mentor innehar en hjelperrolle og identifiserer mentor som en mer erfaren person som er villig til å dele av sine kunnskaper med en som er mindre erfaren. Shea (2002) argumenterer for at: «A mentor is one who offers knowledge, insight, perspective, or wisdom that is especially usefull to other person» (Shea, 2002 s. 8).

Denne beskrivelsen dekker godt den hjelperrollen som mange har gitt mentoren.

Andre vektlegger særlig mentorens omsorgsfulle og sosiale rolle. Lacy (2001) har definert en mer omfattende mentorrolle.

A mentor offers emotional and psychological support, direct assistance with career and professional development, and role modeling. A mentor oversees the career development, of another person through teaching, counselling, providing support, protecting, promoting or sponsoring (Lacy, 2001 s.10).

I denne definisjonen legger Lacy (2001) til grunn at mentor har en viktig betydning i karriereutviklingen til adepten.

Garvey (2007) ønsker å fremheve mer læringsperspektivet og mentorens og adeptens samarbeid i utvikling av relasjonen og den formen mentorskapet får mellom mentor og adept: "Mentoring is a learning relationship between two people. It requires trust, commitment and emotional engagement. It involves listening, questioning, challenge and support. It has a timescale" (Garvey, 2007 s.1).

Nasjonalt er Mathisen (2015) en av de som har sett mest på mentoring. Mathisen (2015) har forsøkt å integrere flere av de internasjonale perspektivene i sin definisjon, som har et utviklings- og vekstperspektiv:

Mentoring er en samtale mellom likeverdige kolleger gjennomført i en atmosfære av gjensidig tillit, støtte og utfordring hvor målet er å skape refleksjon og ettertanke som fører til endring og forbedring, og hvor man utforsker profesjonens potensiale for utvikling og vekst som yrkesutøver (Mathisen, 2015 s. 28).

De ulike omtalene av begrepet mentoring viser at mentorrollen kan romme mye. Mentor er et begrep som er internasjonalt kjent, men kan brukes på litt ulike måter. Det er derfor viktig å se hvordan mentorrollen er definert av de ulike forskerne for i større grad få innsikt og innblikk i forskningen på feltet.

2.4 Studier av mentoring av skoleledere

Jeg vil presentere tre sentrale review artikler som omhandler bruken av mentoring ovenfor skoleledere.

En gruppe studier av amerikanske forskere viser i økende grad at skoleledere gjennom alle faser av karrieren kan ha nytte av et veiledningssystem der en erfaren leder hjelper nye skoleledere med å kombinere teori, praksis og erfaring. Når skoleledere blir bedt om å

identifisere hvem de i størst grad henter støtte fra, oppgir de andre skoleledere som den største kilden til dette (Malone, 2001).

I sine studier argumenterer Malone for hvordan behovet for en mentor har blitt mer aktuelt i de senere år. Han peker på at skolelederutdanningen alene ikke nødvendigvis gjør deg til en bedre leder. I studiene han har sett på der skoleledere har blitt koblet opp mot en mentor, en som er profesjonell på organisasjonsutvikling, har de nye rektorene vist at de har hatt en større utvikling på effektivitet gjennom sin karriere. Malone (2001) viser blant annet til professorene Crow og Matthews for å hente støtte i sitt syn. Crow og Matthews (1998) argumenterer for at sosialisering og mentoring bør foregå gjennom hele karrieren. Det er gjennom sosialisering man kan danne grunnlaget for en god mentorordning. Mentoring gjør ikke bare skolelederne til bedre skoleledere, det vil også berike både undervisningen men også læringsutbyttet i skolen. De peker også på fire utfordringer med mentorer. De fire utfordringene som Crow og Matthews (1998) peker på er at gode rektorer ikke nødvendigvis blir gode mentorer, det bør ikke settes for høye forventninger til utbyttet av mentoring, noen rektorer har lettere tilgang på en mentor og det kan være en fare for at mentorer kan forstyrre utviklingen til sine mindre erfarne skoleledere av ren misunnelse.

Daresh (2004) har sett på funn i ulike vitenskapelige artikler som omhandler bruken av mentorprogrammer som et eget verktøy både i pågående skolelederutdanning, men også som en videreutvikling av lederegenskaper. Han beskriver mentoring som et profesjonelt utviklingsverktøy for å utvikle lederegenskaper men også stimulere til at flere ønsker å bli skoleledere. Daresh (2004) viser til mangelen av skoleledere i USA på midten av 1980-tallet og midten av 1990-tallet. Det var færre lærere som også viste interesse for skolelederrollen. Det ble derfor nødvendig å se på en mer effektiv tilnærming til utvikling av pedagogiske ledere. Han peker på at mentoring kan være et godt utviklingsverktøy for de som ønsker å bli pedagogiske ledere. Daresh peker på en utfordring i dette arbeidet. Mentoring kan også bli en begrensning på mangfoldet. Det pekes på en stor fallgrube ved tradisjonelle mentorprogrammer, nemlig fristelsen til å bruke mentoring til å fremme kloning, ikke vekst (Daresh, 2004).

En annen gruppe studier fra Australia er gjennomført av Hansford og Ehrich (2006). De har gjort en strukturert gjennomgang av 40 forskningsbaserte artikler som omhandler mentorprogrammer for skoleledere. Hansford og Ehrich ønsket å se på om mentoring egentlig er viktig. Gjennom sin gjennomgang peker Hansford og Ehrich (2006) på at rektorrollen er

kompleks, sammensatt og krevende. Det er kompleksiteten i rektorrollen som tydeligst peker på behovet for et godt utformet og implementert mentorprogram. Hansford og Ehrich (2006) trekker frem at mentorprogram kan være en viktig type faglig utviklingsaktivitet for å styrke lærings og vekstpotensialet hos nye rektorer. Det trekkes frem at flere av artikkelen som er studert i dette arbeidet, peker på at mentoring har gitt positive resultater for adepten. Hansford og Ehrich (2006) har også kommet frem til noen utfordringer med bruk av mentorprogrammer. Mentorprogrammene går ofte over tid, og det kan være vanskelig å finne nok tid til mentorsamtaler og oppfølging. Det må være en systematisk oppfølging for at utbyttet skal bli størst og det må tas hensyn til planlegging, opplæring av mentor og gjennomføring for å få ut det fulle potensialet (Hansford & Ehrich, 2006).

I europeisk sammenheng er det flere som har studert bruken av mentor både innenfor skolesystemet men også i andre bedrifter. Clutterbuck (2014) som er gjesteprofessor ved flere universiteter i England, og en internasjonal pionere innenfor coaching og mentoring, er opptatt av relasjonene i et mentor adept forhold. Clutterbuck (2014) mener dette er viktig for at utbytte av mentorsamtalene skal bli mest optimalt. Alle relasjoner starter med en kontekst som relasjonene bygges ut i fra. Clutterbuck (2014) mener at de forventningene vi tar med oss inn i denne relasjonen er viktig for hva som kommer ut av mentoring og hva adepten vil sitte igjen med i etterkant. Dette sammenfaller med mye av det Crow og Matthews (1998) viser til, da de trekker frem sosialisering som et viktig aspekt i mentoring.

2.5 Utdanning av skoleledere i en norsk kontekst

2.5.1 Voksenåskursene og Beite-kursene

Gir vi skolehistorien et tilbakeblikk vil vi se at det ikke har eksistert noe statlig eller kommunalt tilbud om etterutdanning for skoleledere før 1960. Før dette ble det arrangert ulike kurs, men de var i regi av fagforeningene (Møller, 2016).

Fra og med 1960 satte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) i gang årlige administrasjonskurs som gikk over seks uker. Dette var etter påtrykk fra skolelederne selv. Disse kursene ble kalt Voksenåskursene. Gjennom kurset fikk skolelederne undervisning innenfor gjeldende lovverk, saksbehandling, kontorhold og psykologi. Kapasiteten på kursene var langt fra god nok til å fylle etterspørselen. Det kom også etter hvert kritikk om at

innholdet var for løsrevet fra den praktiste ledelsessituasjonen. Når opplæringsloven kom i 1969, ble det lagt mye sterkere vekt på skoleledernes ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid og arbeidsmiljø. På dette området markerte skolelederne i grunnskolen et sterkt behov for etterutdanning (Møller, 2016).

Gjennom 1970-årene ble skolelederopplæringen en sentral oppgave for landets skoledirektører. Departementet oppnevnte i 1992 en arbeidsgruppe som skulle planlegge en desentralisering av etterutdanningen av skoleledere. Innholdet skulle tas hensyn til at innholdet i lederrollen var endret. I kursene som fikk navnet "Beite-kursene", fikk skolelederne kjennskap til emner som, samarbeid, medbestemmelse, ansvarsdeling, organisasjonsteori og organisasjonspsykologi (Møller, 2016).

2.5.2 Miljø og ledelse i skolen (MOLIS)

MOLIS ble startet opp i januar 1981 og ble organisert i tre deler. I innledningen var det et administrasjonskurs (A-del) som vektla forvaltningsmessige oppgaver for skoleleder. Denne delen hadde et omfang på 5 dager. Neste del var et lederkurs hvor spørsmål om samarbeid stod sentralt (B-del). Denne delen kunne vare mellom 10-15 dager fordelt på 1 ½ år. Her var også tanken at hele personalet skulle aktiveres i periodene mellom kurssamlingene for å knytte opplæringen tettere til utviklingsarbeidet på egen skole. En C-del ble tilbudt som en videreføring og som en oppfølging av skolelederne. Det overordnede målet for MOLIS var å få alle ved den enkelte skole til å arbeide for et godt lærings- og arbeidsmiljø for elevene og de ansatte ved skolen (Møller, 2016).

Vestre (1985) fikk ansvar for å vurdere MOLIS. I sin konklusjon understreker han at det var svært problematisk å si om prosjektet hadde hatt den ønskete virkningen som skoleutviklingstiltak, da prosjektet først og fremst hadde fungert som individuell opplæring av skoleledere. Likevel trekker han frem at som individuell opplæring syntes prosjektet imidlertid å ha hatt god målrealisering.

Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo fikk i oppdrag å avslutte prosjektet. Evalueringen som var basert på både dokumentgransking, spørreskjema og intervjuer, konkluderte med at kursene til skolelederne neppe var tilstrekkelig for å initiere og vedlikeholde utviklingsprosessen på en skole. I evalueringen ble det lagt vekt på at hele personalet måtte tilbys kvalifisering på nødvendige områder hvis man ønsket skoleutvikling.

De resultatene som var mulig å spore hos skolelederne, gikk på bevisstgjøring av holdninger og reaksjoner i det sosiale samspillet mellom mennesker. Noen skoleledere hevdet også at de var blitt mer beviste på pedagogiske og administrative oppgaver, men dette var det vanskelig å dokumentere (Møller, 2016).

Resultatene av denne evalueringen med referanse til målstyring som styringsprinsipp i skolen, ble et nytt nasjonalt program utviklet. Det ble kalt "Ledelse i skolen" (Møller, 2016).

2.5.3 Ledelse i skolen (LIS)

I 1988 la KUF frem en ny rammeplan "Ledelse i skolen", LIS (Grue & Holen, 1988). Et overordnet mål med LIS var å utvikle en ledelseskultur, grunnlagt på skolens mål og egenart. Det skulle også være tilpasset skolens nye utfordringer. Programmet ble utarbeidet i nært samarbeid med alle skoledirektørene, som fikk ansvar for operasjonalisering i sine fylker. Det overordnede organisasjons- og ledelsesprinsippet skulle være målstyring. Programmet ble derfor sterkt knyttet til dette (Møller, 2016). I programmet ble det presisert at skoleutvikling var avhengig av at lærere ble gitt medansvar i ledelse av skolen, men på grunn av økonomiske rammer måtte midlene som var øremerket "Ledelse i skolen", gå til personer med formell lederstillinger i skolen. Som innhold la man vekt på skolens rolle i samfunnet, skolevurdering, læreplanforståelse og ledelse av lokal læreplanarbeid (Ottesen, 1989).

Asplan Analyse (1992) fikk i oppdrag av departementet å evaluere lederopplæringen nasjonalt. Metodisk besto evalueringen av dokumentgransking og intervjuer. I tillegg gjennomførte de deltagende observasjoner på seminarer i to fylker. I evalueringen trekker de frem at de kan se en bevissthetshevning hos deltakerne som gir utsalg i språk og tenkemåte. Videre sies det at det registreres et økt engasjement og en sterkere motivasjon for oppgaven som leder. Deltakerne identifiserer seg klarere og tydeligere med rollen som leder. Planleggingskompetansen er økt, medarbeidersamtaler er tatt i bruk og ledernes ensomhetsfølelse er redusert. Videre hevdes det at målstyringstenkningen er svakt utviklet, og LIS-heftene som var utviklet for å støtte opplæringen hadde ujevn faglighet (Møller, 2016). På bakgrunn av denne evalueringen og på grunnlag av en tilsvarende evaluering av lederopplæringen for videregående skole, utformet departementet i 1992 et felles nasjonalt program for ledelsesutvikling i grunnskolen og videregående opplæring, LUIS (KUF, 1992).

2.5.4 Ledelsesutvikling i skolen (LUIS)

LUIS-programmet var en oppfølging av Stortingsmelding 37³ (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Parallelt med utviklingen av dette programmet skjedde det også en omorganisering av utdanningssektoren sentralt. Samordningen mellom skolelederopplæring i grunnskole og videregående skole ble relatert til utviklingen av en ny felles nasjonal læreplan. Nasjonal styring av skolen skulle blant annet sikres gjennom lederopplæring (Møller, 2016). I LIUS-programmet understrekes det at skolen opererer med gitte mål og rammer som gir skolen et stort handlingsrom for læring og utvikling av skolen som organisasjon. Videre forutsettes det at både lærere og ledere er lojale mot skolens verdier og normer (KUF, 1992).

Kommuneloven som trådte i kraft 1. januar 1993, gjorde det problematisk å anvende LUIS-programmet som virkemiddel for nasjonal politisk styring av skolen. Skolelederne hadde for eksempel ifølge programmet plikt til å delta i opplæring som ble tilrettelagt regionalt i regi av skoledirektørene. Men ifølge kommuneloven kunne ikke departementet pålegge kommuner og fylkeskommuner å delta i spesielle utdanningsprogrammer (Møller, 2016).

På 1990-tallet ble det utviklet en ny kompetanseutviklingsstrategi som understreket nødvendigheten for samarbeid mellom universiteter og høyskoler. Det ble i januar 1998 satt ned et nettverk mellom universiteter og høyskoler for å stimulere utviklingen av tilbud fra nettopp høyskolene og universitetene. Resultatet av dette nettverket ble en delvis utviklet IKT-basert undervisningsopplegg som omfattet fem hovedområder for pedagogisk ledelse. De fem områdene omfattet 1: Utvikling, vurdering og kvalitet; 2: Læringsmiljø; 3: Arbeidsoppgaver; 4: Utdanningspolitikken og opplæringsloven; 5: Læreplanarbeid. Arbeidet ble imidlertid avsluttet før det ble ferdig. Resultatet ble undervisningsopplegg som kunne inngå i en nasjonal idébank som ble koordinert av det daværende læringscenteret⁴.

I oversikten til nå kan vi se at det har blitt satset ganske mye på opplæring av skoleledere i statlig regi i Norge. Det som har blitt gitt av tilbud har blitt justert fortløpende basert på de evalueringene som har blitt gjort. Teorigrunnlaget var i stor grad hentet fra ledelsesteori

³ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True>

⁴ Nasjonalt senter for læring og utvikling (Læringscenteret) ble opprettet 1. august 2000, og målet var å bidra til et helhetlig perspektiv på lærings, forsøks-, og utviklingsarbeid, forskning og vurdering. I hovedsak skulle evaluering- og utviklingsfunksjonene være knyttet til grunnskole og videregående opplæring. Læringscenteret ble i 2004 erstattet av Utdanningsdirektoratet (Møller, 2016).

utviklet innenfor privat sektor. Studerer vi innholdet nøyere ser vi at organisasjonspsykologi og målstyring har dannet et viktig grunnlag for innholdet (Møller, 2016).

2.5.5 Ny kurs: Fra etterutdanning til videreutdanning

I 2002 utlyste Utdannings- og forskningsdepartementet midler for å stimulere universiteter og høyskoler til å utvikle skolelederutdanninger på masternivå. Dette resulterte i et omfattende samarbeid på tvers av utdanningsinstitusjoner i hele landet. I dag tilbyr mange universiteter og høyskoler mastergradsutdanning innenfor skoleledelse. Parallelt har de statlige etterutdanningstilbudene til skolelederne blitt avsluttet (Møller, 2016).

I perioden 2006-2008 deltok Norge i en studie av skoleledelse, *Improving School Leadership*, i regi av OECD. Den rettet søkelyset mot ledelse, lederroller, rekruttering av ledere, arbeidsbetingelser for ledelse, lederopplæring og lederutvikling. Studien hadde til hensikt å sammenstille forskning og praksis som er gjort med tanke på å forbedre lederskapet i skolen og identifisere gode politiske initiativer. På den måten ønsket OECD å bidra til utveksling av erfaringer, kunnskap og politikk mellom landene som var med. I studien skilte Norge seg ut som et av få land som ikke hadde definert klare krav til formell utdanning av skoleledere. I anbefalingene fra OECD ble det foreslått at skoleledere skulle ha stor grad av autonomi, og samtidig tilbud om kontinuerlig lederopplæring. I særlig grad pekte OECD på at det var viktig å sikre opplæring av nytilsatte skoleledere (Møller, 2016). I Stortingsmelding nr. 31⁵ (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ble det klart at Kunnskapsdepartementet ønsket å følge opp OECD sine anbefalinger. Utdanningsdirektoratet fikk i denne meldingen beskjed om å igangsette en prosess for å definere innholdet i en skolelederutdanning. Det ble også bestemt at omfanget på tilbudet skulle være på 30 studiepoeng, og at innholdet skulle kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse. Dette ble starten på den første skolelederutdanningen på høyere nivå i Norge (Møller, 2016).

2.6 Nasjonal forskning på veiledning

Nasjonalt er det forsket lite på veiledning og mentoring av skoleledere. Det er derimot forsket mye på veiledning av nyutdannede lærere. Lejonberg (2018), har sett på hva god veiledning

⁵<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000d/dddpdfs.pdf>

er. Noen av det som Lejonberg (2018) trekker frem er også interessante når vi skal se på mentoring for nye rektorer.

Lejonberg nevner fire forutsetninger for god veiledning.

- Å forankre en veiledningsplan i teori
- Å forankre veiledningsplanen i andre relevante planer
- Å involvere veisøkeren i utviklingen av veiledningsplanen
- Å samarbeide med kollegaer om utvikling av veiledningsplaner

(Lejonberg & Føinnum, 2018)

De fire forutsetningene som Lejonberg peker på sammenfaller med flere av aspektene til Hansford og Ehrich (2006). De argumenterer for at planlegging og god implementering av et mentorprogram er viktig.

Handal og Lauvås (2014) har vært banebrytende innenfor det norske veiledningsfeltet i en årrekke. Handlings- og refleksjonsmodellen er en veiledningsteoretisk tilnærming som retter seg mot veiledning av undervisningsrelaterte temaer. Gjennom veiledning ønsker man å skape større bevissthet rundt verdigrunnet som ligger bak den kunnskapen som man støtter seg til derigjennom styrke veisøkers yrkesidentitet. Denne modellen ligner på flere av modellene som er utarbeidet internasjonalt. Malone (2001) viser til at skoleledere kan ha nytte av et veiledningssystem der en erfaren leder hjelper nye skoleledere med å kombinere teori, praksis og erfaring. Når skoleledere blir bedt om å identifisere hvem de i størst grad henter støtte fra, oppgir de andre skoleledere som den største kilden til dette.

Mathisen har brei erfaring og publisert flere artikler innenfor feltet veiledning, rådgivning og mentoring. Mathisen (2015) legger vekt på at mentorskapet er en arbeidsform som tradisjonelt innebærer at en erfaren yrkesutøver hjelper en annen til å bli dyktigere og mer kompetent i sitt arbeid. Mentorskapet kan både ha en formell struktur, f. eks mentorprogram og en mer uformell struktur. Mathisen (2015) viser blant annet til Clutterbuck (2014) som ser at det internasjonalt vokser frem flere organiserte mentorprogrammer ikke bare innenfor skolesektoren og viser til Clutterbucks sitat: «*Everyone Needs a Mentor*» (Clutterbuck, 2014 s. 1).

2.7 Eksempelstudier fra en norsk kontekst

I masteroppgaven *Mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune*, undersøkte Midttun (2014) hvilke erfaringer rektorene har med mentorordningen som ble satt i gang i kommune. Midttun gjennomførte kvalitative forskningsintervju av fire nytilsatte rektorer i kommunen. Funnene fra studien viser at det som synes å være en avgjørende faktor, fra rektorenes side, er at mentorene er praktiserende skoleledere og eller har bred erfaring som rektor og faglig kunnskap i mentorrollen. Videre sier rektorene at de har tillit til at mentorene er dyktige og profesjonelle, men det poengteres at egnethet har stor betydning.

Relasjonen mellom rektor og mentor var også en viktig faktor i arbeidet. Det å bruke tid på å etablere en relasjon har stor betydning for en åpen og god dialog. Gjennom å bygge en god relasjon opparbeides det også en tillit. Det er viktig for rektorene at samtalene med mentor forblir konfidensielle. På denne måten blir innholdet i samtalene mer praksisnære og rektorene kan ta opp og snakke om de utfordringene de står ovenfor. Rektorene mener at en viktig del av mentorordningen er å bidra til både en faglig utvikling, men også å gjøre dem trygge i lederrollen (Midttun, 2014).

Schjølberg (2017) har i en kvalitativ studie sett på rektorenes opplevde behov for veiledning i jobben sin. I studien har hun intervjuet rektorer som ikke har blitt tilbudt en mentor av sin skoleeier, men på eget initiativ skaffet seg en mentor. Mentorene har ofte vært mer erfarne rektorer innenfor samme kommune. Undersøkelsen viser at rektorer opplever et behov for veiledning og at de har positive erfaringer med ekstern veiledning. I undersøkelsen kommer det frem at det er spesielt to områder der rektorene opplever behov for veiledning. Områdene var læringsmiljø og kvaliteten på undervisningen spesifisert gjennom elevmedvirkning og elevenes kontroll over egen læring. Bakgrunnen for at rektorene løfter frem disse to områdene, er at de føler en usikkerhet om hvordan de kan forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, om læringsmiljøet er godt og hvilken sammenheng dette har på skolen (Schjølberg, 2017). Funnene til Schjølberg bekreftes av Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2014). Der kommer det frem at norske rektorer bruker mindre tid enn sine kollegaer i mange land på undervisningsrelaterte oppgaver og på kontakt med elevene. Undersøkelsen slår også fast at skoleledere bruker for liten tid til tilbakemeldinger til sine ansatte (TALIS, 2014).

Studien viser også at veiledning kan være et begrep som dekker mange former for profesjonell hjelp. Schjølberg tar høyde for at det er ulik forståelse for begrepet veiledning. Dette er i tråd med Lauvås og Handal (2014) som sier at veiledningsbegrepet kan være vanskelig å definere klart.

2.8 Oppsummering

Formålet med dette kapittelet har vært å presentere relevant forskning om både mentoring av skoleledere og hvordan tilbudet om skolelederutdanning har utviklet seg i Norge. Videre har jeg presentert hvordan fenomenet tidligere er studert samt vist funn fra relevante studier. Jeg har spesifikt pekt på det historiske rundt *mentor* samt redegjort for forskning innenfor mentoring brukt ovenfor skoleledere. Nedenfor vil jeg kort oppsummere det vi har lært av tidligere forskning, før jeg sammenfatter det jeg har identifisert som eget forskningsrom.

Fra den internasjonale forskningen har vi fått kunnskap om at skolelederutdanningen alene ikke nødvendigvis gjør deg til en bedre skoleleder. Både Malone (2001) og Daresh (2004) peker på at skolelederutdanning satt sammen med en mentor har vist å gi en effekt på trygghet og lederutvikling hos skolelederne som har deltatt. Daresh (2004) peker også på at mentoring kan være et godt utviklingsverktøy for de som ønsker å bli skoleledere.

Utfordringen med bruk av mentoring som det blir pekt på, omhandler at mentoring kan være med å begrense mangfoldet hvis alle skal gjennom det samme.

Gjennom gjennomgangen av norsk skolelederopplæring fra 1960 og til det som er dagens tilbud om utdanning for skoleledere, har jeg funnet ut at det har vært en god utvikling i utdanning for skoleledere. Det har gått fra de så kalte Beite-kursene på 1960 tallet, til rene masterstudium i utdanningsledelse i dag.

Jeg viser også til to tidligere studier som er gjort på masternivå. Disse studiene berører samme tematikk som jeg ønsker å belyse i mitt studie. Gjennom disse studiene har jeg lært at andre rektorer har benyttet seg av mentorer og lykkes med det i sin oppstart som rektor.

Ut fra min review av relevant forskning ser jeg at det er et forskningsrom for å undersøke bruken av mentorprogram for skoleledere her i landet og se dette opp mot CHAT som et teoretisk rammeverk. Min masterstudie dekker derfor et udekket behov.

3 Teoretisk rammeverk

Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for hvilke analytiske rammer og teorier som brukes i analysen. Oppgavens problemstilling retter oppmerksomheten mot hvilke erfaringer rektorer har med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke kulturhistorisk aktivitetsteori.

I dette kapitlet vil redegjøre for hvordan kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) kan belyse profesjonelt samarbeid gjennom et mentorprogram for nye skoleledere. Aktivitetsteorien blir beskrevet gjennom Vygotskys arbeid og Engströms videreutvikling av den. I introduksjonen vil jeg kort redegjøre for første og andre generasjons CHAT. Deretter vil jeg presentere tredje generasjons CHAT som vil være grunnlaget for teorien i analysen.

3.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT)

I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg vil bruke kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) som analyseredskap når jeg skal undersøke og beskrive hvilke erfaringer rektorer har med deltagelse i mentorprogram som en kollektiv aktivitet og hvordan skoleeier legitimerer design og gjennomføring av mentorprogrammet. Innledningsvis vil jeg kort presentere første generasjons CHAT før jeg går nærmere inn på sentrale begreper og prinsipper for andre generasjons CHAT. Jeg vil så presentere en modell av et aktivitetssystem (Engeström, 2015) som benyttes i analysen. Gjennom presentasjonen av dette vil jeg gi eksempler som er relatert til egen studie.

3.1.1 Aktivitetsteoriens røtter

CHAT er basert på teorier og ideer fra den russiske kulturhistoriske skolen som ble grunnlagt av Lev Vygotsky (1886-1934) i 1920- og 1930-årene. Leontiev som var student av Vygotsky bygget på og utviklet Vygotskys arbeid. Engström har senere videreført Leontievs arbeid. Det er Engström (2015) som benevner Vygotskys modell som *første generasjons CHAT* og Leontievs bidrag som *annen generasjon*.

Vygotsky (1978) introduserte begrepet *mediert handling*. Han argumenterte for at det alltid inngår redskaper i individers handlinger. Individers handlinger kunne ikke forstås uten å se

handlingene i indirekte sammenheng med den kulturelle konteksten de var en del av, og samfunnet kunne ikke forstås uten å forstå individene og deres bruk av *redskaper*. Vygotsky skilte mellom redskaper som ble brukt for å håndtere situasjoner (objekter) på et ytre plan (fysiske redskaper) og redskaper som ble brukt på et indre plan (psykologiske redskaper) (Vygotskij et al., 1978).

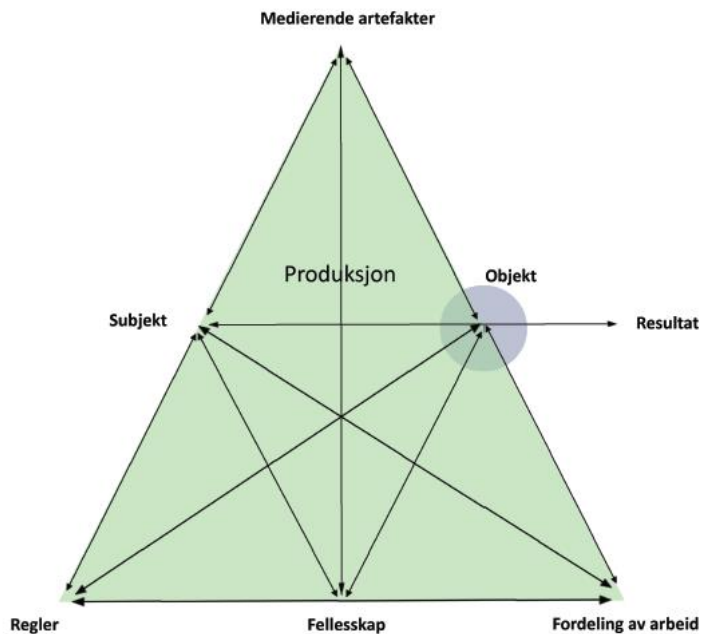
Begrensningene i førstegenerasjonsmodellen er at den fokuserer på individets utvikling og dets bruk av redskaper. I min studie skal jeg se på mentorsamtaler som en artefakt i et mentorprogram for nytilsatte rektorer. Vygotsky sitt fokus var på individuelle handlinger, mens Leontiev utviklet teorien videre ved å ha fokus på individets handlinger i en kollektiv samhandling. Jeg velger derfor å legge vekt på Leontievs teori som utgangspunkt for min analyse. Leontievs eksempler om "jaktlaget" illustrerer individets plass i kollektivet (Leontiev, 1978).

When members of a tribe are hunting, they individually have separate goals and they are in charge of diverse actions. Some are frightening a herd of animals towards other hunters who will kill the game, and other members have other tasks. These actions have immediate goals, but the real motive is beyond hunting. Together these people aim at obtaining food and clothing – at staying alive. To understand why separate actions are meaningful one needs to understand the motive behind the whole activity. Activity is guided by a motive. (Leontiev, 1978, s. 62-63).

Som vi kan se i eksemplet om "jaktlaget", har mennesker som deltar i felles kollektive aktiviteter, individuelle mål. Selv om hver enkelt har sine individuelle mål, bidrar de til den kollektive aktiviteten som skal sikre jaktresultatet. Gruppens formål med jakten strekker seg altså utover det å skyte et dyr. Med Leontievs utvidelse til Vygotskys teori, blir oppmerksomheten rettet mot de kollektive prosessene i hele aktivitetssystemet. Individuelle eller gruppeorienterte prosesser får først mening i konteksten av hele aktivitetssystemet. I Sovjetunionen ble aktivitetsteoretikernes arbeid begrenset til å studere lek og læring blant barn (Vygotsky, 1978). Motsetninger og spenninger innen et aktivitetssystem forble en svært kontroversiell sak. Fra 1970 tok forskere fra vesten opp dette tankegodset og rekontekstualiserte det. Nye områder for studier av aktivitetssystemer, som for eksempel arbeidsplasser, ble åpnet for forskning. Ideen om interne motsetninger som den drivende kraften for endring og utvikling i aktivitetssystemer, fikk etter hvert status som et ledende prinsipp i empirisk forskning (Jensen, 2018).

3.1.2 Modell av et aktivitetssystem

Siden Leontiev selv aldri laget en illustrasjon av sitt bidrag til aktivitetssystemet, har Engström (2001) illustrert Leontievs bidrag til andre generasjons CHAT, som vist i figur 1.



Figur 1: Modellen av et aktivitetssystem (etter Engström, 2015, s. 78)

I modellen som er vist i figur 1, ser vi hvordan Vygotskys teori om mediert handling vises i øverste delen av trekanten. Leontievs bidrag om individet i en kollektiv kontekst vises i modellens nederste linje. Når jeg i denne studien for eksempel ser på hvordan bruken av mentorsamtale for nytilsatte rektorer, vil det kun være en liten del av skoleeiers objekt for oppfølging av nye rektorer. Jeg vil i hovedsak fokusere på den øverste trekanten i min analyse. I denne studien vil jeg se på mentorprogrammet som en aktivitet der mentorsamtalen vil være den viktigste artefakten.

I det følgende vil jeg forklare de ulike elementene, også kalt "nodene" i aktivitetssystemet og gi relevante eksempler for forståelse av hver av delene i modellen relatert til min studie.

Subjektet refererer til det enkelte individet eller gruppen som er i fokus for studien og analysen. I denne studien vil det være de rektorene som har deltatt i mentorprogrammet og som jeg har intervjuet.

Objektet er aktivitetens "råmateriale" eller problemområde som deltagerens oppmerksomhet rettes mot her og nå. Objektet er det som gir retning og energi til aktiviteten. Objektene er gjerne utviklet over lang tid og benevnes som historisk generaliserte objekter. I skolen kan det gjerne være "elevenes læring" som er det historiske objektet. Jeg har kun studert en liten del av den aktiviteten som skoleeier har med tanke på nytilsatte rektorer. Det er derfor kun en del av objektet jeg får kunnskap om gjennom intervjuene. I denne studien vil fokuset være på *situasjonsspesifikke objekter* (Engeström, 2001). Dette forstås som objekter som oppstår i samspillet "her og nå", og som gir retning for deltagerens handlinger og samarbeid.

I modellen (figur 1) har objektet en ring rundt seg. Ringen skal vise at objektet representerer fokuset for aktiviteten, men at objektet samtidig blir fortolket av den enkelte i aktiviteten (Engeström, 2001). I en mentorsamtale vil den enkelte rektor fortolke eksempelvis hva som er de viktigste arbeidsoppgavene eller hvilke området skolen har vekstmuligheter innenfor. Derfor vil også objektet stadig være i utvikling og vil kunne endres.

Ved hjelp av medierende artefakter omgjøres objektet til *resultat*. (Engeström & Sannino, 2010). Jeg vil i denne studien se nærmere på hvilke erfaringer rektorer har med deltagelse i mentorprogrammet og hvordan legitimeres designet og gjennomføringen av mentorprogrammet av skoleeier.

Objektet formes og endres gjennom bruken av *medierende artefakter* som kan være både redskaper og tegn (Engeström & Sannino, 2010). Vygotsky (1978) mente at språket var det viktigste artefakten, og eksempler på slike redskaper i mitt studie kan være fagbegreper og selve diskusjonen som mentorparet har. Med tegn kan vi forstå både modeller og ideer, mens praktiske (fysiske) redskaper kan i dette studiet være fagartikler, mentorveilederen og målsetningsdokument for mentorsamtalen for eksempel. Felles for disse medierende artefaktene er at de produseres gjennom praktiske, sosiale og kulturelle aktiviteter. Redskapene kalles derfor ofte *kulturelle artefakter*. I denne studien vil begrepene artefakter, redskaper og verktøy bli brukt om hverandre.

Konteksten for aktiviteten er *regler, fellesskap og fordeling av arbeid*. Det er disse tre elementene som knytter enkeltdeltagerne til den kollektive aktiviteten.

Reglene i dette systemet refererer til både skrevne og uskrevne regler og normer i aktivitetssystemet. Regler kan vises som både maler, standarder og eksplisitte prosedyrer for

hvordan grupper skal handle. Det kan også være implisitte forventninger og uskrevne regler for hva som forventes for å være profesjonelle i det sosiale samspillet (Engeström & Sannino, 2010). I dette studiet har mentorparene et bestemt mentorprogram, skissert av skoleeier, som de må forholde seg til.

Arbeidsdeling viser hvordan deltagerne i aktivitetssystemet fordeler oppgaver seg imellom. Det kan også henvises til fordelingen av makt og status i gruppen (Engeström & Sannino, 2010). I et mentorprogram vil for eksempel arbeidsoppgavene være fordelt mellom deltagerne (horisontal fordeling av arbeid), samtidig som det kan være ulik status i gruppen (vertikal fordeling av makt) mellom de ulike rollene som for eksempel, skoleeier, mentor og rektor. Skoleeier har initiert og fasilitert for innholdet i mentorprogrammet, mentor skal utøve innholdet i mentorprogrammet og være mentor, mens rektor er den som skal motta mentoring og skal være med å sette søkelys på vekstpunkter for seg selv og skolen.

Fellesskapet viser til andre utenfor den gruppen som studeres, men som allikevel deler det samme objektet. Dette vil derfor avhenge av hvem forskerne velger som subjekt (Engeström, 2015). I dette studiet vil alle de andre mentorparene som er med i mentorprogrammet, men som ikke er valgt ut til selve studiet danne fellesskapet.

3.1.3 Objekt orientert aktivitet

Et hvert aktivitetssystem er objekt orientert. Objektet viser et opplevd behov for endring som er med på å gi aktiviteten en retning og energi. Det er gjerne utviklet over lang tid, og det er utviklingen av objektet frem mot et resultat som er drivkraften bak aktiviteten. Det er viktig at et objektet også forstås tosidig. På den ene siden kan et objekt være i form av en substansiell form som plan eller rutiner. På den andre siden er aspektet om hvordan et objekt kan være en prosessegenskap som omfatter konkrete temaer til refleksjon og handlinger i for eksempler diskusjoner (Aas, 2009).

Et objekt som "forbedring av praksis" er et kompleks og motsetningsfylt objekt. Der deltageres individuelle behov, ønsker og motiver vil være ulike, og disse vil også utvikles gjennom prosessen. Sosial anerkjennelse utgjør den primære ressursen til den personlige identitetsutviklingen, hvilket betyr at objektorienteringen ikke bare er en kognitiv prosess, men også handler om følelser og behov (Aas, 2009).

3.1.4 Bruken av artefakter

I alle utviklingsarbeid tas det i bruk en rekke ulike kulturelle redskaper, også kalt artefakter. Som nevnt tidligere skiller Vygotsky (1978) mellom fysiske redskaper som brukes til å håndtere situasjoner på et ytre plan på den ene siden og psykologiske redskaper som brukes på et indre plan på den andre siden. Men bruken av redskapene er ofte vanskelig å skille på denne måten, da bruken av dem flyter i hverandre. En artefakt som i den ene arbeidsprosessen kan brukes som et eksternt, praktisk redskap (for eksempel en mentorplan) kan senere gjennom en annen aktivitet brukes som et internt mentalt redskap (en tankemodell). Det er ikke noe i selve artefaktene selv som bestemmer hvordan den kan brukes. Man kan kategorisere artefaktene etter formålet med prosessene der de tas i bruk (Engeström, 2001).

3.1.5 Mediert aktivitet

Som det er vist i figur 1 i aktivitetssystemet, består aktivitetssystemet av flere mindre trekantene. De nederste trekantene henviser til konteksten for arbeidet, og de øverste trekanten visualiserer det som "produseres" i aktiviteten. Analysene i min studie har først og fremst fokus på hva rektor (subjektet) har av erfaringer med deltagelse i et mentorprogram (den objekt orienterte aktiviteten) og hvordan dette kan ha bidratt til en mulig utvikling. Dette refererer primært til den øverste delen av trekanten i aktivitetssystemet, som viser til første generasjons aktivitetsteori. I studien vil jeg studere deltagerens erfaring med hvordan redskapene tas i bruk og hvilke erfaringer rektorene har med dette. Ved bruk av CHAT som analytiske briller vil det derfor også være å inkludere både kulturelle og historiske aspekter ved de profesjonelles handlinger her og nå.

3.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan CHAT (Engeström, 2015) og sentrale analytiske begreper i denne teorien, kan bidra som analytiske briller i denne studien. Formålet med kapitlet har vært å presentere teori og begreper som kan bringe analysen på et høyere nivå.

4 Metodisk tilnærming

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei. Formålet med dette kapitlet er å gjøre transparent studiens metodologiske tilnærming. I dette kapitlet vil jeg først argumentere for hvorfor jeg har valgt å designe en kvalitativ studie. Videre vil jeg redegjøre for utvalg og valg av informanter, hvordan datamaterialet er samlet inn og hvordan det er analysert. I tillegg vil jeg redegjøre for hvilke tiltak som er gjort for å øke studiens kvalitet og hvilke etiske overveielser og tiltak som er foretatt.

4.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Når jeg skal velge tilnærming i forskningsarbeidet tar jeg utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier?* Spørsmålet blir hvordan jeg best kan få belyst rektorenes erfaringer og opplevelser med mentorprogrammet som en del av deres lederutvikling.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi kvalitativ forskning har fokus på menneskers selvoppfatning, eller erfaringer og opplevelser fra ulike kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Min kvalitative tilnærming til materialet er valgt for å gi best mulig innsikt i spørsmålet om hvordan rektorene opplever deltagelse i mentorprogrammet som aktivitet og hvordan skoleeier legitimerer programmet.

Kvalitative forskningsmetoder er velegnet når målsettingen for eksempel er å få innsikt i noens opplevelser av en gitt ting. I dette tilfelle et mentorprogram. Det vil i første rekke kreve forskningsdata som bygger på ulike former for selvrapporing. Innsamling, analyse og tolkning står sentralt i kvalitativ metodelære (Befring, 2015).

Fortrinnet ved kvalitative metoder viser seg særlig i forskning, der målet er å få innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner. Kvalitative metoder er også godt egnet til å forstå informanters meninger, deres intensjoner og deres involvering og engasjement (Befring, 2015).

4.2 Kvalitativ intervjustudie og valg av informanter

I min forskning har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign og jeg har gjennomført intervjuer av fire rektorer som har deltatt i samme mentorprogram. Jeg har foretatt et strategisk utvalg (Grønmo, 2016), det vil si at jeg har plukket ut informanter blant tidligere deltagere i mentorprogrammet. For å få mest mulig ut av hvordan rektorene opplever mentoring i starten av sin rektorkarriere, vil det være nyttig å finne informanter som har deltatt i mentorprogrammet minst et halvt år, gjerne et helt. Informantene har vært deltagere i det aktuelle mentorprogrammet en gang i perioden 2017-2019.

I følge Brinkmann og Kvale (2015) finnes det flere ulike måter å gjennomføre intervjuer på. Jeg har i denne forskningen gjennomføre semistrukturert forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Dette gir meg mulighet til å bevege meg mellom spørsmål og tema for å gå videre med viktige temaer som kan dukke opp underveis i prosessen (Cohen, Morrison, & Manion, 2018). Jeg ser dette som hensiktsmessig da det var viktig for meg å få frem rektorenes erfaringer og opplevelser med mentorprogrammet. Jeg la opp til en dialogbasert intervjuform der alle temaene ville bli berørt naturlig gjennom samtalens gang (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fra skoleeier siden har jeg i denne studien to informanter. Begge informantene er involvert i gjennomføringen av mentorprogrammet på ulike måter. De kjenner godt til både mentorprogrammet og hvordan mentorparene blir satt sammen.

4.2.1 Beskrivelse av informantene

Informantene i Fjellvik kommune består av fire rektorer som har deltatt i mentorprogrammet i regi av kommunen og to skoleeiere i samme kommune. Alle har fått fiktive navn og rektorene kalles her Hanna, Ida, Lars og Kristian. Informantene fra skoleeier vil etter dette bli kalt Knut og Elin. Skolekommunen har fått det fiktive navnet Fjellvik kommune.

Tabell 1

| Presentasjon av informanter: | | |
|------------------------------|---|---|
| Informant | Rolle | Bakgrunn |
| Hanna | Rektor – Bakke skole | Begynte som lærer i 1998 på videregående skole. Men har også jobbet på barneskole. Har jobbet som rektor i litt over et år på Bakken skole |
| Ida | Rektor – Fjell skole | Har jobbet som lærer i 15 år i en annen kommune. Har jobbet som inspektør og var i litt over to år ass. rektor på Fjell skole før hun ble rektor der. Det har hun vært de siste to årene. |
| Lars | Rektor – Li skole | Jobbet som lærer i 14 år. I 2010 fikk han en 50% stilling som inspektør og 50% stilling som lærer på samme skole. Fra august 2011 jobbet han fast som inspektør i tre år på denne skolen før han i 2014 ble ass. rektor på en annen skole i to år. I dag er Lars rektor på Li skole. Det har han vært i 3,5 år. |
| Kristian | Rektor – Vik skole | Kristian har 7 års erfaring fra klasserommet som lærer før han begynte som skoleleder. Lars har for det meste vært skoleleder utenfor Fjellvik kommune. Han har 7 års erfaring som inspektør og ass. rektor og 2 års erfaring som rektor før han søkte rektorjobb i Fjellvik kommune. I Fjellvik kommune har han nå jobbet som rektor i 2 år. |
| Knut | Ansatt hos skoleeier med ansvar for å følge opp none av rektorene i kommunen | Har bakgrunn som både lærer, inspektør og rektor i Fjellvik kommune. I dag har han ansvar for å følge opp noen av rektorer i kommunen. |
| Elin | Ansatt hos skoleeier med ansvar for oppfølging og videreutvikling av mentorprogrammet | Har bakgrunn som lærer og skoleleder i Fjellvik kommune. I dag jobber hun med å følge opp og videreutvikle mentorprogrammet i Fjellvik kommune. |

Tabell 1: Denne tabellen gir en enkel oversikt over informantene i denne studien

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Forberedelser til studien

Min begynnelse på foreliggende studium strekker seg tilbake til min veileder og mentorutdanning ved UiO. Med bakgrunn i tidligere utdanning og interesse for feltet begynte

jeg med et systematisk litteratursøk for å få oversikt over forskning som allerede eksisterer. For å undersøke mer om erfaringer rektorene selv har med deltagelse i mentorprogram, var det viktig for meg å finne rektorer som hadde deltatt eller var deltager i et eksisterende mentorprogram. Jeg ville også forsøke å undersøke hvordan skoleeier legitimerer slike mentorprogram. Derfor tok jeg kontakt med en skoleeier som jeg visste hadde tatt i bruk mentorprogram for nye rektorer i kommunen. Der fikk jeg tilgang på rektorer som hadde deltatt og som var deltagere på et slikt program. Skoleeier stilte også opp. Jeg valgte derfor å forholde meg til en kommune i dette prosjektet.

I forkant av studien skrev jeg en prosjektbeskrivelse som ble presentert for medstudenter på en av samlingene. I etterkant av dette gjennomførte jeg en pilotstudie der jeg blant annet fikk testet ut intervjuguiden.

4.3.2 Semistrukturert intervju

Et intervju kan fortone seg som en samtale, men det har allikevel to sentrale forskjeller (Thagaard, 2018). I motsetning til en samtale, som er uformell, har intervjuet et underliggende mål. I tillegg styres samtalen av den ene parten slik at maktrelasjonen er asymmetrisk. Det informantene forteller vil forskeren tolke videre i lys av den konteksten som er gitt, og på den måten vil det oppstå ny kunnskap (Salling Larsen & Vejleskov, 2002).

Det skilles mellom ulike typer intervju: ustrukturert, semistrukturert og strukturert (Cohen et al., 2018). Det som skiller formene er graden av struktur. Hvilke former som egner seg vil være avhengig av problemstillingen (Grønmo, 2016). Til dette studiet har jeg vurdert semistrukturert intervju som det mest hensiktsmessige. Ved å lage og ha en tematisk intervjuguide er det mulig å få svar på forberedte temaer knyttet til problemstillingen, samtidig som at man kan tillate at nye temaer kan dukke opp under selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det ble gjennomført fire separate intervjuer av rektorer og to separate intervjuer fra skoleeier. Jeg ønsket å gjennomføre separate intervjuer for at opplevelsene av deltagelsen i mentorprogrammet skulle komme godt frem og at rektorene ikke skulle bli påvirket av hverandre. Fra skoleeiersiden ble det også gjennomført separate intervjuer. Dette ble gjort fordi informantene fra skoleeier hadde ulike oppgaver inn mot oppfølging av rektorene og selve mentorprogrammet.

4.3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en *skisse*. En god intervjuguide innehar temaer og spørsmål som springer ut ifra problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Min intervjuguide var tematisk, og hver kategori hadde underspørsmål. Både temaene og spørsmålene hadde utgangspunkt i problemstillingen. Jeg ønsket også at informantene skulle ha mulighet til å komme med andre innspill og erfaringer enn det jeg hadde lagt opp til i min intervjuguide. Derfor forsøkte jeg å begrense omfanget av spørsmål, slik at jeg kunne og hadde tid til å stille oppfølgingsspørsmål når vi kom inn på andre temaer enn det jeg hadde tenkt ut på forhånd. Jeg lagde to intervjuguides, en til rektorene og en til skoleeier.

4.3.4 Pilotstudie

En god forberedelse bidrar til å avklare fokusområdet i studien (Grønmo, 2016). Derfor er det gunstig å gjennomføre pilotintervjuer før selve intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en skoleleder som var deltagende i mentorprogrammet. Gjennom dette fikk jeg prøvd ut spørsmålene og øvd meg i rollen som intervjuer. Jeg fikk også større klarhet i hvilke temaer jeg ønsket å få svar på. I tillegg fikk jeg erfaring rundt bruk av lydopptageren og øvd meg på å transkribere intervjuet i etterkant.

4.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Dataene er basert på individuelle intervjuer. Alle rektorene ble intervjuet på sin skole mens representantene fra skoleeier ble intervjuet på sine kontorer. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter avtale med informantene. Dette gjorde det lettere å nedtegne ordrett hva informantene sa til den senere analysen, men også for å fange opp og huske stemningen gjennom tonefall, ordvalg og pauser. I tillegg valgte jeg å ha med to lydopptagere i tilfelle eventuelle tekniske feil med opptageren (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Databehandling

Etter endt datainnsamling satt jeg igjen med i alt 6 intervjuer. Intervjuene varte i snitt i 45 minutter. Samtlige intervjuer ble transkribert, noe som gjør det lettere å få oversikt over det som ble sagt. Transkripsjonene er på den måten første steg i analysearbeidet som skal gjøres

videre (Kvale & Brinkmann, 2015). Lyddopptak og transkripsjoner ble oppbevart på ulike minnepinner og låst inn når de ikke var i bruk. Både lydfilene og transkripsjonene ble anonymisert med en gang.

4.4.1 Transkripsjonene

En fordel ved å transkribere egne intervjuer er at man raskt kommer i gang med å tenke på hva i samtalen som er viktig å merke seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter transkripsjonene ble de viktigste funnen notert ned i foreløpige kulepunkter, som jeg videre reviderte og utviklet.

I transkripsjonene har jeg valgt å ta med pauser, latter og andre tenke lyder som for eksempel "hmm" og "eee". Det er opp til forskeren å ta disse valgene, hvilke ord og lyder som bør være med for å bevare den muntlige samtalen og hva som virker forstyrrende i dialogen (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5 Analyse av materialet

Analyser og tolkninger foregår hele tiden, men analysearbeidet må allikevel forstås som en egen fase. Det handler primært om hvordan forskeren tolker dataene etter at de er ferdig transkribert (Thagaard, 2018). Denne analysedelen vil redegjøre for tre forhold. Først beskrives tilnærmingen som ble valgt i henhold til analysearbeidet, deretter en refleksjon rundt betydningen av egen forståelse, etterfulgt av en redegjørelse av selve analysearbeidet.

4.5.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi tar utgangspunkt i hvordan mennesker oppfatter sin egen virkelighet mens hermeneutikk handler om hvordan mennesker tolker den verden de lever i (Grønmo, 2016). Ettersom målet for studiet er å se på hvilke erfaringer rektorer har med deltakelse i et mentorprogram, vil det fenomenologiske perspektivet ligge til grunn for analysen av materialet. Intervjuene og tolkningene vil hovedsakelig betraktes i lys av hermeneutikken. Tilnærmingen vektlegger å tolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et *dypere meningsinnhold* (Thagaard, 2018). Det betyr å løfte blikket over det umiddelbare vi ser. Dette foregår i en prosess kalt den *hermeneutiske sirkel*, der deler forstås ut ifra en helhet, mens

helheten også forstås ut ifra deler (Føllesdal & Walløe, 2002). I en fortolkningsprosess av dataene vil arbeidet konstant veksle mellom disse to forholdene.

Et tilbakeblikk på de transkriberte intervjuene og til teorien vil kunne gi ny forståelse for studien, og omtales som en *runddans* mellom teori, metode og data (Wadel, Wadel, & Fuglestad, 2014). Dette var også tilfelle for denne studien. Målet var å undersøke hvordan nytilsatte rektorer opplevde å delta i et mentorprogram som ny skoleleder. Dermed ble analysen en veksling mellom deres oppfatninger og forståelse, og forskerens egen tolkning av deres uttalelser.

4.5.2 Forskerens bakgrunnsforståelse

En viktig faktor i den fenomenologiske tilnærmingen er at mennesker forstår sin egen virkelighet i lys av tidligere erfaringer. Dette er noe forskeren bør være oppmerksom på (Thagaard, 2018). Etersom forskeren selv er skoleleder og har utdanning innenfor veiledning og mentoring, kan det eksistere forutinntatte forventninger til hvordan rektorene har opplevd det å ha mottatt mentoring. Forhåpentligvis har denne bevisstheten hos meg som forsker gjort at informantene fritt kan fortelle om sine opplevelser uten at det har blitt farget av forskerens bakgrunn eller forventninger.

4.5.3 Analyse og tolkning

Etter at intervjuene var transkribert startet arbeidet med å analysere intervjuene. En mye brukt metode for å analysere kvalitative intervjuer er innholdsanalyse. Det handler om å kategorisere og tolke teksten (Grønmo, 2016). Det er denne metoden som er benyttet i denne studien. Analysearbeidet inneholder flere stadier: Først handler det om å lage en grovskisse over informasjonen ved å velge ut det som er viktig. Deretter blir dataene systematisert ved å kategorisere og kode dem, og i den siste fasen blir innholdet tolket og drøftet i henhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter transkripsjonene ble det gjort et første analysearbeid som resulterte i at hovedfunnene i første omgang ble notert ned i kulepunkter. Jeg fikk derfor tidlig et godt overblikk over informasjonen i intervjuene. Videre ble punktene revidert og videreutviklet før kodingen begynte. Koding, som også blir kalt kategorisering, er en arbeidsmetode for å oppnå oversikt

og struktur over hva teksten forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert intervju ble analysert for seg selv, før det ble satt i sammenheng med de andre intervjuene.

4.6 Studiens troverdighet

4.6.1 Validitet

I kvalitative studier handler validitet om de metodene som er valgt for innsamling og analyse av data, og om de er egnet for å undersøke det som er ment å undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Altså hvor gyldige og overbevisende funnene i studien er.

Studien bygger på CHAT som teoretisk ramme, noe som kan styrke studiens validitet. Ved å velge denne teorien kan jeg studere hvilke opplevelser rektorene har av mentorprogrammet, opp mot de redskaper som er brukt i for eksempel mentorsamtalene. I tillegg gjør CHAT det mulig å drøfte funn i lys av den kulturhistoriske konteksten arbeidet foregår i.

Denne studien bygger på rike data – lydopptak som er detaljerte og varierte. En ordrett nedtegnelse er ikke alltid en garanti for at man har klart å fange opp meningen i det som er sagt under et intervju. Jeg har derfor tatt vare på selve lydfilene til jeg var ferdig med analysearbeidet, for å kunne gå tilbake å lytte på det en gang til for å få med stemningen og tonefall i utsagnene til informantene.

Hvis enkelte temaer vokser frem gjennom analysen gjennom flere deltageres perspektiver og ulike datakilder vil dette kunne styrke validiteten til studien (Creswell & Creswell, 2018). I denne studien har jeg valgt å intervju fire rektorer som ha ulik bakgrunn og erfaring for å prøve å ha et så bredt grunnlag som mulig i analysen og i mine svar på problemstillingen. Dette er også gjort for å prøve å redusere risikoen i å legge for stor vekt på tilfeldige hendelser (Maxwell, 2013).

Når dataene skal analyseres i lys av teorien vil validiteten være avhengig av kunnskap om det teoretiske grunnlaget. Dette vil spille inn ved tolkning av mening og utforming av spørsmål som stilles i analysen. Siden jeg skriver alene har det vært spesielt viktig å få respons på funn og konklusjoner fra veileder og en medstudent. Dette kalles "peer briefing" (Creswell & Creswell, 2018). Dette har gjort det mulig å kontrollere for feil i forståelsen av teorien eller metoden, som jeg selv ikke har vært bevisst på (Maxwell, 2013).

4.6.2 Reliabilitet

I kvalitative studier handler reliabiliteten om graden av transparens for valg av design og metode (Creswell & Creswell, 2018). For at leseren skal kunne vurdere studiens reliabilitet, må forskeren i kvalitative studier kunne dokumentere stegene, og beskrive fremgangsmåter og prosedyrer (Maxwell, 2013). Jeg har beskrevet studiens teoretiske grunnlag i kapittel 3 og redegjort for grunnlaget i datainnsamling og analyse i kapittel 4.

Reliabilitet kan sies å handle om hvor godt dataene stemmer med det som faktisk skjer i den naturlige konteksten som det forskes på (Cohen et al., 2018). Jeg har selv ikke deltatt i et mentorprogram eller vært mentor for en skoleleder, men jeg har selv erfaring som veileder for studenter og nytilsatte lærere. Jeg har derfor noe kjennskap til det å veilede en kollega som gjør at jeg kan kjenne meg igjen i noen av situasjonene som beskrives av rektorene, selv om jeg ikke har vært tilstede i selve mentorsamtalene mellom mentor og rektor.

At studien bygger på lydopptak, gjør at jeg i etterkant kan gjenskape ordrett det som har blitt fortalt under intervjuene. I transkriberingen av intervjuene vil kvaliteten på lydopptakene være avgjørende for å kunne oppfatte hva som er blitt sagt.

Jeg er alene og transkriberer og tolker dataene selv. Dette er en svakhet ved min studie mht. kvalitetssikring, koding og tolkning. På en annen side vil jeg unngå en feilkilde som følge av at flere forskere koder, og kan tolke utsagnene ulikt.

En annen svakhet kan være at det er brukt semistrukturert intervju (Grønmo, 2016). Det kan føre til at alle rektorene ikke vil få de samme spørsmålene. Det vil derfor ikke være mulig å avdekke det samme hos alle rektorene. Men det gir rektorene en mulighet til å legge vekt på å komme med informasjon som er relevant for studien i hend hold til sine erfaringer.

4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet går ut på om tolkningene i en studie vil kunne representere trekk som også gjelder andre tilfeller (Thagaard, 2018). Funnene i denne studien lar seg vanskelig generalisere i kvantitativ forstand. Men siden bruken av mentoring i et skolelederperspektiv ikke er unikt, kan funnene fra analysen ha overføringsverdi til liknende bruk av mentoring i et lederutviklings perspektiv gjennom såkalte *analytiske generaliseringer* (Kvale & Brinkmann,

2015). Primært vil funnene i denne studien kun gjenspeile opplevelsen rektorene har hatt av å delta i akkurat dette mentorprogrammet.

Allikevel kan beskrivelsene og opplevelsene rektorene kommer med ha betydning for andre skoleeiere som ønsker å starte opp med eller revidere eksisterende mentorprogram. Funnene og utsagnene til rektorene kan være et godt utgangspunkt for videre forskning innenfor mentoring for skoleledere. Man må se teorien, metoden og analysen i forståelse av hverandre for å kunne se i hvilken grad funnene kan ha relevans til en liknende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7 Ethiske aspekter

Alle forskningsprosjekter er underlagt etiske retningslinjer. Kvale og Brinkmann (2015) opererer med tre etiske regler som må følges: *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Det informerte samtykket handler om å melde studien til Norsk datatilsyn (NSD). Denne studien ble godkjent før dataene ble samlet inn. Etter godkjenningen ble informantene kontaktet, og fikk informasjon om studien. Som en ivaretagelse av informantene hadde de mulighet til å trekke seg når som helst. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom den transkriberte versjonen av sitt intervju. Alle informantene takket nei til dette da de stolte på at jeg transkriberte intervjuene korrekt, da de var tatt opp på lydbånd.

Det andre aspektet konfidensialitet, handler om å anonymisere informantene og oppbevaring av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle navn på informanter, kommunen og skolene har fått fiktive navn i studien. Allerede i transkripsjonen ble dette anonymisert. Lydopptak og annen informasjon om informantene ble oppbevart på minnepinner og låst inne når det ikke var i bruk.

Når det gjelder det siste forholdet om konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015), handler det om hvorvidt informantenes deltagelse er til ulempe eller fordel for dem. Forskeren må sørge for at forskningen ikke får negative ringvirkninger for de som deltar i studien. Funnene i denne studien er også med på å løfte frem det som informantene ikke synes å ha fungert så bra gjennom mentorprogrammet. Det har derfor vært viktig og en forutsetning å sikre anonymitet.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert hvordan et kvalitativt design imøtekommer studiens formål og forskningsspørsmålene. Videre har jeg begrunnet hvorfor bruk av forskningsintervju er en relevant metode for å finne svar på de forskningsspørsmål som stilles. Dette er valgt for at jeg skal få mest mulig innsikt i rektorenes egne opplevelser av mentorprogrammet de har vært en del av.

Videre har jeg presentert valg av informanter og hvordan dataene er behandlet. Jeg har drøftet studiens troverdighet og etiske aspekter ved den.

5 Analyse

Studien forsøker å finne svar på problemstillingen: *"Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier"*. Formålet med dette kapittelet er å presentere de empiriske funnene i studien og analysen av dem i lys av problemstillingen og de forskningsspørsmål som er stilt. Jeg vil også trekke inn teori for å belyse de empiriske funnene i studien.

5.1 Skoleeiers synspunkt

5.1.1 Legitimering og gjennomføring av mentorprogrammet

Både Knut og Elin som jobber for skoleeier har bakgrunn som både lærere og skoleledere. Elin har selv ikke deltatt i mentorprogrammet, men det har Knut den gangen han ble rektor i kommunen. De har på ulike måter ansvar for å følge opp rektorene i kommunen og mentorordningen.

Fjellvik kommune har i flere år hatt et mentorprogram for sine nytilsatte rektorer. Mentorprogrammet er ikke bare ment for de som blir rektorer internt i kommunene, men også for de som har rektorerfaring fra en annen kommune og som søker rektorstilling i Fjellvik. Knut er den som har ansvar for å følge opp noen av rektorer i kommunen både i det daglige, men også gjennom mentorprogrammet. På spørsmål om hva rektorene skal få ut av mentorprogrammet peker Knut på at det å bli kjent med skoleeier er viktig: *De politiske målene, de politiske føringene, satsningsområdene. Bli kjent med administrasjonen til skoleeier og hvordan Fjellvik skolene er bygget opp.*

Knut forteller at mentorprogrammet også har flere positive sider. En mentor vil ha en annen relasjon til rektor enn det nærmeste leder vil kunne ha:

Det er mitt ansvar å følge opp rektor i jobben og følge utviklingen til rektor. Men det blir jo i en mer styringsdialog, et asymmetrisk forhold. Mens i mentorordningen handler det kanskje i enda større grad av praksis og at man er i et mer symmetrisk, at man er kollegaer. Men en mer erfaren kollega som man kan bruke i ulike saker for å si det sånn (Knut).

Elin har også noen tanker om hva skoleeier ønsker at rektorene skal sitte igjen med etter gjennomført mentorprogram: *Trygge de nye rektorene i stillingene sine. At de står stødige.*

Det kan jo på en måte være en litt ensom jobb det å være ny rektor. Spesielt hvis du ikke har noe nettverk, så har du i alle fall en.

Fjellvik kommune har utarbeidet en mentorveileder som ligger til grunn for mentorprogrammet. Denne veilederen inneholder elementer som mentorparene skal igjennom, blant annet med tanke på mål for samtalene mellom mentor og adept. Knut forteller at målene skal skriftlig gjøres: *De lager et målsettingsdokument som sendes til nærmeste leder. I det målsettingsdokumentet står det noe om hvilke områder som man jobber med og skal jobbe med.*

Elin har et litt mer kritisk blikk på oppfølgingen av mentorprogrammet. Hun påpeker at rutinene nok kan bli bedre: *Jeg tror at mye av det som er i mentorveilederen ikke følges opp.* Elin har også et kritisk blikk på oppfølgingen av målsettingsdokumentet som nevnes av Knut: *Pr. i dag tror jeg de har blitt fulgt opp litt lite. Veldig avhengig av det mentorparet. Så dessverre litt tilfeldig.* Videre sier både Knut og Elin at mentorprogrammet bare er en del av lederoppfølgingen som rektorene får når de blir tilsatt og at det er viktig for de å se dette i sammenheng.

5.1.2 Designet av mentorprogrammet

Fjellvik kommune satser på å ta godt imot sine nye rektorer. De har ulike samlinger for lærere som kunne tenke seg å bli skoleledere. De satser også på skolelederutdanning for sine skoleleder. En slik utdanning kan ende opp med enten den statlige rektorutdanningen eller en mastergrad i skoleledelse. Som en del av denne satsningen er mentorprogrammet for nytilsatte rektorer. Det er utarbeidet en egen mentorveileder til mentorparene.

Elin argumenterer for at skoleeier har sett behovet for oppfølging av sine nye rektorer: *Skoleeier har nok sett behovet for en ny rektor, at han kan trenge noen å støtte seg på. Ikke minst ved praktiske spørsmål. Det tror jeg at har vært utgangspunktet.* Knut peker på sin side på at mentorprogrammet har en viktig funksjon med å støtte nye rektorer: *Det handler om å støtte rektor i oppstartsfasen av en ny jobb.*

I denne mentorveilederen som det pekes på er selve mentorprogrammet beskrevet. Men en av utfordringene som Elin ser, er at innholdet ikke alltid følges av mentorparene. Knut er enig i dette, men peker også på strukturen som en utfordring: *Jeg har jo vært gjennom programmet*

selv en gang og da var det litt mer strukturert. Noe av grunnen til dette mener Elin handler om at skoleeier har fulgt opp for dårlig:

Det har ikke blitt fulgt opp. Men det har nok litt med skifte i hvem som har jobbet med dette også antageligvis. Sånn som jeg da, som er ganske ny. Jeg har ikke fulgt opp helt, for det har ikke vært satt i system slik det burde ha vært ifølge mentorveilederen (Elin).

Det skoleeierne peker på her kan sees i sammenheng med jaktteksempelen til Leontievs (1978). Her refereres det til en mentoroppfølgingen som en kollektiv aktivitet, men det pekes på svakheter i de individuelle målene eller oppfølgingen av de. Dette pekes det også senere på av rektorene.

5.1.3 Hvordan følges mentorparene opp?

Både Elin og Knut mener at mentorparene følges for dårlig opp. Begge peker på at det er personalavdelingen som har ansvar for å følge opp mentorparene. Elin legger til at dette ansvaret både er og må fordeles på flere: *Det er personalavdelingen som har ansvar for dette, men også rektors nærmeste leder.* Denne arbeidsfordelingen om oppfølgingen av mentorparene kan virke for dårlig implementert hos arbeidsgiver.

Knut på sin side, som er nærmeste leder til noen av rektorene i kommunen, mener at han ikke skal gå for tett inn å følge opp det mentorparene gjør. Men han trekker frem et unntak: *Med mindre vi får beskjed om at det ikke fungerer. Det gjør vi jo.* Det kan derfor virke noe uklart hvor godt fundamentert oppfølgingen av de ulike mentorparene er hos skoleeier.

5.1.4 Hva ønsker skoleeier som utbytte av mentorprogrammet?

Et av spørsmålene jeg har forsøkt å finne ut av er hva skoleeier ønsker at rektorene skal sitte igjen med. Jeg har også stilt spørsmål om de har tanker om hva de som skoleeier vil ha ut av et mentorprogram.

Elin svarer raskt at skoleeier har et ønske om at et mentorprogram skal være med å styrke de nye rektorene i rollen som rektor: *Både for at de skal kunne ha en person som er litt utenfor sin ledergruppe ... som en samtalepartner og sparringspartner.* Elin forteller også: *De skal føle seg trygge i rollen som rektor. Og selvfølgelig ha utviklet deg som leder.* På de samme spørsmålene peker Knut på: *Det å få rektorene så virksomme og funksjonelle så fort som*

mulig, som en viktig del av mentorprogrammet. Knut legger også vekt på nettverksbyggingen: Det som er fint med mentorprogrammet er at man har en sideordnet som er mentor med erfaring.

Elin tenker at mentorprogrammet må kunne bidra til å rekruttere nye skoleledere: *Det må jo til syvende og sist være at det er en attraktiv jobb, det å være rektor.* Elin jobber tett på mentorprogrammet og sier: *Rektor skal vite at når du blir rektor i Fjellvik kommune, så får du mye støtte og opplæring.* Knut forteller at det ikke finnes noen målepunkter for et utbytte av mentorprogrammet. Knut sier: *Jeg er litt usikker på om det er en slags type evaluering etter på. Men jeg tror ikke det.* Både Elin og Knut peker på at det ikke er noen form for utsjekk i etterkant der de sikrer seg at rektorene sitter igjen med noe etter deltagelsen. Elin fremhever: *Igjen tror jeg det er veldig avhengig av hvem som er rektors nærmeste leder, hvordan de blir fulgt opp før, underveis og etterpå.*

Resultatet i aktivitetssystemet (Engeström, 2015) slik skoleeier ser det blir å gjøre rektorene tryggere i utøvelsen av jobben sin. Det langsiktige målet slik Elin uttrykker det er å gjøre skolelederjobbene i Fjellvik kommune mer attraktive. Gjennom resultatet ønsker de også å bedre samarbeidet mellom skolelederne i kommunen ved å skape samtale- og sparringspartnere mellom rektorene.

5.2 Rektorenes synspunkt

5.2.1 Introduksjon til mentorprogrammet

Alle fire rektorene som jeg har intervjuet i denne studien har blitt introdusert til mentorprogrammet av sin nærmeste leder. Hanna forteller at hun opplevde at deltagelsen var frivilling, mens de tre andre rektorene ikke hadde den samme opplevelsen. Kristian sier: *Jeg opplevde at det lå en forventning der om min deltagelse.*

Hanna, Ida og Kristian forteller om et oppstartsmøte hvor de deltok og fikk litt informasjon om mentorprogrammet. Kristian forteller: *Vi var jo på et oppstartsmøte. Der pratet vi litt om den ordningen og hilste på mentor.* Hanna forteller om sin opplevelse av et bortkastet oppstartsmøte: *Min mentor kunne ikke være der da, så det droppet vi, eller jeg var jo der, men det var ikke noe mer enn det.* Lars har på sin side en annen opplevelse av oppstartsmøtet: *I forkant fikk vi tilsendt en artikkel som handlet om mentoring.* Lars fremhever at han synes han

ble godt ivaretatt når han skulle få tildelt mentor: *Jeg snakket med min nærmeste leder, om hvem som jeg kunne tenke meg at kunne være min mentor.* Uavhengig av rektorenes oppfattelse av oppstartsmøtet mener de at det kunne ha vært organisert bedre. Ida beskriver det på denne måten: *Vi fikk bare vite litt om hva som var målene for programmet og rammene rundt. Så ble vi bare overlatt til oss selv.* Rektorenes uttalelser viser at de har hatt ulike erfaringer med oppstartsmøtene.

5.2.2 Mentorprogrammet og mentorsamtalene

Mentorprogrammet består av flere deler. Det er introduksjonsdager, oppstartsamlinger for alle nye rektorer og mentorsamtaler. Hanna forteller om introduksjonsdagene: *De var fullspekket av alt du kan tenke deg av info og alt en rektor bør kunne. Juss, personalledelse, informasjon om skoleeier, føringsdokumenter osv.*

Etter oppstartssamtalene ble mentorparene overlatt til seg selv. Her forteller informantene om ulike erfaringer. Kristian forteller at det går med mye tid om man skal følge programmet slik det er beskrevet og tenkt fra skoleeier: *Det går mye tid. Du reiser bort en halv dag på en annen skole et stykke unna. Jeg følte jeg burde ha gjort noe mer nyttig.* Ida stusser litt over at skoleeier kaller det et program: *Nå hører jeg at de definerer det som det, men jeg opplevde ikke det.* Ida forteller videre: *Man går høyt ut og fortsetter å ha noen samtaler, men det blir ikke fulgt opp. Nå har jeg ikke møtt min mentor på lenge.* Kristian sier også at oppfølgingen har vært dårlig og at kontakten med mentor gikk over: *Vi hadde to eller tre møter, det siste møtet måtte vi flytte på også hørte jeg ikke noe mer. Jeg har ikke noe kontakt med mentor i dag, nå ser hun bare ned i gulvet når vi møter hverandre.*

Hanna og Lars forteller ivrig om sine møter med mentor. De har begge sett noen positive sider ved bruk av mentor i starten av sin rektorkarriere. Hanna peker på at en mentor kan være med å gjøre det lettere å åpne seg opp og spørre om det som er vanskelig: *Fordelen er at du får en trygghet og får lav tersket for å spørre om ting.* Lars er enig i dette og har brukt sin mentor mellom samtalene også: *Vi hadde jo også en mulighet til å ringe å spørre om hva som helst mellom møtene.*

I et aktivitetssystem vil det være ulike *artefakter* som brukes (Engeström, 2015). I dette mentorprogrammet står mentorsamtalen som den viktigste artefakt. Språket ble ansett som et viktig verktøy av Vygotsky (1978). Innholdet i mentorsamtalene har variert noe mellom de

ulike mentorparene. De peker alle på at de ikke har fulgt innholdet i mentorprogrammet slik det ble presentert for de på oppstarts samtalen med skoleeier. Lars fremhever at han har lært mye om gode prosesser sammen med sin mentor:

Jeg skal si at det der rundt det å få til en god prosess rundt det å lage en god arbeidstidsavtale, det er lærdom og erfaringer som jeg kommer til å ta med meg videre. Det ble på en måte et godt eksempel på en god prosess (Lars).

Hanna trekker også frem de gode samtalenes som hun fikk med mentor. De kunne ha ulikt innhold, men det var tilpasser de dagsaktuelle sakene som rektor sto ovenfor: *Vi kunne ha gode samtaler om bruken av utviklingstiden på skolen.* Hanna fremhever også at det var fint å ha noen utenfor sin ledergruppe som kunne tenke de store tankene med henne: *Vi snakket om hvordan vi kunne planlegge for å møte fagfornyelsen og hvordan skolen burde organiseres for å møte den.*

Ida på sin side trekker frem at hun allerede har et ganske stort skoleledernetverk. Hun har jobbet flere år som skoleleder også for andre skoleeiere før hun ble rektor. Ida har tidligere fortalt at hun ikke kjenner seg igjen at det er et program og tenker at nettverket hun allerede har fungerer godt: *Det har vært fint med de samtalenes, men jeg tenker ikke at de har vært superviktige ... jeg har allerede et stort nettverk som jeg kan bruke.* Ida peker også på at oppfølgingen burde ha vært bedre fra skoleeier og fra nærmeste leder: *Det ble sagt at det var viktig at vi fylte ut måldokumentet, men det var ingen som så på det. Ikke i medarbeidersamtalenes engang spurte de om hvordan det gikk med mentor.* Det virker som om dette dokumentet ikke er et viktig dokument, da rektorene erfarer at skoleeier ikke etterspør det nærmere.

Samtalenes som Kristian fikk med mentor, opplevde også Kristian som gode, men han er usikker på det opplevde resultatet av aktiviteten: *Jeg er usikker på hva jeg sitter igjen med, men jeg kjenner jo andre som har hatt god nytte av mentorordningen.* Videre peker Kristian på en viktig ting: *De samtalenes kunne egentlig ha blitt brukt bedre, de vi snakket om kunne jeg ha snakket med naborektoren om også. Vi kunne kanskje ha sett litt mer på de større tingene.*

Allikevel ønsker Kristian å trekke frem en setting hvor han husker han fikk et godt råd av sin mentor, der han opplevde sin mentor som en god mediator: *Jeg tok over et underskudd på skolen. Aktivitetsskolen hadde også et underskudd. Det ble snakk om overtallighet, men da fikk jeg et godt råd av mentor om å ha litt is i magen til å begynne med. Og det viste seg å være lurt.*

En samtale som Ida vil trekke frem som hun syntes var nyttig for henne som rektor handlet om interne forhold på skolen. Ida forteller: *Jeg skulle ansette en assisterende rektor her og hadde to interne søkere fra ledergruppa. Hele den settingen var litt trøblete. Da syntes jeg det var godt å ha noen å snakke med.*

Når rektorene skal trekke frem det de synes har vært interessant og bra med mentorprogrammet, kommer det tydelig frem at det intenderte resultatet er god. Men de savner en tydeligere oppfølging og en plan. Ida sier: *Jeg tenker at de godt kunne ha revidert innholdet.* Kristian har gjennom sine samtaler med mentor ikke opplevd et så godt resultat av sine samtaler: *Jeg har egentlig ikke fått noe særlig ut av det, jeg har ikke det. De var nøye på at vi skulle sende inn en kontrakt, men etter det hørt vi ikke noe fra skoleeier.*

Hanna, Ida, Lars og Kristian har alle hatt en erfaren rektor som mentor. Hanna og Lars hadde begge en mentor som de beskriver som en mentor som var opptatt av å lære noe selv også. Hanna forteller: *Min mentor var en litt yngre rektor, en på min alder omtrent, og hun hadde et veldig fremover lent syn på skole. Hun var opptatt av å komme frem til løsninger sammen med meg.* Lars forteller også om en mentor som var opptatt av at det skulle komme noe ut av de samtalene de hadde: *Når vi hadde blitt enige om et tema for neste samtale, så sørget min mentor seg for å være litt forberedt.*

Når Ida og Kristian skal dele fra sine erfaringer med mentor trekker de frem noen andre perspektiver. Både Kristian og Ida trekker frem at de har et ganske stort nettverk av skoleledere fra før. Kristian forteller: *Jeg var i en situasjon hvor jeg kjente ganske mange skoleledere fra før, vi hadde helt greie samtaler, men når vi skulle avtale den tredje gangen så ble det aldri noe av.* Han reflekterer litt rundt det og kommer frem til: *Men jeg hadde ikke noe sånn videre behov for det eller.* Ida setter også spørsmålsteget ved oppfølgingen av mentorene: *Ikke for å kritisere min mentor, men jeg tror ikke at det er det de har fått beskjed om at de skal være.* Videre sier Ida: *Jeg tror de har fått beskjed om å være en støtte i rollen som rektor. Og da blir samtalene mer på det praktiske enn at man stiller de riktige spørsmålene og for eksempel skoleutvikling.* Ida opplevde sin mentor mer som en samtalepartner og støtte, enn det hun tenkte en mentor skulle være.

5.2.3 Mentorprogrammets bidrag til egen lederutvikling

Fra skoleeier sin side legges det vekt på at, ved siden av å bygge nettverk og komme raskere inn i jobben, skal mentorprogrammet også ha en effekt på lederutviklingen hos den enkelte rektor som deltar. Knut fremhever at det er viktig at rektorene står stødig etter at de har vært med på mentorprogrammet: *Det er viktig at man blir tryggere i lederrollen.* Elin tydeliggjør dette i sitt intervju: *At de skal føle seg tryggere i rollen som rektor, og selyfølgelig ha utviklet seg som leder.*

Hanna og Lars peker på områder de mener de har blitt bedre på som ledere gjennom deltagelsen i mentorprogrammet. Lars fremhever de gode prosessene: *For det første følte jeg meg mer trygg gjennom året på grunn av mentorordningen ... men også igjen det med endring. Samarbeid over tid med store saker gjorde meg tryggere som leder.* Hanna trekker frem de gode samtalene med sine mentor når hun skal peke på sin lederutvikling. Hanna sier: *Jeg har utviklet meg. Innspillene jeg har fått har gjort de tingene jeg har gjennomført litt mer gjennomtenkt.* Kristian har noen andre erfaringer når de ser tilbake på mentorprogrammet og lederutviklingen. Han trekker frem andre elementer som mer viktigere: *Det er veldig mange andre ting som har bidratt til min lederutvikling. Jeg tar for eksempel lederutdanning, men mentorprogrammet tror jeg ikke har hatt noe å si egentlig.* Kristian ønsker å utdype dette: *Det kan nesten ikke kalles mentoring på en måte. Det var ikke innenfor det begrepet.* Ida har sin egen filosofi rundt sin lederutvikling: *Jeg tror jo at all dialog med andre mennesker bidrar til lederutvikling hos meg.* Samtidig påpeker Ida svakheter ved opplegget: *Jeg tror man kunne ha fått mye mer ut av det.* Ida peker igjen på oppfølgingen rundt mentorprogrammet: *Man skulle ha hatt en som kunne følge deg opp i lederjobben din og fulgt deg mer opp systematisk. Da kan vi snakke om organisert lederutvikling.* Men både Kristian og Ida peker på at de ikke følte seg nye i skolelederrollen da de ble rektorer og at de hadde et godt og etablert nettverk. Dette mener de også spilte inn. Kristian på sin side fremhever: *Jeg var jo ikke så ny da som mange andre kanskje og hadde et godt nettverk.*

5.2.4 Tanker om mentorprogrammets bidrag

Fra skoleeier sin side er det et ønske at rektorene skal sitte igjen med noe i etterkant av å ha deltatt i dette mentorprogrammet. Rektorene peker på ulike bidrag som de sitter igjen med. Hanna ser på den styrkede kontakten med andre skoler som en stor fordel: *Jeg tror det er godt for alle rektorer å ha en kort avstand til andre skoler.* I dette ser Hanna også at nettverkene

kan vokse hos de rektorene som ikke har et stort nettverk fra før. Hanna fremhever: *Jeg tror det er et veldig viktig initiativ ovenfor nye rektorer.* Hanna trekker frem at en god oppstart er viktig for alle skoleledere, men også for rektorene. Hun har tenkt at dette er et godt bidrag for å få rektorene tidlig inn i sine roller men at det er viktig at det følges opp videre i rektorkarrieren: *Man har ikke mentorprogrammet i mer en ett år. Jeg ser ikke helt hvordan dette skulle hjelpe til slik at man står i jobben i 20 år.* Lars tror heller ikke et mentorprogrammet er et bidrag til å beholde rektorer lenge i jobbe: *Jeg tror egentlig ikke at det har noe å si for om du velger å bli i rektorrollen lenge. Jeg tror ikke mentorprogrammet som er avgjørende for det. Nei, da er det andre faktorer som spiller inn.* Lars understreker allikevel positive sider ved det: *For meg som jobber i Fjellvik kommune har jeg en følelse av at man blir godt ivaretatt som ny rektor. Mentorprogrammet er vel da kanskje et eksempel på det.*

Ida på sin side ser nytter for noen rektorer: *For de rektorene som er usikre så er det nok godt å ha en støtte som bare er din på en måte.* Hanna peker også på dette: *Det er en måte å sikre en mykere overgang til jobben på.*

Når Kristian ser tilbake på sine erfaringer er han klar på at mentorprogrammet ikke har hatt noen påvirkning på han, med tanke på å stå i yrket: *Akkurat sånn type mentoring da. Det skal mer til da tenker jeg hvis det skal ha noen effekt i andre enden.* Kristian peker videre på at det ble for lite rammer rundt det: *Det ble bare sånn, sjekk da har vi gjort det. Det må gå litt dypere og være litt mer gjennomtenkt.* Kristian ser allikevel at for noen kan det være til hjelp, og peker på noe av det som har vært utfordrende i sine mentorsamtaler:

Jeg vet at det er andre som har hatt god opplevelse av mentorprogrammet. Men de har vært mer heldig med mentoren og fått en mer personlig match kanskje. Men det er kanskje heller ikke på grunn av programmet, men kanskje mer på grunn av det som har oppstått mellom de (Kristian).

Kristians egne sluttanker rundt egen deltagelse er allikevel klar: *Det har ikke vært noe avgjørende for meg som leder, eller at jeg blir værende i jobben.*

Rektorenes erfaringer og opplevelse av deltagelse i mentorprogrammet er også et eksempel på den *objekt orienterte aktiviteten* i aktivitetssystemet (Engeström, 2015). Fokuset i analysen i min studie har først og fremst vært fokusert på rektorenes erfaringer med deltagelsen i mentorprogrammet.

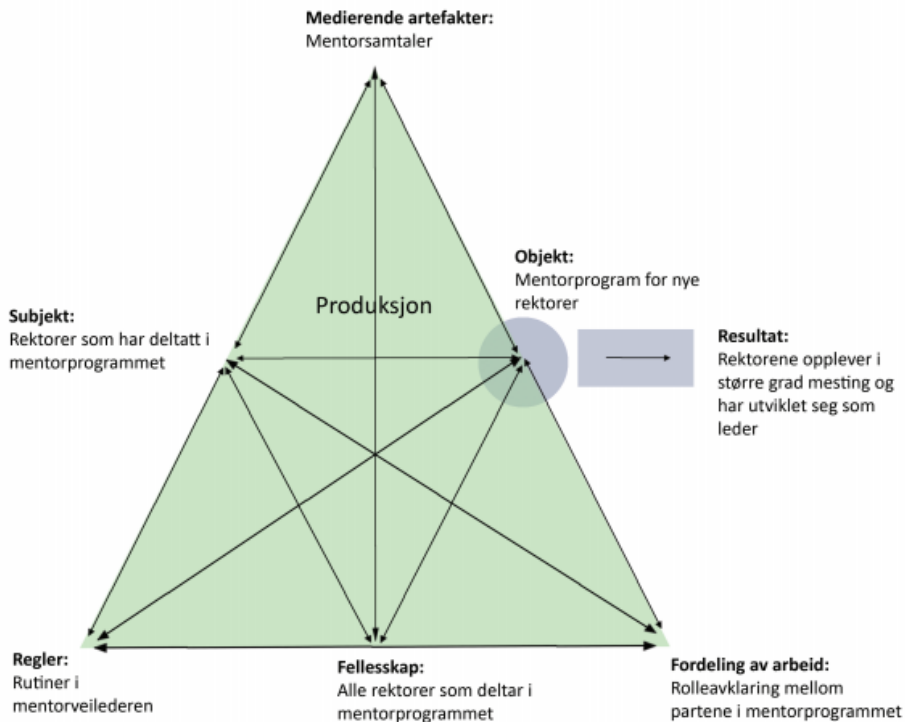
5.2.5 Endringer i mentorprogrammet

Alle de fire rektorene peker på endringer som kunne ha vært gjort for å bedre dagens mentorprogram. De peker på fire ulike sider av mentorprogrammet. Hanna ser et utviklingspotensial med å dele erfaringer: *Man kunne ha initiert et møte mellom to mentorpar, slik at vi ble fire. Da kunne man ha fått inspirasjon fra et annet mentorpar.* Ida ønsker seg en tydeligere lederutvikling i programmet: *Jeg tenker at det kunne ha vært en mye mer lederskole.* I dette legger Ida: *Jeg tenker at neste steg er at man kan få en oppfølging som leder, med noen samlinger.* Organiseringen av samlingene har hun også tenkt på: *Da tenker jeg at man kunne ha samlinger med flere ledere som er litt i samme situasjon. Der kunne vi ha drøftet noen caser.* Når Kristian skal peke på sine forbedringspunkter av mentorprogrammet kommer det tre ting: *Satt mer i system, mer oppfølging og en tettere ansvarlig for programmet.* Kristian begrunner dette med: *Da kunne man lettere ha skilt mellom hva som var viktig og ikke på en måte.* Lars er også inne på oppfølgingen som et forbedringspunkt. Det er spesielt en del av det som han savner: *Det mangler en evaluering. Det burde ha vært en evaluering i sluttfasen.*

Mange av de punktene som rektorene peker på finner vi igjen hos skoleeier også. Elin og Knut trekker frem noen av sine tanker rundt forbedringen av mentorprogrammet. Knut forteller: *Oppfølgingen kan sikkert alltid bli bedre.* Elin har mange tanker om hva som kan endres med dagens mentorprogram. Elin forteller at hun i dag jobber med å videreutvikle mentorprogrammet. Det første Elin peker på er strukturen: *Jeg tror det må gjøres noe med strukturen og hvem som tilbys hva.* Elin forklarer dette nærmere: *Kanskje det er mellomlederne som skal få en mentor før de blir rektorer for å være enda mer forberedt.* Elin legger til at det er for tidlig å si noe om dette nå, men har allerede tankene klare om hva rektorene kan tilbys isteden: *Da kan vi spisse et mer lederutviklingskurs for rektorene.*

5.2.6 Mentorprogrammet satt inn i et aktivitetssystem

Figur 2 illustrerer et tenkt mentorpar. Deres kollektive aktivitet er rettet mot utviklingen av rektor som skoleleder og skolen som virksomhet.



Figur 2: Modellen av et andregenerasjons aktivitetssystem (etter Engström, 2015, s. 78)

Figur 2 kan leses på følgende måte: Et mentorpar består av en ny tilsatt rektor (subjektet) og en mer erfaren rektor som har rollen som mentor. Gjennom mentorprogrammet (regler) som er utarbeidet av skoleeier har de et felles ønske om hvordan mentorordningen skal foregå for at den skal gi et intendert resultat, både den nye rektoren men også for skolen. I mentorsamtalene diskuteres skolerelaterte saker med et ønske om forbedring med utgangspunkt i den nye rektorens ønsker. Mentorparet er en del av ett større fellesskap som dannes av alle mentorparene som er med i dette mentorprogrammet. Hoved artefakten som brukes er mentorsamtalene mellom mentorparene. Gjennom introduksjonen til mentorprogrammet avklares fordeling av arbeid mellom partene i mentorprogrammet. Skolen kan i dette eksemplet sees på som aktivitetssystemet, der det til slutt er et ønske om forbedrede resultater gjennom en utvikling hos rektor og skolen.

5.3 Oppsummering

I kapittel 5 har jeg presentert de empiriske funnene i studien og sett det opp mot studiens problemstilling. Jeg har delt det inn etter data fra skoleeier og rektorer. Dataene er presentert og strukturert etter forskningsspørsmålene. Jeg har trukket inn teorien der det har vært naturlig.

6 Diskusjon

Formålet med dette kapitlet er å diskutere funnene fra analysekapitlet, i lys av tidligere forskning som er presentert i kapittel 2. Følgende temaer er valgt ut for nærmere diskusjon: intensjoner og virkelighet, tvetydige erfaringer, mentorprogrammet som lederutviklingsverktøy og mentorsamtalen som en artefakt.

6.1 Intensjoner og virkelighet

Mine funn viser at skoleeier har tydelige mål og ønsker for rektorene som deltar. De peker blant annet på at rektorene skal bli tryggere i rollen som leder. Mentorprogrammet brukes også som et rekruteringsverktøy. Det skal være attraktivt å søke seg rektorjobber i Fjellvik kommune. Ved å satse på skolelederne gjennom både skolelederutdanning, mentorprogram og tett samarbeid i nettverk med andre rektorer, ønsker de å rekruttere flere skoleledere også utenfor kommunen til å søke ledige rektorstillinger. Mentorprogrammet er et av flere tiltak som er satt i gang. I en studie utenfor Fjellvik kommune har Schjølberg (2017) vist til at flere andre rektorer på eget initiativ har skaffet seg en mentor i starten av sin skolelederkarriere. Bruken av mentor kan derfor synes å være et etterlengtet tilbud for flere skoleledere. Rektorene Schjølberg har intervjuet i sin studie har gitt positive tilbakemeldinger på bruken av mentor i starten av sin karriere.

Skoleeier peker også på at formålet med opplæringen er å gi rektorene et større nettverk der de kan finne andre rektorer å drøfte utfordringer og utvikle seg sammen med. Dette er en tankegang som vi også finner igjen bakover i tid i andre studier. Gorby (1937) var en av de første som skrev om hvordan man brukte fellesskapet der eldre personer "coached" de yngre for å øke profitten i selskapet. Funnene mine viser at rektorene verdsette det å være en del av et fellesskap og at de ser nytteverdien i dette når de ser tilbake på hvor de best både kan utvikle seg og skolen. På 1980-tallet så vi en økende grad av bruken av fellesskap gjennom coaching (Kilburg & Leonard, 1996) for å hjelpe de ulike aktørene til å nå sine mål. Kilburg (1996) peker riktig nok på at en av hovedgrunnen til dette var at bedriftene skulle øke omsetningen. Dette skjedde gjennom å løfte den enkelte i bedriften. Å øke omsetningen er riktig nok ikke et formål i mentorordningen jeg har studert. Men gjennom skoleeiers ønske om blant annet å trygge rektor i rollen som leder, kan man se for seg at skoleeier også har et ønske om at dette skal gi et positivt utslag ute på den enkelte skole.

I mentorveilederen som er utarbeidet av Fjellvik kommune, er det beskrevet hvordan skoleeier ønsker at mentorprogrammet skal gjennomføres. Mine funn viser at de rektorene jeg har snakket med ikke har fulgt intensjonene fra skoleeier. Jeg får inntrykk av ut fra mine analyser at en av årsakene til dette er at mentorrollen ikke har vært godt nok avklart. Dette samsvarer med Crow og Matthews (1998) argumenter hvor de peker på at det ikke bør settes for høye forventninger til et utbytte av en mentorordning, men at man i slike programmer er avhengig av gode mentorer. I mitt studie forteller Kristian blant annet om en mentor som til slutt ikke tok kontakt. Gjennom samtalen med Lars får jeg inntrykk av at mye av grunnen til at han ikke har fått et større utbytte av sin deltagelse i mentorprogrammet skyldes at han ikke helt fant tonen med sin mentor. Hanna er derimot veldig fornøyd med sin mentor. Hun forteller å ha møtt en mentor som hun opplevde å få god kontakt med. Ida og Lars forteller også at de fikk en god relasjon til sin mentor, men at de ikke opplevde at mentor hadde nok tid. Gjennom min analyse har jeg fått et inntrykk av at mentorene i mentorprogrammene spiller en viktig rolle for om adepten skal oppleve både en vellykket gjennomføring av mentorprogrammet og få et godt resultat.

I utformingen av mentorprogrammet som jeg har studert har det vært et ønske fra skoleeier at mentorparene skal få god oppfølging underveis. Det er blant annet et informasjonsmøte i forkant av oppstarten til mentorprogrammet. Hensikten med dette oppstartsmøtet er ifølge skoleeier at rektorene skal få hilse på sin mentor og at det skal utarbeides mål for mentorprogrammet. Mine funn viser at rektorene har ulike erfaringer med både nytten og hensikten med dette møtet. Kristian og Ida sin opplevelse av informasjonsmøtet var at de fikk litt informasjon om opplegget de skulle være med på før de ble overlatt til mentor og seg selv. Hanna opplevde hele møtet som bortkastet siden hennes mentor ikke kunne komme. Lars opplevde et godt møte, der de blant annet diskuterte en artikkel som de hadde fått tilsendt i forkant om hva mentoring er. Ut i fra informasjonen jeg har fått fra mine rektorer virker det som om det også er litt tilfeldig hvordan man opplever informasjonsmøtene og at møtene ikke alltid er like godt organisert. Dette er i tråd med både Lejonberg (2018) og Hansford og Ehrich (2006) sin forskning som peker på at god planlegging og implementering av et mentorprogram er viktig for å lykkes og sikre et godt resultat.

6.2 Tvetydige erfaringer

Et av de tydeligste funnene minne er at rektorene opplever en for dårlig oppfølging underveis fra skoleeier. Rektorene peker på at mentorparene ikke blir fulgt opp og at det derfor ikke er noen som fanger opp om mentorparene fungerer dårlig eller om de følger den malen som er angitt i mentorveilederen. Rektorene er samstemte i at dette har et forbedringspotensialet for at de skal få et støtte utbytte av sin deltagelse. Det er i tråd med Hansford og Ehrich (2006) som også peker på noen utfordringer med bruk av mentorprogram. De trekker frem manglende oppfølging underveis som en av hovedutfordringene. På grunn av at mentorprogrammet strekker seg over tid, kan det synes ut i fra rektorenes opplevelser at det er viktig med en systematisk oppfølging underveis for at rektorene skal sitte igjen med et større resultat av deltagelsen. Videre peker de på at det må tas hensyn til planlegging, opplæring av mentor og gjennomføring for å få ut det fulle potensialet. Dette samsvarer med mine funn der hvor rektorene nettopp forteller om utfordringer knyttet til mangelfull oppfølging og opplæring av mentorene.

Et annet funn jeg har gjort er at målsettingsdokumentet som alle mentorparene skal fylle ut på informasjonsmøtet heller ikke blir fulgt opp, eller i særlig grad blir brukt av mentorparene. Målsettingsdokumentet fungerer derfor ikke på den måten skoleeier ønsker. Selv om målsettingsdokumentet blir sendt til rektors nærmeste leder, opplever ikke rektorene at det blir tatt tak i eller stilt spørsmål rundt dette på noen tidspunkt. Ida etterlyser blant annet at dette kunne ha vært noe som ble gjennomgått og etterspurt på for eksempel medarbeidersamtalene. Rektorene opplever det som noe unaturlig å skulle fylle ut dette, selv om det skal danne grunnlaget for innholdet i mentorprogrammet.

Funnen minner viser at det er de hverdagslige utfordringene som får størst plass i mentorsamtalene og ikke nødvendigvis de avtalte områdene for forbedring. Mathisen (2015) peker som tidligere nevnt på at et mentorskap kan både ha en formell og en uformell struktur. Selv om skoleeier har laget et formelt mentorprogram som har en klar struktur, viser mine funn at mentorsamtalene og den praktiske gangen i mentorprogrammet blir mer uformell en det intensjonen er fra skoleeier. Manglende oppfølging fra skoleeier kan sies å være en av årsakene til dette.

Det kan virke som at en av grunnene til den manglende oppfølgingen er at det ikke er godt nok avklart hos skoleeier hvem som har ansvaret for oppfølgingen. Elin som har ansvaret for

gjennomføringen av mentorprogrammet i min studie, peker på at dette ansvaret må fordeles på flere. Da er det viktig med klare rolleavklaringer. Elin peker også på at det er naturlig at rektorenes nærmeste leder følger opp sine rektorer, mens Knut som er nærmeste leder til noen av rektorene i Fjellvik peker på at dette ansvaret må ligge hos personalavdelingen i kommunen. Han ønsker ikke å gå for tett på det mentorparene driver med, men følger opp når han får beskjed om at noen av mentorparene ikke fungerer etter hensikten. Her kan det se ut som om det er en mangel på rolleavklaring eller at det ikke er klart nok kommunisert fra skoleeier hvem som skal gjøre hva.

6.3 Mentorprogrammet som lederutviklingsverktøy?

Lederutvikling gjennom mentorsamtalene er et uttalt mål fra skoleeier. Mine funn viser at de mentorparene som har fått til god struktur og kontinuitet på samtalene sine har lyktes bedre i dette, enn de mentorparene som har gått mer i oppløsning. Både Knut og Elin som representerer skoleeier la vekt på at rektorene gjennom mentorprogrammet skulle oppleve å bli både tryggere i rektorrollen og at de skulle bli virksomme og funksjonelle som skoleledere så fort som mulig. Daresh (2004) fant ut i sine studier at mentorprogram kan være et godt verktøy for utvikling av lederegenskaper. I min studie ser jeg at rektorene er delt i synet på dette. Hanna og Lars peker på flere lederegenskaper de mener de har utviklet gjennom sin deltagelse i mentorprogrammet. Hanna peker blant annet på innspillene hun har fått fra mentor. De har gjort at hun har blitt flinkere til å reflektere over de avgjørelsene hun tar som leder. Lars på sin side forteller om de gode prosessene han hadde med mentor. De gjorde at han nå kjenner at han står tryggere i rollen som rektor. Hansford og Ehrich (2006) peker på at rektorrollen er kompleks, sammensatt og krevende. På bakgrunn av dette viser deres studier at bruk av mentorprogram kan være en viktig faglig utviklingsaktivitet hos nye rektorer. Men mine funn viser også at ikke alle rektorene har opplevd en lederutvikling gjennom sin deltagelse. Kristian var den som var tydeligst på dette. Han trekker frem andre elementer som har vært viktigere for hans lederutvikling. Dette er blant annet skolelederutdanningen som han nå tar. Ida uttrykker at mentorprogrammet i seg selv ikke har vært viktig, men peker på at hun mener at all kommunikasjon mellom andre fører til en utvikling hos seg selv og andre. Utfordringer med bruk av mentorprogram finner vi også igjen i internasjonal forskning. Daresh (2004) peker blant annet på at mentoring kan bli en begrensning på mangfoldet. Dette begrunnes blant annet med at man i noen sammenhenger har sett et ønske om at adepten skal

bli mest mulig lik sin mentor. Ingen av mine rektorer peker på dette, men Ida og Kristian peker på at en for dårlig oppfølging av mentorene også er en utfordring. De er usikker på hvordan mentorene blir valgt ut og i hvilken grad de ønsker å være mentor. Erfaringsdelingen mellom flere mentorpar trekkes frem som et forslag til forbedring av Ida. Dette er i tråd med forskning som viser at erfaringsdeling, der mentorpar som lykkes kan dele av sine erfaringer kan hjelpe andre som strever mer (Mathisen, 2015). Mathisen legger vekt på at mentorskapet er en arbeidsform som tradisjonelt innebærer å hjelpe værandre. Innenfor et mentorfellesskap kan man også spille mer på dette hvis man også samtidig ser på skolen som et profesjonsfellesskap.

6.4 Mentorsamtalen som en artefakt

En viktig del av et aktivitetssystem er artefaktene som brukes. Vygotsky skiller dette på to måter gjennom de fysiske artefaktene som brukes for å håndtere situasjoner på det ytre plan og psykososiale artefaktene som brukes på et indre plan (Vygotsky, 1978). Engström argumenterer for at det er vanskelig å skille mellom hva som er fysiske og hva som er psykiske artefakter da dette ofte går inn i hverandre. Han velger heller å knytte det til hvilken funksjon det har i aktiviteten. Det vil si objektet i aktiviteten. (Engeström, 2001).

I dette mentorprogrammet kan mentorsamtalen forstås som en artefakt. Jeg har i dette studiet sett på mentorprogrammet som en aktivitet. I denne aktiviteten er mentorsamtalen den viktigste artefakten som blir brukt. Mine funn viser at rektorene er delt i synet på om mentorsamtalene har vært viktige for de med tanke på seg selv i rollen som rektor. De rektorene som opplever å ha hatt en positiv erfaring med mentorsamtalene, er de som opplevde en bedre relasjon til sin mentor og bedre organiserte mentorsamtaler. Men rektorene har som tidligere nevnt pekt på at en tilhørighet til et fellesskap er viktig. Dette viser også internasjonal forskning. Malone (2001) har pekt på ulike studier som viser at skoleledere som er koblet opp mot en mentor som er profesjonell på organisasjonsutvikling, har hatt en større utvikling gjennom sin karriere enn andre skoleledere som ikke har hatt dette tilbudet.

Rektorene forteller om de ulike erfaringer som de har hatt. Ser vi på mentorsamtalene isolert sett, har rektorene gode erfaringer. Mentorsamtalene har blitt beskrevet som både hyggelige og gode. Men det trekkes frem at mentorsamtalene ikke var godt nok rigget til å gi de resultatene som både skoleeier og adeptene har ønsket. Rektorene har pekt på at en

utfordring har vært å finne tid til mentorsamtalene. Dette viser også funnene til Hansford og Ehrich (2006) som peker på at siden mentorprogrammet ofte går over en tidsperiode, vil det for noen være vanskelig å finne nok tid til mentorsamtaler og oppfølging. Rektorene i mitt studie trekker også frem at det ikke er en egen evaluering i etterkant. Det kan derfor virke veldig subjektivt hva man tenker om resultatet.

Mentor spiller en viktig rolle i et mentorprogram og i en mentorsamtale. Rektorene har pekt på ulike erfaringer rundt mentorrollen. Erfaringene til rektorene er at det er viktig å ha god relasjon til mentor og at mentor har en tydelig beskrivelse av hvilke forventninger som ligger til mentorrollen. Dette støttes også av Clutterbuck (2014) som peker på at relasjonene i et mentor adept forhold er viktig. Både Hanna og Lars legger vekt på at det har vært en støtte å bli kjent med en erfaren rektor tidlig. De har begge brukt sine mentorer utover samtalene, både som diskusjonspartnere og spørre om konkrete råd. I Amerika svarte rektorene på i en undersøkelse at de i størst grad henter støtte fra andre skoleledere når de trenger råd (Malone, 2001). Funn i min studie viser at rektorene søker seg til et nettverk når de trenger råd i skolehverdagen. Ida og Kristian forteller at de i større grad har benyttet seg av sine nettverk enn den mentoren de ble kjent med når de skulle søke råd.

Skoleeier peker på at det er viktig med en rolleavklaring mellom mentor og adept i forkant av første mentorsamtale. Dette ser vi også i funnene til Midttun (2014) som viser at rektorene som deltok i den studien trekker frem relasjonene og tilliten til mentor som viktig for å få vellykkede mentorsamtaler med gode resultater.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert de sentrale funnene i lys av tidligere forskning. For å møte studiens formål har jeg diskutert skoleeiers intensjoner for mentorprogrammet, de tvetydige erfaringene som rektorene har, sette på mentorprogrammet som et lederutviklingsverktøy og mentorsamtalen som en artefakt. Mine funn viser at rektorene i mitt studie opplever en for dårlig oppfølging fra skoleeier for at de skal kunne få et maksimalt utbytte av sin deltagelse i mentorprogrammet. Videre viser mine funn at ikke alle rektorene har opplevd mentorprogrammet som et lederutviklingsverktøy, mens andre har opplevd at det har kommet noe godt ut av det da de blant annet har fått et større nettverk. Mentorsamtalene fungerer i for

stor grad ulikt mellom mentorparene og at mentorene ikke har en god nok opplæring eller at det er en tydelig rolleavklaring i forkant.

7 Konklusjoner og implikasjoner

Formålet med denne studien er å bidra med økt kunnskap om hvilke erfaringer rektorer har med bruken av mentoring som et verktøy i skolelederutvikling, og mulige implikasjoner i bruk av mentoring av skoleledere. Formålet med studien imøtekommes gjennom drøftingene i forrige kapittel og i det følgende gjennom å besvare forskningsspørsmålene.

7.1 Konklusjoner

Det første funnet i denne studien viser at rektorene har delte erfaringer med deltagelsen i mentorprogrammet i Fjellvik kommune. I mitt studie er det to rektorer som forteller om flere positive sider ved sin deltagelse, mens de to andre rektorene er tydelige på at de ikke mener at mentorprogrammet i seg selv har vært til stor nytte i rektorhverdagen. Begge disse rektorene peker på at de fra før har ett stort nettverk med kolleger som de kan drøfte utfordringer i arbeidshverdagen med. Mine funn kan peke på at det er et lite skille mellom de rektorene som har litt mindre skoleledererfaring og de som har en bredere erfaring når de kommer inn i rektoryrket. På denne måten kan vi se at de mindre erfarne skolelederen har hatt et større utbytte av det enn de som kom inn i rektoryrket med mer erfaring.

For det andre viser mine funn at skoleeier ikke fanger opp om rektorene får det utbytte av deltagelsen som skoleeier ønsker. Dette fanges ikke opp da det er en mangelfull oppfølging av mentorparene og ingen evaluering eller utsjekk når deltagelsen er over. Informantene fra skoleeier bekreftet også dette i sine intervjuer. De har også pekt på dette som en del som kan forbedres med dagens mentorprogram. Det kan derfor settes spørsmålsteget ved om skoleeier får nok igjen ved å gjennomføre mentorprogrammet slik det foreligger i dag, sett opp mot tiden som brukes.

For det tredje viser mine funn at skoleeiers ønsker og intensjon med mentorprogrammet, for eksempel at det skal føre til at rektorene blir trygge i lederrollen ikke har gitt det samme resultatet hos alle mine informanter. Rektorene er også i dette spørsmålet delt med tanke på om mentorprogrammet og mentorsamtalene har bidratt til egen lederutvikling. Rektorene sier derimot at det har resultert i flere kontakter som rektorene kan bruke og få råd av i hverdagsutfordringer som de står ovenfor.

For det fjerde viser mine funn at det er en mangelfull oppfølging av mentorparene underveis i deltagelsen. Dette pekes det på av alle rektorene og skoleeier selv. Den mangelfulle oppfølgingen fører til at det blir opp til hvert enkelt mentorpar å løse oppdraget de får. Fortellingene som blir fortalt peker på at de som er heldige med sin mentor har lyktes i større grad enn andre. Noen av rektorene forteller om mentorsamtaler som har blitt utsatt og uteblitt og man har gradvis avsluttet mentorforholdet fordi mentorparene har glidd fra hverandre. Tilfeldighetene rundt hvem du får som mentor har stor påvirkningskraft på hvordan mentorsamtalene vil gå og hva resultatet vil bli.

Mine analyser har vist at det er mange gode intensjoner med å gjennomføre mentorprogrammet men det er avdekket områder som med fordel kan forbedres. Alle rektorene peker på både fordeler og forbedringspunkter ved mentorprogrammet.

7.2 Implikasjoner for videre forskning og praksis

Funnene i denne studien inviterer til videre forskning. Et av forskningsrommene som åpnes er å se på flere lignende mentorprogram og se dette i en større kontekst. I denne studien har jeg kun selvrapportering fra rektorene. Det kan være interessant i et neste steg å benytte observasjon for å komme tettere inn på mentorsamtalene. Man kan også trekke inn mentorene i en slik studie. Hvilke erfaringer har de med dette mentorprogrammet og med det å være mentor for en annen rektor i samme kommune. Et annet forskningsrom er å se på om mentorprogrammet kan bli en tidstyv i skolehverdagen. Flere av mine informanter peker nettopp på at en deltagelse i et slikt mentorprogram tar tid. Et tredje forskningsrom er å se på overføringsverdien fra mentorprogrammet til skolene. Har deltagelsen i mentorprogram noe å si for resten av fellesskapet på skolen? Gjennom å se nærmere på noen av disse forskningsrommene vil man kunne fått et større bilde av resultatet med gjennomføringen av et mentorprogram for rektorer.

Funnene i min studie kan ha implikasjoner for videre praksis. Ut ifra mine informanter kan det virke som at rektorer med liten skoleledererfaring vil ha et større utbytte enn de som har bredere skoleledererfaring. Studier som kan forske på dette i et større omfang kan bringe god kunnskap til praksisfeltet.

Gjennom teoridelen har jeg sett på ulikebegreper, *veiledning*, *coaching* og *mentoring*, som blir brukt i skolen på flere nivåer. Begrepene blir også brukt om hverandre i forskningen. Der

man ofte snakker om veiledning ovenfor lærere, er mentoring mer brukt på ledere og coaching kjenner vi kanskje best fra idrettsverden. Innenfor disse begrepene finnes det også et forskningsrom for å se på hva som vil passe best inn i en skolelederkontekst.

Det finnes mye internasjonal forskning som man kan støtte seg på. Men et større forskningsbidrag fra det norskemiljøet ønskes velkommen. Vi har mange gode skoleforskere i dag og flere kommer.

Avslutningsvis håper jeg denne studien inspirerer andre til å se på mulighetene som ligger innenfor veiledning, coaching og mentoring i skolen, og ikke minst forske videre på det.

Litteraturliste

- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft : en longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. (no. 110). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder : gruppecoaching som verktøy*. Oslo: Universitetsforl.
- Asplan-Analyse. (1992). *Evaluering av Ledelse i skolen (LIS). Læreplan - organisering - gjennomføring - resultat* Asplan Analyse a.s.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bloom, G. (2005). *Blended coaching : skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5th ed. ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (8th ed. ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Crow, M. G., & Matthews, J. L. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*: Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, Inc.
- Daresh, J. (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
doi:10.1177/0013161X04267114
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed. ed.). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Garvey, B. (2007). The Developments in Mentoring Research. Retrieved from <https://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/Developments-in-Mentoring-Research.pdf>
- Gorby, C. B. (1937). Everyone Gets a Share of the Profits. *Factory Mangament & Maintenance*, 48, 26-34.
- Grue, E., & Holen, G. (1988). Vi lærer så lenge vi evaluerer. Om ledelsesutvikling og evaluering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 72 (5).
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? . *Journal of Educational Administration*, 44, 36-52.
- Jelstad, J. (2009). To av tre rektorer byttet ut på ti år. *Utdanningsnytt.no*. Retrieved from <https://www.utedanningsnytt.no/nyheter/2009/mars/to-av-tre-rektorer-byttet-ut-pa-ti-ar/>
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner : skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Johansen, K., Tjeldvoll, A., Miljø og ledelse i, s., & Universitetet i Oslo Pedagogisk, f. (1987). *Skoleutvikling og pedagogisk kompetanse : sluttevalueringen av Miljø og ledelse i skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kilburg, R. R., & Leonard, S. (1996). Toward a Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 134-144. doi:10.1037/1061-4087.48.2.134
- KUF. (1992). *Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets program for ledelsesutvikling i skolen : prinsipper og mål for ledelsesutvikling i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lacey, K. (2001). *Making Mentoring happen*: Maryborough: Woodslane.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lejonberg, E., & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? : en forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforl.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*.: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Malone, R. (2001). Principal Mentoring. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453591.pdf>
- Mathisen, P. (2015). *Mentor : mentoring i teori og praksis* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. ed. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Midttun, B. M. (2014). Mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune. In.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i norsk kontekst ; et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 7-26. doi:10.5617/adno.3871
- Ottesen, E. (1989). Ledelse og lederutvikling i grunnskolen : evaluering av et lederopplæringsprosjekt. In. Oslo: E. Ottesen.
- Parsloe, E., & Wray, M. (2000). *Coaching and mentoring : practical methods to improve learning*. London: Kogan Page.
- Salling Larsen, A.-L., & Vejleskov, H. (2002). *Videnskab og forskning : en lærebog til professionsuddannelser*. København: Gad.
- Schjølberg, K. (2017). "Han redda meg" En kvalitativ studie av rektors opplevde behov for veiledning i jobben sin. In.
- Shea, G. F. (2002). *Mentoring : how to develop successful mentor behaviors* (3rd ed. ed.). Menlo Park, Calif.: Crisp Publications.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- TALIS. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. *NIFU*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/Norway-TALIS-2013-National-report_nor.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor. *Udir.no*. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/ektorutdanning/skoleledere_bok_maal.pdf
- Vestre, S. E. (1985). *Evaluering av Miljø og ledelse i skolen*. Oslo: Grunnskolerådet.

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mentorordning for nytilsatte rektorer

Referansenummer

244906

Registrert

12.03.2019 av Øystein Skau - oystskau@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Jensen, ruth.jensen@ils.uio.no, tlf: 45411604

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Øystein Skau, oyskau@gmail.com, tlf: 99009754

Prosjektperiode

18.01.2019 - 31.12.2020

Status

18.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.03.2019 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Mentorordning for nytilsatte rektorer”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan rektorer opplever å motta mentoring tidlig i din karriere som rektor.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å bidra med kunnskap om hvordan veiledning og bruk av mentorer kan støtte nytilsatte rektorer i utvikling av deres roller som skoleledere.

Problemstillingen som jeg har valgt i dette studiet er:

Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogrammet?
- Hvordan legitimeres design og gjennomføring av mentorprogram av skoleeiere?

Dataen som jeg samler inn vil bli brukt i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Gjennom utdanningsetaten har jeg fått tilgang på rektorer som har deltatt i mentorprogrammet de siste tre årene. Jeg har gjort et tilfeldig utvalg blant disse rektorene og du er en av de jeg henvender meg til for å spørre og deltakelse og innhente samtykke til å gjennomføre et intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse og erfaring med å delta i

mentorprogrammet i regi av utdanningsetaten. Intervjuet vil bli tatt på en båndopptager og anonymisert og transkribert i etterkant av intervjuet.

Etter at masteroppgaven er levert vil alle data som er samlet inn bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg har fått tildelt Ruth Jensen som veileder ved ILS. I veiledningsøyemed vil Jensen kunne få tilgang til transkriberte utgaver av intervjuet.

For å ivareta dine personopplysninger og anonymitet, vil intervjuer bli lagret på egen minneenhet som krever passord for å åpne. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med egne koder som lagres på egen minneenhet og adskilt fra øvrige data.

I publikasjoner vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes da både navn, kjønn og navn på skole vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes innen 31. desember 2020. Alt av innsamlede opplysninger og opptak vil bli slettet etter denne datoen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Øystein Skau: oyskau@gmail.com eller mobil: 99009754

- Universitetet i Oslo, ILS ved Ruth Jensen: ruth.jensen@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ruth Jensen

Student
Øystein Skau

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, ”*Mentorordning for nytilsatte rektorer*”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger om meg kan brukes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvilke erfaringer har rektorer med deltagelse i mentorprogram for nye skoleledere, og hvordan legitimeres programmet av skoleeier?

- Hvilke erfaringer har rektorene med deltagelse i mentorprogrammet?
- Hvordan legitimeres designet og gjennomføringen av mentorprogrammet av skoleeier?

Rektorer

Opplevelser av mentorprogrammet

1. Fortell litt om din vei til rektoryrket?
2. Hvordan fikk du vite om mentorprogrammet?
3. Hvordan ble du introdusert for mentorprogrammet?
4. Hva var dine tanker rundt det å bli med i et mentorprogram?
5. Hvordan fikk du tildelt en mentor?
6. Hvor mange møter/samtaler har du hatt med din mentor, hvordan er samtalene organisert?
7. Hva har fungert bra med din mentor?
8. Er det noe (med din mentor) som ikke har fungert så godt?
9. Din mentor har vært en erfaren rektor. Hvor viktig/avgjørende er det at mentor er en rektor?

Innholdet i mentorprogrammet

1. Hvilke deler av mentorprogrammet mener du har vært viktig for deg som rektor?
2. Er det spesielle temaer som har blitt tatt opp, i så fall hvilke?
3. Er det deler som har vært mindre nyttig?
4. Hva ønsker du at det skulle ha vært lagt mer vekt på?
5. Hvilke områder opplevde du å ha særlig utbytte av gjennom mentorordningen?
6. Er det noe du skulle ønske det var satt av mer tid til?

Muligheter og begrensninger med bruk av mentorprogram

1. Hvilke fordeler ser du ved å ha deltatt i mentorprogrammet?
2. Er det noen ulemper med deltagelsen?
3. Hvordan opplevde du oppfølgingen underveis og etter på?
4. Har mentorprogrammet bidratt til en lederutvikling hos deg? → Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvis mentorprogrammet skulle endres, hvilke endringer kunne du tenke at ble gjort?
6. Tenker du at dette mentorprogrammet, slik du har opplevd det, kan bidra til at flere nye rektorer blir lenger i jobben? → Hvorfor/hvorfor ikke?

Skoleeier

Bakgrunn for mentorprogrammet

1. Kan du si litt om bakgrunnen for mentorprogrammet?
2. Hva er skoleeiers hensikt med mentorprogrammet?
3. Hvordan er programmet bygget opp?
4. Hvem har laget og bestemt innholdet i mentorprogrammet?

Innhold

1. Hvordan settes mentorparene sammen?
2. Hva får mentorene beskjed om? – Hva er "oppdraget" til mentor?
3. Hvilke verktøy bruker dere i mentorprogrammet?
4. Hvilke utbytte ønsker skoleeier å få av mentorprogrammet?
5. Hvordan følges mentorparene opp underveis fra skoleeier?
6. Hvilke fordeler ser dere ved bruk av et mentorprogram?
7. Ser dere noen utfordringer ved dette?
8. Hvis mentorprogrammet skulle endres, hvilke endringer ser dere for dere?

Legitimering

1. Hvordan følger skoleeier opp mentorprogrammet og mentorparene?
2. Hvilket utbytte ønsker skoleeier seg av mentorprogrammet?
3. Hvordan måler dere utbytte av mentorprogrammet?
4. Tenker du at dette mentorprogrammet, slik du kjenner til det, kan bidra til at flere nytilsatte rektorer blir lenger i rektorjobben? → Hvorfor/hvorfor ikke?