



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Nyutdannede nytilsatte grunnskolelæreres opplevelse av mentorordningen i skolen?

Robert Engenes Nilsen

Masteroppgave i Pedagogikk PED-3904 Mai 2021

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|-------------------------------------|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Presentasjon av temaet..... | 1 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 3 |
| 1.3 | Oppgavens disposisjon | 3 |
| 2 | Teoretisk rammeverk..... | 4 |
| 2.1 | Mentoring | 4 |
| 2.1.1 | Veiledningsbegrepet..... | 6 |
| 2.2 | Direkte og indirekte mentoring..... | 8 |
| 2.2.1 | Refleksjon i mentoring | 9 |
| 2.2.2 | Råd i mentoring..... | 10 |
| 2.3 | Relasjon i mentoring..... | 11 |
| 2.3.1 | Empati | 12 |
| 2.4 | Makt & etikk i mentoring | 12 |
| 2.4.1 | Kameleoneffekten | 13 |
| 2.5 | Støtte i mentoring | 13 |
| 3 | Tidligere forskning | 15 |
| 3.1 | God veiledning | 15 |
| 3.2 | Mentor har også utbytte | 15 |
| 3.3 | Mindre frafall..... | 15 |
| 3.4 | Kvaliteter ønskelig fra mentor..... | 16 |
| 3.5 | Økt utbytte for elevene | 16 |
| 3.6 | Profesjonell utvikling | 17 |
| 3.7 | Ledere som mentorer | 17 |
| 4 | Metode..... | 19 |
| 4.1 | Valg av forskningsdesign | 19 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2 | Forskningsdesignets vitenskapsteoretiske forankring | 20 |
| 4.2.1 | Fenomenologi | 20 |
| 4.2.2 | Hermeneutikk | 22 |
| 4.2.3 | Idiografi | 23 |
| 4.3 | Semistrukturert intervju som metode | 24 |
| 4.4 | Forskningsprosessen | 25 |
| 4.4.1 | Utvalg av informanter | 25 |
| 4.4.2 | Utarbeidelse av intervjuguiden | 25 |
| 4.4.3 | Forberedelse og gjennomføring av intervju | 26 |
| 4.4.4 | Transkribering | 27 |
| 4.4.5 | Analyse | 27 |
| 4.5 | Validitet og reliabilitet i forskningsprosessen | 29 |
| 4.6 | Informert samtykke og konfidensialitet | 30 |
| 4.6.1 | Informert samtykke | 30 |
| 4.6.2 | Konfidensialitet | 31 |
| 4.6.3 | Personvern | 31 |
| 4.7 | Etiske overveielser | 31 |
| 5 | Presentasjon av funn | 33 |
| 5.1 | Opplevelsen av å ha en å støtte seg på som nyutdannet nytilsatt lærer | 33 |
| 5.2 | Opplevelse av relasjon til mentor | 34 |
| 5.3 | Opplevelsen av manglende strukturen i samhandling med mentor | 36 |
| 5.4 | Opplevelse av mentors form for støtte | 37 |
| 5.5 | Opplevelsen av mentors bidrag i skolehverdagen | 39 |
| 6 | Diskusjon av funn | 41 |
| 6.1 | Å være ny | 41 |
| 6.2 | Relasjon i mentoring | 42 |
| 6.3 | Overordnet som mentor | 43 |

| | | |
|-----|---|----|
| 6.4 | Mentoringens rammer..... | 44 |
| 6.5 | (In)direkte mentoring..... | 45 |
| 6.6 | Utbytte av mentorordningen..... | 47 |
| 7 | Avsluttende oppsummering..... | 49 |
| 8 | Litteraturliste | 50 |
| | Vedlegg 1: «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i Tromsø» kommune» (utg. 10.03.20). | 54 |
| | Vedlegg 2: Intervjuguide..... | 59 |
| | Vedlegg 3: Analyse trinn 2..... | 62 |
| | Vedlegg 4: Informasjonsskriv | 63 |
| | Vedlegg 5: NSD godkjenning | 66 |

Forord

Da var endelig masteroppgaven ved veis ende. Å få innsikt i nyutdannede nytilsatte læreres opplevelse av mentorordningen har vært utrolig givende. Å begi seg ut i veiledningslandskapet og derav mentoring har vært utrolig spennende, men også forvirrende. Jeg sitter igjen med en mye bredere forståelse av både veilednings- og mentorbegrepet, samtidig som jeg har innsett at det ikke er så lett å hverken definere, eller skille begrepene i så stor grad.

Prosessen har vært lærerik og spennende, men også krevende og stressende. Masteroppgaven har krevd utrolig mye av både meg, men også min samboer og mine barn. Disse vil jeg rette en stor takk til for både støtten og tålmodigheten de har vist under hele utdanningsforløpet, men spesielt under masterprosjektet. Jeg ønsker også å takke min veileder Cato Bjørndal for den gode støtten og veiledningen. Sist, men ikke minst, tusen takk til mine informanter som stilte opp. Uten dere hadde ikke masteroppgaven sett dagens lys.

Karasjok, mai 2021

Robert Engenes Nilsen

Sammendrag

I denne kvalitative studien har formålet vært å undersøke nyutdannede nytilsatte lærere sin opplevelse av oppfølgingen de får i grunnskolen gjennom mentorordningen. Studien tar utgangspunkt i Tromsø kommune sin veiledningsplan for nyutdannede nytilsatte lærere. Her har de valgt mentorbegrepet for å tydeliggjøre skillet mellom veiledning av studenter og veiledning av nyutdannede profesjonsutøvere.

Det er etablert en forståelse for at lærerutdanningen ikke kan forberede de nyutdannede nytilsatte lærerne på alt. Det er også en enighet om at de har behov for støtte som ny i profesjonen, men at det er uklart hva denne støtten bør bestå av. Veiledningsordningen ønsker å legge til rette for at de nye får oppfølging de første årene i yrket. Ved å tilby en mentor som skal veilede dem i de første årene i yrket, er målet at de skal; oppleve mestring og trygghet i yrkesrollen som lærer, føle seg som en viktig bidragsyter i profesjonsfellesskapet, og oppleve å bli inkludert og anerkjent i profesjonsfellesskapet i Tromsøskolen.

Denne tolkende fenomenologiske studien er forankret i fenomenologi, hermeneutikk og idiografi. Jeg har derfor valgt å utføre fire semistrukturerte intervju med nyansatte nytilsatte grunnskolelærere for å få innsikt deres opplevelse av mentorordningen. Funnene viser at det er mye nytt å sette seg inn i som nyutdannet nytilsatt lærer i grunnskolen og at alle informantene verdsetter å ha mentor som er der for dem i starten. Videre viser det seg at alle opplever relasjon til mentor som bra. Det kommer også frem at informantene setter pris på de ustrukturerte rammene i mentorordningen. Det kommer frem at 2 av informantene mottar fastsatte gruppeveiledninger i skolen av egen veileder, mens de 2 andre informantene ikke har noe fastsatt veiledning har et ønske om å ha noe fast. Resultatene indikerer at mentor er flink å tilpasse støtten etter behov ut fra problemstillingen, samt at mentor bruker sin erfaring og kunnskap til å gi gode råd som fører til både handlingsrepertoar og dypere forståelse. Til slutt viser de til at de har godt utbytte av mentorordningen, og tror at det ville vært utfordrende å være ny uten en mentor i skolen.

1 Innledning

I denne tolkende fenomenologiske studien er formålet å undersøke opplevelsen nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere har av mentorordningen i skolen. Det er utført fire semistrukturerte intervju med som tar for seg ulike temaer rundt deres opplevelse av mentorordningen. Analysen av funnene er utført etter IPA-metoden. I diskusjon blir sentrale funn

1.1 Presentasjon av temaet

Mentorordningen i forbindelse med Tromsø kommune sin veiledningsplan, skal sørge for at alle nyutdannede nytilsatte lærere (heretter NNL) skal få en god overgang fra utdanning til yrke (vedlegg 1). Kommunene bruker mentorbegrepet for å skille mellom veiledning av studenter og nyutdannede profesjonsutøvere.

Gjennom lærerutdanningen legges et startgrunnlag for å fungere som lærer ifølge Heggen (2010; i Lejonberg & Føinun, 2018, s. 27). Utdanning vil som regel ikke dekke over alt det en lærer kommer ut for, og det vil derfor ofte være en stor overgang fra å være student til å bli lærer med selvstendig ansvar. Derfor sier Ulvik (2018, s. 47) at et alternativ til heldekkende utdanning er oppfølging av nye lærere. Det utviklet seg en forståelse for at de trenger en form for støtte, selv om det er uklart hva denne støtten bør bestå av (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspors & Edwards-Groves, 2014; Teacher Matter, 2005; i Ulvik, 2018, s. 41). De er nye i sin profesjon og på deres arbeidsplass. De har lite erfaring og må kontinuerlig utvikle deres identitet og kompetanse som lærer sier Olsen, Bjerkholt & Heikkinen (2020, s. 14). De viser videre til at *taus kunnskap* spiller en stor rolle i deres profesjonelle læring gjennom karrieren. Taus kunnskap kan styrkes til en grad gjennom å instruere nye lærere og imitere mer erfarne kollegaer, men at det som regel ikke er nok i de fleste tilfeller. Men hvis man har en mentor man kan diskutere og reflektere med, over erfaringer og utfordringer i profesjonen, kan det styrke de underliggende og ubevisste grunnlagene for en profesjonell handling (Grimen & Molander, 2008; Kessels & Korthagen, 1996; i Olsen, Bjerkholt & Heikkinen, 2020).

Den nye læreren trenger opplæring for å lære den rette måten å utøve yrket på og må sosialiseres inn i tradisjonen, men må også sees på som en selvstendig aktør som kan ta egne valg sier Ulvik (2018, s.41). Derfor er det viktig at den enkelte får utviklingsmuligheter

innenfor rammene som gjelder for yrket. Gjennom oppfølging vil den nye få rom for utvikling og støtte i hensyn til behov sier Ulvik videre. Overgangen fra skolebenken til yrkesutøver for nye lærere blir av mange betegnet som et praksissjokk, og veiledning kan bidra til å dempe dette ved å bidra til trygghet og bevissthet om egen kompetanse ifølge Ulvik (2018, s. 44).

Ulvik (2018, s. 46) viser til at læreryrket som profesjon innebærer at undervisningen alltid kan bli bedre og må tilpasses den gitte situasjon. man blir stadig avbrutt, må forholde seg til mål som er komplekse, og må bedømme helhetlige løsninger på kort tid, samt å at spørsmålet «hva gjør jeg nå?» er aldri langt unna i klasserommet. Det er også kommet sterkere krav til dokumentasjon og resultat, noe lærere opplever går ut over omsorg og formidling av fag.

I dag er ikke induksjonsprogram pålagt i Norge (Bjerkholt & Olsen, 2020, s. 169). Å delta i veiledningsordningen er frivillig og er bestemt lokalt på skolen. Bjerkholt & Olsen viser til at en nasjonal evaluering som ble utført av Rambøll fra 2014-2016, viste at 39% av de nyutdannede nytilsatte lærerne i grunnskolen ikke hadde en mentor, og blant de 61% som hadde det, var det av varierende kvalitet og frekvens. Dette utløste en enstemmig avgjørelse i stortinget som satte som mål at alle nyutdannede nytilsatte lærere skulle motta få tilbud om mentoring de to første årene i arbeid. Gjennom regjeringens strategi «Lærerutdanning 2025» (Kunnskapsdepartementet, 2017) er et av målene at alle barnehage- og skoleeiere har en veiledningsordning som omfatter alle nyutdannede lærere innen år 2025.

Veiledningsordningen skal sikre en god overgang til yrket da den er basert på en forståelse av at lærerutdanningen ikke kan forberede for alt (Ulvik, 2018, s. 44). Ulvik viser til at de som mottok veiledning var mer fornøyd med det første året i yrket en andre nyutdannede.

Bjerkholt (2017, s. 39) viser til at veiledningskonteksten og veiledningsordningene for nyutdannede varierer nasjonalt, og internasjonalt, men de mest framtrædende intensjonene med ordningen er at *å lette overgangen fra å være student til å bli lærer* (Feiman-Nemser, 2001; Todderdell & Arowsmith, 2007), *hjelp de nyutdannede å håndtere utfordringer de kan møte*, samt *bevisstgjøring og tillit til egne vurderinger og kompetanse* (Bullogh, 2012; Crashborn, Henissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Flores, 2006). Men veiledningsordninger for nyutdannede er også et generelt tiltak for å øke kvalitetsutviklingen og på den måten øke barn og elevs trivsel og læring (Bjerkholt, 2013a; Kunnskapsdepartementet & KS, 2009; St.meld. nr. 11, 2008-2009; i Bjerkholt, 2017, s. 40).

Kunnskapsdepartementet (2018) definerer en nyutdannet nytilsatt lærer (heretter NNL) som; «En lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling.»

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling til masteroppgaven;

«Nyutdannede nytilsatte grunnskolelæreres opplevelse av mentorordningen i skolen?»

Denne avgrensingen medfører at jeg fokuserer på å se hvordan de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever oppfølgingen de får i grunnskolen gjennom mentorordningen

1.3 Oppgavens disposisjon

I kapittel 1 presenteres temaet for oppgaven, problemstilling og disposisjon.

I kapittel 2 presenteres teoretisk perspektiver som oppgaven bygger på.

I Kapittel 3 blir tidligere forskning som er relevant for oppgaven presentert.

I kapittel 4 legges forskningsdesignet frem, den vitenskapsteoretiske forankringen, valg av metode for datainnsamling og forskningsprosessen. Jeg blir også å belyse studiens validitet og reliabilitet. Videre blir jeg å synliggjøre hva informert samtykke er og hvordan konfidensialiteten blir bevart. Til slutt tar jeg for meg etiske overveielser.

I kapittel 5 vil jeg presentere funn

I kapittel 6 blir jeg å diskutere funnene opp mot teori og tidligere forskning

I kapittel 7 kommer en avsluttende oppsummering

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere relevant teori for oppgaven. Mentoring er sentralt for oppgaven og kan sees på som en form for veiledning der en erfaren lærer hjelper en NNL å bli mer dyktig og kompetent. Videre skal jeg presentere utfordringer med å definere hva veiledning egentlig er, da dette er relevant for oppgaven.. Her blir også uformell veiledning trukket frem for å belyse dette. Jeg blir også å presentere relevant teori for mentoring som omhandler direkte og indirekte mentoring, betydning av relasjon, makt og etikk, samt støtte.

Mye av det som fremstilles i det teoretiske perspektivet omhandler veiledning. Siden likhetene er store mellom mentoring og veiledning, noe som trekkes frem i dette kapitlet, har jeg etter beste evne valgt ut teorier jeg mener er overførbart til mentoring.

2.1 Mentoring

Bjørndal (2008, s. 210) viser til at begrepet mentoring kommer fra Homer`s Odysseus, der hans sønn Telemachus skulle (ut)dannes av en eldre mann ved navnet Mentor. Mentor sine sentrale kvaliteter var at han opptrådte bevisst, var omsorgsfull, støttende og innsiktsfull. Dette er sentrale trekk i dagens oppfattelse av mentoring.

Lauvås og Handal (2014, s. 66) viser til at mentoring er en betegnelse for veiledning når det er blant annet er snakk om nyutdannede lærere. Dette er i tråd med Tromsø kommune sin veiledningsplan (se vedlegg 1) som blant annet bruker mentorbegrepet for å skape et skille mellom veiledning av studenter og lærere. Mathisen (2011, s. 166; Bjerkholt, 2017, s. 59) viser til at mentoring tradisjonelt er det en arbeidsform som innebærer at en erfaren yrkesutøver hjelper en annen til å bli mer dyktig og kompetent i sin yrkesutøvelse. Tilnærmet lik beskrivelse av mentor finner vi i Smith (2018, s. 23) og Tveiten (2013, s. 42).

I skolesammenheng brukes mentoren ofte som en dialogpartner som den nyansatte kan støtte seg på, og spesielt den første tiden i yrket ifølge Smith (2018, s. 35). Det å ha noen å henvende seg til for å få ærlig og konstruktiv tilbakemelding uten frykt for å bli dømt som nyutdannet og nytilsatt lærer kan være viktig. Hun viser også til at hovedrollen til mentor er å være en dialogpartner som lytter, samtidig som hun med sin kunnskap, kompetanse, erfaring og stor del takt bidrar til at den nytilsatte finner sin egen profesjonelle identitet, ser sine særegne ressurser og blir hjulpet til å utvikle disse. Smith (2018, s. 25) viser videre til at hver skole har sitt eget språk, egne uskrevne regler og sin spesielle kultur. Når man er ny lærer på

skolen er det vanskelig å lese det som ikke er skrevet med ord, og derfor har mange av de nye brukt mye energi på å avkode det lokale språket og kulturen.

Smith (2018, s. 24) viser til at begrepet omfatter mange vide og ulike forståelser som vil kunne føre til ulik praksis i induksjonsfasen til nye lærere. Hun sier spørrende om de skal ledes inn i yrket, oppdras til å fungere i yrket, eller om de trenger en formyndiger eller forsvarer i løpet av induksjonsperioden. Videre trekker hun frem den amerikanske kystvakten som har utviklet et godt mentorprogram. Her er det en bred forståelse av mentorrollen og at det er konteksten sammen med den nyutdannede sitt behov, som former måten mentorrollen blir utøvet på. Hun viser til at det er ti roller en mentor kan ha ifølge kystvakten (s. 24-29); *Lærer* som underviser den nye, *Guide* i skoleorganisasjon, *Terapeut (counsellor)*, *Motivator* som motiverer den nye, *Sponsor* som skaper muligheter for den nye, *Trener (coach)* for å bedre prestasjonene til den nye, *rådgiver, navigatør* som samarbeider om en handlingsplan for å nå sine karrieremål, *Rollemodell* innen hvordan etikk, verdier og profesjonell handling praktiseres, og *døråpner* som åpner dører for nye muligheter til den nye. Hun viser til at disse rollene er aktuelle roller for en mentor for nye lærere i den norske konteksten.

Brookfield (1988; i Jones, 2018, s. 127) identifiserte seks prinsipper for å tilrettelegge for en god praksis i voksnes læring som er relatert til nytilsatte lærere; Gjensidig respekt, frivillig deltakelse, samarbeidsånd, selvstendighet, kritisk refleksjon, samt handling og refleksjon. Disse prinsippene er noe mentor må ha i bakhodet når de jobber med nyutdannede nytilsatte lærere. I tillegg viser han til at mentor må være bevisst dobbeltrollen nytilsatte lærere utfører i form av at de er nye lærere i klasserommet, men også at de er nye «elever» i læreryrket. Derfor påpeker han viktigheten av at mentor er bevisst på den potensielle spenningen som kan oppstå fra denne dobbeltrollen, og derav finne en balanse som gir den nye nok støtte og veiledning på den ene siden, men også nok spillerom til å utvikle profesjonell autonomi og identitet på den andre siden.

Jones (2018, s.137) sier at når den nye læreren opplever personlig eller profesjonelle utfordringer, må mentor legge av nok tid til uformelle samtaler der de har en positiv og vennlig tone som gir rikelig med støtte. Videre sier hun at man også må anerkjenne at det gir gode læringsmuligheter for mentor å jobbe med nyutdannede. De kan komme med nye ideer og teknikker, utfordre eksisterende praksis, skape kritiske dialoger med deres personlige og profesjonelle tankegang. Kort fortalt kan de gjøre mentor bevisst på sitt læringsbehov som de ikke visste de manglet og fungere som en katalysator for mentors egen profesjonelle læring.

Petter Mathisen (2008; i Lauvås & Handal, 2014, s. 68) har en todelt definisjon av mentorbegrepet der det er *karriererettet* i den grad at den går ut på å gi støtte og utfordring til protesjeen i vedkommende sitt arbeid med å bli en dyktig yrkesutøver, men at den også er *støttende* i protesjeens psykososiale utvikling i form av selvutvikling, motivasjon og selvtillit. Den fungerer som en følelsesmessig støttefunksjon kombinert med praktisk bistand. Lauvås & Handal (2014, s. 70) trekker konklusjonen med at i Skandinavia drives mentoring som en rent kollegial veiledningsordning, uten formell vurdering som ofte brukes i andre land.

Å være mentor skolen innebærer å veilede en NNL i skolen. Dette er en kollega som nylig har begynt i læreryrket. Bjerkholt (2017, s. 218) viser til at mentor må tilpasse veiledning etter NNL sine behov.

2.1.1 Veiledningsbegrepet

Å begrepsfeste ordet *veiledning* er en utfordring i seg selv. Rådgivning, supervisjon, coaching, mentoring, m.m. er betegnelser som ligger nært opp til hverandre, men også til veiledning (Handal & Lauvås, 2014, s. 50). De sier (s.46-47) at man kan lure på om de er forskjellige virksomheter, eller om de er varianter av samme sak. Skagen (2011, s. 12) påpeker at det kanskje ikke er nødvendig å ha en definisjon av veiledning som gjelder under alle forhold og til alle tider. Tveiten (2013, s. 19-20) viser til at det neppe finnes en definisjon som fagmiljøet enig i, og at det kanskje ikke er nødvendig. Hun sier videre at definisjon og betydning av begrepet bestemmes i stor grad av den sammenhengen veiledningen forgår i, og av forståelseshorizonten til den som gir begrepet innhold. Skagen (2016, s. 11; Skagen, 2011, s. 12) viser til at veiledning er et samlebegrep som blant annet omfatter modeller som refleksjonsveiledning, coaching, mentoring og mesterlære. Videre viser han til at begrepet brukes til nært sagt alle formål, som utdanning, kompetanseutvikling i yrker, problemløsning og selvutvikling. Skagen (2016, s. 24) sier at det finnes mange fagbøker på norsk om veiledning og mange modeller å velge mellom, men at det er forholdsvis lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk utføres og hvilke konsekvenser forskjellig type veiledning har. Bjørndal (2016, s. 22-24) sier at det ikke finnes noe allment akseptert grunnlag for å skille skarpt mellom hjelpbegrepene. Det er mer et felt som består av ulike hjelpebetegnelser som er sterkt slektet med hverandre gjennom ett nettverk av likheter og ulikheter.

2.1.1.1 Uformell veiledning

Det som har preget pedagogisk veiledningslitteratur de siste 40 årene, er at det har vært avtalte samtaler som er skjermet fra annen yrkesvirksomhet (Bue, 1973; Børresen, 1992, 2005; Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014; Stålsett, Sandal & Tveten, 1991; Østrem, 2015; I Bjerkholt, 2017, s. 67). Bjerkholt viser videre til en studie der de hadde spurt tre barnehagelærere med formell veiledningskompetanse og tre uten, om det foregikk veiledning i deres barnehage. De tre med formell kompetanse svarte nei, grunnet at det var sjelden tid til å organisere formelle veiledningssamtaler, skjermet fra aktiviteter med barna. De tre uten formell kompetanse svarte ja og utdypet det med at de hadde uformelle veiledningssamtaler i hverdagen der de veiledet assistenter, nyutdannede og studenter mens de var sammen med ungene. Det ble et diskusjonstema blant forskerne og deltakerne i fokusgruppeintervjuet om disse uformelle samtalene som foregikk i situasjoner der barn var til stede, var veiledning eller ei.

Disse uformelle veiledningene kan beskrives som lærende dialoger ifølge Bjerkholt, men videre sier hun også at spørsmålet blir hvor formalisert en samtale må være før den kalles en veiledningssamtale (s. 69). Hun viser videre til at spørsmålet er om de innen fagområdet veiledning er tjent med et veiledningsbegrep som avgrenses fra slike mer eller mindre formaliserte samtaler som foregår som del av annen yrkesvirksomhet; «Svaret vil avhenge av hvilken tradisjon den som svarer, står i og er del av, og av situasjonen veisøkeren trenger veiledning på eller får veiledning i.» (Bjerkholt, 2017, s. 70).

Tromsø kommune (vedlegg 1) benytter seg av Mathisen & Høigaard sin beskrivelse av veiledning;

«Veiledning er en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke, og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til en endring og forbedring. Det karakteristiske ved samtalen er at den gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillit, og er preget av støtte og utfordring.» (Mathisen & Høigaard, 2014, s. 14: i vedlegg 1)

2.2 Direkte og indirekte mentoring

I norsk og internasjonal faglitteratur har det skjedd en overgang fra direkte til indirekte veiledning, ifølge Skagen (2016, s. 25). Han viser til at i direkte veiledning skilles det ikke mellom veiledning og rådgivning, der veileder oppfattes som mer kompetent enn veisøker, og derav at råd og anvisninger blir oppfattet som god hjelp. Faglitteratur om indirekte veiledning anbefaler at veileder bestreber en symmetrisk relasjon med den som får veiledning. Her blir råd unngått i frykt for at det kan føre til strategitenkning av veisøker.

Bjørndal, C. (2016, s. 25-27) viser til at det er et underliggende skille i de fleste diskusjoner om hva som kjennetegner god veiledning, rådgivning, coaching eller mentoring, der det ofte er uenighet. Hvor direkte eller indirekte veileder burde gå hjelpe veisøker?

Mesterlæretradisjonen er et godt eksempel på *direkte* form for hjelp, men også å forelese, gi råd m.m. der veisøker tilegner seg kunnskap, ferdigheter eller holdninger.

Den *indirekte* formen for hjelp er mer etter dagens idealer i veiledningslitteraturen. Bjørndal viser til at dette er en motsats til den direkte læringstradisjonen og at man skal se på veisøker som selvstendig, kompetent og myndig. Vi finner idealet om å bygge på og styrke veisøkers selv-ekspertise i store deler av dagens litteratur innen coaching, veiledning, rådgivning og mentoring sier han.

Bjørndal (2016, s. 29) understreker i midlertidig til at selv om det finnes gode argumenter for å unngå for mye direkte hjelp, må man ikke avskrive denne formen. Instruksjon, undervisning, direkte feedback og vurderinger er metoder for å lære som har eksistert, og hatt verdi i tusener av år. Han viser til at en «enten-eller» tilnærming, også kalt diktomisk tenking ikke er fruktbart. Videre viser han til at noen bøker har en slik diktomisk tenking der regelpregende samtaleoppskrifter, der reglene i de mest ekstreme tilfellene ligger nær ordlydene i Bibelens ti bud. Mange av disse samtaleoppskriftene er ikke nyanserte nok til å fange hjelperens virkelighet der veileder må gjøre tilpasninger underveis. Han viser senere til at en hjelper bør til enhver tid kunne variere mellom direkte og indirekte hjelp, avhengig av hva hjelperen etter beste skjønn vurderer som er konstruktivt og etisk forsvarlig (s. 32).

Lejonberg & Føinum (2018, s. 48) viser til at forskning indikerer at det kan være hensiktsmessig å få frem den nye lærerens perspektiver, men også å vise og få frem den erfarne veilederens praksis, refleksjon og meninger. Videre eksemplifiserer de til hvordan ulike tilnærminger til veiledning kan bidra til veisøkers utvikling av praksis. Den første

metoden de viser til er en form for utforskende refleksjon for å utvide veisøkers forståelse. Her stiller veileder et spørsmål (kritisk venn) som bidrar til at veileder reflekterer og får en dypere forståelse for læring (praksisteori), som medfører oppdagelse av ulike handlingsalternativer, som medfører bedre praksis. Den andre tilnærmingen er basert på en ide om at direkte introduksjon til handlingsalternativer kan utvikle en dypere forståelse for læring og undervisning. Her sier veileder hva han mener, gir direkte råd og viser egen praksis, på denne måten oppdager veisøker ulike handlingsalternativer, videre reflekterer veisøker over det som gir bedre praksis, og som gir en dypere forståelse for læring. Den siste tilnærmingen er en anerkjent tankegang innenfor mesterlære (Nilsen & Kvale, 1999; I Lejonberg og Føinum, 2018, s. 49).

2.2.1 Refleksjon i mentoring

Ofte trengs det refleksjon og kritisk tenking om undervisning og læring for å utvikle en forståelse for de (Bjerkholt m.fl., 2014; Klemp, 2013; I Lejonberg og Føinum, 2018, s. 145).

«Utvikling av evnen til refleksjon i veiledning er antatt å være viktig for at nye lærere skal utvikle seg profesjonelt» (Handal & Lauvås, 1983; Ko m.fl., 2012; Skagen, 2013; Sundli, 2001; Wang & Odell, 2007; I Lejonberg & Føinum, 2017, s. 147).

Daniel Kahneman (2011; i Lejonberg & Føinum, 2017, s. 148) viser gjennom begrepene *system 1* og *system 2* hvorfor det er viktig å bidra til veisøkers refleksjon. *System 1* er rask, intuitivt og automatisert. Den er til stede i våre daglige rutiner, når man trekker slutninger om andres intensjoner ved å kaste et blikk på dem, eller når man løser enkle oppgaver, for eksempel 4+4. *System 2* er mer krevende, nøye og kritisk. Man må iverksette dette systemet når man løser krevende oppgaver, når man vurderer om en handling egentlig hadde den effekten man trodde, eller når man skal gjøre flere ting samtidig som hakke opp salat og samtidig forklare et intrikat teoretisk perspektiv. Å jobbe på system 2 er slitsomt, og derfor kobler man ofte ikke dette inn. System 1 har ofte lett for å anta kausale sammenhenger. Han eksemplifiserer det ved at veileder gir veisøker et råd som prøves ut og virker. Når system 2 da kobles inn for å kritisk vurdere den antatte sammenhengen mellom endret praksis og utfall, vil det sannsynligvis utvide hans forståelse. Hvis ikke system 2 kobles inn i etterkant og veileder eller veisøker ikke gjør noe for å utfordre sammenhengen mellom tiltak og utfall, har muligens veisøker utvidet sitt handlingsrepertoar, men ikke sin forståelse. Kahneman viser til at en av de viktigste funksjonene til system 2 er å overvåke og kontrollere tenkingen og handlinger foreslått av system 1. På denne måten kan kunnskap og forståelse utvikles

gjennom refleksjon ved at veileder bidrar til at system 2 kobles inn og kritisk vurderer handlinger og slutninger som system 1 utfører. Det er altså krevende å jobbe i system 2 og det er begrenset hva man kan tenke på når man er i situasjoner der handling er nødvendig, men samtidig kan vi øve oss og dermed utvikle handlingsrepertoaret slik at det blir mindre utmattende å fungere under handlingstvang (Fosse, i prosess; Leinhardt & Greeno, 1986; I Lejeonberg & Føinun, 2107, s. 148).

Lauvås & Handal (2019, s. 85) sier at en viktig del av profesjonelle yrkesutøvere sin kompetanse er at de kan reflekterer over egen (og andre) yrkesvirksomhet, og på den måten vinne ny innsikt til beste for videre praksis. De viser videre til Donald Schön som skiller mellom «*reflection in action*» og «*reflection on action*». Refleksjon i handlingen er individuell, spontan, og den skjer i møtet med en situasjon som forandrer seg som et resultat av blant annet handling (s.86). Refleksjon om handling viser de til at det kan handle om en *plan* for handling eller en handling som allerede er gjennomført. De viser til at refleksjon stort sett er en bevist aktivitet som man engasjerer seg i når man synes det passer, når tid eller situasjon gjør det aktuelt og mulig.

2.2.2 Råd i mentoring

Skagen (2016, s. 21) sier at i det pedagogiske hverdagspråket er det et skille mellom veiledning og rådgivning. Han viser allikevel til at det ikke er det store skillet. Veiledning legger mer vekt symmetri i forholdet og på at de riktige spørsmålene dominerer samtalen, mens rådgivning bruker forskjell i kompetanse og erfaring som en fordel ved å gi mer direkte råd. Videre sier han at i praktisk veiledning vil både gode råd og gode spørsmål ha sin rettmessige plass. Her påpeker han at i et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon er råd en viktig del av veiledningen.

«Å gi råd er ikke å være en bedreviter, men å ta ansvar for å formidle verdier og kunnskap alvorlig. Dette er spesielt viktig når det er store forskjeller i kunnskap og erfaring mellom veileder og den som mottar veiledning, slik det er i skolen og i noen yrkes- og profesjonssammheng. Særlig da er det et ansvar for veileder å være tydelig som person og fagmenneske.» (Skagen, 2016, s. 21).

Det å gi klare tilbakemeldinger har tradisjonelt sett blitt kritisert innen den norske veiledningskonteksten (Lejeonberg & Føinun, 2018, s. 20). I hvilken grad man skal gi råd og

kommunisere sine perspektiver som veileder, har versert lenge i det norske lærerveiledningsmiljøet (s. 153).

Lejonberg & Tiplic (2016; i Lejonberg & Føinun, 2018, s. 155) introduserte begrepet *klar veiledning*. Dette er en form for veiledning hvor veileder ved å gjøre rede for egne vurderinger (for eksempel gjennom kommentarer, råd, m.m.) bidrar positivt til veisøkers profesjonelle utvikling. De viser til at andre forskere også har påpekt viktigheten av at veileders perspektiver vektlegges i veiledning. De viser til at dette er med på å sette ord på den tause kunnskapen veileder besitter ved for eksempel å modellere egen tenking eller å gi råd. De påpeker at en veileder som gir råd og kommer med forslag har et ansvar om å gi beskjed til veisøker at det er frivillig om de velger å benytte seg av det eller ikke. De konkluderer med at veileder trenger et bredt repertoar og sensitiv tilnærming til veisøkers behov, for å kunne innta ulike veilederroller og velge hensiktsmessige strategier etter kontekst.

Tveiten (2013, s. 20) viser til at veiledningsprosessen kan innebære råd, da den som veiledes kan ha behov for å få råd, men at de kan gis på en måte som bevarer forståelsen av å legge til rette for oppdagelse.

2.3 Relasjon i mentoring

Skagen (2011, s. 12) viser til at kunnskapen til veileder er avgjørende for å kunne støtte kandidaten i profesjonell utvikling, men at dette ikke er tilstrekkelig i veiledning, da det også må opprettes en relasjon i veiledningen som skaper tillit.

«Der hvor tillit er fremtredende i veiledningen, vil læring og utvikling ha bedre betingelser for å lykkes» (s. 12).

Relasjon brukes ofte som en betegnelse på forbindelse mellom to eller flere (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 46). Bjørndal (2016, s.38) viser til at for samtalene skal bli konstruktive er samarbeidet med veisøker nødt til å fungere.

Innen terapi og psykologisk rådgivning er det gjort mye forskning på viktigheten av relasjon og hjelperens holdning, og siden de er såpass beslektet med veiledning kan man anta at mange av disse forskningsfunnene kan ansees relevante innen veiledning, mentoring eller coaching, der forskningen ikke har en lang tradisjon, ifølge Bjørndal (2016, s. 42).

Tveiten (2013, s. 81) viser til at relasjonen mellom veileder og veisøker har betydning for kvaliteten på veiledning, da det skaper trygghet. Relasjonen handler om forholdet, kontakten og forbindelsen mellom deltakerne sier hun videre. Opplever veisøker trygghet gjennom en god relasjon til veileder, skapes også tillit som åpner for at veisøker våger å legge sin sårbarhet i andre sine hender, i dette tilfellet veileder. På denne måten kan læring i veiledning skje ifølge Tveiten (2013, s. 82-83).

2.3.1 Empati

Bjørndal (2016, s. 42) viser til at empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren for å styrke veiledningen. Empati i hjelpesamtaler kan beskrives trinnvis, der hjelperen forstår, så uttrykker han sin forståelse, for så videre at veisøker oppfatter seg forstått (s. 54). Bohart mfl. (2002; i Bjørndal, 2016, s. 56) peker på spesielt tre virkninger som er særlig relevante i denne sammenhengen Det er at 1) å føle seg forstått øker tilfredsheten med og viljen til samarbeid, 2) empati fremmer kognitiv og affektiv prosessering (evnen til å tenke bedre), og 3) empati gir økt trygghetsfølelse.

Inne terapi og psykologisk rådgivning er det funnet ut at metoder som ellers er virkningsfulle, kan virke mot sin hensikt hvis ikke hjelperen blir oppfattet som empatisk (Bjørndal, 2016, s. 42).

2.4 Makt & etikk i mentoring

Brunstad (2018, s. 205) trekker frem at mentorsituasjonen har en del etiske utfordringer. Mentor har en maktposisjon ovenfor veisøker. Dette er ofte knyttet til høyere alder, status, stilling, kunnskap og erfaring. Derfor sier han at gode etiske holdninger vil være en viktig faktor for å utløse positive og nyskapende krefter hos den som veiledes (s. 206).

«Godt mentorskap vil da bidra til økt trygghet og bedre mestring i arbeidssituasjonen samt bedre sjanser til å nå faglige mål. Siden forholdet mellom mentoren og veisøkeren representerer et asymmetrisk maktforhold. Vil forholdet også kunne disponere for maktmisbruk av den andres tillit og fortrolighet.» (Brunstad, 2018, s. 205).

Tveiten (2013, s. 52-53) viser til at i veiledning finnes det makt som kan brukes både positivt og negativt. Veileder innehar en slags maktposisjon som krever etisk kompetanse slik at respekten for veisøker opprettholdes. Merkompetansen til veileder innen veiledning gjør at veileder bevist kan påvirke veisøker uten at veisøker selv ofte er klar over det. Tveiten (2013,

s.47) viser til at etikk kan forstås som systematisk refleksjon om hva som er rett og galt, og at veiledning kan forstås som en etisk handling.

2.4.1 Kameleoneffekten

Handal og Lauvås (1983; i Bjørndal, 2016, s. 27) utviklet en veiledningsstrategi der veilederen satte søkelys på veisøkers egen tenking, nedtonet vurderinger og la til rette for at veisøker reflekterer over egen praksis. Dette var deres alternativ til mesterlæretradisjonen. De så faren i at mesterlære kunne gi den såkalte *kameleoneffekten* for studenter som ble veiledet i lærerutdanningens praksis, der de opptrådte som kameleoner som var mer opptatt av hva å si hva de trodde veilederen ville like, istedenfor å reflektere over egen praksis. Dette viser han til at kan være forståelig i en asymmetrisk veiledningssituasjon der studenten er avhengig av veileders hjelp og vurdering.

Selv om dette eksempelet er hentet fra studenter, kan det tenkes at *kameleoneffekten* kan oppstå blant nyutdannede nytilsatte lærere også hvis mentor er en av deres overordnede, eller hvis mentor skulle vurdert de.

2.5 Støtte i mentoring

Forskere er relativt samstemte om at å gi støtte til nye lærere på det sosial og personlige plan gjennom veiledning kan skape bedre trivsel på jobb (Gold, 1996; Little, 1990; I Lejonberg & Føinum, 2018, s. 133).

I veiledningslitteraturen skiller det ofte mellom å støtte på den ene siden, og å utfordre på den andre siden (Clutterbuck, 2004; Mathisen, 2015; I Lejonberg & Føinum, 2018. 133).

Lejonberg og Føinum viser videre til at teknikker for støtte ofte også kan brukes til å utfordre, men at veileder må finne en balansegang mellom støtte og å utfordre.

«Det er vesentlig at veilederen er sensitiv overfor veisøkers behov i løpet av samtalen, men det er også viktig at veilederen har kunnskap om hvordan veiledning kan bidra til å utvikle veisøkerens selvfølelse og slik utvikle faglige og profesjonelle sider.»

(Lejonberg & Føinum, 2018, s. 133).

Flere forskere har trukket et analytisk skille mellom psykologisk, emosjonelt eller sosialt orientert støtte på den ene siden, og veiledning som bidrar til støtte av undervisningsarbeidet på den andre siden (Feiman-Nemserm 2001; Gold, 1996; Little, 1990; Ritcher m.fl., 2013; I

lejonberg & Føinum, 2018, s. 135). De mener dette kan bidra til at veiledere er bevisst på at dette er to ulike målsetninger i veiledningsstøtte når de skal gi veiledning til lærere.

3 Tidligere forskning

Her blir jeg å presentere tidligere forskning som er aktuell for oppgaven. Som nevnt tidligere brukes begrepet veiledning også i en mentorkontekst.

3.1 God veiledning

Lejonberg & Føinum (2018, s. 17-23) presenterer tre sentrale studier om hva som er kjennetegner på god veiledning. Her har flere blant annet pekt på at nye lærere ofte ønsker konkrete råd om hvordan de opptrer i klasserommet, og derav at veiledning med nye lærere ofte handler om tekniske aspekter og effektiv undervisning (Fossem i prosess; Joram, 2007; Kullman, 1998; Ottesen, 2006; Penny, Harly & Jossop, 1996; Worum & Bjørndal, 2014; i Lejonberg & Føinum, 2018, s. 18).

3.2 Mentor har også utbytte

Ulike studier i Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009) sin artikkel viser positiv effekt på mentors profesjonelle og personlige utvikling, der de utvikler nye ideer og perspektiver på læringsstiler og strategier (Davies, Brady, Rodger & Wall, 199; Lopez-Real & Kwan, 2005), styrker deres kommunikasjonsferdigheter (Moor, m.fl., 2005), og øker deres evne til refleksjon (Davies, m.fl., 1999).

3.3 Mindre frafall

Ingersoll & Strong (2011) viser til deres evaluering av femten studier der de mener det er nok empirisk støtte til å påstå at induksjonsprogram for nye lærere, og spesielt mentorprogram har en positiv effekt på den nye lærers tilfredshet eller forpliktelse, men også deres profesjonelle kompetanse, der man spesielt kan fremheve klasseromsledelse. Det overordnede målet med mentorprogrammene er å gi nykommere en «lokal guide», men karakter og innhold i programmene varierer fra plass til plass sier de. Det varierer også fra plass til plass om man får velge mentor selv eller blir tildelt en. De viser til at teorien bak disse induksjonsprogrammene av nye lærere er at yrket er komplekst, lærerforberedelsen før ansettelse ikke gir nok kunnskap og ferdigheter som en nødvendig til å gi en vellykket undervisning, og at de fleste kunnskaper og ferdigheter må tilegnes mens man jobber i yrket. Derfor er det nødvendig at skolen legger til rette for at nye lærere skal mestre yrket, overleve i yrket og lykkes som lærere. Målet er å forbedre de nye lærere, men også hindre frafall i yrket, som igjen medfører at elevenes læring blir styrket.

En av de 15 studiene brukte data fra 1999-2000 *Schools and staffing survey (SASS)* og supplerte med 2000-2001 *Teacher follow up survey (TFS)*, for å analysere relasjonen mellom deltakere i forskjellige induksjonsaktiviteter og å beholde nye lærere. Studiens primære spørsmål var om frafallet minsket blant de nye som var delaktig i induksjonsaktiviteter. Gjennom en serie med multinominale logistiske regresjonsanalyser fant de blant annet ut at en av de sterkeste faktorene var å ha en mentor fra samme felt, men også felles planlegging med andre lærere og fastsatte samarbeidstimer med andre lærere. Noen observatører i SASS-studien har ment at tilstedeværelse fra mentor ikke var tilstrekkelig, men at deres kunnskap om hvordan man støtter de nye lærerne og ferdigheter innen veiledning også var avgjørende.

Kapadia, Coca & Easton (2007) sin evaluering av induksjonsprogrammer i offentlige skoler viste at for de som fikk tildelt mentor slo det ut positivt på den nye lærerens opplevelse første år, om den nye ønsket å fortsette å være lærer, og deres intensjoner om å fortsette å jobbe på samme skole. De konkluderte også med at det burde rettes fokus mot å trene mentor sånn at han kan tilby god kvalitet på støtten til den nye læreren.

3.4 Kvaliteter ønskelig fra mentor

I en studie av Ewing (2021) som ser på hvordan støtten nye lærerne får første året påvirker kvalitetene som lærer og opprettholdelse av personalt, ble en tidligere lærer satt til å være mentor for tre nye lærere. Det seg viste det seg at de fremste kvalitetene de nye lærerne ønsket fra mentor var tilnærmingen deres og at de ikke var dømmende. De så på mentor som en støttende person og satte pris på mentors erfaringen og ekspertisen i læreryrket. Siden det var en ekstern mentor som ikke var ansatt var det mye tid til å følge opp de nye lærerne. De så på mentor som en *coach* der de kunne stole på hans kvaliteter og ekspertise innen yrket. Det kom også frem at å ha tillit og relasjon til mentor var en viktig faktor, der de følte seg verdsatt og akseptert. Dette var en viktig brikke i at induksjonen ble en suksess.

3.5 Økt utbytte for elevene

I Fredriksen (2020, s. 58) sin artikkel undersøker hun tidligere studier av induksjonsprogram. De som inkluderte mentor viste blant annet positiv effekt på nye lærere sin klasseromsledelse og læringskvalitet (Hobson m.fl., 2009), og elevenes læringsutbytte (Ingersoll & Strong, 2011). Det kommer også frem at Hobson m.fl. (2009) påstår at mentorordning bidrar til en lavere opplevelse av isolasjon blant nye lærere, samt at det styrker selvtillit og selvbildet. Det kan i tillegg styrke evnen til refleksjon og problemløsning. Fredriksen (2020, s. 58) viser også

til at flere studier påpeker at det er viktig at mentor får trening innen mentoring for at det skal gi best mulig effekt (Hobson m.fl., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley m.fl., 2013; Wang m.fl., 2008). Dette styrkes i en gjennomgang av studier utført av Wang m.fl. (2008; i Fredriksen, 2020, s. 59) som viser at nyutdannede lærere som hadde en mentor med kompetanse hadde elever med mer positiv oppførsel og engasjement i klasserommet, enn lærere med en mentor uten kompetanse.

3.6 Profesjonell utvikling

Noen studier peker på at mentoring er viktig og effektivt, om ikke den mest effektive formen for å støtte den profesjonelle utviklingen til nye lærere (Carter & Francis, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Marable & Raimondi, 2007; Su, 1992; i Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D., 2009). De viser til at McIntyre & Hagger (1996) dokumenterte mange fordeler for nye lærere ved å ha en mentor, derav reduser følelse av isolasjon, bedre selvtilit, profesjonell vekst, bedre evne til refleksjon og problemløsning. Den som dukket opp oftest blant forskningsfunnene var den emosjonelle og psykologiske støtten, som styrket de nye lærerne sin selvtilit, som gjorde at de kunne se vanskelige opplevelser i perspektiv, samt at det øket dere moral og arbeidsglede.

3.7 Ledere som mentorer

I Colognesi, Nieuwenhoven & Beausart (2019) sin studie om støtte til nyutdannede lærere, trekker de frem at en høy prosentandel av de slutter innen de 5 første årene i klasserommet. Intervjuene er gjort på videregående trinnet, men man kan anta at funnene er overførbare til grunnskolen. I studien ser de blant annet på forskjellen mellom å ha rektor som mentor eller det å kunne velge sin egen mentor. Det kommer frem i intervjuene at deres opplevelse av å ha en rektor som mentor er en slags mekanisme av kontroll eller evaluering. De foretrekker å ha en nær kollega som de stoler på og som underviser i samme klassetrinn eller fag. Å stole på mentor hadde stor betydning.

Lejonberg (2018) viser til at det er noen årsaker som gjør det ugunstig for en leder å være veileder. Blant annet trekker hun frem årsaker som asymmetrien, lederens makt og forpliktelser til andre aktører utenfor veiledningsforholdet kan komplisere veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere. Hun hevder videre at de er mer tjent med å ha en kollega uten lederansvar som veileder. Hun viser til Hobson & McIntyre (2013; i Lejonberg, 2018, s. 20) som beskriver nye lærere som strategiske og forsiktige når det kommer til å sette ord på

utfordringer de opplever. Induksjonsordninger der veileder skal vurdere eller kan ha innvirkning på veisøkers videre ansettelse og anseelse i kollegiet, kan fremme strategier som medfører at veisøker heller vil fremstå dyktig istedenfor å sette ord på de utfordringer de opplever.

I Olsen & Ulvik (2014) sin gjennomgang av en studie med 9 deltakere som er bygget på førsteforfatters forskningsprosjekt knyttet til mentorutdanningen ved Universitetet i Bergen, viste det seg at de nye lærerne viser stor respekt for kolleger med lang fartstid, høy kompetanse og erfaring. Et funn i studien viser at de foretrekker ofte å spørre andre kolleger, som sitter fysisk i nærheten på arbeidsrommet, om umiddelbare råd og veiledning heller enn å gå til en avdelingsleder eller overordnede. Årsak oppgis å være at de nye lærerne ikke er komfortable med et ujevnt maktforhold.

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere hvordan forskningsdesignet, den vitenskapsteoretiske forankringen til prosjektet, hvilken metode jeg brukte for å samle data, og hvordan forskningsprosessen foregikk. Videre skal jeg drøfte styrke og svakheter ved oppgaven. Deretter blir informert samtykke og konfidensialitet presentert, og til slutt etiske overveielser i forskningsprosessen

4.1 Valg av forskningsdesign

Jeg har valgt å bruke Maxwell sin modell for forskningsdesign, som jeg synes gir et godt og systematisk perspektiv på bestanddelen i min undersøkelse. Det gir også en oversikt over de ulike delene som påvirker forskningen.

Maxwell (2012, s. 2) viser til at hans modell på et forskningsdesign er *av og for* undersøkelser. Den skal bidra til å forstå det aktuelle forskningsdesignet, men også til å planlegge og utføre studiet. Modellen (s. 4) har en bestemt struktur med 5 komponenter, men den er samtidig sammenkoblet og fleksibel. De fem komponentene modellen inneholder er (egen oversettelse;

1. Målet med studien (Hvorfor jeg utfører denne studien)
2. Det konseptuelle rammeverket (Hvilke teorier og tidligere forskning skal bidra til studien, og hva er aktuelle utfordringer med studien)
3. Forsknings spørsmål eller problemstilling (Hva ønsker jeg å få en bedre forståelse av)
4. Metode (Hvilken fremgangsmåte jeg bruker for å samle og analysere dataen)
5. Validitet (Er resultatene gyldige, og finnes det eventuelt alternative forklaringer)

Selve forskningsspørsmålet eller problemstillingen er essensen i oppgaven. Det er den jeg skal besvare, mens de andre komponentene bygger rundt den. Målet med studien presenterer jeg i innledningen, mens det konseptuelle rammeverket kommer til syne gjennom det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og til dels metoden. Metod delen er med på å synliggjøre hvordan jeg utfører denne studien. Validiteten til studien blir også diskutert senere i metodekapittelet.

Denne studien tar for seg nyutdannede nyansatte lærere sin opplevelse av mentorordningen i grunnskolen. Dette er en typisk problemstilling i fortolkende fenomenologiske undersøkelser, og jeg har derfor valgt å bruke tradisjonen for denne type undersøkelser som modell for mitt

eget forskningsdesign. Det som er sentralt i denne tilnærmingen er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene man studerer, og å beskrive omverdenen slik de erfarer den ifølge Thagaard (2013, s. 40) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 45).

Thagaard (2013, s. 11) viser til at kvalitative metoder tradisjonelt sett har blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som deltakende observasjon eller intervju. Jeg ser på intervju som en naturlig måte å få tilgang til informasjonen og deres forståelse av de sosiale fenomenene. Ved å bruke intervju til å skaffe informasjon, går man i dybden og vektlegger betydninger, noe som kjennetegner kvalitativ metode (s.17).

4.2 Forskningsdesignets vitenskapsteoretiske forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva jeg som forsker søker informasjon om og danner et utgangspunkt for min forståelse som jeg utvikler (Thagaard, 2013, s. 37). Denne tolkende fenomenologiske studien er forankret i fenomenologi, hermeneutikk og idiografi, som også er grunnprinsippene i en fortolkende fenomenologisk analyse (IPA). Jeg velger derfor å presentere IPA og vitenskapsteori i dette delkapittelet

4.2.1 Fenomenologi

Nyeng (2012, s. 33) viser til at fenomenologi er læren om det innlysende, altså det som viser seg ved seg selv for mennesket. Videre sier han at en fenomenologisk holdning ikke er opptatt av de bakenforliggende årsakene til at folk opplever sin virkelighet slik de gjør, men at man først og fremst er opptatt av å få frem *den levde erfaringen*. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) viser til at i fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Videre viser de til at ifølge Merleau-Ponty (1962) må beskrive det gitte så presist som mulig, snarere enn å forklare og analysere når man bruker fenomenologisk metode.

Rendtorff (2013, s. 259) viser til at fenomenologi er en samlebetegnelse for en rekke filosofer og samfunnsteoretikers tenkning, som har tatt et metodisk utgangspunkt i den tyske filosofen Edmund Husserls (1859-1938) arbeid. Filosofen Martin Heidegger (1889-1976) bygde videre på Husserls arbeid og overtok professoratet hans i Freiburg. Han ble lenge betraktet som en av de viktigste filosofene i Tyskland, og ga fenomenologien et eksistensfilosofisk grunnlag. Jean-Paul Sartre ble inspirert av Heidegger og anvendte fenomenologien som grunnlag for en eksistensialistisk filosofi om menneskets frihet, angst og ensomhet.

I den samfunnsvitenskapelige fenomenologi er Husserls begrep *livsverden* av stor betydning. Rendtorff (2013, s.262) viser til at livsverden bygger på en horisont i tid og rom, hvor tingene viser seg i deres konkrete menings- og erfaringsstrukturer. Samfunn, historie og kultur uttrykker en slik direktet, hvor bevisstheten aldri er passiv for erfaringen, men medspiller med erfaringens bevissthet i en opprinnelig meningssammenheng, som bryter motsetningen mellom subjekt og objekt.

Rendtorff (2013, s. 267-268) viser til at selv om det er uenighet om hvorvidt livsverden bunnar i essens, historie, frihet eller kropp, er fenomenologene enige om at det er vitenskapens oppgave å beskrive den opplevde livsverden som den viser seg i aktørens erfaring. Dette bryter med den positivistiske, induktive samfunnsvitenskapen som forsøker å forklare sosiale fenomen ut fra empirisk induksjon til universelle kausale lovmessigheter. Videre viser han til at fenomenologien er kritisk til en deduktiv filosofi, der man mener at det ikke finnes noen fugleperspektiv for erkjennelsen, og at verden ikke kan fanges gjennom abstrakte strukturer. Han viser til at i et fenomenologisk perspektiv blir man kastet inn i verden før man fortolker den, og at man selv blir en del av den virkeligheten som man forsøker å erkjenne. Rendtorff (s. 280) viser også til at den positivistiske vitenskap skiller mellom fornuft og følelser. Den fenomenologiske vitenskap kan sies å mene at følelse og fornuft utgjør en enhet i livsverdens intensjonelle struktur, og at de samspiller.

Som forsker med en fenomenologisk tilnærming må man tilstrebe å sette fordommer og forutantakelse til side på en måte som gjør at forskeren kan leve seg inn i den fremmede livsverden og oppnå en nærmest organisk enhet med verden for å forstå livsverdenenes grunnleggende meningsstruktur. (Rendtorff, 2013, s. 279)

Informantene i denne studien vil ha forskjellig opplevelse av mentorordningen. som Nyeng (2012, s. 34) viser til er et poeng i et fenomenologisk ståsted at «det er erfaringen med ting i vår hverdagslige virkelighet som gir mening til forskningsbasert kunnskap». Når man får folks subjektive opplevelse til at man også indirekte fanger opp de strukturer som har nedfelt seg i personene sin bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen som sementerer fenomenene (s. 35). Nyeng (2012, s. 31) viser til at det finnes en verden, men mange virkeligheter. Hvilken virkelighet som er den mest virkelige er det uenighet om.

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk, eller fortolkningslære som ser forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkning (Nyeng, 2012, s. 45). menneskesynt er at vi mennesker i motsetning til dyrene, er en skapning som forholder oss til oss selv, og fortolker seg selv og sine handlinger (s. 49). Denne selvfortolkning må ta utgangspunkt i den kulturen og de sosiale sammenhengene man er en del av. Dette er et situert og relasjonelt menneskesyn. Som forsker er man også et menneske som står midt oppi sin kultur og sanntid. Alt han kan gjøre, er å prøve å bli bevisst sitt utgangspunkt, bli klar over egen fortolkningsprosess og dermed innse at han bringer med seg forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen (s. 50).

Hermeneutikken fokuserer på det å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Videre viser Thagaard til at tilnærmingen vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Opprinnelsen til hermeneutikken stammer fra fortolkning av tekster, og målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten.

«Tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening teksten formidler» (Thagaard, 2013, s. 41).

I hermeneutikken finnes det ulike nivåer av fortolkning (s.42). Her pendler forskeren mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære begrepene uttrykker den forståelse som de personer vi studerer selv benytter om sine handlinger, mens de erfaringsfjerne begrepene har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori. Videre viser hun til at der fortolkninger som erfaringsfjerne begreper gir uttrykk for, går utover den forståelsen som deltakerne har av sine handlinger. Forskerens tolkninger av den symbolske betydningen av en handling innebærer en *dobbelt hermeneutikk* da forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten. Thagaard (2013, s. 42) viser også til at det finnes en fortolkning av tredje grad, som er forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning. Her er formålet å avdekke skjulte sannheter som ligger til grunn for handlinger og som ikke er erkjent av deltakerne selv.

De hermeneutiske fortolkningsprinsipper innebærer først og fremst den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, som følge av den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237). Utgangspunktet er ofte en uklar og intuitiv forståelse av teksten

som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv. Smith, Flower & Larkin (2009, s. 34) viser til at den hermeneutisk sirkel tilfører IPA en måte å tenke metodisk på. Tilnærming til kvalitative analyser bruker å bli beskrevet som lineær i steg for steg, derav IPA også, men det er et hovedprinsipp i IPA at analyseprosessen er gjentakende der man går frem og tilbake for å tenke på dataen på forskjellige måter.

Mattsson (2013, s. 6) viser til at i grunnen handler hermeneutikken om å tolke uttrykk som mennesker og verden viser, i et forsøk på å oppnå en meningsfull forståelse. Verden og mennesker tilbyr mengder av inntrykk som kan tolkes på ulike måter.

Eatough & Smith (2017, s. 5) viser til at IPA sin bruk av hermeneutikken tar høyde for både Schleiermacher og Gadamer's fokus på tolkning. Der Schleiermacher var mer opptatt av hvordan tolkningen fortalte noe om individet og individets intensjon, fokuserte Gadamer mer på teksten selv å hvordan man kan forstå den i en spesifikk historisk kontekst.

4.2.3 Idiografi

En Idiografisk tilnærming fokuserer på hvordan man forstår det konkrete, det spesielle og det unike, samtidig som man opprettholder personens integritet (Eatough & Smith, 2017, s. 10). IPA er forankret i ideografi, der man alltid begynner med det spesifikke, og forsikrer seg at all generalisering er på bakgrunn av det. IPA sin forpliktelse til det konkrete, operer på to nivå ifølge Smith m.fl. (2009, s. 35). Først er det forpliktelsen til detaljene, og derav dybden av analysene der den er gjennomtenkt og systematisk. Den andre er å forstå hvordan spesifikke erfaringsfenomener har blitt forstått fra perspektivet til spesifikke folk, i en spesifikk kontekst.

4.3 Semistrukturert intervju som metode

Kvale & Brinkmann (2015, s. 22 & 42) viser til at det kvalitative forskningsintervjuets formål er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Videre viser de til at selv om forskningsintervju bygger på dagliglivets samtale er det en profesjonell samtale. Den har en viss struktur og hensikt, og går dypere enn en spontan meningsutveksling.

Smith & Osborn (2007, s. 57) viser til at selv om det er mulig å samle data til en IPA-undersøkelse på forskjellige måter, som for eksempel en dagbok, så er intervju den beste metoden og semistrukturert intervju er den aller vanligste metoden å bruke.

Siden jeg ønsker jeg å gå i dybden på fenomenet vil jeg bruke et *semistrukturert livsverdenintervju*. Kvale & Brinkmann (2015, s. 48) viser til at *livsverden* er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig og forut for alle forklaringer. Dette innebærer å innhente fordomsfrie beskrivelser. Intervjuet retter fokus mot NNL egne opplevelse av mentorordningen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) sier at når man gjennomfører et semistrukturert livsverdenintervju, forsøker man ikke bare å innhente beskrivelser av livsverdenen til intervjupersonen, men at man er særlig ute etter fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet. Videre viser de til at når intervjuet er semistrukturert utføres det i en overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema. Man må også som forsker vise åpenhet for nye og uventede fenomener, istedenfor å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer (49).

Intervjuene blir utført en til en, mellom meg som forsker og den nyansatte nytilsatte læreren i skolen. Som forsker ønsker jeg å bruke åpne og beskrivende spørsmål som gir veisøker mulighet til å reflektere over erfaringene av fenomenet. Ved å finne ut av informantenes erfaring av mentorordningen, får man en forståelse av den fremstår for informanten.

4.4 Forskningsprosessen

4.4.1 Utvalg av informanter

Utvalgsriteriene for informantene i undersøkelsen er at de er under kategorien nyutdannet nytilsatt lærere og jobber i grunnskolen. Skolen deres må i tillegg delta på Tromsø kommune sitt benytte seg av et annet veiledningsprogram. Jeg ønsket å anskaffe 5 informanter som jeg skulle intervju, noe jeg så på som gjennomførbart. Et såpass begrenset utvalg av informanter er også vanlig i fortolkende fenomenologiske undersøkelser. Det viste seg å være utfordrende å få tak i informanter, men jeg endte opp med å få 4 informanter.

Intervjuene ønsket jeg å ha litt tid mellom, så jeg rakk å transkribere hvert intervju før det neste startet. Men jeg var samtidig åpen for at dette ikke lot seg gjøre for informantene, og at jeg derfor kanskje må fullføre flere intervju før jeg rakk å transkribere. Det endte opp med at jeg fikk avtalt intervju med 2 av informantene 2 dager på rad, og rakk derfor ikke å transkribere det første intervjuet før jeg gjennomførte neste intervju.

4.4.2 Utarbeidelse av intervjuguiden

Kvale & Brinkmann (2018, s. 162-163) viser til at en intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. De viser videre til at i semistrukturerte intervju vil guiden inneholde oversikt av emner som skal dekkes, samt forslag til spørsmål. Videre sier de at et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuaksjon.

Smith & Osborn (2007, s. 59) viser til at ved å utarbeide en intervjuguide på forhånd for oss til å tenke eksakt på hva intervjuet skal dekke. Samtidig får det forskeren til å tenke på utfordringer som kan oppstå i forhold til hvordan spørsmålet blir stilt og hvordan informanten kan tolke det, men også med tanke på sensitiv informasjon som kan dukke opp.

Intervjuguiden min inneholder en oversikt over emner som skal dekkes, med underliggende spørsmål. Jeg tok utgangspunkt i å dekke 4 hovedtemaer under intervjuet, med totalt 20 spørsmål. Intervjuguiden har blitt revidert fra jeg tilbakemelding fra min veileder på den, gjennomført prøveintervju, til etter jeg hadde utført det første intervjuet.

4.4.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Dalen (2004; i Johnsen, 2006, s. 126) viser til at det burde gjennomføres ett eller flere prøveintervju med tilnærmet like informanter for å få testet ut intervjuguiden og seg selv i rollen som intervjuer. På denne måten kan man få tilbakemelding på egen væremåte og mulige endringer i spørsmål man stiller til informantene.

På bakgrunn av dette har jeg utført prøveintervju via videosamtale med en bekjent som er lærer på en skole der de har en kommunal veiledningsordning. Han var selv ikke under noe veiledningsordning som>NNL, men med mange års erfaring i yrket og godt bekjentskap til både det å være ny i yrket, samt hvordan veiledningsordningen fungerer på skolen. Her fikk jeg tilbakemelding på væremåte, slik at jeg ble mer bevisst på dette. Siden dette var første gang jeg har utført et intervju var det meget lærerikt å ha et prøveintervju der jeg fikk tilbakemelding.

Smith & Osborn (2007, s. 63) viser til at hvor man velger å utføre intervjuet utgjør ofte en forskjell. Folk føler seg oftest mer komfortabel på plasser de er kjent med. Men av og til er det ikke praktisk mulig å legge til rette for dette. I mitt tilfelle utførte jeg 2 intervju på informantenes respektive skoler og 2 intervjuer på UiT i Tromsø. Dette var på bakgrunn av flere faktorer, som når informantene hadde mulighet til å stille opp, men også min egen mulighet i forhold til når informantene hadde mulighet, siden jeg bor i Karasjok.

Før selve intervjuet startet spurte jeg informantene om fritidsinteresser og diverse, for å bli kjent. Videre derifra informerte jeg om studien, informert samtykke og frivillighet i å delta, med muligheten til å trekke seg til enhver tid. Deretter informerte jeg om at samtalen blir tatt opp. Det siste jeg gjorde før selve intervjuet startet var å snakke litt om taushetsplikt og sensitiv informasjon, slik at det var friskt i minnet før intervjuet startet.

Under selve intervjuene viste det seg at å prøve å holde seg til intervjuguiden var utfordrende. Jeg prøvde å legge til rette på best mulig måte til en flyt i samtalen, og da ble mange av spørsmålene og temaene bakt inn i hverandre. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål som jeg følte var naturlig underveis, som jeg mente ville holde seg innenfor temaene jeg forsket på. Som førstegangs intervjuer, sett bort fra prøveintervjuet, følte jeg at det viktigste var å fokusere på å få frem mest mulig detaljert informasjon fra informantene.

Når intervjuet var ferdig spurte jeg om det var greit at jeg tok kontakt hvis det var noe jeg var usikker på i forbindelse med intervjuet. Videre informerte jeg om samtykke og mulighet for å

kunne trekke seg til enhver tid. Helt til slutt informerte jeg om at hvis det var noe de følte ubehag ved å ha sagt under intervjuet i ettertid, så ønsket jeg at de tok kontakt umiddelbart slik at jeg kunne fjerne det fra innsamlet data.

4.4.4 Transkribering

Å transkribere er å transformere en muntlig intervjusamtale om til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). De viser til at i transkripsjonen blir samtalen mellom to personer som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert til skriftlig form. Dette er en slags oversettelse fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger.

«Et intervju er et direkte sosialt samspill der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for den som skal lese utskriften utenfor denne konteksten.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205).

Kvale & Brinkmann viser til at lydopptaket innebærer første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, som igjen medfører tap av kroppsspråk under intervjuet. Videre fører transkripsjonen til enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett er borte.

4.4.5 Analyse

I intervjuene gikk jeg bredt ut, og så meg nødt til å avgrense oppgaven. Derfor falt valget på å kun analysere data som var relevant for mentorordningen.

Til analyse har jeg valgt *Interpretative Phenomenological analysis* (IPA). IPA har noen kjernefunksjoner ifølge Smith & Shinebourne (2012, s. 73-74). Den bygger på fenomenologisk, hermeneutikk og idiografisk teoretiske perspektiver. Selv om erfaringen og meningen av opplevelsen fra fenomenologien underbygger tilnærming viser de til at data kan ikke transparent utvinne erfaringen fra hodet til folk. Det kreves en prosess av engasjement og tolkning fra forskeren. Her kommer hermeneutikken og fortolkningen inn i bildet. Videre sier de at den idiografiske tilnærmingen er spesielt opptatt av den bestemte erfaringen fra individet. IPA har fleksible retningslinjer og fokuserer på personlig erfaring, og den individuelle nyansen av opplevelsen av et fenomen.

I Smith m.fl. (2009, kap. 5) tar de for seg den analytiske prosessen. De viser til at denne «oppskriften» er en god metode der man starter med å analysere én case, før man tar den neste. De viser også at det kan være gunstig å starte med det intervjuet man finner mest detaljer i.

Steg 1 er å lese, for så å lese på nytt. Dette er for å sikre at informanten er fokuset i analysen. Det handler om å ikke stresse gjennom prosessen.

Steg 2 er innledende koding. De viser til at det er denne fasen som er mest detaljert og tidskrevende. Prosessen gjør at man blir kjent med transkriberingen, men man begynner også å få et bilde av hvordan informanten prater om, forstår og tenker rundt et tema. Man kan også slå sammen steg 1 og 2 der man starter å kode mens man leser, og flere koder kan komme når man leser den igjen senere. Målet med steg 2 er å produsere detaljerte og omfattende notater og kommentarer av dataen. (se et eksempel på innledende koding av transkript i vedlegg 2)

Steg 3 er å utvikle gode temaer. Når man søker etter temaer går man fra å jobbe med transkriberingen, til å jobbe med kodingen og kommentarene. Her kommer den hermeneutiske sirkel inn. Den opprinnelige helheten av intervjuet blir et sett av deler mens du analyserer de, men så kommer de sammen i en ny helhet på slutten av analysen.

Steg 4 er å se etter sammenhenger og koblinger på tvers av temaene.

Steg 5 er å gå til neste intervju som er transkribert å gjenta prosedyren (trinn 1-4). Her påpeker de viktigheten av å behandle den neste casen som en egen, å prøve så godt det lar seg gjøre å legge de(n) forrige analysene til side. Dette er en viktig ferdighet innen IPA å oppdage nye temaer i hver analyse. Å ikke bli påvirket av tidligere erfaringer som er så fersk er utfordrende. På dette grunnlaget antar jeg at de forrige analysene hadde noe innvirkning på denne prosessen, selv om jeg tilstrebet å behandle hver case som sin egen.

Steg 6 er å se etter mønster på tvers av de ulike analysene. Resultatet av denne prosessen kan bli presentert på flere ulike måter, men her valgte jeg å prøve å ordne overordnede temaer, underordnede tema og en boks der jeg la inn utsagn fra informantene samlet.

Som helt ny innen analyse, viste det seg vanskelig å ordne overordnede og underordnede tema ut fra analysen. Jeg klarte ikke å finne en løsning på å systematisere de overordnede temaene på en slik måte at de underordnede temaene ble representert på en god måte i studien. Etter mange forsøk på dette, tok jeg et valg om å gå bort fra de overordnede temaene og bare

presentere de underordnede temaene. Selv om dette ikke er helt i tråd med IPA, føler jeg at valget gjorde at empirien blir presentert på best mulig måte.

4.5 Validitet og reliabilitet i forskningsprosessen

Validitet handler om gyldigheten jeg som forsker har kommet frem til gjennom tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 204). Her representerer analysen fortolkningen av de fenomenene jeg har studert.

En svakhet med studien er knyttet til dilemmaet mellom å fremstille resultatene på en slik måte at det oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet, men samtidig må man ta hensyn til deltakernes anonymitet (Thagaard, 2013, s. 29). Min opplevelse er at jeg er utrolig takknemlig for informantene stilte opp til intervju, og samtidig har jeg også reflektert over viktigheten av å være anonym i en studie som blant annet inneholder utveksling av det personlige forholdet til mentoren. Som ny innen forskning kan det tenkes at jeg presenterer resultatene på en måte som muligens svekker validiteten i form av pålitelighet og etterprøvbarehet. Men på den andre siden kan jeg leve med det, så lenge jeg vet at jeg har presentert resultatene på en slik måte at informantene ikke kan bli gjenkjent. Dette er i tråd med Fangen (2011, s. 161; i Thagaard, 2013, s. 29) sin tanke om å løse dilemmaet på, der jeg prioriterer konfidensiell behandling av opplysninger fremfor etterprøvbarehet. På grunnlag av dette har jeg transkribert intervjuene til bokmål, omskrevet særegne ord som informantene brukte ofte under intervjuene (med deres tillatelse), og valgt å presentere deltakerne som *informant 1-4*, for å unngå at kjønn vises. Jeg har også omskrevet hvordan kjønn de uttaler mentor er.

Jeg gikk i tillegg ut ganske bredt i intervjuene innen temaet veiledning. Noen av svarene fra informantene som mottar annen oppfølging i skolen, kan indikere på at de sammenligner det litt med oppfølgingen de mottar fra mentor i noen av svarene. På den ene siden kan dette svekke validiteten i oppgaven, men på den andre siden har jeg på beste måte prøvd å fremstille det i empirien.

Gjennom drøftingen har jeg prøvd å styrke validiteten ved å vise til andre studier som viser lignende resultater som min studie. På den andre siden har funnene i denne studien noen ulike resultater enn andre tidligere studier. Her har jeg argumentert for hvorfor resultatene avviker fra disse studiene, noe som også kan styrke validiteten (Thagaard, 2013, s. 208).

Seale (1999, s. 147-148; I Thagaard, 2013, s. 202) skiller *intern* og *ekstern* reliabilitet. Han viser til at for å oppnå intern reliabilitet bør forskeren være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data. Videre viser han til at ekstern reliabilitet er spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til samme resultat.

I metodekapittelet har jeg etter beste evne beskrevet fremgangsmåten til mitt forskningsprosjekt, noe som er i samsvar med Seal (1999, s. 147-148; I Thagaard, 2013, s. 202) sin beskrivelse for å oppnå *intern* reliabilitet. Den *eksterne* reliabiliteten støter på et par utfordringer. Den omhandler spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til samme resultat. Siden jeg forsker på noe som er ganske ferskt i minnet til informantene, kan det tenkes at informantene ikke hadde husket like detaljert, eller glemt noen opplevelser, hvis samme intervjuguide og fremgangsmåte hadde blitt utført i senere tid. I tillegg dannes det en relasjon mellom meg og informanten under intervjuet, som jeg ser på som vanskelig å få til på eksakt samme måte i ettertid.

Jeg har forsket alene i dette prosjektet og har derfor for ikke hatt muligheten til å styrke reliabiliteten gjennom å være flere forskere sammen om prosjektet, slik Thagaard (2013, s. 203) viser til.

4.6 Informert samtykke og konfidensialitet

4.6.1 Informert samtykke

Jeg har vært nødt til å innhente informert samtykke fra de som skal være med i forskningen min. Norsk senter for dataforskning (2020) viser til at det må være frivillig, spesifikt, informert og utvetydelig for at det skal være gyldig (se vedlegg 4). Dette må kunne dokumenteres (eller påvises) at det er innhentet skriftlig eller muntlig. Thagaard (2013, s. 26) sier at informert samtykke sine prinsipper baserer seg på individets råderett over eget liv og at informanten har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre. Videre sier hun det skal være fritt ytre press og at deltakere i prosjektet orienteres om hva deltakelse innebærer.

Samtidig viser hun også til (s.27) at informert samtykke må reflekteres over gjennom hele forskningsprosessen da det kan være vanskelig å gi informantene et fullstendig bilde av hva deltakelse innebærer. Med dette vises det til at informantene ikke vet hvordan jeg som forsker vil analysere og tolke dataene, samtidig som jeg ikke vet hvilke innsikter data vil gi. Derfor kan man heller ikke informere om hvordan man blir å tolke datamaterialet.

4.6.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet sier at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013, s. 28). I min forskning har jeg anonymisert deltakerne og derfor må man jeg behandle informasjonen fra informantene på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult.

4.6.3 Personvern

For å ivareta personvern må jeg lage meg gode rutiner for lagring av informasjon.

Forskningsdataen må jeg lagre i Uit-godkjente system for å følge retningslinjene til universitetet jeg tilhører. Behandling av personopplysninger er også meldepliktige. Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og jeg har fulgt deres retningslinjer for innhenting og behandling av data (se vedlegg 5).

4.7 Ethiske overveielser

Som forsker må man være bevisst de etiske dilemmaer som kan oppstå underveis (Thagaard (2013, s. 31). Forskning på nyutdannede nytilsatte lærere sin opplevelse av mentorordningen i skolen, ser jeg på som etisk forsvarlig. Dette kan være med på å produsere kunnskap om hvordan mentorordningen påvirker de nye lærerne opplever den første perioden i profesjonsyrket.

Å utføre intervju fører med seg en del etiske utfordringer. Som forsker må man være bevisst sin rolle der man prøver å skape trygge rammer rundt intervjuet slik at informanten føler seg komfortabel. Man være bevisst sitt etiske ansvar da informantene kan fortelle mer enn hva man egentlig hadde ønsket. I intervjuguiden har jeg vært veldig bevisst på at spesielt spørsmål rundt formål med veiledning kunne medføre at veisøker kunne utdype mer enn ønsket. Etter intervjuet var fullfør sa jeg at de måtte kontakte meg hvis det var noe de angret på at de sa under intervjuet

Kvale & Brinkmann (2015, s. 35) viser til at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Siden kunnskapen som kommer i intervju er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede, må intervjuer skape et rom der det føles fritt og trygt å snakke. Som forsker er man interessert i å innhente interessant kunnskap, men man må samtidig ha respekt for informantens integritet etisk sett. Kvale & Brinkmann (2015, s. 52) sier også at jeg som forsker som regel har monopol på å fortolke intervjupersonens utsagn.

Dette innebærer at jeg må jobbe hardt for å sørge for at jeg fortolker utsagnene så riktig som overhodet mulig.

Jeg har informert informantene i etterkant av intervjuene om hva slags funn og temaer jeg har valgt å skrive om, og samtidig gitt de mulighet til å se de direkte sitatene jeg valgt å bruke og i hvilken kontekst. Her ønsket 2 informanter ønsket å se sitatene jeg brukte og hadde ingen innvendinger. 1 informant var interessert i hva konklusjonen av oppgaven ble.

Jeg har etter beste evne satt anonymiteten til informantene først. Jeg har derfor valgt å spørre om samtykke fra noen av informantene til å skrive om særegne ord som de brukte ofte under intervju, noe de synes var helt greit. Dette er i samsvar med det Thagaard (2013, s. 27) viser til, at det er viktig at forskeren ikke kan slå seg til ro med at man har fått samtykke i starten av prosjektet, men at man må være innstilt på å forhandle om deltakerens samtykke underveis også. Mens det om særegne ord også følger prinsippene om konfidensialitet og det etiske ansvaret om å beskytte deltakerne mot negative konsekvenser ved å delta.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere datamaterialet fra intervjuene. Ut fra analysen ble det utarbeidet fem temaer:

- *Opplevelsen av å ha en å støtte seg på som nyutdannet nytilsatt lærer*
- *Opplevelsen av relasjon til mentor*
- *Opplevelsen av den manglende struktur i samhandling med mentor*
- *Opplevelse av mentorsamtalene*
- *Opplevelsen av mentor bidrag i skolehverdagen*

Informantene i denne studien kommer fra ulike skoler som følger veiledningsprogrammet til Tromsø Kommune og derav har mentorordning på skolen. Av anonymiseringshensyn blir det en kort beskrivelse av informantene.

Informant 1 har mottatt noen individuelle veiledninger fra kollegaer i starten, men har ingenting fastsatt. Informant 2 har fastsatte gruppeveiledninger i skole.

Informant 3 har mottatt noen gruppeveiledninger i begynnelsen med mentor, men har ingenting fastsatt.

Informant 4 mottar også fastsatte gruppeveiledninger i skolen.

De funnene som blir representert i analysen omhandler hovedsakelig mentorordningen, men det kommer også frem elementer som er tilknyttet og relevant i forbindelse med mentorordningen.

5.1 Opplevelsen av å ha en å støtte seg på som nyutdannet nytilsatt lærer

I dette temaet skal jeg starte med å presentere hvordan informantene følte på det å være NNL. Dette er for å prøve å skape en forståelse av hvordan de opplever det, og på den måten gi innsikt i deres opplevelse av mentorordningen. Videre presenteres deres syn på hva mentorordningen er til for. Etter det presenteres deres opplevelse av mentorordningen

Samtlige informanter uttrykker at i starten er det er mye å sette seg inn i som ny og kommer med uttalelser som;

«Det er klart som ny lærer er det en del spørsmål til når det kommer til for eksempel hvordan man håndterer den og den eleven. I starten var det veldig godt sånn sett med de veiledningene for å komme inn på rett spor.» (informant 1)

«Greit man har tatt utdanning og har mastergrad, men det er jo tusen ting på en ny arbeidsplass som du ikke har gjort før og som er helt nytt.» (informant 2)

«... Når man kommer som ny så vet man jo bare det man har lest på hjemmesiden og det man har hørt på jobbintervju. Bortsett fra det så har man jo masse spørsmål.» (informant 3)

«Det er jo en million ting å huske på. Om det er i klasserommet eller om det er i samarbeid med foresatte, og skriving av IOP og sånne ting.» (informant 4)

På spørsmål om hva deres opplevelse av mentorordningen som nyutdannet nytilsatt lærer er, gir alle informantene uttrykk for at de setter pris på å ha én person som er der for dem i starten og uttaler blant annet: «Egentlig litt sånn, en lettelse der jeg hadde noen å støtte meg på, og jeg visste det var noen som var der for å støtte meg». (informant 1), og «Det er godt å vite at en person er der for å følge deg opp i starten.» (informant 4)

Informant 3 viser til at det er veldig fint å ha en person å forholde seg som kan svare på spørsmålene man har som ny.

«Veldig greit å kunne spørre spørsmål, altså spørsmål om reinte organisatoriske ting, og ting og tang som «hvordan gjør dere akkurat det og det på den her skolen?». «hva er skolen sin praksis på det og det?». Fordi dette er ting du ikke kan vite når man kommer utenifra med mindre noen har fortalt det til deg.»

En annen ting som Informant 2 trekker frem, er at det er greit å ikke henvende seg til alle og enhver for spørsmål:

«... selv om alle sier «ja bare spør meg om det er noe» og som sagt det er en veldig god kultur her for akkurat det. Men det er veldig greit å ha en spesifikk som du vet at du kan gå til uansett ... Jeg tror de fleste føler på at man ikke vil være en byrde for folket, folk har jo nok å gjøre å man vil jo ikke føle at man henger over skuldrene på noen og er den irriterende fyren som alltid går og maser om ting.»

5.2 Opplevelse av relasjon til mentor

Et tema under intervjuene var hvordan de opplever sin relasjon til mentor. Alle informantene er samstemte i at relasjon er veldig viktig. Det å kunne ha noen å stole på og som er der for deg når du har behov for støtte trekkes frem som viktige elementer.

I starten som ny når man ikke kjenner hverandre er det ikke forventet og ha en god relasjon, noe som noen av informantene også fremhevet. Noen opplever at relasjonen kommer raskere, mens andre opplever at det tar litt tid. Informant 3 viser til at i starten kjenner man ikke hverandre så godt og derav er det ikke utviklet en relasjon. Informantene sier at de jobber tett med mentor og informant 2 viser til at: «Man får jo en del relasjon til den ansatte, så man utvikler fort et tillitsforhold der.»

Når det kommer til hvordan informantene opplever relasjonen sin til mentor så viser alle informantene til at relasjonen med mentor er god og sier; «... Jeg synes det gjør alt enklere at vi har en god relasjon.» (informant 4), «... Jeg kan ta opp hva som helst og at den veiledningen og det svaret jeg får er for mitt eget beste». (informant 1), «Mentor passet som hånd i hanske for meg i hvert fall.» (informant 2), og «Jeg vil påstå at jeg har en veldig god relasjon til min mentor. Både som kollega og som mentor

Informant 4 viser til at han føler det er veldig lett å prate med mentor og at det er lett å henvende seg til mentor hvis det er noe. Videre trekker han frem at mentor også er en av sjefene, og at det er en liten baktanke han har. Han viser videre til at det ikke påvirker relasjonen i nevneverdig grad.

Det å føle at relasjonen er god å kunne ta opp hva som helst er med på å skape en trygghet. På den andre siden hvis man ikke har en god relasjon så viser informant 2 til at det kan få konsekvenser for hva man tar opp med mentor: «... Hvis man føler man ikke kjenner personen og ikke er trygg på den så unnlater man kanskje å snakke om en del ting.»

Informantene ble også spurt om de kunne trekke frem noen personlige egenskaper de satte pris på hos mentor. Alle informantene brukte en liten tenkepause før de svarte på spørsmålet.

«Min mentor er støttende og tydelig, noe jeg setter virkelig stor pris på.» (Informant 1)

«Jeg tenker det er viktig å være en god lytter, kunne gi gode konstruktive tilbakemeldinger, og i tillegg være omsorgsfull og støttende.» (Informant 2)

I oppfølgingsspørsmålet om det er slik informant 2 opplevde sin mentor, var svaret; «Helt klart.»

«Det må nok være. (tenkepause). At min mentor er støttende. Jeg opplever mentor som en empatisk person.» (Informant 3)

«Ja si det. (tenkepause). I tillegg til å være erfaren i yrket, synes jeg min mentor er omsorgsfull.» (Informant 4)

5.3 Opplevelsen av manglende strukturen i samhandling med mentor

I dette kapittelet skal det settes lys på hvordan informantene opplever strukturen i mentorordningen. Dette er for å vise både hvordan strukturen er i hverdagen, hvordan de opplever den, og hva de synes om strukturen. Når informantene ble spurt om hvordan de opplevde strukturen rundt mentorordningen viste de til at de oppsøker som regel mentor når det er ledig tid.

Alle informantene gir uttrykk for å foretrekke den strukturen, eller den mangelen på strukturen og kommer med uttalelser som;

«Så den strukturen, eller de vil si mangelen på struktur, føler jeg er helt nødvendig for min del» (informant 2)

«Jeg synes jeg det fungerer veldig fint å kunne ta ting spontant og det som oppstår her og nå ... litt her og litt der underveis, og samtaler under lunsj, i fritimer og etter jobb. Det har gjort at jeg får tatt det som jeg tenker på nå, det som opptar meg denne uken, som jeg trenger litt støtte på der og da.» (informant 1)

Informant 1 viser videre til at hverdagen er hektisk, men at både han og mentor setter av tid til veiledning:

«Jeg føler at jeg klarer å sette av tid til å få kjapt veiledning underveis, og mentor tar seg tiden til å sette av tid til meg selv i en egen hektisk hverdag. Det blir en slags prioritering der mentor setter av tid til å gi veiledning på det som trengs der og da»

Informant 3 viser også til at lærerhverdagen er travel og derav at det å ha det litt uformelt er passende for han.

«Jeg liker det litt uformelt slik at jeg kan stikke innom å spørre hvis det er noe konkret. Jeg føler ofte at å bruke tid på ting man ikke har behov for å bruke tid på føles veldig bortkastet. Lærerhverdagen min er travel nok som den er fra før av.»

Informant 2 sier at det tas opp mest dagligdagse ting som det trengs svar på med en gang. Han viser videre til at det har ville det vært kunstig med planlagt veiledning sammen med mentor:

«Så spurte han meg en gang om hvordan det ville vært om jeg skulle skrive ting jeg lurte på ned på papir og spare det til et avtalt møte i neste uke, noe jeg synes ville vært rart.»

Informanten 2 og 4 som har fastsatt veiledning i skolen trekker blant annet inn at det er de dagligdagse behovene de bruker mentor mest til:

«Veiledning som vi har i gruppene med veileder synes jeg burde være mer struktur med gode rammer og veldig tydelig hvordan det fungerer. mens hos mentor så har jeg mer dagligdagse ting som man trenger svar på med en gang.» (informant 2)

«... Det er kanskje heller ikke meningen, da jeg har de der gruppeveiledningene som er fast. Det blir ofte til at jeg spør hvordan ting fungerer for eksempel i pausene, så sier eller viser mentoren min meg det der og da. Det passer min arbeidsdag best i hvert fall.» (informant 4)

Informantene som ikke har fast veiledning i skolen, uttaler at de gjerne kunne tenkt seg faste intervaller med veiledning fra mentor.

«Men jeg kunne kanskje også tenkt meg å ha noen faste intervaller satt opp. Jeg tror jeg hadde hatt fint utbytte av det også.» (Informant 1)

Informant 3 som også bare har mentorordning på skolen, sier:

«Ja det kunne vært fint med en time i måneden i hvert fall, det hadde sikkert vært greit ... som jeg nevnte tidligere at kanskje en gang i måneden var det satt av tid til veiledning, men ikke noe mer enn det.»

5.4 Opplevelse av mentors form for støtte

Når det kommer til samtalene med mentor, viser det seg at informantene har forskjellige erfaringer med hvordan mentoren responderer på problemstillingen deres. Dette er også avhengig av hvilken type problemstilling som fremmes. Til de praktiske og organisatoriske tingene, viser alle informantene til at mentor hjelper til etter beste evne, men når det kommer til de litt større problemstillingene er det litt varierende. Når man ser på strukturen rundt mentorordningen så er det ikke noe fastsatt der det er avklart på forhånd hva man skal prate om, og derav viser det seg at ting blir tatt der og da, når det er ledig tid.

Informant 1 og 3 som ikke har noen fast veiledning viser til at det i større grad er mer variert i forhold til problemstillingen de kommer med. Ut fra svarene viser det seg at de oftere spør om de litt større temaene som må drøftes:

«... Så da har det vært mer i retning av veiledning og reflektering, «hva tror du?», «hva tenker du om det?» og det og det. Mens litt mer rigide aspekter ved lærerrollen og oppgaver har det gått mer mot råd. Litt av begge.» (Informant 1)

Informant 3 viser til at han hadde mest behov for hjelp til enkle ting i starten:

«Jeg følte jeg hadde mest behov for hjelp til sånne enkle ting, for å komme seg litt kjapt inn i det så trenger man hjelp fra noen som har gjort det før. For eksempel hvordan skrive en god årsplan, hvordan funker kopimaskinen, til hva er en IOP, hvordan gjør vi det på denne skolen med møtestruktur, hvordan bruker dere å gjøre det med sånne ting, hvordan er kulturen på skolen, de overordnede reglene. Sånne enkle ting som nå er helt naturlig for meg»

I intervjuet med informant 3 ble refleksjon også trukket frem, der informanten viser til at mentor bruker det, men ikke i så stor grad:

«Det skjer det også, men ikke i så stor grad. Det er gjerne sånn at mentor stiller litt åpne eller ledende spørsmål som får deg til å tenke og komme frem til det selv. Når man har jobbet i skole så lenge, så jobber man gjerne på den måte, man gjør det sånn og sånn.»

Videre når jeg spør hva informanten tenker om bruken av åpne og ledende spørsmål uttaler han at det skaper rom for refleksjon og gir plass til at man får reflekter over ting.

«Gjennom refleksjon får du mye større forståelse for ting enn hvis du blir fortalt at sånn og sånn gjør vi det, og sånn skal det være. Når du forstår, blir det enklere å utføre og det gir også mer mening hvorfor du gjør det.»

Svarene til informant 4 indikerer at støtten det er behov for, spesielt i starten var av praktiske eller organisatoriske gjøremål:

«Jeg føler mest at mentor forklarer hvordan ting fungerer. I starten var det som nevnt mye å sette seg inn i og jeg kom med spørsmål som «hvordan fungerer dette, kan du hjelpe meg med det ene og det andre?»

Videre uttaler informant 4 til at det også legges til rette for drøfting når det er rom for det:

«Men hvis vi drøfter noe så er det ofte at mentor for eksempel spør meg om hva mine tanker er. Så ja, det er kanskje litt både og, alt etter om det er behov eller ikke, tror jeg (ler).» (Informant 4)

Informanten 2 viser videre til at veilederen på skolen har blitt brukt mer til større caser og vanskelige situasjoner som tar tid å diskutere og det ikke finnes noe fasitsvar på. Mens det er mer råd og tips mentoren brukes til:

«... Vi jobber såpass tett at det var ikke noe behov for veiledning, der mentor skal veilede meg. Det er mer råd og tips. «sånn her har jeg brukt og gjort det når jeg skriver IOP. Mer kjappe enkle konkrete spørsmål som man fikk svar på.»

5.5 Opplevelsen av mentors bidrag i skolehverdagen

I dette kapittelet er formålet å belyse fra informantene synes om utbyttet de får fra mentoren.

Informant 1 viser til at han bare kjenner til den veiledningen han har fått, men at:

«Jeg synes utbyttet har vært bra, sittet igjen med mye gode spørsmål videre. Også i noen tilfeller fått svar på de spørsmålene selvfølgelig, men synes jeg har fått godt utbytte i form av råd, men også den refleksjonen som gjøres underveis og også i ettertid ... Jeg vet at mentor er kunnskapsrik og flink, så det jeg får underveis av veiledning og råd er virkelig noe jeg kan prøve ut eller støtte meg på fremover.» (informant 1)

Informanten trekker frem at også mentoren får utbytte av både å veilede og komme med gode råd. Han viser videre til at mentoren er veldig interessert i å høre hans perspektiv på saker.

Informant 3 som heller ikke mottar veiledning viser til:

«Jeg får veldig godt utbytte av den uformelle veiledningen der jeg kommer med et kjapt spørsmål som jeg kanskje har tenkt litt på og lurert litt på, så diskuterer vi i 5 minutter så har jeg fått sånn høvelig pekepinn på hvordan jeg skal takle ting i en gitt situasjon da.»

Når informanten ble spurt om utbytte av samlingene til kommunen trakk han frem mentorutbyttet også: «Jeg føler ofte at den fra mentor er mer konkret, den kommer gjerne ut fra at jeg har stilt et spørsmål».

Informant 2 som har fast gruppeveiledning i skolen viser til at det er et skille mellom mentor og den faste veiledningen:

«Mens jeg sitter her går det egentlig opp for meg at det er et ganske klart skille der, og utbytte av de to er veldig forskjellig. Hos mentor har det vært as-we-go tips og triks, og kjappe og konkrete spørsmål som man får svar på, som hjelper og letter arbeidshverdagen min og gjør ting mer effektivt. Det er egentlig det det handler om»
(informant 2)

Informant 2 viser til at han ser på det å ha mentor i starten som helt nødvendig for å få nyansatte til å føle seg komfortabel og sette seg inn i ting raskere

Videre kommer informanten med tanker på hvordan arbeidshverdagen hadde vært uten mentor:

«Altså da tror jeg at jeg hadde følt mye mer sånn der ensomhet og følt at jeg hadde sittet alene i mye større grad med problemer. Og sikkert jobber mer og lengere utover dagene.»

Informant 4 viser til at det er mer støtte i hverdagen med mentor:

«Jeg opplever at utbyttet er noe likt i form av at jeg får mye, men ulik støtte fra mentor og gruppeveiledningen. Samtidig er mentor mer til stede i hverdagen og hjelper meg mer her og nå, hvis du forstår? Så det som har gitt meg mest utbytte er nok mentor.»

I ett oppfølgende spørsmål om det er noe konkret informanten kan trekke frem i forhold til utbytte med mentor svarer den:

«Det er vanskelig å si noe helt konkret, men hvis jeg ikke hadde hatt mentor tror jeg at de første årene hadde blitt mye mer utfordrende. Jeg har selvsagt gode kollegaer som hjelper meg i hverdagen, men den tryggheten i å ha en som hjelper deg litt ekstra i starten var gull verdt.»

6 Diskusjon av funn

Dette kapittelet baserer seg på datamaterialet jeg har samlet fra informantene, teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Dette skal diskuteres opp mot oppgavens problemstilling;

«Hvordan opplever nyutdannede nytilsatte lærere oppfølgingen de får i grunnskolen gjennom et veiledningsprogram?»

6.1 Å være ny

Alle informantene viste til at det er mye å sette seg inn i som NNL. Dette kan tyde på at utdanningen ikke kan forberede NNL på alt, og at overgangen fra student til lærer vil være stor for de fleste, slik Ulvik (2018, s. 47) viser til. NNL er ny i profesjon, i lærerrollen og det ansvaret det medfører, og de kommer til en skole som har sin særegne kultur. Informant 3 viser til at som ny kan man ikke vite hvordan kulturen er, eller hvordan man gjør ulike ting på den respektive skolen. Dette er i samsvar med Smith (2018, s. 25), som viser til så er det vanskelig å lese det som ikke er skrevet med egne ord, og derav at mange nye lærere bruker mye energi på avkoding av det lokale språket og kulturen.

Informantene i denne studien trekker frem at det er mye praktisk og organisatorisk å sette seg inn helt i starten. Det er mye som tyder på at det er en lettelse å ha en person å henvende seg til for hjelp i starten, istedenfor å møte spørre enten ledelsen eller en kollega hele tiden om hjelp. Dette kommer spesielt godt frem i informant 2 sin uttalelse: «... man vil jo ikke føle at man henger over skuldrene på noen og er den irriterende fyren som alltid går og maser om ting».

Informant 3 viser til at de grunnleggende tingene han hadde behov for i starten, ikke er til stede lenger. Man kan anta at behovene til NLL er dynamiske og derav at når NLL har fått hjelp til, for eksempel å skrive en individuell opplæringsplan, eller innkalle til foreldremøte, så vil behovene for oppfølging endre seg. Da kan det tenkes at det er viktig å ha en bred forståelse av mentorrollen, lik den amerikanske kystvakten sin, og at det er konteksten sammen med NNL sitt behov som former mentorrollen, slik Smith (2018, s. 24-29) viser til.

Informant 1 trekker frem at det er en forståelse blant kollegaene om at det er behov for ekstra støtte når man er ny. Dette kan muligens forklares med at de mer erfarne lærerne en gang har vært ny selv, men også at de har hatt flere NLL innom skolen sin gjennom årene. Ved at en av de mer erfarne kollegaene påtar seg ansvaret som mentor for den nye, kan dette lette

overgangen fra student til lærer for sin nye kollega, som er en av intensjonene bak veiledningsordningene for nyutdannede (Feiman-Nemser, 2001; Todderdell & Arowsmith, 2007; I Bjerkholt, 2017, s. 39).

Alle informantene var samstemte om at de satt stor pris på å ha en mentor i skolen som NNL. De viser til viktigheten ved å ha en å støtte seg på og som er der for dem når det er behov. Dette samsvarer med Kapadia, Coca & Easton (2007) sin studie som blant annet viser at det slo positivt ut på lærernes opplevelse å ha en mentor det første året. At behovene varierer litt mellom informantene, kan sees i lys av at det er utviklet en forståelse for at NNL har behov for støtte, men at det er uavklart hva støtten bør bestå av (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves, 2014; Teacher Matter, 2005; i Ulvik, 2018, s. 41).

6.2 Relasjon i mentoring

Å ha en god relasjon til mentor kan tenkes å være avgjørende for at samarbeidet skal fungere, slik Bjørndal (2016, s. 38) viser til. Alle informantene trakk frem viktigheten av å ha en god relasjon. Dette er i samsvar med Ewing (2021) sin studie der informantene viser til at tillit og relasjon til mentor er en viktig faktor.

Gjennom en god relasjon med mentor kan det skapes tillit og trygghet, og da kan det tenkes at det er lettere å ta opp vanskelige temaer. Som Skagen (2011, s. 12) viser til, så skaper relasjon tillit. Uttalelsene til informantene tyder på at deres gode relasjon medfører at de tørr å ta opp eventuelle vanskelige temaer. På den andre siden hvis ikke relasjonen er god, så kan det tenkes at NLL unnlater å snakke om en del ting, slik informant 2 viser til (se kapittel 5.2).

Når de trekker frem hvilke personlige kvaliteter de satt pris på hos mentor ble kvaliteter som *støttende, empatisk, og omsorgsfull* nevnt blant informantene. Som Bjørndal (2016, s. 42) viser til, så er empati den best dokumenterte enkeltfaktoren for å styrke veiledningen. Funnene tyder på at væremåten til mentorene er en faktor som har klart å skape en god relasjon til NLL i denne studien, som medfører at det er de har tillit og trygghet til mentor.

Noen studier peker på at mentoring er viktig og effektivt, om ikke den mest effektive formen for å støtte den profesjonelle utviklingen til nye lærere (Carter & Francis, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Marable & Raimondi, 2007; Su, 1992; i Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D., 2009). De viser til at McIntyre & Hagger (1996) dokumenterte mange

fordeler for nye lærere ved å ha en mentor, derav reduser følelse av isolasjon, bedre selvtillit, profesjonell vekst, bedre evne til refleksjon og problemløsning. Den som dukket opp oftest blant forskningsfunnene var den emosjonelle og psykologiske støtten, som styrket de nye lærerne sin selvtillit, som gjorde at de kunne se vanskelige opplevelser i perspektiv, samt at det øket dere moral og arbeidsglede.

6.3 Overordnet som mentor

Smith (2018, s. 35) viser til kan være viktig å ha noen å henvende seg til for å få ærlig og konstruktiv tilbakemelding uten frykt for å bli dømt som nyutdannet og nytilsatt lærer.

Informant 3 forteller at en av mentor er en av sjefene og at det er en liten baktanke informanten har. Videre viser han til at det ikke påvirker relasjonen i så stor grad. På den ene siden kan det tenkes at det har minimal påvirkning, da behovene kanskje ikke tilsier at dette er noe som påvirker i stor grad. Han har nevnt at det er mest behov for praktisk og organisatorisk hjelp, spesielt i starten.

På den andre siden kan det å ha en overordnet som mentor ha en negativ effekt. Colognesi, Nieuwenhoven & Beausart (2019) sin studie på videregående skolen, viser at de som har rektor som mentor, opplever en slags mekanisme av kontroll eller evaluering. Dette funnet kan tenkes å gjelde, om ikke i full grad, hvis man har en annen type overordnet som mentor i skolen. Her kan det også tenkes at det som Handal og Lauvås (1983; i Bjørndal, 2016, s. 27) kaller «kameleoneffekten» kommer inn, der man er mer opptatt av å si hva man tror mentor vil like, istedenfor å reflektere over egen praksis. Handal og Lauvås viser til at denne effekten kan oppstå på studenter som er avhengig av hjelp og vurderinger, men det er ikke umulig at dette kan oppstå i mentoring også hvis NLL opplever et veldig asymmetrisk maktforhold der de føler de blir dømt grunnet maktforholdet. Olsen & Ulvik (2014) sin studie viser at NNL foretrekker å spørre kolleger om råd og veiledning istedenfor avdelingsleder eller overordnede, da de ikke er komfortable med det ujevne maktforholdet. Bare rollen som mentor innebærer en maktposisjon ovenfor NNL der de ofte har høyere alder, stilling, status, kunnskap og erfaring (Brunstad, 2018, s. 205). Som Smith (2018, s. 35) viser til kan det være viktig som NNL å ha noen å henvende seg til for ærlig og konstruktiv tilbakemelding uten frykt for å bli dømt.

6.4 Mentoringens rammer

Funnene i studien indikerer at alle informantene foretrekker den strukturen de har med mentor, eller manglende struktur som informant 2 viser til. Informant 1 og 3 trekker frem at hverdagen er hektisk, og at det derfor er passende å bruke mentor når det er tid og rom. Informant 2 viser til at det hadde vært unaturlig i relasjonen deres hvis de skulle hatt noe fast.

Informant 1 trekker frem at det er en slags prioritering fra mentor sin side å sette av tid til NLL. Dette er noe Jones (2018, s. 137) sier er viktig, at mentor legger av tid til uformelle samtaler.

Det som kommer frem er at informant 1 og 3 som ikke har noe fastsatt tid til veiledning eller mentoring i skolen, gir uttrykk for at det er noe de kunne tenkt seg. Som informant 1 viser til, så kjenner han bare til den veiledning han mottar. Det er jo vanskelig å vite hva man går glipp av hvis man ikke har en opplevelse å knytte det til. Funnene kan indikere på at begge ser et behov for å ha noe fastsatt for å drøfte noen større problemstillinger eller temaer. De nevner at hverdagen hektisk og da er det muligens utfordrende å drøfte de litt store problemstillingene i en pause mellom skoletimene, eller lignende.

En av utfordringene som er knyttet til å bare ha disse uformelle veiledningene er at når mentoringen ikke er planlagt får ikke mentor tid til å reflekter over en eventuell større problemstilling som NNL tar opp. Dette kan medføre at svarene til mentor ikke blir lite gjennomtenkte som de kunne blitt hvis det var tid til forberedelse. Dette kan knyttes til menneskers begrensning i arbeidsminne, der det er begrenset hva man kan tenke på når man er i en situasjon der handling er nødvendig (Fosse, i prosess; Leinhardt & Greeno, 1986; I Lejeonberg & Føinum, 2107, s. 148).

6.5 (In)direkte mentoring

Funnene i studien tyder på at mentorene er gode på å gi støtte på en slik måte det legges til rette for refleksjon. Det kommer også frem at bruk av råd forekommer i mentoringen. I et av mine studie-emner innen veiledning har det brent seg fast et ordtak jeg leste: «Det beste rådet innen veiledning, er å ikke gi råd.» Dette var nok satt litt på spissen for å vise til at det er veisøker selv som sitter med svare, og derav at veileder skal hjelpe veisøker med å finne svaret, antar jeg. Fokuset i norsk og internasjonal faglitteratur har dreid over til en indirekte tilnærming, der råd ofte blir unngått i frykt for at det kan føre til strategitenkning (Skagen, 2016, s. 25). Men er det slik at mentor ikke skal gi råd?

Som Skagen (2016, s. 21) viser til så er råd en viktig del av veiledning hvis det er etablert en god relasjon. Han viser også til at å gi råd er å ta ansvar ved å formidle verdier og kunnskap, spesielt når det er store forskjeller i kunnskap og erfaring, slik det ofte er i mentorordningen for NNL. I tre studier om hva som kjennetegner god veiledning (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 17-23), kommer det blant annet frem at nye lærere ofte ønsker konkrete råd om hvordan de skal opptre i klasserommet. Man kan tenke seg at dette er overførbart til andre lignende situasjoner, og derav delvis i samsvar med noen av funnene i denne studien, der det er indikasjoner på at informantene setter pris på gode råd.

Hvis vi ser på Kahneman (2011; i Lejonberg & Føinum, 2017, s. 148) sin teori om *system 1* og *2*, er det å koble inn system 2 som krevende. Dette systemet er det som bidrar til kritisk vurdering av antatt sammenheng mellom tiltak og utfall. Hvis ikke system 2 blir koblet inn i etterkant, og sammenhengen mellom tiltak og utfall ikke blir utfordret gjennom refleksjon, utvikles ikke forståelsen. Ut fra dette kan det tenkes at hvis NNL får et råd av mentor om å gjøre noe, så klarer NNL selv å koble inn system 2. På den andre siden så viser Kahneman at det er slitsomt å jobbe i system 2 og at man derfor ikke kobler det inn så ofte. Derfor kan det tenkes at NNL kanskje bare utfører det han har fått råd om, og på den måte utvikler handlingsrepertoaret sitt, men ikke forståelsen av hvorfor det fungerte. Hvis mentor følger opp NNL i etterkant av utførelsen, kan dette være en form for kvalitetssikring om at enten reflekterte NNL over tiltak og utfall selv, eller så bidrar mentor til at det skapes refleksjon i etterkant for å utvikle både forståelsen.

Dette kan også knyttes til en tilnærming som Lejonberg & Føinum (2018, s. 48) viser til, men som også innebærer en at veileder viser egen praksis. Mekanismen bak denne tilnærmingen er

at mentor sier hva han mener, gir råd og viser egen praksis. Dette medfører at veisøker oppdager ulike handlingsalternativer som videre får veisøker til å reflektere. Dette gir videre en bedre praksis som medfører en dypere forståelse. Nilsen og Kvale (1999; i Lejonberg & Føinum (2018, s. 48) viser til at dette er en anerkjent tankegang innenfor den direkte tilnærmingen til veiledning, nærmere bestemt *mesterlære*.

Som vist kan det være hensiktsmessig å ta høyde for både en direkte og indirekte tilnærming. Som Bjørndal (2016, s. 29) viser til så er det gode argumenter for å unngå for mye direkte hjelp, men man skal ikke avskrive denne formen som har hatt verdier i tusenvis av år. Her trekker han frem at en diktomisk tenking (enten-eller) ikke er fruktbart. Videre viser han til at en hjelper bør variere mellom direkte og indirekte hjelp, avhengig av hva hjelperen etter beste skjønn vurderer som er konstruktivt og etisk forsvarlig (s. 32).

Lejonberg & Tiplic (2016; i Lejonberg & Føinum, 2018, s. 155) introduserte begrepet *klar veiledning*. Dette er en form for veiledning hvor veileder ved å gjøre rede for egne vurderinger (for eksempel gjennom kommentarer, råd, m.m.) bidrar positivt til veisøkers profesjonelle utvikling. De viser til at andre forskere også har påpekt viktigheten av at veileders perspektiver vektlegges i veiledning. De viser til at dette er med på å sette ord på den tause kunnskapen veileder besitter ved for eksempel å modellere egen tenking eller å gi råd. De påpeker at en veileder som gir råd og kommer med forslag har et ansvar om å gi beskjed til veisøker at det er frivillig om de velger å benytte seg av det eller ikke. De konkluderer med at veileder trenger et bredt repertoar og sensitiv tilnærming til veisøkers behov, for å kunne innta ulike veilederroller og velge hensiktsmessige strategier etter kontekst.

Lejonberg & Føinum (2018, s. 48) viser til at forskning indikerer at det kan være hensiktsmessig å få frem NLL sine perspektiver, men også å vise og få frem den erfarne veileder sin praksis, refleksjon og meninger.

6.6 Utbytte av mentorordningen

Alle informantene viser til at de føler utbyttet av mentorordningen er bra. Informant 1 trekker frem at han ser på mentor som kunnskapsrik og flink, og derav at de rådene og veiledningen som blir gitt er noe informantene kan prøve ut eller støtte seg på. Informant 3 viser til at han får godt utbytte av den uformelle veiledningen. Informant 2 og 4 viser mer til at utbyttet ligger å lette arbeidshverdagen, hvor informant 4 også trekker frem den tryggheten det innebærer å ha mentor. Funnene i denne studien indikerer at mentorordningen er viktig for NNL. I starten er det som nevnt mye praktisk og organisatorisk som trengs støtte på, men mye tyder på at behovene utover det er forskjellige. Som Smith (2018, s. 24) viser til så omfatter mentorbegrepet mange vide og ulike forståelser, og derav kan det bli ulik praksis i induksjonsfasen til NNL.

Det er ikke bare NLL som har utbytte av mentorordningen. Som informant 1 nevner, kommer informasjon inn med nye måter og se ting på, noe som også har skapt refleksjon for mentor rundt egen praksis. Dette er i samsvar med Jones (2018, s. 137) som viser til at de nye lærerne kan fungere som en katalysator for mentors profesjonelle læring. Dette støttes av ulike studier i Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009) som viser positiv effekt på mentors profesjonelle og personlige utvikling.

Det er også mye som tyder på at elevene har godt utbytte av mentorordningen. Som Ingersoll & Strong (2011) viser til i deres evaluering der det vises til positiv effekt av mentorprogram, er det viktig å legge til rette for at nye lærere skal mestre å overleve yrket, samt lykkes som lærere. Dette gir bedre lærere og mindre frafall, som medfører at elevenes læring blir styrket. Det kan også forklares gjennom Kapadia, Coca & Easton (2007) sin evaluering av induksjonsprogram, der de som fikk tildelt mentor slo det positivt ut på den nye lærerens opplevelse første år, ønsket om å fortsette som lærer, og deres intensjoner om å fortsette som lærer på samme skole. NLL som er fornøyd i hverdagen kan tenkes å gi et bedre utbytte til elevene.

For å få best effekt av en mentorordning krever det også at mentor har kompetanse. I Kapadia, Coca & Easton (2007) sin evaluering av induksjonsprogrammer i offentlig skole, konkluderte de med at det burde rettes fokus mot å trene mentor for å kunne tilby god kvalitet på støtten til den nye læreren. Fredriksen (2020, s. 58) viser også til at flere studier påpeker at det er viktig

at mentor får trening innen mentoring for at det skal gi best mulig effekt (Hobson m.fl., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley m.fl., 2013; Wang m.fl., 2008)

7 Avsluttende oppsummering

I denne tolkende fenomenologiske studien har formålet vært å gå i dybden på nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere sin opplevelse av mentorordningen. Funnene er basert på fire nyutdannede nytilsatte lærere sine opplevelser.

Informantene i denne studien opplever et godt utbytte av mentorordningen i skolen. Flere av informantene viser til at de tror starten på læreryrket hadde blitt mye vanskeligere uten en mentor. Funnene i studien viser at det er mye å sette seg inn i som nyutdannet nytilsatt lærer og at informantene setter pris på å ha en mentor som passer ekstra på dem i starten av yrkeskarrieren. Mye tyder på at utdannelsen ikke kan forberede NNL på alt som kommer, og at støtten NNL får gjennom mentorordningen i skolen gir økt trygghet og trivsel. Dette igjen kan vise seg å ha en positiv effekt for elevene også som tidligere studier indikerer. Alle informantene viste til at de opplevde en positiv relasjon til mentoren sin. Det kommer også frem at en av informantene hadde en overordnet som mentor selv om dette ikke påvirket informantene var det å ha en overordnet som mentor et interessant funn som ble diskutert i oppgaven.

Alle informantene synes det var fint å ha løse rammer i mentorordningen, men det viser seg også å være et skille i behovene mellom de som kun får den uformelle veiledningen fra mentor og de som i tillegg har fastsatte gruppeveiledninger. Informantene som har fastsatte gruppeveiledninger på skolen ser mer behov for hjelp til praktiske og organisatoriske ting, mens de som kun har den uformelle mentorordningen har også mer behov for å drøfte litt større temaer til mentor, tillegg til at de uttrykker at de kunne tenkt seg noe fastsatt med mentor. Det er mye som tyder på at de som mottar fastsatt veiledning i skolen får et mer helhetlig utbytte.

8 Litteraturliste

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm

Bjerkholt, E. M. & Olsen, K-R. (2020). Induction and mentoring of newly qualified teachers in kindergartens and school of Norway. I K-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. (s. 151-176). Oslo: Cappelen Damm

Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. (Doktorgradsavhandling). Hentet fra [Munin: Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler \(uit.no\)](https://munin.uit.no/handle/10050/12111)

Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brunstad, P. O. (2018). Mentoren som nomade: Ansatser til en veiledningsetikk. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 205-215). Oslo: Universitetsforlaget

Colognesi, S., Nieuwenhoven, C. V. & Beusaert, S. (2019). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European journal of teacher education*, 43(2), 258-276.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>

Ewing, L-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning*. 29(1), 50-69. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/13611267.2021.1899585>

Fredriksen, L. L. (2020). Support of newly qualified teachers through teacher induction programs – A review of reviews. I K. R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. (s. 49-70). Oslo: Cappelen Damm

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of education research*. Vol. 81(2), 201-233. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323%20>

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fugleseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (s. 118-131). Oslo: J.W. Cappelens forlag as

Jones, M. (2018). The needs of mentors. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 124-139). Oslo: Universitetsforlaget

Kapadia, K., Coca, V. & Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influence of induction in the Chicago public schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago school research. Hentet fra [71348059.pdf \(core.ac.uk\)](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (Anderssen, T. M. & Rygge, J., overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra [Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene \(regjeringen.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra [Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole \(regjeringen.no\)](#)

Lauvås, P. & Handal, G. (2019). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonskvalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>

Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative research design: an interactive approach*. California: SAGE Publications Inc

Mattsson, M. (2013). Vitenskapsteoretiske veivalg. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk senter for forskningsdata (2020, 02. mars) Samtykke. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). Introduction: Mentoring and induction in the Nordic countries. I K. R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. (s. 11-26). Oslo: Cappelen Damm

Olsen, M. S. & Ulvik, M. (2014, 5. august). *Veiledning av nye lærere i videregående skole*. Hentet fra [Veiledning av nye lærere i videregående skole \(utdanningsforskning.no\)](http://www.veiledning.no)

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Lov%20om%20grunnskolen>

Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3 utg., s. 259-289). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Skagen, K. (2016). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgiving*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Skagen, K. (2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning 2* (s. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. New York: Sage Publications

Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbooks in psychology*®. *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 73-82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-005>

Smith, K. (2018). Mentorrollen – norske og internasjonale stemmer: Dialogpartner, mentor eller veileder? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 23-40). Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 41-58). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1: «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i Tromsø» kommune» (utg. 10.03.20).



Utgave 10.03.20

Sammen for en framtidsrettet skole

Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere

i Tromsø kommune

«...lyst, mot og stolthet til å være lærer i Tromsøskolen»



Sammen for et varmt
og livskraftig Tromsø

1

Bakgrunn og målsetting



Den første tiden som nyutdannet lærer i skolen legger et viktig grunnlag for hvordan den profesjonelle yrkesutøvelsen vil bli. Det er derfor ei viktig målsetting for Tromsø kommune at det er en god og gjennomtenkt plan for en felles ivaretagelse av de nyutdannede lærerne som gjelder alle skoler i kommunen. Vi ønsker at denne planen skal gi trygghet og rammer for forventninger og gjensidige forpliktelser i veiledningen av de nyutdannede lærerne i vår kommune. Veiledningen skal være tillitsbasert og gi lyst, mot og stolthet til å være lærer i Tromsøskolen.

En nyutdannet, nytilsatt lærer er "En lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling" ([Kunnskapsdepartementet](#)). Utgangspunktet for planen er forankret i Stortingets vedtak våren 2017; "Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning".

De nasjonale rammene for veiledning er ett av tiltakene i strategien "Lærerutdanning 2025", som underbygger at veiledningen skal skape en sammenheng mellom profesjonskvalifiseringen som foregår i utdanningen og videre i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole. Det er derfor av stor betydning at den nyutdannede inkluderes i profesjonsfellesskapet i Tromsøskolen og på sin lokale skole, og anerkjennes som bidragsyter og ressurs.

Ansvar for å ivareta veiledningen av de nyutdannede lærerne ligger lokalt hos arbeidsgiver, jf. arbeidsmiljøloven §4-2, opplæringslovens §10-8 og friskolelovens §5-2, andre ledd.

Mål for Tromsø kommune:

- At alle nyutdannede lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom et likeverdig veiledningstilbud av god kvalitet.

Mål for skolene:

- Å styrke skolens kvalitet gjennom god oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere
- Å inkludere og sosialisere de nye lærerne i skolens profesjonsfellesskap
- Å styrke skolens veiledningskompetanse
- Å forbedre skolens kvalitet gjennom refleksjon og erfaringslæring mellom nyutdannede lærere og erfarne lærere

Mål for de nyutdannede:

- Å oppleve mestring og trygghet i yrkesrollen som lærer
- Å oppleve seg som bidragsyter i profesjonsfellesskapet
- Å oppleve å bli inkludert og anerkjent i profesjonsfellesskapet i Tromsøskolen

Mål for mentorer:

- Å reflektere rundt veiledningens muligheter og utfordringer
- Å utvikle egen veilederkompetanse

Forventninger og rammer



Tromsø kommune søker årlig om midler øremerket veiledning av nyutdannede. Midlene disponeres til gjennomføring av fire årlige fellessamlinger. Øvrige midler fordeles på hver skole for å kunne frikjøpe mentorer, og legge til rette for at mentorer og nyutdannede kan delta på fellessamlingene i regi av kommunen.

Fellessamlingene for mentorer og nyutdannede:

Tromsø kommune gjennomfører 4 felles halvdagssamlinger i året der mentorer og nyutdannede på tvers av skoler møtes. Samlingene bør ligge på ulike ukedager. Til minst en av disse samlingene skal det leies inn foredragsholder med spesialkompetanse innenfor temaet for samlingen.

Samlingene følger dialogkonferanseprinsippet. Det vil si at mentor og de nyutdannede er forpliktet til å forberede seg, evaluere og gjennomføre mellom- og etterarbeid tilknyttet samlingene. Samlingene vil starte med ei felles forelesning eller introduksjon til dagens tema, etterfulgt av arbeid i grupper på tvers, praksisfortelling, før det avsluttes med skolevise grupper.

Øvrig veiledning må være timeplanfestet av arbeidsplanfestet tid, minimum 30 minutter i uka, og skal foregå på egen enhet. Veiledningen gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene, og det anbefales at mentor og de(n) nyutdannede i starten av skoleåret lager en årsplan for veiledningene der det også må være rom for å legge inn behov som dukker opp underveis. Det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i den nyutdannedes behov og ønsker. Veiledningen bør i hovedsak gjennomføres i gruppe, men også individuell veiledning minimum en til to ganger per år er å anbefale.

Mentor skal ha nedsatt tid og/ eller økonomisk kompensasjon for jobben. Mentor bør ha 0,5 timer nedsatt undervisning per gruppe. Veiledningsgruppene bør ikke være større enn mentor + tre nyutdannede. Skoleledelsen har ansvar for at veiledningen gjennomføres i henhold til planen og er av god kvalitet.

For å spre kunnskap, bidra til faglig utvikling og etablere nettverk og strukturer planlegges det egne samlinger for mentorer i starten av nytt skoleår, der også kommunal plan for veiledning av nyutdannede nytilsatte gjennomgås.

Forventninger til skoleleder, mentor og nyutdannede:

- Skoleledere forplikter sine mentorer og nyutdannede til deltagelse i planlagte fellessamlinger.
- Mentorer og nyutdannede er forpliktet til å forberede seg til samlingene, gjøre mellom- og etterarbeid i forbindelse med samlingene, og evaluere disse

Om veiledning og mentorrollen



«Veiledning er en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke, og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til en endring og forbedring. Det karakteristiske ved samtalen er at den gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillit, og er preget av støtte og utfordring» (Mathisen & Høigaard, 2004:14).

Tromsø kommune bruker begrepet mentor for å tydeliggjøre at det er et skille mellom veiledning av studenter og veiledning av nyutdannede profesjonsutøvere. Begrepet mentor rommer også mer enn eksempelvis veileder og viser til at partene er likestilte. De nyutdannede er en kollega som er ferdig utdannet og mentoren skal bidra til den nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring.

Veiledningen skal utføres av kvalifiserte mentorer som holder seg faglig oppdatert og kan få mulighet til etter- og videreutdanning. Mentoren er en kollega på samme skole og som fortrinnsvis ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede. Mentoren bør ha formell veilederkompetanse, må være motivert, ha nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer.

Veiledningen er dialogbasert og det er de nyutdannedes læreprosesser som skal være i fokus. Hovedrollen for en mentor er å være en dialogpartner som lytter, har kunnskap, kompetanse og erfaring som bidrar til at den nyutdannede finner fram til sin egen profesjonelle identitet. Hensikten med den dialogbaserte veiledningen er også å få tilgang til de nyutdannedes kompetanse, blikk utenfra og nyere forskning innenfor fag og pedagogikk. Gjennom dialog og kritisk tenkning er målet at det på sikt skal skje en kvalitetsutvikling for den nyutdannede, mentor og for skolen.

Veiledningen skal tilpasses den nyutdannedes behov og ses i sammenheng med kommunens plan for veiledning. Den bør baseres på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning. Dette skal bidra til å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke.

Et toårig årshjul for veiledning

| | År 1 | År 2 | Merknader og datoer |
|-------------|--|--|---------------------|
| Aug | Mentorsamling <ul style="list-style-type: none"> Gjennomgang av veiledningsplan | Mentorsamling <ul style="list-style-type: none"> Gjennomgang av veiledningsplan | |
| Sep | <u>Første samling</u> Om lærerrollen <ul style="list-style-type: none"> Gjennomgang av veiledningsplan år 1 Opplæringsloven/ formålsparagrafen Samarbeid og kollegarollen Kontaktlærerrollen og skolehjem Den profesjonelle lærer | <u>Femte samling</u> Om lærerrollen <ul style="list-style-type: none"> Gjennomgang av veiledningsplan år 2 Profesjonsetikk Profesjonsfellesskapet | |
| Okt | | | |
| Nov | <u>Andre samling</u> Elevrollen <ul style="list-style-type: none"> Skole- og læringsmiljø Relasjons- og klasseledelse | <u>Sjette samling</u> Elevrollen <ul style="list-style-type: none"> Elevinvolvering Elevsamtaler | |
| Des | | | |
| Jan | | | |
| Feb | <u>Tredje samling</u> Skolebasert kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> Kvalitetsutviklingsplanen Tromsøskolen i Utvikling Læreplan | <u>Sjuende samling</u> Skolebasert kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> Kvalitetsutviklingsplanen Tromsøskolen i Utvikling Læreplan | |
| Mars | | | |
| Apr | | | |
| Mai | <u>Fjerde samling</u> Elevmangfoldet <ul style="list-style-type: none"> Tilpasset opplæring Spesialundervisning Skolens ressursteam Skolens samarbeidsinstanser og deres rolle Minoritetsspråklige, samisk, finsk m.m. | <u>Åttende samling</u> Elevmangfoldet <ul style="list-style-type: none"> Elevnærver Elevs læringsutbytte Oppfølging av enkeltelever | |
| Juni | Avslutning og evaluering av veiledningsåret | Avslutning og evaluering av veiledningsprogrammet | Skolevis |

Relevant litteratur og kildehenvisninger:

- Smith, Kari og Ulvik, Marit (red.) – (2018): *Veiledning av nye lærere – Nasjonale og internasjonale perspektiver*
- Kunnskapsdepartementet (2018): *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*
- Høigaard, Rune og Mathisen, Petter (2004): *Veiledningsmetodikk*

Det er ein
som er så klok
at i lag med han
skjønner eg
kor dum eg er.

Så er det
ein annan
som er så klok
at i lag med han
er eg klok
eg og.

Erling Indreeide

(Frå "Eplekosmos", Gyldendal 1990)

Frå <<http://nordfjordpsykolog.blogspot.com/2007/12/to-kloke.html>>

Sammen for et varmt
og livskraftig Tromsø

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Starte med å bli kjent med deltakeren for så å informere deltaker om intervjuet og studien som skal gjennomføres. Deretter legge frem informasjon om samtykke og muligheten for å kunne trekke seg til enhver tid. Videre informere om at samtalen blir tatt opp og levere ut samtykkeskjema. Snakke litt om taushetsplikt og sensitiv informasjon, slik at det er friskt i hukommelsen før intervjuet starter.

Informantens bakgrunn og innledende spørsmål

Har du jobbet lenge i skolen?

Er det lenge siden sist du mottok noen form for veiledning?

Hvor mange veiledningstimer har du opplevd?

Hva er din opplevelse av hverdagen som nyutdannet nytilsatt lærer?

Opplevelse av mentorordningen

Opplevd formål

Hva opplever du er formålet med mentorordningen?

Hva er din opplevelse av mentorordningen?

Hva var det overordnede formålet med veiledningssamtalene deres?

- Hva følte du at du hadde mest behov for?

Føler du at du har fått tilstrekkelig med oppfølging fra mentor?

Opplevd relasjon til mentor

Hvordan vil du beskrive din relasjon til mentor?

- Hvordan føler du forholdet påvirker veiledningen?

Er det noe du skulle ønske var annerledes i din relasjon til mentor?

Hvilke av mentors personlige egenskaper opplever du som viktig i deres relasjon?

Opplevelse av innhold

Føler du at innholdet i samtalen er relevant for deg?

Hvem bestemte hva dere skulle snakke om?

Er det noe du synes har vært vanskelig å snakke om?

Opplevelse av form og rammer

Hvordan opplever du strukturen rundt mentorordningen?

- Er det noe du skulle ønske var annerledes?

Hva er din opplevelse av råd og refleksjon med mentor?

Opplevd utbytte

Hvordan opplever du utbytte av mentorordningen?

Annen støtte

Mottar du eller har du mottatt noen annen veiledning i skolen?

- Utdype

Hvordan opplevde du det?

Hvordan opplever du utbyttet av det?

Opplevelse av samlingene til kommunen

Kan du fortelle litt om hva som skjer på samlingene?

Hva sitter du igjen med fra samlingene?

Avslutning

Hva er dine tanker om kommunens veiledningsplan?

Er det noe mer du vil si om temaet?

Høre med informanten om jeg kan ta kontakt hvis det er noe i intervjuet jeg er usikker på.

Minne informanten om samtykke og muligheten for å kunne trekke seg til enhver tid.

Be informanten ta kontakt med en gang hvis det er noe han angrer på å ha sagt under intervjuet.

Høre med han om en løsning kan være å slette det.

Vedlegg 3: Analyse trinn 2

Bruker benevnelsen kollega i mentorrelasjonen
Viser til en lett tone.
Lav terskel for å oppsøke mentor

Opplever asymmetri i forhold til erfaring.

Bruker en stund for han sier at mentor er en overordnet. Virker å påvirke relasjonen. Redd for å bli dømt av mentor?

Bruker ordene veldig OK og ganske fornøyd i relasjonen

Bruker ordet uformell veiledning
Kjapt spørsmål og diskusjon for å få hjelp til det han tenker på.
Ingen tid til forberedelse for mentor

Uttrykker ønske om noe fast.

Hvordan vil du beskrive din relasjon til mentor?

Jeg vil påstå at jeg har en veldig god relasjon til min mentor. Både som kollega og som mentor. Vi har en veldig lett tone og det er lett å prate med hverandre, og ingen problem for meg å gå til min mentor å spørre hvis det er noe

Du benevner mentor som både kollega og mentor. Opplever du at dere har et jevnbyrdig forhold?

Både ja og nei. I den grad at mentor selvfølgelig har mere erfaring enn det jeg har, så det vil aldri være helt jevnt der. (tenkepause) også den lille baktanken som er der at det er en av sjefene mine også

Er det noe du skulle ønske var annerledes i din relasjon til mentor?

nei faktisk ikke, jeg er ganske fornøyd med den. Jeg synes det er veldig ok.

Hvordan opplever du utbytte av mentorordningen?

Jeg får veldig godt utbytte av den uformelle veiledningen der jeg kommer med et kjapt spørsmål som jeg kanskje har tenkt litt på og lurer litt på, så diskuterer vi i 5 minutter så har jeg fått sånn høvelig pekepinn på hvordan jeg skal takle ting i en gitt situasjon da.

Du nevner at du har mest uformelle samtaler. Kunne du tenkt deg å ha noe fast med mentor?

Ja det kunne vært fint med en time i måneden i hvert fall, det hadde sikkert vært greit.

Oppfatter du at dere har samme formål med veiledningene?

Det tror jeg absolutt ja

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av veiledningsordningen i grunnskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få din personlig opplevelse av å bli veiledet som nyutdannet lærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ønsker jeg å intervju nyutdannede lærere som har erfart veiledning. Formålet med prosjektet er å gå i dybden på veisøkers personlige opplevelse av selve veiledning. Intervjuet vil omhandle spørsmål om mentorordningen og eventuelt annen veiledning du mottar i skolen, og hva slags erfaring du satt igjen med etter endt veiledning. I tillegg blir det spurt om veileder ga råd og i hvor stor grad. Intervjuet blir også å sette søkelys på om du følte at relasjonen mellom veileder og veisøker hadde innvirkning på selve veiledningsprosessen. Jeg blir også å stille spørsmål om din opplevelse av behov for veiledning som nyutdannet.

Jeg blir ikke å gå inn på selve problemstillingen/utfordringen som ble tatt opp under veiledningen mellom deg og veileder. Dette er for å legge vekt på at svarene du gir ikke bryter med din taushetsplikt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg utfører dette prosjektet gjennom Universitetet i Tromsø som er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Bjørn R.P. Bjørndal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med min oppgave har jeg ønsket å komme i kontakt med nyutdannede lærere som har opplevd veiledning. Jeg har derfor tatt kontakt med opplæringsleder i kommunen for å forhøre meg om de har kjennskap til skoler som enten bruker et veiledningsprogram for nyutdannede lærere, eller skoler som velger å benytte seg av veiledning til nyutdannede som en del av deres egen måte å styrke nyutdannede på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet vil det gjennomføres et intervju. Under intervjuet blir det benyttet lydopptak, slik at jeg senere i prosessen kan transkribere den til tekstformat. Intervjuets varighet varierer mellom 40-90 min, men du kan når som helst velge å avbryte intervjuet. Fokuset under intervjuet er din opplevelse av veiledning. Jeg som intervjuer blir å legge til rette på best mulig måte for at samtalen ikke leder til at sensitiv informasjon blir delt. Samtidig er det viktig at du stiller forberedt og er klar over din taushetsplikt i yrket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene du deler. Personopplysningene dine vil bli erstattet med koder slik at du ikke kan gjenkjennes. Dette lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysninger du meddeler blir låst inn når de ikke er i bruk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysninger fra forskningsprosjektet som er forventet ferdig juni 2021 blir behandlet konfidensielt og anonymt. Når opptaket fra intervjuet er transkribert, vil de bli slettet. Videre vil alt materiale som kan ledes tilbake til deg bli makulert og slettet når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitet i Tromsø 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 meg Robert Engenes Nilsen på telefon 91575894 eller epost rni045@uit.no.

Du kan også kontakte min veileder Cato R.P. Bjørndal på telefon 776 46487 eller epost cato.bjorndal@uit.no.

Universitetet i Tromsø sitt personvernombud er Joakim Bakkevold med telefon 776 46322 og epost personvernombudet@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Robert Engenes Nilsen (student) og Cato R.P. Bjørndal (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om hvilken opplevelse nyutdannede lærere har med kollegaveiledning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om min opplevelse av kollegaveiledning som nyutdannet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: NSD godkjenning

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.02.2021 med vedlegg. 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: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 10.06.2021.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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 viderebehandles 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

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

