

Berit Mari Midttun

En studie av

Mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Forord

Da jeg høsten 2010, startet på videreutdanning i skoleledelse ved NTNU hadde jeg ingen klar tanke om at jeg skulle fullføre et masterstudium. Studiet har gitt meg svært mye, både faglig og personlig, og det ble etter hvert klart at jeg ønsket å fullføre studiet med å skrive denne masteroppgaven.

Arbeidsprosessen med masteroppgaven har vært både givende og krevende, og det har langt fra vært en lineær prosess. Interaksjonen mellom teori, datainnhenting, analyse og skriving, har vært svært lærerik. Følgende formulering beskriver godt min opplevelse av prosessen, Vygotsky: «[...] sier at tanker ikke bare er uttrykt i ord, men også skapt gjennom dem» (Postholm, 2010, s. 63).

Først og fremst vil jeg takke min veileder, førstelektor Gunnar Engvik ved Program for lærerutdanning på NTNU. Takk for stor velvillighet, raske, konstruktive og utfordrende tilbakemeldinger. Veiledningen har vært lærerik og utviklende.

Takk til Trondheim kommune som ga sin tilslutning til oppgaven, og oppfordret aktuelle rektorer til å stille seg positiv til deltakelse i studien.

Til mine medstudenter på masterstudiet i skoleledelse ved NTNU: Takk til dere som var med et stykke på veien, takk til dere som kom til underveis, og takk for følget gjennom fire år til dere som har vært med hele veien. Det har vært en glede å bli kjent med dere alle gjennom inspirerende samtaler og refleksjoner.

Sist, men ikke minst, må jeg takke intervjudeltakerne i studien. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven om mentorordningen i Trondheim kommune vært mulig å skrive.

juni 2014

Berit Mari Midttun

Sammendrag

Høsten 2011, ble det i Trondheim kommune politisk vedtatt at det skulle etableres mentorordning for nytilsatte rektorer. Ordningen ble igangsatt samme høst. Dette er et tiltak som både politikere, rådmann og rektorer i kommunen har uttrykt ønske om, og tiltaket ses som del av et helhetlig støttesystem for kommunens rektorer. Det er pr. juni 2014, femten rektorer som er, eller har vært omfattet av ordningen.

Dette er en fenomenologisk studie med fokus på forskningsdeltakernes perspektiv, som gjenspeiles i overordnet problemstilling. *Nytilsatte rektorers erfaringer med mentorordningen i Trondheim kommune*, etterspørres. Studien har to forskningsspørsmål, ett om erfaringer med *gjennomføring* av ordningen og ett om erfaringer med mentorordningen som bidrag til *egen lederutvikling*.

Studiens metodiske tilnærming er kvalitativ, der kvalitative forskningsintervju med fire nytilsatte rektorer som har vært med i ordningen i et år eller mer, er gjennomført. Rektorene i studien kommer fra barne- og ungdomsskoler med varierende elevtall og fra ulike bydeler i Trondheim kommune. Datamaterialet er analysert ved koding og kategorisering. Studiens funn presenteres innenfor tre kategorier: *rammefaktorer, relasjon og læring og utvikling*.

Studiens empiri er tolket i lys av teoretiske perspektiv som omfatter det konstruktivistiske paradigmet, ledelsesteorier, praksisorientert læring og ledelse, teori og litteratur om mentoring, og forskning fra USA og England.

Sentrale funn i studien er: Kommunikasjon og tillit mellom mentor og rektor vurderes som avgjørende for utbytte av deltakelse i ordningen. Rammefaktorene, omfang og forventninger til deltakelse i mentordningen, er bare delvis avklart ved oppstart. Rektorens innflytelse på innhold i mentorsamtalene er stor, ordningen er i stor grad tilpasset rektorenes behov. Læringsprosessen i mentorordningen er praksisnær, der reflekterende samtaler står i sentrum

Det er ikke grunnlag for å trekke helt entydige konklusjoner av funnene i studien. Forskningsdeltakernes erfaringer med mentorordningen i Trondheim kommune er langt på vei positive, men deltakerne signaliserer også ulike erfaringer. På den ene siden vurderes ordningen som avgjørende for egen utvikling som rektor, og på den andre siden vurderes det at kommunen kan finne andre tiltak som støtte for nytilsatte rektorer.

Innhold

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold	iii
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Valg av metode.....	4
1.4 Begrepsavklaringer og definisjoner.....	5
1.5 Oppgavens struktur	5
2.0 TEORETISK TILNÆRMING.....	7
2.1 Det konstruktivistiske paradigmet og sosiokulturelt læringssyn	7
2.2 Ledelse og Læring.....	8
2.2.1 Rektorutdanningen i Norge	8
2.2.2 Om ledelse.....	9
2.2.3 Praksisorientert læring og ledelse.....	12
2.2.4 Teoriens betydning for profesjonsutvikling	14
2.3 Mentoring.....	15
2.3.1 Et historisk blikk.....	15
2.3.2 Mentoring i dag	15
2.4 Tidligere forskning på mentorordninger for nye rektorer	17
2.4.1 Refleksjoner over mentoring for nye skoleledere.....	18
2.4.2 Avhandling 1: Har mentoring betydning for nye skolelederes lederutvikling?.....	18
2.4.3 Avhandling 2: Nye rektorers erfaringer med et mentorprogram i Louisiana.....	19
2.4.4 Oppsummering av presentert forskning	20
3.0 METODE.....	22
3.1 Kvalitativ metode	22
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	22
3.2.1 Tematisering.....	23
3.2.2 Planlegging	23
3.2.3 Gjennomføring	26
3.2.4 Transkribering.....	28

3.2.5 Analyse	29
3.2.6 Rapportering, reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.....	31
4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI	33
4.1 Rammefaktorer	33
4.2 Relasjon	35
4.3 Læring og utvikling	37
5.0 DRØFTING.....	41
5.1 Erfaringer med gjennomføring av mentorordningen.....	41
5.2 Erfaringer med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling	45
6.0 KONKLUSJON og IMPLIKASJONER	50
6.1 Oppsummering og konklusjon.....	50
6.2 Implikasjoner og videre forskning	51
Referanse og litteraturliste:	53
Liste over vedlegg:.....	56

1.0 INNLEDNING

Sentrale styringsdokument som stortingsmeldingene «Kultur for læring», «Kvalitet i skolen» og « Tid til læring», understreker rektors avgjørende betydning for skolen og elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, 2007-2008, 2009-2010). Mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune ble etablert høsten 2011. Ordningen inngår som en del av flere tiltak i skoleeieres støtte til rektorene i en tid der kravene til rektor stadig øker.

1.1 Bakgrunn

Flere politiske saker i Trondheim ligger til grunn for etableringen av mentorordningen i kommunen. I 2009 ble «Rektorenes arbeidssituasjon og skoleledelse i trondheimsskolen» behandlet. Hensikten med denne saken var å vedta strategier og tiltak for *bedring av rektorenes arbeidssituasjon i trondheimsskolen*. I saksframlegget ligger det en erkjennelse av at rektorene har fått flere oppgaver og økt ansvar, det pekes på at i Trondheim er det maksimal delegasjon til rektorene. Det innebærer at: «Rådmannen delegerer sin avgjørelsesmyndighet etter Opplæringsloven for barn og unge, med de til enhver tid gjeldende forskrifter og endringer i lov, til rektor for den enkelte kommunale grunnskole» (Trondheim kommune, 2009, s. 5). Saksdokumentet viser også til de siste års omfattende reformer, med sterkere fokus på resultater, faglig utviklingsarbeid og resultatkontroll. Dette fører til at kravet om kvalitetsforbedring og økt profesjonalitet er forsterket (Trondheim kommune, 2009). I 2011 ble sak om «Forvaltningsrevisjon skoleledelse» behandlet og blant annet følgende ble vedtatt: «Bystyret ber Rådmannen etablere mentorordning til støtte for rektorer» (Trondheim kommune, 2011a, s. 1). Oppfølgings sak til Forvaltningsrevisjonen ble behandlet i november 2011. Der skriver rådmannen at *hovedfokus vil være mentorordning for nytilsatte* (Trondheim kommune, 2011c).

I tillegg til mentorordningen for nytilsatte rektorer tilbyr kommunen introduksjonsprogram for nytilsatte, lederutviklingsprogram og nettverk for rektorene. Kommunens støttesystem innebærer også bistand fra interne tjenester og lederstøtte fra rådmannens fagstab. Dette betyr blant annet at hver rektor hadde en kontaktperson i rådmannens fagstab. Denne ordningen er nå i endring. I juni 2014 har femten nytilsatte rektorer i Trondheim vært tilknyttet mentorordningen.

En mentorordning innebærer tradisjonelt at en erfaren yrkesutøver hjelper en med mindre erfaring å bli mer kompetent og dyktig i sin yrkesutøvelse (Mathisen, 2011). Slik er det også i Trondheim, kommunen har to mentorer som hver pr. dato har tjue prosent stilling som mentor. Begge stillingene ble utlyst og erfaring som rektor var et avgjørende kvalifikasjonskrav. Samtidig er veiledningskompetanse, formal eller realkompetanse etterspurt (Trondheim kommune, 2011b).

Rådmannsnivået i kommunen har utarbeidet *retningslinjer for mentor for rektorer*, og disse er drøftet i rektorkollegiet og med de aktuelle arbeidstakerorganisasjonene.

Retningslinjene er den sentrale kilden til mentorordningen og hvordan den er tenkt gjennomført. Nedenfor gjengis den delen av retningslinjene som omhandler *mentors rolle og oppgaver*:

Mentor skal bistå den enkelte rektor i utøvelse av lederrollen og de ulike sidene ved rektorjobben. Mentor skal bidra til å skape trygghet, at rektor reflekterer over egen praksis, og at ulike strategiske ledervalg blir vurdert.

Dette settes opp i et fast system ifht. antall møtepunkter og innhold i samtalen, der det settes fokus på oppgaver og rutiner som nye rektorer tidlig bør sette seg inn i.

Dersom mentor opplever manglende framgang eller at politiske føringer og/eller lover brytes, skal mentor rapportere dette til rådmannen. Rektor skal informeres på forhånd. Det er viktig at terskelen for å rapportere til rådmannen er høy (Trondheim kommune, 2011d, s. 1).

Mentors oppgave kan, slik jeg ser det, deles i to hovedkategorier. Mentor skal bistå og bidra når det gjelder *praktiske sider ved rektorjobben*, oppgaver og rutiner. Samtidig skal mentor *bidra til rektors personlige og faglige utvikling* ved å skape trygghet og fremme rektors evne til refleksjon og strategiske valg i lederrollen. Denne forståelsen av mentorbegrepet finner vi igjen i European Mentor Centre sin offisielle definisjon av mentorbegrepet: “[...] mentoring is off-line help by one person to another in making significant transition in knowledge, work and thinking” (Clutterbuck, 2001, s. 3). Hensikten er i følge dette grunnlaget at mentor skal bidra til utvikling, både når det gjelder konkrete oppgaver og kunnskap, samt strategisk tenking og refleksjon.

Under gitte forutsetninger skal mentor rapportere til rådmannen. En av forutsetningene for rapportering er *manglende framgang*. Hvor grensen for manglende framgang går er ikke definert og vil dermed være opp til mentor. Mentorlitteraturen poengterer betydningen av tillit og konfidensialitet mellom mentor og protesje. Clutterbuck (2001) hevder at konfidensialitet er helt essensielt for at protesjeen skal kunne være helt åpen overfor mentor, det igjen er

avgjørende for at mentorordningen skal bli vellykket. I retningslinjene står det at terskelen for rapportering til rådmannen skal være høy, men dette kan være en faktor som hindrer full åpenhet. Det ligger med dette et aspekt av kontroll i mentorordningen som kan være en motsetning til mentor som bidragsyter, hjelper og veileder.

Kunnskapsløftet som styringsform er blitt et etablert begrep, mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse, er sentrale element innenfor kunnskapsløftet som styringsform (Møller, 2011). Begrepet har blant annet sin bakgrunn i de sentrale styringsdokumentene «Kultur for læring», «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, 2007-2008) og «Tid til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) som all peker mot kunnskapsløftet.

Rådmannsnivået i Trondheim kommune viser til at kommunens ledelsesprofil synliggjøres i utlysningstekstene. Følgende formuleringer er med i utlysningstekstene til rektorstillinger:

Trondheim kommune vektlegger verdiene åpen, kompetent og modig. Rektorer i Trondheim kommune skal ha gode kunnskaper, ferdigheter og holdninger innen: ledelse av lærings- og utviklingsarbeid, personalledelse og arbeidsmiljøutvikling, forvaltning og kvalitetsutvikling, økonomistyring og resultatkontroll, samspill med elever, foreldre og nærmiljø, tverrfaglig samarbeid om barn og unges oppvekst (Trondheim kommune, 2013).

Utllysningsteksten vektlegger verdiene, åpen, kompetent og modig som er Trondheim kommunens verdigrunnlag. Samtidig er dette egenskaper det forventes at rektor skal ha. Dette konkretiseres videre til sider ved rektorrollen det forventes at rektor har kunnskaper om, ferdigheter i og holdninger til. Sett i lys av denne «kravspesifikasjonen» er rektor fagsjef; personalsjef; økonomi og regnskapssjef; kommunikasjonssjef og sjef for utvikling og kvalitetskontroll. I de fleste bedrifter ville disse lederdimensjonene være fordelt på ulike personer med ansvar for hvert sitt område. Slik er det også til dels i skolen ved at andre medarbeidere med ledelsesfunksjoner og merkantilt ansatte får delegert oppgaver, men det er rektor som står til ansvar for alt (er accountable). Rektor er «administrerende direktør». Utllysningsteksten viser at det forventes at rektor har kunnskaper og ferdigheter innenfor alle disse lederdimensjonene. Disse kravene til rektors kompetanse samsvarer med de sentrale elementene fra kunnskapsløftet som styringsform beskrevet av Møller (2011), vist til i forrige avsnitt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen definerer hvordan undersøkelsen legges opp i en studie, den danner grunnlaget for forskningsdesign og hvem som skal være med i studien som forskningspersoner. Valg av metode og problemstillingen kan ha faglig eller samfunnsmessig begrunnelse (Thagaard, 2013). «En faglig forankring innebærer å beskrive hvordan prosjektet forholder seg til teoretiske tradisjoner innenfor feltet» (Thagaard, 2013, s. 52). I denne studien er det teori og litteratur om mentorskap og annen forskning på feltet som er det faglige rammeverket problemstillingen ses opp mot. Jeg ønsker å bidra til å utvikle relevant kunnskap på feltet, noe Thagaard omtaler som et overordnet mål med en faglig begrunnelse for en problemstilling.

Mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim, ble som beskrevet innledningsvis, etablert på bakgrunn av en politisk erkjennelse i kommunen om at nytilsatte rektorer vil ha nytte av den hjelp en mentor kan gi. Med den kjennskap jeg har til hva rektorjobben innebærer av kompleksitet og helhetlig ansvar, mener jeg at dette er en riktig satsing. Dette er del av min forforståelse som naturlig nok preger både problemstilling og forskningsspørsmål. Min forforståelse, antakelser og subjektive teorier, vil også gjennom intervju og i analysefasene prege arbeidet. Postholm beskriver dette som forskerens refleksjon over egen forskerrolle. Lincon og Guba (2000) kaller denne prosessen for «refleksivitetsprosessen» (Postholm, 2010, s. 128).

Følgende problemstilling er formulert for studien: *Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?* Det er formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen?
2. Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling?

1.3 Valg av metode

Dette er en kvalitativ studie, med en psykologisk, individuell fenomenologisk tilnærming. «Fenomenologiske studier beskriver den mening mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi 1985, Moustakas 1994, i Postholm, 2010, s. 41). I denne studien er fenomenet mentorordningen i Trondheim kommune, og studien søker svar på rektorenes erfaringer med dette fenomenet. Fenomenologi blir nærmere beskrevet i metodekapittelet. Jeg gjennomfører semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju med fire rektorer som har vært med i ordningen ett år eller mer.

1.4 Begrepsavklaringer og definisjoner

Begrepsavklaringene og definisjonene er gjengitt på originalspråket fra den litteraturen jeg bruker for at det skal være så presist som mulig.

Mentor:

“[...] an organizational insider who is a senior expert and supports a novice” (Bloom et al., 2005, p. 10 i Woolsey, 2010, s. 6).

“Mennesker som gjennom sitt arbeid hjelper andre å utnytte sitt potensial» (Parsloe & Wray 2000, s. 78 i Mathisen, 2008, s.19).

Den som blir veiledet:

I faglitteraturen blir den som mottar veiledning fra en mentor betegnet på flere måter, blant annet: mentee, protesje, adept, lærling, peer, kandidat. Betegnelsen synes ikke å ha noen betydning for formen eller innholdet i mentoringen (Parsloe & Wray, 2000 i Mathisen, 2008). Disse betegnelse innebærer dermed tilnærmet det samme og jeg gjengir følgende definisjon.

Mentee: “less experienced colleague” in the pairing who is mentored” (Guskey, 2000, p. 28 i Woolsey, 2010, s. 6).

Underveis i oppgaven benytter jeg den betegnelsen som kildene jeg til enhver tid benytter. I presentasjon av empiri og i drøftingene bruker jeg betegnelsen rektor på den som mottar veiledning.

Mentoring:

“Official definition of the European Mentoring Centre: mentoring is off-line help by one person to another in making significant transitions in knowledge, work or thinking” (Clutterbuck, 2001, s. 3).

Clutterbuck og Megginson (1999) mener at mentoring er en prosess som åpner for nye perspektiver, endrede måter å tenke på og dypere selvvinnsikt. De sammenligner utviklingsprosesser med fjellklatring. Det er godt å ha en person ved sin side som har klatret den samme ruten selv mange ganger, og som kan vise oss den beste ruten gjennom de bratteste partiene. [...] Med en mentor ved vår side kan vi få hjelp til å komme høyere i terrenget, hvilket gir nye perspektiver som ikke var mulig tidligere. (Oslo kommune, 2009, s. 7).

1.5 Oppgavens struktur

I *innledningen* er det redegjort for at mentorordningen i Trondheim kommune er politisk forankret og begrunnet med grunnlag i rektors betydning for hele skolens virksomhet. Dette er

begrunnelsen for mitt valg av forskningsprosjekt. Avklaringer og definisjoner om begrepene knyttet til mentoring er også med i innledningen. Hvert kapittel avrundes før jeg kort peker på hva som er tema i følgende kapittel.

I *teorikapittelet* legger jeg det konstruktivistiske paradigmet med sosiokulturelt læringssyn til grunn som overordnet teoretisk perspektiv. Videre ser jeg nærmere på teorier om læring og ledelse, hovedsakelig basert på Mintzberg (2009) og utviklingen av rektorutdanningen i Norge som beskrives som praksisnær. Betydningen av å se praksis i lys av teori er også med i oppgavens teoretiske tilnærming. Kompleksiteten i rektorrollen aktualiserer flere ledelsesteorier, og transformativ ledelse, distribuert ledelse og instructional leadership, utgjør derfor del av bakteppet i oppgaven. Teorikapittelet redegjør også for teori og litteratur om mentoring og tidligere forskning på feltet.

I *metodekapittelet* redegjør jeg for og drøfter metodiske valg, analyse og kvaliteten i studien, herunder gyldighet.

Empirien presenteres med utgangspunkt i kategoriene, rammefaktorer, relasjon og læring og utvikling som ble utviklet i analysen.

Drøftingskapittelet er bygget opp med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, om gjennomføring av mentorordningen og ordningens bidrag til rektors lederutvikling. Avslutningsvis *konkluderer* jeg og peker på videre *implikasjoner*.

I innledningskapittelet er det redegjort for bakgrunn og begrunnelse for valg av tema i masteroppgaven. Politiske vedtak og sentrale dokumenter om mentorordningen er presentert. Deretter er problemstilling og forskningsspørsmål presentert med bakgrunn i teori og Trondheim kommunes kontekst. Avslutningsvis er det kort redegjort for valg av metode og begrepsavklaringer og definisjoner knyttet til mentoring.

I det neste kapittelet redegjøres det for teoretisk tilnærming i oppgaven. Teorien legges til grunn for analyse og drøfting.

2.0 TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Det konstruktivistiske paradigmet og sosiokulturelt læringssyn

I det konstruktivistiske paradigmet «[...] oppfattes kunnskap som konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosiale sammenhenger» (Postholm, 2010, s. 21). Den kunnskap jeg mener utvikles i møtet mellom mentor og rektor, samt mitt forhold til forskningspersonene fører til at jeg har det konstruktivistiske paradigmet som referanseramme i oppgaven. Den russiske psykologen Lev Vygotsky sine tanker og ideer om barns læring og utvikling ligger til grunn for det sosiokulturelle læringssynet. Vygotsky hevder at læring ikke er det samme som utvikling, men «[...] vi kan imidlertid si at velorganisert læring resulterer i mental utvikling og setter i gang en mengde ulike utviklingsprosesser som ville ha vært umulige, hadde det ikke vært for læring» (Vygotsky, 1978, s. 163). Jeg mener møtet mellom mentor og rektor i mentorordningen i Trondheim kommune kan sees i lys av denne forklaringen på den nære interaksjonen mellom læring og utvikling.

Dysthe (2001) beskriver seks sentrale aspekt i et sosiokulturelt læringssyn. Læring som situert; læring som grunnleggende sosial; læring som distribuert; læring som mediert; språkets sentrale plass i læring og læring er deltaking i praksisfellesskapet (Dysthe, 2001, s. 43).

Vygotsky brakte begrepet *mediering*, eller formidling inn i pedagogikken. Mediering utgjør den hjelp og støtte vi får av personer eller redskap (artefakter) i læringsprosessen. «Den viktigste medierende redskap for mennesket er *språket*» (Dysthe, 2001, s. 47). Språket benyttet til overføring, en til-fra modell, har vært den rådende, og har så å si automatisk blitt lagt til grunn i kommunikasjon og undervisning (Wertsch, 1991, i Dysthe, 2001). Den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin hevder at all kommunikasjon er grunnleggende *dialogisk*, forståelse og mening oppstår i et samarbeid. Han står dermed for et alternativ til overføringsmodellen (Dysthe, 2001). *Dialogismen* legger til grunn at «[...] mening blir skapt i interaksjonen eller dialogen mellom den som talar og den som hører, den som skriv og den som les» (Dysthe, 2001, s. 66). Jeg har kort rettet søkelyset mot læring som mediering og språkets sentrale rolle i læringsprosessen fordi jeg relaterer dette til læringsprosessen i mentoring.

2.2 Ledelse og Læring

2.2.1 Rektorutdanningen i Norge

Et overordnet mål for rektorutdanningen i Norge er å gi: «[...] økt trygghet i lederrollen for å bedre utøve ledelse i praksis» (Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013, s. 15).

Læring og utvikling skjer nær praksisfeltet og ledelse betraktes som praksis (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011). Det samme resonnementet kan brukes om læringsprosessene i mentoring og jeg støtter meg mye på teorigrunnlaget i følgeevalueringsrapportene til den nasjonale rektorutdanningen som nå foreligger. Rapportene har følgende titler: «Ledet til ledelse» (Lysø et al., 2011) «Ledet til lederutvikling» (Lysø et al., 2012) og «Ledet til læring» (Lysø et al., 2013). Titlene illustrerer i seg selv målsettingen med rektorutdanningen, og kan også brukes som et bilde på læringsprosessen i mentoring.

Vi har ingen lang tradisjon i Norge for utdanning av skoleledere, men blant annet på grunn av *kunnskapsløftet som styringsform*, omtalt i første kapittel, vokste behovet for skolelederutdanning i Norge fram. Begrunnelsen og tankene bak framveksten av rektorutdanningen og ikke minst erfaringene med den, danner etter min vurdering et relevant bakteppe for temaet i denne oppgaven, mentorordning for nytilsatte rektorer. Møller (2011) viser til OECD studien *Improving School leadership* fra 2006-2008 der Norge skiller seg ut, fordi vi ikke har «klart definerte krav til formell utdanning av skoleledere» (Møller, 2011, ss. 30-31). I Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ser vi at Kunnskapsdepartementet viser vilje til å følge opp anbefalinger fra OECD, blant annet opplæring av nytilsatte skoleledere (Møller, 2011). Fra høsten 2009 ble den nasjonale *rektorutdanningen* et tilbud til *nye rektorer*. Rektorutdanningen er senere også gitt som tilbud til erfarne rektorer, andre skoleledere og lærere som etter hvert kunne tenke seg å søke rektorstillinger.

Den første delrapporten i følgeevalueringen til den nasjonale rektorutdanningen, peker på kjennetegn ved rektorutdanningen sett i sammenheng med utviklingstrender for moderne skolelederutdanning. Sterkere nasjonal styring, nærhet til skolens kjerneoppgaver og en arbeidsform som fremmer utvikling i en praksisnær lederutdanning (Lysø et al., 2011). Den tredje delrapporten, oppsummerer at kapasiteten til læring og utvikling er endret hos deltakerne, «[...] og utdanningen har bidratt til økt trygghet i lederrollen» (Lysø et al., 2013, s. 60).

2.2.2 Om ledelse

I dag har internasjonal forskning sterk fokus på fire ledelsesteorier, *transaksjonsledelse*, *transformativ ledelse*, *distribuert ledelse* og *pedagogisk (instructional) ledelse* (Lysø et al., 2011). Disse ledelsesteoriene er med å danne forståelse for ledelse i norsk skole. Rektorrollen blir i sentrale styringsdokument som «Kultur for læring», «Kvalitet i skolen» og «Tid til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, 2007-2008, 2009-2010), beskrevet som kompleks og krevende. Utlysningsteksten til rektorstillinger i Trondheim kommune, se side 3, gjenspeiler også kompleksiteten i rektorrollen, og kommunens høye krav og forventninger til rektorene. Under planlegging av denne oppgaven var min forforståelse preget av det jeg oppfatter som tydelige spor etter ledelsesteorier i utlysningstekstene, og jeg antok derfor at ledelsesteorier ville være tema i samtalene mellom rektor og mentor. Intervjuene ble planlagt med bakgrunn i dette. Ledelsesteoriene er også etter min vurdering sentrale når man ser praksis i lys av teori, som også er del av den teoretiske tilnærmingen i oppgaven.

I det følgende om ledelsesteoriene bygger jeg i all hovedsak på Lysø et al. (2011), Møller (2006) og Emstad, Halvorsen og Engvik (2012) i antologien «Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling».

Transaksjons og transformativ ledelse

I *transaksjonsledelse* er den sosiale relasjonen mellom leder og medarbeidere preget av et slags bytteforhold når det gjelder «goder» og ledelsen handler om å forstå hvordan belønningsmekanismer virker for å få «[...] lærere til å yte i forhold til de mål som er satt opp [...]» (Lysø et al., 2011, s. 27). I *transaksjonsledelse* vurderes den sosiale relasjonen mellom leder og medarbeider ut fra instrumentelle faktorer og denne ledelsesteorien kan karakteriseres som en positivistisk ledelsesteori (Lysø et al., 2011).

Forfatterne skriver også at teoriene om *transformasjonsledelse* kan ses som en bro mellom positivistisk og mer konstruktivistisk ledelsestenking. I *transformativ ledelse* er lederegenskapene sentrale, det tegnes et bilde av en karismatisk leder som framstår som et godt eksempel. Sentrale prosesser i *transformativ ledelse* er individuell oppfølging av medarbeideren, stimulere til nytenking og kreativitet og det skapes høye forventninger (Lysø et al., 2011). *Transformativ ledelse*: «[...] har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring og det hevdes at denne formen for ledelse bidrar til å motivere andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og ofte trodd var mulig» (Emstad, 2012, s. 67).

Rektor kan ikke alene skape alle prosesser som er sentrale i *transformasjonsledelse*, ledelsen kan også utøves av andre. «På den måten kan *transformasjonsledelse* beskrives som

distribuert i sin natur, Målet er å bidra til økt kapasitet på alle nivå i skolen» (Hallinger, 2003, i Emstad, 2012, s. 74).

Distribuert ledelse

I *distribuert ledelse* er samhandlingen mellom leder og medarbeidere vesentlig. Ledelse ses som et ansvar, en organisert gruppe eller enhet, har sammen. Det er fokus på ledelseshandlinger framfor selve lederen, og ledelse er ikke nødvendigvis knyttet til formelle lederposisjoner (Lysø et al., 2012). Distribuert ledelse er ikke et nytt begrep. At ledelse kan ses i et distribuert perspektiv ble allerede på 1950-tallet uttalt av Gibb (1913-1994) (Halvorsen, 2012).

Spillane (2005, 2006; Spillane mfl., 2001, 2004) og Gronn (2002) hevder at all ledelse i sin natur er distribuert. De understreker at distribuert ledelse ikke er en måte å lede på, men snarere en måte å tenke om ledelse på, en linse som ledelse kan betraktes igjennom (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008, i Halvorsen, 2012, s. 88).

I følge Gronn (2002) er det to måter å skille hvordan ledelse distribueres: «[...] *numerisk distribusjon* (numerical action) og *samhandling* (concertive action)[...]» (Halvorsen, 2012, s. 88). Numerisk distribusjon betyr at ledelsen utøves av flere personer og summen av handlingene blir den totale ledelsesutøvelsen. Samhandling forklares nærmest i selve begrepet, og innebærer «en mer kvalitativ og holistisk tilnærming» (Halvorsen, 2012, s. 88). Min erfaring som del av ledelsen på en skole, men sammen med flere rektorer, er at det er numerisk distribuert ledelse, som er den mest vanlige.

Demokratiske idealer står sterkt i distribuert ledelse (Lysø et al., 2011). Halvorsen peker på at slik trenger det ikke være. Det kan være lett å tenke at når flere personer er involvert, må distribuert ledelse være demokratisk av natur. Distribuert ledelse kan være: «demokratisk eller autokratisk, pedagogisk eller administrativ, transformativ eller transaksjonell» (2012, s. 90). Poenget er at distribuert ledelse i seg selv ikke sier noe om hvordan ledelsen utøves, den sier ikke noe om kvaliteten på ledelsen (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse kan etter mitt syn, sees som redskap innenfor flere ledelsesformer, blant annet transformasjonsledelse redegjort for i forrige avsnitt -og pedagogisk ledelse som jeg skiver om i neste avsnitt.

Pedagogisk ledelse/Instructional leadership

I artikkelen «Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler» skriver Møller (2006) at begrepet skoleledelse har forandret seg over tid og det er ikke mulig å gi en helt presis

definisjon av begrepet. Mange av teoriene om ledelse har oppstått i privat sektor. Bare *pedagogisk ledelse* kan bestemt knyttes til skoleverket (Møller, 2006).

I norsk tradisjon brukes ofte begrepet *pedagogisk ledelse*, den danske skoleforskeren Moos bruker utdanningsledelse (Engvik, 2012). Instructional leadership har røtter i amerikansk tradisjon og kan ikke direkte oversettes til norsk. Begrepet har likevel: «[...] mange fellestrekk med «pedagogisk ledelse», men er i sterkere grad avgrenset til didaktikk og klasseromspraksis og samtidig noe mer ovenfra og ned orientert sammenlignet med den norske bruken av begrepet» (Møller, 2006, s. 108).

I pedagogisk ledelse er ledelsen kunnskapsbasert og faglig fundert, og vektlegger:

[...] at skoleleder evner å etablere faglige mål for skolen, å administrere skolens undervisning gjennom å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, og å gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Engvik, 2012, s. 61).

Den internasjonale studien Successful School Leadership, hadde som formål å identifisere godt lederskap på tvers av landegrensene (Møller, 2006). Studiens analyse sammenfattes i seks «[...] påstander om fremgangsrikt lederskap» (Møller, 2006, s. 100). Påstandene kan oppsummeres på følgende måte: Skoleleder *bidrar indirekte* til elevenes læringsresultat *gjennom visjon, mål, læreplan og undervisningspraksis*. *Skoleledere og lærere er de viktigste kildene* til god skoleledelse. *Ledelse i skolen bør også distribueres* til andre i skolen og nærmiljøet. Ledelsespraksis handler om å *gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke organisasjonen*. Gode skoleledere tar på alvor at de er *ansvarlige (accountability)* overfor ulike grupper i samfunnet. Gode skoleledere skaper et *sterkt felleskap* i skolen og fremmer en *utdanningskultur blant foreldrene* (Møller, 2006). Disse kjennetegnene på godt lederskap rommer etter mitt syn både transformativ, distribuert og pedagogisk ledelse. Det kan stilles spørsmål ved om det er mulig å rendyrke en type ledelse. Jeg vil hevde at ledelsesteoriene i praksis overlapper hverandre. Det er tidligere referert til Trondheim kommunes ledelsesprofil som er formulert i utlysning til rektorstillinger:

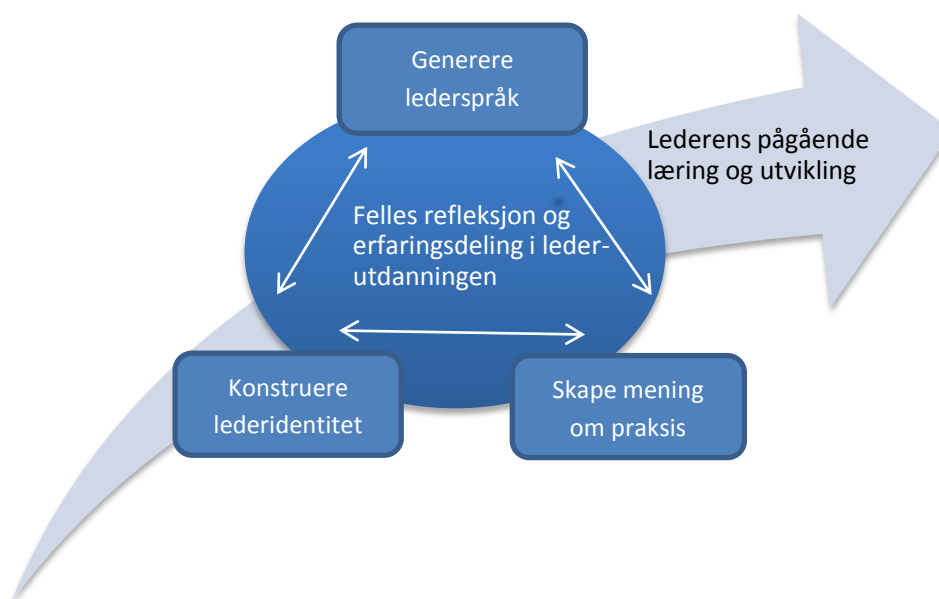
Rektorer i Trondheim kommune skal ha gode kunnskaper, ferdigheter og holdninger innen: ledelse av lærings- og utviklingsarbeid, personalledelse og arbeidsmiljøutvikling, forvaltning og kvalitetsutvikling, økonomistyring og resultatkontroll, samspill med elever, foreldre og nærmiljø, tverrfaglig samarbeid om barn og unges oppvekst (Trondheim kommune, 2013).

Jeg mener å kjenne igjen innholdet fra påstandene om fremgangsrikt lederskap i denne utlysningsteksten. De forventninger som stilles til rektor forutsetter, etter min vurdering, at

ikke primært gjennom individuelle prosesser» (Dysthe, 2001, s.42). «Mintzberg (2004; 2009) har vektlagt at ledere lærer gjennom felles refleksjon over erfaringer hvor de ulike kunnskapstypene kobles sammen i en læringsarena» (Lysø et al., 2013, s. 19).

Praksis og erfaring som basis i lederes læring er ikke ny tenking. Schöns (1983) teorier om «Den reflekterende praktiker» er helt sentrale i denne sammenheng. Lysø (2014) viser til teorier av Schön 1983; Wenger, 1998; Watson & Harris 1999; Mintzberg 2004 og hevder at: «På bakgrunn av disse teoriene betraktes lederens læring og utvikling som en pågående prosess, og der deltakelse i et lederutviklingsprogram er bare et av flere sosiale felleskap hvor ledere lærer ledelse» (Lysø, 2014, s. 162). Forskeren har med basis i overnevnte teorier utarbeidet et analytisk rammeverk, der læringsprosessene kjennetegnes ved felles refleksjon og erfaringsdeling.

Lysø et al. (2013) bruker denne modellen som illustrasjon på læringsprosessen i lederutdanningen, den kan slik jeg ser det også anvendes som et bilde på læringsprosessen mellom mentor og rektor.



Figur 2. Læringsprosesser i lederutdanningen etter Lysø (2014).

Den praksisdreining i forståelsen av lederes læring som Mintzberg med flere vektlegger, må kombineres med teoretisk kunnskap. «Erfaringsdeling i seg selv er ikke tilstrekkelig for læring da det er koblingen til teoretisk kunnskap som gir lederne et språk for å skape ny mening» (Lysø et al., 2013, s. 20).

2.2.4 Teoriens betydning for profesjonsutvikling

Gjennom masterstudiet i skoleledelse har jeg erfart at det å belyse egen praksis i lys av teori, har hatt stor betydning for egen utvikling. I Trondheim kommunes retningslinjer for mentor, beskrevet i første kapittel, pekes det på at mentor skal bidra til at rektor reflekterer over egen praksis. Refleksjon over egen praksis får etter min erfaring større verdi som grunnlag for utvikling, når det ses i sammenheng med relevant teori. Med dette som bakgrunn tenkte jeg som tidligere beskrevet, at ulike ledelsesteorier også burde være framtreddende i mentorsamtalene med nye rektorer. Teoretiseringsperspektivet var med i grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguide til studien.

Ertsås & Irgens setter søkelyset på teoretiseringens betydning for kunnskapsutviklingen. Med teoretisering mener de: «[...] det å konstruere teori og det å anvende teori refleksivt [...]» (2012, s. 196). Forfatterenes perspektiv er teoriens betydning for læreres profesjonsutvikling. Deres drøfting er i like stor grad relevant for rektorer profesjonsutvikling og i deres rolle som ledere av lærernes profesjonsutvikling. Forfatterne tar utgangspunkt i Weniger (1953) sine differensierte teoribegrep, *teori av første, andre og tredje grad*. I følge Weniger er det ikke motsetning, men en «[...] indre sammenheng mellom teori og praksis» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 198). *Teori av første grad* (T1) vises i praktikerens handlinger og er ikke uttalt. *Teori av andre grad* (T2) «er praktikerens begrunnelse av sine handlinger og den forståelse han/hun har av seg selv og sin yrkesutøvelse» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199). *Teori av tredje grad* (T3) betegnes som «teoretikerens teori» med en metateoretisk og refleksiv funksjon (Weniger, 1953, s. 17 i Ertsås & Irgens, 2012, s. 199). I denne graderte teoriforståelsen bruker forfatterne formuleringen teori som prosess, de beskriver at det like mye handler om teoretisering, som om teori som en bestemt størrelse. Kunnskapsutviklingen i teoretiseringsprosessen beskrives på følgende måte:

Gjennom å endre egne teorier som er innvevd i måten en utfører oppgaver på (T1), ved å formulere og beskrive disse handlingsnære teoriene (T2), og gjennom å belyse og perspektivisere dem ved hjelp av forskningsbasert kunnskap (T3), kan ny kunnskap utvikles og formuleres som praktikerens forbedrede T2. Evnen til teoretisering kan med andre ord gjøre en lærer dyktigere til å identifisere, forstå, begrunne og forandre egne tanke- og handlingsmønstre knyttet til profesjonsutøvelsen (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201).

Ertsås & Irgens belyser at T2 får en viktig rolle i utviklingen av profesjonell kunnskap, fordi det er der «læreren ved hjelp av så vel T1 som T3 formulerer seg og reformulerer sin egen

teori og dermed utvikler sin profesjonsbevissthet» (2012, s. 209). Dette er etter min vurdering like viktig for rektors læring og utvikling.

2.3 Mentoring

2.3.1 Et historisk blikk

Mentorbegrepet har sine røtter i den greske antikken. Homèr beskriver i Odysseen, hvordan kongen av Ithaca, Odyssevs, da han skulle ut på sin ferd mot Troja, overlot oppdragelsen av sønnen Telemakos til sin erfarne mann Mentør (Mathisen, 2011).

I boka *Les Adventures de Tèlèmaque* fra 1698, tar forfatteren Francois Fènelon utgangspunkt i Odysseen og skikkelsene Mentor og Telemakos og spinner videre på historien. Forfatteren hadde fra 1689 vært huslærer for den sju år gamle *hertugen av Bourgogne* som var arving til tronen (Mathisen, 2011). Homèrs og Fènelons mentor veves sammen og utover 1700-tallet utvikles det pedagogiske mentorbegrepet. «Over tid etableres den tradisjonelle oppfatningen av Mentor som nettopp *tiltrodd rådgiver, venn, lærer og vis person*» (Mathisen, 2011, s. 171).

2.3.2 Mentoring i dag

Mentorbegrepet har noe ulik betydning i nordamerikansk og europeisk tradisjon. I den nordamerikanske tradisjonen, er mentor en person som har en sentral posisjon i organisasjonen og dermed har makt og innflytelse og er gjerne overordnet protesjeen. Utvikling av protesjeens karriere og posisjon i organisasjonen er vesentlig og læringsaspektet er mindre vektlagt (Mathisen, 2011). I den europeiske tradisjonen er læringsutbyttet og den pedagogiske prosessen mer vektlagt, målet er å styrke og tilrettelegge protesjeens lærings og utviklingsprosess. Den erfaring mentor har er avgjørende i begge tradisjoner, «men i den europeiske tradisjon legges det særlig vekt på at mentoren ikke skal være en overordnet person» (Mathisen, 201, s. 173).

Mentoring er et begrep som rommer mange forskjellige veiledningsformer (Skagen, 2011). I det følgende går jeg kort inn på den alminnelige forståelsen av skillet mellom rådgiving og veiledning. *Veiledning* representerer *indirekte hjelp* og læringsforståelsen er læring som konstruksjon. *Rådgiving* representerer *direkte hjelp*, er fundamentert i mesterlæretadisjon og læringsforståelsen er læring som overføring (Bjørndal, 2011). Bjørndal peker på at veilednings- og rådgivningslitteraturen gjenspeiler advarsler mot direkte hjelp, men påpeker også at litteraturen: «[...] bare i begrenset grad bygger på empirisk forskning» (2011, s. 199). Basert på sin forskning og mangeårige observasjoner av

veiledningssamtaler, tar forfatteren til orde for en mer nyansert forståelse av begrepene. Like gjerne som om det gis direkte råd eller ikke, kommer det an på hvordan rådene gis. Det er viktig å ha en åpen holdning, der den som blir veiledet inviteres til å komme med til «alternative synspunkter og nyanser» (Bjørndal, 2011, s. 208). Forfatterens konklusjon gjengis nedenfor:

I artikkelen argumenteres det for å vende seg bort fra tendenser til å oppfatte hjelperens tilnærming som et enkelt valg – mellom en henholdsvis direkte eller indirekte rolle. Isteden er det rimelig å tro at åpenhet for hjelperens direkte og indirekte bidrag i mange tilfeller kan fungere komplementært (Bjørndal, 2011, s. 209).

Matching eller kobling av mentor og protesje er to prosesser. Det ene er prosessen som foregår når mentor og protesje kobles og det etableres en relasjon, mens det andre er kvaliteten i selve relasjonen mellom dem (Mathisen, 2008). Etter min vurdering vil kvaliteten på relasjonen være avhengig av hvordan denne relasjonen etableres i koblingsfasen. Følgende vilkår for en god match synes å være vesentlige: gjensidig respekt; mentor svarer på protesjeens behov; det foreligger ingen politisk agenda; et visst samsvar mellom stil og væremåte og begge parter har engasjement og innsatsvilje i forhold til mentorprosessen (Mathisen, 2008). En studie av negative mentorerfaringer viser at ved mismatch i mentorrelasjoner er årsaken som oftest dårlig kjemi og dårlig kommunikasjon, snarere enn mentors kompetanse og erfaringer (Eby mfl. 2004, i Mathisen, 2008).

Mathisen argumenterer for at det bør etableres en lokal konsensus om hva mentoring innebærer for de som skal delta i ordningen. Forfatteren underbygger det med egne erfaringer med utforming og ledelse av formaliserte mentorprogram. Erfaringene: «[...] synes stadig å bekrefte behovet for å etablere lokale og konkrete definisjoner og beskrivelser av mentorskap og mentorrollen» (2011, s. 183). Det er nettopp dette jeg oppfatter at Oslo kommune ved Utdanningsetaten har gjort med sin «Mentorhåndbok» (Oslo kommune, 2009).

Utdanningsetaten i Oslo gjennomfører et mentorprogram for nye rektorer som del av sitt lederutviklingsprogram. Mentorhåndboken definerer hva mentoring i Osloskolen er, og etablerer dermed en felles konsensus rundt begrepet. Håndboken klargjør rollene til mentor og adept, klargjør forventninger til begge parter og avklarer rammefaktorer som tid, sted og varighet. Håndboken gir også klare rammer for innholdet i mentorsamtalene, læringsmål og anbefaler konkrete læringsstrategier. Det er forpliktende for begge parter å sette seg inn i håndboken i forkant av mentorsamarbeidet. Mentor og adept inngår også en samarbeidsavtale som begge parter underskriver. Avtalen inneholder punkt om *målsetting, roller og forpliktelser, omfang og gjennomføring* (Oslo kommune, 2009).

Mathisen & Kristiansen (2005) argumenterer for berettigelsen av etiske retningslinjer i et mentorsamarbeid. Forfatterne mener etiske retningslinjer sikrer kvalitet og trygghet for den som blir veiledet. Samtidig vil slike retningslinjer bidra til mer bevisste etiske overveielser fra mentor sin side. «På den måten kan man øke refleksjonen over de etiske begrunnelser og valg som ligger til grunn for veilederens handlinger» (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 226). Inspirert av Mathisen & Kristiansen sine etiske retningslinjer har Utdanningsetaten i Oslo utarbeidet «Mentoringens vær- varsom plakat». Jeg retter søkelyset mot punktet om *taushetsplikt*. «Partene har gjensidig taushetsplikt» (Oslo kommune, 2009, s. 20). I Mathisen & Kristiansen sine retningslinjer står følgende:

Veilederen skal ha taushetsplikt angående alle opplysninger av privat karakter som samtalepartneren gir. (Unntatt fra dette er akutte nødsituasjoner, der samtalepartneren eller andres sikkerhet er alvorlig truet.) (Jfr. Norsk Selskap for Filosofisk Praksis, 1998)» (2005, s. 227).

Oslo kommune fastslår at det er taushetsplikt, mens Mathisen & Kristiansen begrenser taushetsplikten til opplysninger av privat karakter. Jeg vil hevde at taushetsplikt, eller det jeg kaller konfidensialitet, er like berettiget når det gjelder opplysninger som er relatert til jobbsituasjonen. Et åpent og trygt samarbeid mellom mentor og rektor fordrer konfidensialitet. Mathisen (2008) skriver om inngåelse av kontrakt mellom mentor og protesje, at det blant annet er med på å sikre konfidensialitet mellom partene, både når det gjelder personlige og arbeidsmessige forhold.

2.4 Tidligere forskning på mentorordninger for nye rektorer

Jeg hadde ingen kjennskap til forskning om temaet mentorordninger for nytilsatte rektorer da jeg startet dette masterprosjektet. Søk i databasen ERIC³ med “mentoring school leaders” som søkeord, og begrenset til skandinavia, ga ingen treff. Et søk med samme søkeord og uten begrensinger i ga 388 treff. En avgrensning til «mentoring new school leaders» ga 157 treff. En ytterligere avgrensning var å se nærmere på nyere forskning og jeg begrenset derfor søket til perioden 2005-2013. Dette resulterte i 92 treff.

Søket viser at det er internasjonalt forskning på temaet mentorordninger for nytilsatte rektorer. Etter gjennomgang av aktuelle treff valgte jeg to doktorgradsavhandlinger, én fra New Orleans University i 2009 og én fra Arizona State University i 2010. Jeg vil understreke at selv om dette er forskning fra USA, oppfatter jeg at læringsaspektet er vektlagt i de mentorprogrammene som presenteres. I tillegg presenterer jeg en artikkel i «Journal of

³ Education Resources Information Center

Educational Administration» fra 1995 som jeg mener er aktuell fordi den har et kritisk blikk på temaet mentorordninger for nye skoleledere.

2.4.1 Refleksjoner over mentoring for nye skoleledere

Artikkelen “Reflection on mentoring for new school leaders” er skrevet av Geoff Southworth, ved institutt for undervisning ved universitetet i Cambridge. Southworth har en gjennomgang av mentoring for nye rektorer i England på starten av 1990-tallet. Han gjennomgår fordeler og ulemper ved mentoring og reflekterer kritisk over dette. Southworth var i perioden 1992-1995 involvert i arbeidet med opplæring av mentorer i England.

Southworth understreker at selv om det er både sterke sider og svakheter med mentorordninger, viser evalueringer og forskningsrapporter at det er overveldende positiv respons fra de som har deltatt i ordningene. Mentor bidrar positivt til etablering av identitet i rektorrollen. Mentoring er med på å skaffe rektorer rom for refleksjon i en hektisk hverdag. «The metamessage of mentoring is not so much that newcomers need help as that reflective practitioners are lifelong learners» (Southworth, 1995, s. 25). Southworth peker på at dersom koblingen mellom rektor og mentor ikke blir vellykket, fører det til at mentoringen får negative konsekvenser for nye rektorer. Den store svakheten er at mentoring er med på å opprettholde en konservativ rolleforståelse. Samtidig er han kritisk til at mentorprosessene blir for mye preget av støtte og ikke utfordrer de nye rektorene i den grad han mener er nødvendig ved inngangen til det 21. århundret. Southworth viser til at mange av de data som understreker mentorordningers positive betydning bygger på deltakernes rapportering, og han hevder det skulle vært forsket mer der data og analyser i større grad bygger på observasjoner fra en tredje part. Jeg avslutter denne presentasjonen av Southworth`s artikkel med følgende sitat som jeg mener representerer essensen i budskapet hans:

In summary then, mentoring has the capacity either to be a vehicle for stimulating reflective leadership which is critical, developmental and learner orientated, or to be a means of handing down conservative assumptions about the role of heads. I know which I prefer but I also know which one is most likely to prevail and they are not the same (Southworth, 1995, s. 26).

2.4.2 Avhandling 1: Har mentoring betydning for nye skolelederes lederutvikling?

I det følgende presenteres doktorgradsavhandlingen “New Principals in the Trenches: Does Mentoring Impact Leadership Development for New School leaders?” av Anne-Marie Woolsey (2010) ved Arizona State University. Hensikten med Woolsey`s studie var å

undersøke hvilken betydning et formelt mentorprogram har på nye rektorers utvikling som ledere, og i hvilken grad mentorprogrammet støtter rektorene slik at de utvikler og bruker sine kunnskaper og ferdigheter. Bakgrunnen for studien var dårlig rekruttering til rektorstillinger og økte krav til rektor gjennom nye skolereformer.

Woolsey sine funn viser at både mentor og rektor er fornøyd med mentorordningen. Rektorene ønsket seg mer veiledning på praktiske oppgaver i rektorrollen, som for eksempel møteledelse og økonomistyring. Forskningsdeltakerne peker også på at rektorenes individuelle behov må ivaretas og hun siterer en av intervjupersonene som sier: “[...] not everybody`s needs are the same” (Woolsey, 2010, s. 158). Mentorprogrammet må ha en klar hensikt, ha oppnåelige mål og tid til refleksjon over praksis. Mentorprogrammet bør inngå i et større lederutviklingsprogram.

Woolsey påpeker betydningen av kobling av mentor og rektor. Valg av mentor bør baseres på den enkeltes behov, og være fleksibel slik at det kan være mulig å bytte mentor dersom mentor og rektor ikke passer sammen. Hun anbefaler også at det utarbeides en undersøkelse som rektorene svarer på, og at denne brukes som grunnlag for å finne riktig mentor. Tillitsforholdet mellom mentor og rektor understrekes som særlig betydningsfullt. Med det som bakgrunn poengterer hun at mentor bør være en høyt respektert rektor med gode kommunikasjons og lytteferdigheter. De rektorene som skal inn i mentorordningen må få kjennskap til hva det innebærer. Mål og forventninger må klargjøres på forhånd. Fast avtalte møtepunkt er avgjørende fordi rektorjobben er hektisk og det kan bli vanskelig å gå ifra dersom man ikke har en fast møteplan.

Rektorene har fått økt selvtillit, og refleksjon over praksis har hatt stor betydning både for rektor og mentor. Av den grunn er det viktig å sette av nok tid. I Warren Unified School District⁴ er det skapt en kultur for kontinuerlig lederutvikling. Woolsey sin konklusjon oppsummeres etter mitt syn godt i følgende:

Mentoring may not be the entire solution; however, it is certainly an effective support and leadership development opportunity for new principals as well as seasoned principals as they face the daunting challenges and mounting demands in the daily trenches of school leadership (Woolsey, 2010, s. 200).

2.4.3 Avhandling 2: Nye rektorers erfaringer med et mentorprogram i Louisiana

Den andre doktorgradsavhandlingen er skrevet av Sabrah Helm Kingham (2009) ved New Orleans University. Tittelen, “The Perspectives of First-Year Principals Regarding Their

⁴ Warren Unified School District er et pseudonym.

Experiences with Mentors and Mentoring Process Within the Louisiana Educational Leaders (LELI) Program”, uttrykker både hensikten med, og problemstillingen i hennes fenomenologiske studie. Hun undersøkte hvilken rolle mentorene spilte for nye rektorer det første året, hvordan rektorene opplevde egen lederutvikling, og hvordan de opplevde nytten av mentorprogrammet. LELI programmet bygger på tre pilarer: *forberedelse, støtte og ledelse*, og Kingham brukte disse begrepene som grunnlag i intervjuguiden og som parameter i analysen av empirien. Kingham poengterer at relasjonen mellom mentor og mentee bestemmer graden av nytte forskningsdeltakeren mener de har av mentorordningen. Derfor blir koblingen av mentor og mentee avgjørende. Betydningen av at mentee og mentor har samme erfaringsbakgrunn poengteres også. «Principal Denton shared that the mentoring process was beneficial because her mentor was a practicing principal of a school with similar demographics» (Kingham, 2009, s. 149).

Kingham konkluderer med at mentorprogrammet i LELI hadde stor betydning for nye rektorers utvikling som ledere med tanke på de tre dimensjonene som ble brukt som parametre, forberedelse, støtte og ledelse. Dette bygger på forskningsdeltakernes uttalte erfaringer i hennes fenomenologiske studie.

2.4.4 Oppsummering av presentert forskning

Felles for den forskningen jeg har presentert er at mentoring oppleves betydningsfullt for nye rektorer. Det er med å utvikle rektorene som reflekterende ledere. Det å finne riktig mentor til riktig rektor understrekes som vesentlig. Dette er viktig for å kunne etableres en god relasjon som igjen er viktig for tryggheten i mentorsamarbeidet. I begge studiene fra USA, pekes det på kompleksiteten i rektorrollen, og at rollen er i endring. Southworth skiller seg ut ved å stille kritiske spørsmål til mentoring. Er det med på å sementere en foreldet rolleforståelse og betyr det at rektorene blir for lite kritisk reflekterende?

Den forskningen jeg har presentert er ikke fra Norge og resultatene kan ikke direkte overføres. Jeg mener likevel den er så relevant at jeg kan speile mine funn opp mot denne forskningen. Utgangspunktet for begge de amerikanske studiene var nye rektorers behov for støtte det første året. Dette er også begrunnelsen for mentorordningen i Trondheim kommune, som er beskrevet i innledningen.

Det konstruktivistiske paradigmet med sosiokulturelt læringssyn er lagt til grunn som overordnet teoretisk perspektiv i oppgaven. Videre i teorikapitlet er det redegjort for ledelse og læringssyn med vekt på ledelsesteoriene, transformativ, distribuert og pedagogisk ledelse,

samt «Ledelse som praksis». Teoretiseringsprosessen i profesjonsutviklingen er også presentert. I andre del av kapitlet er det redegjort for teori og litteratur om mentoring og tidligere forskning på feltet.

I neste kapittel presenteres og begrunnes metodiske valg i studien gjennom synliggjøring av forskerhåndverket.

3.0 METODE

Det epistemologiske perspektiv i denne studien, ligger innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva forskeren: «[...] søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler» (Thagaard, 2013, s. 37). Epistemologisk perspektiv og vitenskapsteoretiske forankring er slik jeg ser det to sider av samme sak, og jeg understreker innledningsvis i metodekapittelet hva som er mitt ståsted.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode vektlegger betydning og går i dybden, i motsetning til kvantitativ metode der utbredelse og antall vektlegges (Ringdal, 2007; Thagaard, 2013). Sett i lys av dette og problemstillingen i studien blir det nærliggende å velge kvalitativ metode. Med et konstruktivistisk perspektiv i kvalitativ metode blir forskningskunnskapen et resultat av relasjonen mellom forsker og forskningspersonene (Thagaard, 2013). Datainnsamlingen i studien, intervjuene, forløp langt på vei som samtaler. Kunnskap ble slik jeg ser det dannet i løpet av disse samtalene.

Studien er beskrevet som en fenomenologisk studie, og i det følgende utdypes dette noe nærmere. Den tyske filosofen Edmund Husserl grunnla rundt år 1900 fenomenologien som en filosofisk retning (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi kan dele fenomenologien inn i et sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. Forskning utfra et psykologisk individuelt perspektiv har som mål: «[...] å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider» (Creswell, 1998 i Postholm, 2010 s. 41). I fenomenologisk forskning beskrives felles trekk ved forskningsdeltakernes erfaringer. Disse felles erfaringene kan gi et grunnlag for utvikling av en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning peker begrepet fenomenologi i retning av å forstå fenomenene utfra deltakernes eget perspektiv og den grunnleggende forståelsen er at: «[...] den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

I det følgende vil jeg synliggjøre forskningsprosessen og bygger framstillingen opp rundt strukturen i Kvale & Brinkmann (2009) sine stadier i en intervjuundersøkelse, *tematisering; planlegging; intervjuing; transkribering; analyse og rapportering*.

3.2.1 Tematisering

I tematiseringsfasen står *formålet* med studien sentralt, samtidig må forskeren beskrive sin kunnskap om temaet før hun starter opp intervjuarbeidet. Undersøkelsens *hva* og *hvorfor* må stilles før *hvordan* spørsmålene, som angir metodevalg (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innledningsvis i oppgaven beskrives bakgrunnen for mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune. Omfattende krav til rektor, samt kompleksiteten i rollen, førte til at politisk nivå i Trondheim erkjente at det var behov for støtte gjennom en mentorordning. Dette synes å være en riktig satsing og jeg mener derfor det er interessant å få kjennskap til nytilsatte rektorer sine erfaringer med ordningen. På denne bakgrunn ble problemstillingen: «Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?» utarbeidet, og problemstillingen definerer dermed formålet med studien. Det finnes lite eller ingen forskning om mentorordning for rektorer i Norge. Som jeg viser til i presentasjon av tidligere forskning, får jeg ingen treff når jeg søker på de skandinaviske språkene. Manglende forskning i Norge ble en viktig motivasjonsfaktor ved valg av tema for masterstudien.

Jeg har satt meg inn i det skriftlige materialet som finnes om mentorordningen i Trondheim og har hatt en samtale med administrativt nivå i kommunen for å få ytterligere bakgrunnsinformasjon om ordningen. En vesentlig del av arbeidet med denne oppgaven har vært å sette seg inn i mentorkunnskap for å få innsikt i hva mentorordninger generelt innebærer (Clutterbuck, 2001; Mathisen, 2008, 2011), og ikke minst forskning om mentorordninger for rektorer spesielt (Kingham, 2009; Southworth, 1995; Woolsey, 2010). Den kunnskapen om mentorordninger jeg tilegnet meg i tematiseringsfasen, er viktig spesielt med tanke på studiens reliabilitet. Kjennskap til det temaet som skal undersøkes er helt nødvendig for å kunne stille de vesentlige spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuundersøkelsens tematisering innebærer å avklare emnet for undersøkelsen: «Dette er ensbetydende med at det skal utvikles en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122).

3.2.2 Planlegging

Intervjudesign innebærer å planlegge undersøkelsens *hvordan*, metode og gjennomføring av studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Forfatterne understreker betydningen av at man i hele forskningsprosessen har intervjudesignets tidsdimensjon in mente. Det innebærer å være

oppmerksom på fasene, tematisering; planlegging; intervjuing; transkribering; analyse og rapportering, innbyrdes avhengighet.

Man bør således ha oversikt over alle de syv fasene i intervjuundersøkelsen, legge merke til den innbyrdes avhengigheten mellom fasene og forskyve oppgaver i senere faser – som analyse og verifisering – frem til tidligere faser, vende tilbake til tidligere faser, ha undersøkelsens mål for øye å ta hensyn til at forskeren kanskje blir klokere i løpet av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 126).

Et slikt perspektiv i intervjudesignet innebærer etter mitt syn en induktiv tilnærming. Forskningsprosessen blir en syklisk prosess, og dette samsvarer med de erfaringer jeg har gjort underveis i arbeidet. Den greske betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). Med en induktiv tilnærming i forskningen, kan det vel også sies at «veien blir til mens man går».

Skoleeier ble informert om studien i mai 2013, og ga sin tilslutning til prosjektet. Skoleeier sendte ut informasjon om studien til alle aktuelle intervjupersoner. I august ble studien meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og godkjent 16.09.13⁵. Parallelt med dette ble det sendt ut forespørsel⁶ til fire intervjupersoner og jeg fikk positiv tilbakemelding fra alle, der de samtykket til deltakelse i studien. I løpet av intervjufasen høsten 2013, ble det avdekket at én av de fire intervjupersonene hadde vært med i mentorordningen kun fra skolestart 2013, og i samråd med veileder konkluderte jeg med at dette var for kort tid. Tidlig i desember 2013 fikk jeg samtykke fra en ny intervjuperson som samsvarte med mitt *utvalg*.

Begrepet *hensiktsmessig utvalg* er et generelt utvalgsriterium i kvalitativ forskning og det danner grunnlag for valg av forskningspersoner (Creswell, 1998 i Postholm, 2010). Aktuelle forskningspersoner for denne studien var i mai 2013, tolv nytilsatte rektorer. Disse rektorene utgjør et hensiktsmessig utvalg sett opp mot studiens problemstilling: «Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?» Disse rektorene utgjør også et *strategisk utvalg*. Utvalget er strategisk ved at deltakerne er de som kan gi svar på problemstillingen, og de er tilgjengelige (Thagaard, 2013).

Utvalg av rektorer ble begrenset ved at de måtte ha vært med i mentorordningen i cirka et år eller mer, og at de ikke skulle ha tidligere rektor erfaring. Dette siste momentet er viktig for min studie, ettersom jeg ville studere erfaringene til helt nye rektorer. Min antagelse er at

⁵ Vedlegg 1, Brev fra NSD, godkjenning.

⁶ Vedlegg 2, Forespørsel om deltakelse og samtykke skjema.

rektorer uten tidligere rektorerfaring i enda større grad har behov for støtte gjennom en mentorordning. Utvalget ble dermed begrenset.

I studier der utvalget er plukket ut med bakgrunn i hensiktsmessighet opp mot studiens problemstilling, er det det klart at utvalget ikke er representativt, men skjevt i forholdt til et tilfeldig utvalg (Thagaard, 2013). I denne studien utgjør de tolv rektorene populasjonen. Det er et bevisst valg ikke å ta et tilfeldig utvalg av denne populasjonen, fordi jeg som sagt ønsket å se på nytilsatte rektorer uten tidligere rektorerfaring, sine erfaringer.

De fire intervjupersonene har samme kjønn, og det åpner for spørsmål til studiens reliabilitet. Når bare et kjønn er representert i utvalget, kan det være både en styrke og en svakhet. Styrke med tanke på generalisering og eventuell svakhet sett i forhold til bredde i svarene. Utvalget gir ikke rom for et komparativt perspektiv når det gjelder kvinner og menns eventuelle ulike svar i intervjuene. Som påpekt ovenfor vil jeg si at generaliseringen styrkes ved at alle intervjupersonene har samme kjønn, sammen med at de er nye som rektorer, arbeider i samme kommune og skolesystem, og har vært med i mentorordningen omtrent like lenge.

Postholm (2009) og Thagaard (2013) bruker begge «elv med sidestrømmer» og «tre med grener» som metaforer på hvordan en intervjuguide kan utformes. I *elve-metaforen* representerer elveleiet hovedtemaet og sidestrømmene temaer som dukker opp i løpet av intervjuet og som til slutt igjen flyter sammen til en stor elv (Thagaard, 2013). I denne studien bruker jeg *tre-metaforen* på intervjuguiden⁷. Stammen i treet representerer hovedtemaet, mentorordningen for nytilsatte rektorer. Grenene representerer de ulike temaene som blir tatt opp i intervjuet, sidegrenene representerer videre utdypende oppfølgingsspørsmål. Når forskeren på forhånd er klar over hvilke tema som skal belyses i intervjuet er denne modellen velegnet (Thagaard, 2013). Jeg opplevde denne måten å tenke på som velegnet i utarbeidelsen av intervjuguiden og etter hvert i gjennomføringen av intervjuene.

Avslutningsvis i planleggingsfasen gjennomførte jeg et prøveintervju. Min erfaring med intervjusituasjoner var svært begrenset. Den erfaring som prøveintervjuet ga, ble etter mitt syn verdifull. Ved å høre gjennom intervjuet flere ganger lærte jeg blant annet at jeg i større grad burde be intervjupersonene beskrive utsagn nærmere, eller be om konkrete eksempler. Det var også svært nyttig å høre seg selv som intervjuer og reflektere over egen rolle, spesielt hvordan spørsmål og innspill fra intervjuer virker på intervjupersonen. Jeg kommer tilbake til dette knyttet til refleksjoner rundt ledende spørsmål og intervjuerens

⁷ Vedlegg 3, Intervjuguide

forståelse av intervjupersonenes utsagn. Jeg antok at prøveintervjuet kunne føre til endringer i forskningsspørsmål og intervjuguide. Det skjedde ikke, og jeg ser i ettertid at litteratur om mentorordninger, tidligere forskning og Trondheim kommunes retningslinjer for mentor, til sammen hadde vært med på å utforme intervjuguiden på en hensiktsmessig måte. Disse kildene var med på å skape min forforståelse av temaet, noe som var mitt redskap i utformingen av intervjuguiden.

3.2.3 Gjennomføring

For å beskrive mitt perspektiv i intervjusituasjonen velger jeg følgende fra Kvale & Brinkmann (2009) og Thagaard (2013). Intervjueren blir beskrevet som «den reisende» i det konstruktivistiske perspektivet. Konstruktivistisk forståelse: «[...] er forbundet med en samtaletilnærming til samfunnsforskningen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 68). Thagaard beskriver den konstruktivistiske tilnærmingen, og påpeker at sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson har stor betydning for utviklingen av kunnskap og: «[...] bidrar til å utvikle perspektiver på intervjupersonens tidligere erfaringer. Intervjuets forløp reflekterer den relasjon som utvikles mellom forsker og intervjupersonen i fellesskap» (2013, s. 96).

Intervjuguiden hadde klare tema for innhold i intervjuet og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Min intensjon i de semistrukturerte intervjuene, var i så stor grad som mulig å få intervjupersonene til å fortelle fritt, for så å komme inn med oppfølgende eller utdypende spørsmål. Jeg opplevde et stykke på vei at intervjuene ble gjennomført på denne måten, men jeg var nok mer aktiv både når det gjelder spørsmål og innspill enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Bruken av *prober* (Thagaard, 2013), oppfølgings spørsmål som: «kan du utdype det?», eller: «fortelle mer om det», og kort respons som: «mm..., ja...» fungerte godt. Dette fikk intervjupersonene til å fortelle videre i lengre sekvenser. «Spørsmål som stilles i tilknytning til konkrete historier eller episoder, bidrar til å tydeliggjøre intervjupersonenes meninger og holdninger» (Thagaard, 2013, s. 102). Fenomenologisk orienterte intervjuer er karakterisert av at intervjupersonene får betydelig rom for egne fortellinger (Thagaard, 2013). I intervju med en hermeneutisk karakter legges det vekt på at intervjueren stiller spørsmål for å oppklare meningen med det intervjueren forteller (Thagaard, 2013). Hun viser videre til Kvale og Brinkmann (2009), som i tråd med hermeneutisk tilnærming, argumenterer med at det i intervjuet bør stilles spørsmål der forskeren formidler til intervjupersonen sin forståelse av det som blir sagt (Thagaard, 2013). Fog (2007) er kritisk til at intervjueren synliggjør sin forståelse eller tolkning i

intervjusituasjonen. Hun peker på at selv om intervjupersonen har samtykket til å la seg intervju, har han eller hun: «[...] ikke samtykket til å bli konfrontert med forskerens fortolkning» (Thagaard, 2013 s. 108). Fog sitt poeng er at intervjupersonen blir tvunget til å ta innover seg intervjuerens tolking av handlinger og utsagn. Dette kan oppleves som positivt, men kan ikke tas for gitt. Fog (2007) hevder sågar at det ikke er «[...] etisk forsvarlig at forskeren provoserer intervjupersonens forståelse av sin situasjon» (Thagaard, 2013, s.120). Jeg mener dette er et etisk perspektiv intervjueren bør ha tenkt godt igjennom på forhånd. På grunn av min manglende erfaring som intervjuer, hadde jeg ikke tenkt godt nok igjennom det. Jeg brukte spørsmålstillingen «forstår jeg deg riktig når [...]?» relativt ofte. Underveis i intervjuene erfarte jeg likevel ikke at dette ble opplevd som problematisk for intervjupersonene, eller at det hadde negativ innvirkning på intervjusituasjonen eller forholdet mellom intervjuer og intervjuperson. Min forståelse ble ofte bekreftet, men også i noen tilfeller avkreftet.

Spørsmål eller utsagn, der hensikten er å sikre seg at intervjueren har forstått riktig kan også fungere som ledende spørsmål. I følge Thagaard bør ledende spørsmål unngås. Hun viser til Ryen (2002) som poengterer at ledende spørsmål medfører at intervjupersonen føres i en bestemt retning: «[...] som skaper forventning til hvordan intervjupersonen svarer» (Thagaard, 2013, s.104). Andre forskere hevder derimot at ledene spørsmål antakelig ikke blir brukt for mye: «[...] men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183). Et viktig kritisk blick på intervjustudier er virkningen av ledende spørsmål. Kan resultatet av intervjuene skyldes ledende spørsmål? Kvale & Brinkmann hevder altså at ledende spørsmål i det kvalitative forskningsintervjuet, er godt egnet for å kontrollere intervjusvarets reliabilitet og for å bekrefte intervjuerens forståelse. «Det avgjørende er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (2009, s. 184). Dette synet passer godt til min erfaring i intervjusituasjonene og med et konstruktivistisk perspektiv.

Det mest påfallende med god kontakt mellom intervjuer og intervjuperson er når man ikke legger merke til kontakten (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at det fort ble etablert en god kontakt mellom meg som intervjuer og intervjupersonene. Dette har etter mitt syn sammenheng med at jeg kjenner temaet godt, jeg kjenner trondheimsskolen godt, og at intervjupersonene ikke følte seg underlegne i forhold til meg. I etterkant av intervjuene noterte jeg mine refleksjoner rundt dette, det umiddelbare inntrykket ble bekreftet da jeg transkriberte intervjuene og ved senere gjennomhøring av dem. Den sosiale avstanden mellom

forsker og intervjuperson reduseres når forskeren kjenner miljøet godt og at dette har betydning for å etablere god atmosfære i intervjusituasjonen. Dette har i følge Thagaard (2013) stor betydning for kvaliteten på intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass, på deres «hjemmebane». De fikk tilbud om å møtes på «nøytral grunn», men det var det ingen som ønsket. Et vesentlig moment for valget av egen arbeidsplass som intervjuarena, var tidsaspektet. Rektorene behøvde ikke å bruke tid på forflytning, noe som ble uttalt av de fire i studien.

3.2.4 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på lydfil og det ble gjort få notater underveis. Notatene var knyttet til emner eller temaer jeg ønsket å komme tilbake til, samt for å få intervjupersonene til å utdype svarene. Jeg gjorde intervjupersonene oppmerksom på notering på forhånd slik at de skulle ha innsyn i hensikten med dette. Med tanke på analysen var det svært viktig å sikre at alle intervjupersonene var inne på de samme temaene. Transkripsjonsfasen ble veldig bevisstgjørende med tanke på at det er svært stor forskjell på tale- og skriftspråk. Kvale & Brinkmann (2009) sier at det ikke fins standardregler for hvordan transkripsjonen skal utføres, men at det er viktig å redegjøre for hvordan transkripsjonen er gjennomført.

I transkripsjonene er intervjuene stort sett ordrett gjengitt, men enkelte plasser er det gjort justeringer for at meningsinnholdet skal komme korrekt fram. Alle småord er ikke tatt med, spesielt ikke alle prober fra intervjueren. Intervjuene er transkribert på bokmål. Dialekt eller bokmål har i denne sammenheng ingen betydning for meningsinnholdet. Det ville stilt seg annerledes dersom det var en lingvistisk studie der en analyse av språket i seg selv ville være avgjørende, eller om språklig analyse ble valgt. Kvale & Brinkmann (2009) peker på at transkripsjonenes pålitelighet sjelden blir nevnt i samfunnsvitenskapelig forskning. Etter min vurdering har member-checking betydning for transkripsjonens pålitelighet, om intervjupersonene opplever at deres historie er gjengitt på en slik måte at de kjenner seg igjen, og fortsatt opplever det som sin historie. Intervjuene ble gjennomført i perioden medio oktober til starten av desember og transkribert fortløpende. Da alle transkripsjonene var gjennomført ble de sendt ut til intervjupersonene som del av member-checkingen. Det ble i tråd med beskrivelsen overfor, redegjort overfor intervjudeltakerne hvordan transkripsjonen er gjennomført.

3.2.5 Analyse

Formålet med analysen er å få fram meningsinnholdet i intervjuene, og derigjennom søke svar på problemstillingen og videre utvikle ny kunnskap. Stake (1995) poengterer at metodebøker ikke presenterer oppskrifter, men eksempler på analysemetoder (Postholm, 2010). I analysene av datamaterialet støtter jeg meg til Thagaard (2013) sin beskrivelse av kategoribasert analyse.

Etter at transkriberingen var utført gjennomgikk jeg datamaterialet i flere omganger og sammenfattet meningsinnholdet i intervjupersonenes uttalelser. Denne kodingsprosessen der meningsinnholdet trådte fram, samsvarer slik jeg opplevde den med følgende beskrivelse: «[...] kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne fram til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet» (Thagaard, 2013, ss. 158-159). Kodingen innebærer å finne mønster og dermed finne relevante tema i datamaterialet.

Å samle koder som handler om samme tema i kategorier, ble neste skritt i analysen. . Kategoriene i datamaterialet ble utviklet sett opp mot de to forskningsspørsmålene.

1. Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen?
2. Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling?

Etter flere gjennomganger av datamaterialet kom jeg fram til følgende kategorier: *rammefaktorer*, *relasjon* og *læring og utvikling*. Jeg merket kodene med farger, samlet disse under de tre hovedkategoriene, og grupperte tema innenfor kategoriene. Dette ga en oversiktlig framstilling av datamaterialet for videre analyse og tolking. Det første forskningsspørsmålet om erfaringer med gjennomføring av mentorordningen dekkes av kategorien rammefaktorer. Kategorien relasjon dekkes av begge forskningsspørsmålene. Den siste kategorien, læring og utvikling, dekkes i det andre forskningsspørsmålet om hvilke erfaringer rektorene har med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling. Dette er framstilt i tabellen på neste side.

Forskningsspørsmål:	Gjennomføring av mentorordningen
Kategori:	Rammefaktorer
Tema:	Lengde på deltakelse, møtefrekvens, tidsbruk og møteplan, sted, kontaktform, kobling av mentor og rektor, informasjon, forberedelse
Forskningsspørsmål:	Gjennomføring av mentorordningen og Lederutvikling i mentorordningen
Kategori:	Relasjon
Tema:	Kommunikasjon, tillit, trygghet og støtte, konfidensialitet, kommunens helhetlige støttesystem
Forskningsspørsmål:	Lederutvikling
Kategori:	Læring og utvikling
Tema:	Innhold, arbeidsform, rådgiving, ledelse, læringsutbytte, læringsprosessen, praksis i lys av teori

Analyse ved koding og kategorisering kan ikke skilles fra tolking: «[...] fordi de beslutninger vi foretar om hvordan vi klassifiserer data, er basert på hva vi forstår som viktige aspekter ved materialet» (Thagaard, 2013, s. 160). Thagaard hevder likevel at man i praksis kan dele analysen inn i en deskriptiv og en tolkende fase. I den deskriptive fasen skaffer man seg oversikt over sentrale tema i materialet, og det deltakerne uttrykker trekkes fram. I tolkingfasen er det forskerens refleksjoner over meningsinnholdet, hvordan materialet kan tolkes, som blir det vesentlige (Thagaard, 2013).

I analysefasen ble det klart for meg at intervjuene var for lite utdypende når det gjaldt temaet ledelse. På den bakgrunn tok jeg kontakt med intervjudeltakerne og fikk en samtale med hver av dem på telefon med utdyping av temaet. Det ble notert underveis i samtalen, og de supplerende opplysningene er tatt inn i datagrunnlaget.

Analysen i studien er temasentrert (Thagaard, 2013). Jeg utarbeidet, som beskrevet ovenfor, en skjematisk oversikt basert på kategoriene, rammefaktorer, relasjon og læring og utvikling og tema innenfor disse kategoriene. Det er reist kritikk mot temasentrert analyse ettersom helheten kan gå tapt når utsagn løsrives fra sin opprinnelige form, de enkelte intervjuer. Det blir da viktig å se sammenhenger mellom temaene som grunnlag for en helhetlig forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). En fordel med temasentrert framfor personsentret analyse er at det gjør det lettere å ivareta prinsippet om anonymitet. I denne studien er det fire intervjupersoner fra et i utgangspunktet begrenset naturlig utvalg i et lite miljø. Muligheten for gjenkjennelse kan derfor være tilstede. Av den grunn var det nødvendig med temasentrert analyse i studien, dette videreføres i en temasentrert framstilling.

Skriveprosessen representerer refleksjoner over dataenes meningsinnhold, og framstillingen kan derfor ses på som en videreutvikling av analysen (Thagaard, 2013). I dette

avsnittet om analyse har jeg hovedsaklig beskrevet fremgangsmåten i den deskriptive analysefasen. I masteroppgavens framstilling blir resultater fra den deskriptive analysen av empirien, presentert i kapittel 4. Den teoretiske analysen, tolkingen, blir framstilt i drøftingene i kapittel 5.

3.2.6 Rapportering, reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

Rapportering er det siste stadiet i Kvale & Brinkmann sine stadier i en kvalitativ intervjuundersøkelse, som jeg bygger dette metodekapittelet rundt. Denne studien er forskning som del av en masteroppgave, og oppgaven er dermed framstillingen av forskningen i studien.

Studiens kvalitet framkommer i rapporteringen, og member-checking er et viktig kriterium for studiens troverdighet (Postholm, 2010). Som beskrevet under avsnittet om transkribering fikk forskningsdeltakerne tilsendt denne. De fikk også senere tilsendt hele den empiriske framstillingen for gjennomlesing. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger om at presentasjonen ikke er tråd med intervjudeltakernes opplevelser.

Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger, er alle viktige dimensjoner innenfor kvaliteten i en studie. Det aller viktigste momentet når det gjelder etiske betraktninger, er etter mitt syn, ivaretagelse av forskningsdeltakerne slik at de ikke blir skadelidende som følge av deltakelse i studien. Dette perspektivet har jeg forsøkt å ivareta i alle faser, planlegging, intervjuer og ikke minst i rapporteringen. Jeg forholder meg til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) sine etiske retningslinjer, der jeg vurderer konfidensialitet som særdeles viktig, særlig sett i lys av det viktige etiske prinsippet jeg peker på ovenfor.

I løpet av intervjuene fikk jeg kjennskap til at intervjupersonene ikke visste om mulighetene for at mentor med bakgrunn i retningslinjer for mentoroppgaven, kunne rapportere til rådmannsnivået. Jeg opplevde det som et etisk dilemma at dette var ukjent for rektorene, mens jeg hadde kjennskap til innholdet i retningslinjene. Min vurdering var at dersom intervjupersonene hadde kjennskap til mentorenes mulighet for rapportering kunne det ha innvirkning på deres opplevelse av mentorordningen. Et spørsmål jeg da stilte meg var om jeg skulle fortelle om rapporteringsmuligheten til intervjupersonene? Under de to første intervjuene gjorde jeg det. Jeg tok avgjørelsen ut fra forhold som oppsto i intervjusituasjonen, jeg mente der og da at det var en riktig vurdering. For den ene av disse intervjupersonene var mentorordningen på det tidspunktet avsluttet. I de to siste intervjuene sa jeg ikke noe om mulig rapportering underveis i intervjuet. I ettertid innså jeg at disse opplysningene burde

vært lagt fram for alle rektorene i studien. Jeg tok så kontakt med de to siste rektorene for å informere dem om muligheten for rapportering. Jeg spurte også samtidig om deres tanker om dette, og deres svar ble del av datagrunnlaget.

Begrepet *troverdighet* er sentralt i forbindelse med kvalitet i kvalitativ forskning fordi det: «[...] fanger opp både deltakernes, forskerens og lesernes erfaringer med det fenomenet som studeres» (Thagaard, 2013, s. 193). Begrepet rommer både reliabilitet og validitet i forskningen. Er forskningen utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte har tolkingen av dataene gyldighet (Thagaard, 2013). Ved synliggjøring av forskerhåndverket og begrunnelse av de tolkninger og valg som er gjort, styrkes både påliteligheten og gyldigheten i studien. Dette poengteres i den metodelitteraturen jeg har støttet meg til (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010; Thagaard, 2013). «Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg. I slike tilfeller vil forskningsprosedyrene være gjennomsiktede og resultatene åpenbare» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 257). Jeg håper forskerhåndverket i studien framstår transparent, slik at både reliabiliteten og validiteten er ivaretatt.

I dette kapitlet har jeg redegjort for valg av metode. Jeg har framstilt gjennomføringen av studien ved å bruke oppbyggingen til Kvale & Brinkmann`s (2009) kvalitative forskningsintervju. Jeg har synliggjort forskerhåndverket ved å beskrive hva som er gjort, samtidig som det belyses med teori.

I neste kapittel presenteres empirien, delt inn i tre kategorier, *rammefaktorer*, *relasjon* og *læring og utvikling*. Disse kategoriene er utviklet i den deskriptive analysen.

4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI

Som beskrevet i metodekapittelet om analysen, plasseres kategorien *rammefaktorer* i det første forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen? Kategorien *relasjon* relateres til begge forskningsspørsmålene, mens kategorien *læring og utvikling* plasseres i det andre forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling? Det ble tydelig i løpet av analysen at kategoriene har en gjensidig påvirkning på hverandre. *Rammefaktorene* legger grunnlaget for både *relasjon* og *læring og utvikling*.

I presentasjonen brukes mange sitat fra rektorene slik at deres stemmer blir framtrepende og tydelige. Det er vesentlig i en fenomenologisk studie med problemstilling og forskningsspørsmål som etterspør deltakernes erfaringer. Sitatene er gjengitt i kursiv, når deler av sitatet er utelatt markeres det på følgende måte: [...]. Noen steder brukes tankestrek- og der forskningspersonen tenker seg lenge om, markeres det med tre punktum. Enkelte steder setter jeg inn forklarende ord for at sammenhengen skal komme tydelig fram, disse ordene er i (parentes).

4.1 Rammefaktorer

Det varierer hvor lenge rektorene i denne studien har deltatt i mentorordningen, fra et år og oppover. Noen rektorer var fortsatt i ordningen da intervjuene ble gjennomført høsten 2013. Det framkommer ikke av empirien at rektorene har eksakt kjennskap til hvor lenge mentorordningen skal pågå for den enkelte, men det anslås ett og et halvt til to år. Det er ikke inngått konkrete avtaler i forkant av mentorsamarbeidet om tidsbruk, møtefrekvens og sted for samtale. Møtefrekvensen varierer fra fire møter i året til fire-fem i semesteret. Møtetidspunktene fastsettes fra gang til gang og initiativ til møtene kommer som regel fra mentor. Rektorene forteller om ulike møtested. De er på rektors arbeidsplass, på mentors arbeidsplass, på møterom i kommunen, og noen få ganger på kafe. Det er ulike oppfatninger av hva som er mest gunstig.

«[...] så å si alltid på min arbeidsplass, det var veldig praktisk for min del, så mentor kom til meg og hadde samtale [...]»

«Jeg har vært på mentor sin skole, fire ganger tror jeg. Jeg synes kanskje det er litt dumt at mentor ikke har vært her et eneste av de møtene, for å se settingen min også.»

Mentorsamtalene varer fra en til en og en halv time. Mentor initierer som tidligere nevnt møtene, og skriver referat. Dette oppfattes av rektorene som et internt refleksjonsnotat for å holde tråden og ivareta systematikken i mentorsamarbeidet. Rektorene opplevde at de er delaktige i å sette agenda for møtene og innholdet i samtale blir i stor grad tilpasset rektors behov. Følgende sitat beskriver hvordan rektor og mentor har ulik tilnærming til innholdet i samtale:

«det som vanligvis har skjedd er at mentor har ringt og sagt at nå må vi ha et møte, sånn og sånn. Eller at jeg har tatt kontakt og sagt «kan vi ta et møte?» Og så har vi i fellesskap, vil jeg si, satt opp en sakliste og da kan du si at min del har nok vært litt mindre enn mentor sin del når det gjelder antall punkter kanskje? [...] i vertfall er det slik at min del har vært preget av rektors hverdag. Hva er det jeg har behov for [...] mens mentor har i større grad ivaretatt det som mentor garantert har en plan om at [...] jeg skal kunne [...]»

Mentorordningen innebærer at det er avsatt tid i ro og fred til samtale mellom rektor og mentor. Det uttrykkes tilfredshet med å ha en samtalepartner der rammene rundt er formalisert og med forberedte tema. Det gis imidlertid motstridende signal om dette forholdet. Det er ikke alltid samtale oppleves som godt forberedt. Dette har blant annet sammenheng med flytting av avtalte møter, noe som igjen kobles til at mentor i likhet med en selv, har en svært travel hverdag. Mentor oppfordrer rektor til å ringe ved behov i tillegg til de formelle samtale. Uformell kontakt per telefon skjer i varierende grad, fra om lag en gang i uka til en sjelden gang. På tross av variasjonen vurderes tidsbruken som tilstrekkelig. Nye rektorer har stort behov for en samtalepartner og mentorordningen ses som et adekvat tiltak. Det er viktig å komme raskt i gang med mentorsamtale når man starter som ny rektor.

«[...] når du er ny da, altså som rektor og du starter på en ny skole [...] da tror jeg behovet virkelig er der for å ha en god samtalepartner. For det første er du ny i jobben og så er du kanskje ny på en skole [...] det blir mange store dimensjoner her som jeg er sikker på de fleste bruker en del energi og tenking på. Og det og da ha jevnlig samtaler med en mentor, tror jeg absolutt er en verdi.»

Det blir ikke grundig informert om mentorordningen på forhånd. I enkelte tilfeller er det personer fra rådmannens fagstab som informerer om ordningen og i andre tilfeller mentor.

«[...] mulig jeg fikk noen papirer på det, jeg husker det ikke. Mentor snakka om at det var et program, men det satte seg ikke fast, så det er mulig at mentor har informert meg, men jeg har ikke latt meg bli informert.»

Som beskrevet innledningsvis i oppgaven, er det ansatt to mentorer for nye rektorer i kommunen. I utgangspunktet tildeles rektor en mentor, men rektorene har likevel i enkelte

tilfeller hatt innflytelse på hvem som blir deres mentor. Mentors legitimitet poengteres som betydningsfull. Det er viktig at mentor er praktiserende rektor og/eller har bred erfaring som rektor. Dette samsvarer med kommunenes kvalifikasjonskrav til mentor, beskrevet i oppgavens innledning, side 2. Rektorene uttrykker tillit til at mentorene er dyktige og profesjonelle, men likevel poengteres det i refleksjon over kommunens valg av mentorer, at egnethet har stor betydning.

«[...] det bør være en mentor som har jobbet ei stund og har vært ute en dag før og opplevd litt forskjellig, nettopp fordi han/hun har jobbet ei stund, sånn at man har en ballast å ha med seg inn i jobben [...]»

«[...] mentorordninga må aldri bli en retrettstilling for rektorer som ikke har fikset jobben, for det handler litt om troverdigheten i det [...]»

Det understrekes også at det bør være mulig å bytte mentor dersom samarbeidet blir problematisk.

«Hvis man får tildelt en mentor der det av forskjellige årsaker er litt vanskelige samarbeidsforhold, og det kan det jo være i alle type jobber, så synes jeg ordningen bør være sånn at man kan bytte, men jeg skjønner jo at det kan være et kapasitets og ressurs spørsmål, selvfølgelig»

I metodekapittelet beskriver jeg at rektorene ikke er kjent med retningslinjene for mentor. Det faktum at rektorene ikke kjenner til at mentor i gitte situasjoner skal rapportere til rådmannen, blant annet ved «manglende framgang» ble gjenstand for refleksjoner i intervjuene. Rektorene understreker at det er viktig å gå igjennom rammene for, og formålet med ordningen. Mentors mandat og partenes gjensidige forventninger bør drøftes i full åpenhet ved oppstarten.

4.2 Relasjon

Kommunikasjonen mellom mentor og rektor poengteres som viktig, og derfor bør rektor kjenne rammene for samarbeidet. Å bruke tid på å etablere en relasjon har betydning for en åpen og god dialog. Betydningen av tillit i mentorsamarbeidet understrekes av rektorene. Jeg oppfatter at dette er basert både på egne erfaringer og på refleksjoner over temaet i intervjuene. *Tillit, trygghet, kjemi, kommunikasjon og støtte* er ord som går igjen som beskrivelse på relasjonen mellom rektor og mentor.

«ja, for jeg tenker at når du får tildelt en mentor og du skal bli støtta opp og veiledet i starten av en sånn jobb, så må det også være slik at det er veldig greit å snakke med den mentoren om alt egentlig, for det har du som rektor ikke mulighet til i det daglige om alt, sant nei. [...] så det bør være en god kjemi mellom mentor og rektor.»

«ok, jeg kan ringe (en i kommunen) om hva som helst, eller (en annen i kommunen), sant ja, men her har jeg en mentor som kan hjelpe litt med personlige ting, som toucher det personlige.»

«For poenget med mentorordningen, [...], poenget må jo være at du har tillit til vedkommende.»

«[...] slik vi har gjort det nå, så har det vært veldig klart og tydelig for meg at mentor er på mitt lag, [...]»

Disse utsagnene er også sterkt relatert til temaet konfidensialitet. Rektorene har som tidligere påpekt ikke kjennskap til muligheten for at mentor kan rapportere til rådmannen.

«[...] for mentor har signalisert til meg i vertfall, at det er jo det, at dette er en frittstående funksjon som ikke rapporterer til noen. Og det vil si at teoretisk sett, jeg sier teoretisk sett, så er det slik at ting jeg forteller til mentor, kommer ikke til sjefen min, skjønner du? [...] Så det åpner for en veldig trygghet, du snakket om det med den tilliten som skal etableres. Den ble veldig tidlig etablert mellom oss, og så vet jeg jo at, ja hvor vanntette skolettene er, det vet jeg jo ikke, men jeg har full tillit til at det er en velvilje og positivitet (hos mentor). Så jeg tror at hvis mentor hadde sett at nå har ikke jeg kontroll på økonomien, så tror jeg kanskje ikke mentor hadde sittet alene med det.»

«Nei, det er ikke noe annet å si enn [...] (at) det med tillit til en mentor, det er veldig viktig. Men jeg tror det er umulig å ha hundre prosent, man vil reservere seg litt uansett i forhold til de dypeste, innerste tankene tror jeg.»

Dette illustrer etter min oppfatning en betinget tro på at det som fortelles i mentorsamtalene, er konfidensielt. Ingen av rektorene forteller at de opplever at konfidensialiteten er brutt. Underveis i intervjuene reflekteres det likevel rundt dette: Hvilke konsekvenser vil det ha for mentorforholdet hvis så skjer? Disse refleksjonene bygger altså ikke på egne erfaringer, men blir refleksjoner knyttet til ny kjennskap om rapporteringsmuligheten. Rapportering eller muligheten for rapportering kan føre til at rektor blir mindre åpen overfor mentor og dermed reduseres potensialet for læring og utvikling i mentorprosessen.

«Det er jo ikke noe spesielt gunstig, for da mister jo hele systemet mulighet til at det (var) den ene gangen du gjorde den feilen. Du tør ikke fortelle det til mentor, for du er redd for å miste jobben din, det er jo ikke noe smart da.»

Forskningsdeltakerne anerkjenner kommunens behov for et kvalitetssikringssystem, men mentorordningen bør ikke være del av det systemet. Mentorprosessen skal være et system for kvalitetsutvikling.

«(mentorprosessen) det er jo ledd i kompetansehevinga, ikke i kvalitetssikringa.»

Mentorordningen inngår som del av et omfattende støtteapparat for kommunale ledere generelt, og rektorer spesielt. Nyansatte ledere er gjennom et introduksjonsprogram og får tilbud om et lederutviklingsprogram. Rektorene får som kjent oppnevnt en mentor og hadde på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, egen kontaktperson i rådmannens fagstab. Ordningen med kontaktperson er nå i endring. Kommunens interne tjenester, er også del av støttesystemet for rektorene. Her nevnes de mest sentrale: personaltjenesten; arbeidsmiljøenheten; økonomitjenesten og lønntjenesten. Oppvekstkontoret bistår rektorene i oppvekst og skolefaglige saker. Det er månedlige rektormøter og bydelsvise nettverksmøter for alle rektorer i kommunen. Dette utgjør også en del av det totale støtteapparatet og empirien viser at rektor og nettverksmøtene vurderes som verdifulle som arena for erfaringsutveksling og læring.

Kommunens totale støttesystem kan ses på som en rammefaktor i det empiriske materialet. Det plasseres likevel i kategorien relasjon fordi det er forholdet mellom det totale støttesystemet og mentorordningen, som er tema i intervjuene. Rektorene gir uttrykk for tilfredshet med støttesystemet i kommunen, de opplever at de får mye hjelp og støtte når de trenger det. Mentorordningen kommer likevel i en særstilling på grunn av den relasjon og nærhet som etableres mellom rektor og mentor. Det oppleves at mentor har bedre tid enn kontaktpersonen. Flere sier at de ofte henvender seg til mentor framfor andre i støtteapparatet. Mentor er en kollega på likefot. På den andre siden signaliseres det at samtaler med kontaktpersonen oppleves som grundigere enn mentorsamtalene.

«Jeg må si at de første samtaler med kontaktpersonen var mye mer nyttig. Det foregikk her og det handlet om meg. Og det handlet om rektorjobben min og bare det.»

Det gis altså uttrykk for motstridende erfaringer når det gjelder forholdet mellom mentorordningen og resten av støtteapparatet, spesielt i forhold til kontaktpersonen hos rådmannen.

Avslutningsvis i denne delen om relasjon vil jeg framheve rektorenes poengtering av betydningen av å kunne snakke med mentor om det meste. Man blottstiller seg og derfor blir tryggheten avgjørende. Trygghet i relasjonen til mentor fører til læring og utvikling, og bidrar på den måten til økt trygghet i rektorrollen.

4.3 Læring og utvikling

Innledningsvis i teorikapittelet, viser jeg til Vygotsky som skriver at: «[...] velorganisert læring resulterer i mental utvikling og setter i gang en mengde ulike utviklingsprosesser som

ville ha vært umulige, hadde det ikke vært for læring» (Vygotsky, 1978 s. 169). Jeg forstår dette slik at læring dermed er en forutsetning for utvikling. Å bidra til rektors utvikling er, etter min vurdering, en av hensiktene med mentorordningen i Trondheim kommune jamfør retningslinjene for mentor, se side 2.

Innholdet i mentorsamtalene er variert og mangfoldig, og de mest sentrale temaene er:

- pedagogisk utviklingsarbeid
- hvordan mestre rektorrollen
- refleksjon over egen praksis
- personalledelse
- organisasjonsutvikling
- økonomistyring

Dette illustrerer også hvor omfattende og kompleks rektors funksjon og oppgaver er.

Rektorene forteller at innholdet i mentorsamtalene i stor grad er tilpasset deres behov, som jeg også var inne på i forbindelse med rammefaktorer. Vektingen av de ulike temaene er forskjellig for hver enkelt rektor. Personalledelse og organisasjonsutvikling peker seg likevel ut og er vektlagt hos alle. Forvaltning og administrative saker har vært forholdsvis lite berørt.

Mentor gir konkrete råd og rektor etterspør råd i enkeltsaker. Omfanget av rådgivingen varierer, og det poengteres at man også søker råd hos andre kolleger. Rektorene gir uttrykk for anerkjennelse og respekt for mentors kompetanse og erfaring, og dermed de rådene som gis. Rådene fra mentor fører til refleksjon over hvordan utfordringer i rektorhverdagen kan håndteres eller løses. Mentors råd er med på å gi trygghet til egne beslutninger.

«[...] fordi det er mye av det vi har snakket om som har startet med konkrete saker som jeg har lurt på, så har det beveget seg opp til et høyere nivå, der det blir generell refleksjon rundt den type problematikk. Det er noe som har vært veldig bra.»

«[...] jeg tror man kjenner seg fort igjen selv, slik at det fort blir en god samtale rundt det, og en konstruktiv tankesmie nesten da, som jeg tror det er viktig å ha i denne jobben [...]»

Rektorene forteller om opplevelsen av fare for ensomhet i rektorrollen. Som ny og uerfaren rektor er det mye å sette seg inn i. Man skal finne rollen sin som leder, og dette er en krevende prosess.

«[...] rektorjobben er til tider en ensom jobb. I den forstand at de gode samtalene man hadde som lærer med teamet sitt, [...] dem har du ikke umiddelbart som rektor.»

Mentors støtte i denne sammenheng er viktig. Det å ha formalisert støtte gjennom mentor er med på å forebygge faren for ensomhet. Mentors støtte beskrives som ganske avgjørende for noen.

«Det er jo jeg [...] som fyller (rektor) rollen, og jeg møter meg selv profesjonelt, kollegialt, privat, ikke sant. Altså jobben blir- det å avstemme det. De forholdene her, det var viktig for meg i starten. Der fikk jeg veldig mye hjelp.»

«[...] mentorordningen har bidratt til å forme meg som leder.»

Rektorrollen i Trondheim kommune innebærer stort ansvar og stor frihet til å løse oppgavene slik en finner det mest formålstjenlig ut fra sin skoles ståsted. Mentorordningen oppfattes ikke som et forsøk fra kommunen på ensretting. Det er et system for støtte og hjelp.

«[...] det er noe med å finne den (rektor) rollen. Og mentorordningen er ganske spesiell i så måte, men jeg har ikke oppfattet at det er et forsøk på å reindyrke rektorretningene, å få alle femti fire til å bli like. Det er det ganske viktig at det ikke er, at det skjer på måter som gjør at det er rom for å gjøre det på litt ulike måter. Og det opplever jeg at det har vært.»

Utgangspunktet for refleksjon over ledelse er oftest konkrete saker, for eksempel ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid, igangsetting av prosesser i organisasjonskulturen og personalledelse. Refleksjon over strategier blir da sentralt: Hva er klokt å gjøre, når? Det hever refleksjonsnivået å ha samtaler med noen utenifra, da får man noen «å bryne seg på». Refleksjonene er med på å bevisstgjøre rektor i forhold til egen ledelse.

«Ja, rett og slett å få noen tilbakemeldinger på tanker du har om noe du har lyst til å ta tak i, og som du kanskje allerede har begynt å ta tak i, men veien videre ikke sant. Hastigheten i det, kraften i det, hvor lite eller stort skal du gjøre det? Sånne vurderinger er det ganske mange av egentlig. [...] for du ser små og store felt du vil gå inn i, sammen med dine gode kolleger, og så er spørsmålet er det lurt å gjøre det nå? Nei, det er kanskje ikke lurt å gjøre det nå, og hvordan skal vi gjøre det? Den type- (vurderinger).»

I oppgavens teorikapittel skriver jeg om profesjonsutvikling gjennom å koble praksis og teori, basert på Ertsås & Irgens (2013). På spørsmål om praksis har vært sett i lys av teori i mentorsamtalene gis det ulike svar.

«Mentor tar inn den mere planmessige teoribaserte kunnskapen» «[...] jeg tror også at mentor har en helt klar plan om hvilke teoretiske ting vi skal igjennom.»

Det poengteres at mentor hele veien trekker inn teoribasert kunnskap som belyser praksis. På den andre siden er følgende utsagn representative:

«Interessant spørsmål, vesentlig spørsmål, og, ja..., det var vi helt sikkert innoen skulle jeg til å si, men det var vel ikke noe sterk del av samtaleene våre så vidt jeg husker.[...] jeg kan ikke gjenkalle at det var tydelig i samtaleene våre.»

«Samtaleene har vært kobla til praksisfeltet, men forholdsvis lite opp mot teori.»

I likhet med mange skoleledere i Trondheim, er flere av rektorene i denne studien i gang med, eller har tatt skolelederutdanning. De beskriver stor nytte av selv å koble teorien fra utdanningen opp mot egen praksis.

«[...] du løfter blikket litt vet du. Og trekker inn mentor sine erfaringer og assosiasjoner, og i tillegg som sagt teori fra rektorskolen [...] det har vært fruktbart for meg i vertfall. Det er ikke sikkert jeg har blitt en bedre leder av det, men jeg har følt at jeg har blitt mer bevisst og sikker i egen lederrolle.»

Også når det gjelder vurdering av det helhetlige læringsutbyttet i mentorordningen gir rektorene motstridende signaler. På den ene siden vurderes ordningen som helt avgjørende for egen utvikling i rektorrollen og på den andre siden vurderes det at kommunen burde finne andre metoder for å støtte nye rektorer. Presentasjonen av empirien avsluttes med to sitat fra rektorene som illustrerer dikotomien i opplevelsen av læringsutbyttet i mentorordningen.

«Jeg har ikke opplevd mentorordningen som veldig nyttig, det har jeg ikke» «Nei, jeg tror egentlig jeg har sagt mitt, sånn som den er nå, kan de bruke midlene på noe annet.»

« [...] jeg tenker at det her (mentorordningen), er helt avgjørende tror jeg, som ny rektor. Og da på de to planene som vi har snakket om, det ene planet er på det her sånn teoretisk begrunnet rolleopplæringa som ligger i det, men særlig i forhold til det å ha noen å spørre.»

Studiens empiri er presentert innenfor tre kategorier: rammefaktorer, relasjon og læring og utvikling. Sentrale tema i empirien er: tid, sted og møtefrekvens i mentorsamarbeidet; tildeling av mentor; informasjon og avklaring av rammer for mentorsamarbeidet; kommunikasjon og tillit mellom mentor og rektor; innholdet i mentorsamtaleene og læringsprosessen med refleksjon over egen praksis.

I neste kapittel blir funnene i det empiriske materialet drøftet i lys av teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2. Drøftingskapittelet deles i to og knyttes opp mot forskningsspørsmålene.

5.0 DRØFTING

Hensikten med denne fenomenologiske studien er å belyse forskningsdeltakernes erfaringer med mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim. Drøftingskapittelet innledes med å løfte fram overordnet problemstilling og forskningsspørsmålene. Problemstillingen er: Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?

Problemstillingen konkretiseres og avgrenses i forskningsspørsmålene:

1. Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen?
2. Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling?

5.1 Erfaringer med gjennomføring av mentorordningen

Med bakgrunn i rektorenes erfaringer med mentorordningen i Trondheim, kan den tolkes som løst organisert. Grunnlaget for en slik forståelse er blant annet at det ved mentorsamarbeidets oppstart ikke inngås avtale eller kontrakt mellom mentor og rektor. Et annet argument som underbygger mentorordningen som løst organisert er at rektorene har fått lite informasjon om ordningen, de kjenner blant annet ikke retningslinjene for mentor og derav heller ikke mentors mandat. Dessuten er det ikke fastsatt hvor mye tid som skal brukes til mentorsamarbeidet. Studien viser at det er forholdsvis stor variasjon i omfang av tidsbruk fra mentorpar til mentorpar. Det er ikke fastsatt møteplan eller hvor mentorsamarbeidet skal finne sted, på tross av at retningslinjene til mentor sier at mentorordningen: «[...] settes opp i et fast system ifht. antall møtepunkter og innhold i samtale, [...]» (Trondheim kommune, 2011d, s. 1). Rektorene i studien har før oppstart, varierende grad av forståelse for hva mentorsamarbeidet innebærer. Etter min oppfatning er det ikke etablert en lokal konsensus som skaper identifikasjon, troverdighet og eierforhold til ordningen (Mathisen, 2011).

Mathisen (2008) skriver om ulike former for mentoring, som: *organisert* mentoring, *ikke-organisert* mentoring og *uformell* mentoring. Et organisert mentorprogram framstår som strukturert, der prinsipper, ledelse, mål og evaluering er framtrædende. Ikke-organisert mentoring kjennetegnes ved at det er etablert et ordnet forhold, men det er ikke et styrt program. «Mentoringen er definert og utformet utelukkende av mentor og protesje [...]» (Mathisen 2008, s. 23). Uformell mentoring er ikke planlagt, men er et resultat av uformell kontakt som utvikler seg til et mentorforhold. «Ut av denne kontakten vokser det en mer stabil relasjon som preges av overføring og utveksling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Mathisen 2008, s. 23).

Trondheim kommunes mentorordning kan ikke plasseres i noen av disse formene for mentoring, men har elementer fra alle. På den ene siden er mentorordningen strukturert ved at det oppnevnes mentor for nye rektorer, og det er utarbeidet retningslinjer for mentors arbeid. På den andre siden er det som jeg har drøftet ovenfor, lite styring i rammefaktorene rundt gjennomføringen. En forholdsvis løs organisering som overlater mye til rektor og mentor, fører til at rektors mulighet til innflytelse på innhold og form i mentorsamarbeidet er sterk. Muligheten for tilpasning av ordningen til den enkelte rektors behov styrkes også, slik det framkommer i empirien.

En mentorordning innebærer tradisjonelt at en erfaren yrkesutøver hjelper en med mindre erfaring å bli mer kompetent og dyktig i sin yrkesutøvelse (Mathisen, 2011). Et mentorforhold vil alltid være preget av en viss asymmetri. Mathisen sier det slik: «I en mentorsammenheng er det opplagt at relasjonen er asymmetrisk og har fellestrekk med en mester-lærling relasjon» (Mathisen, 2008, s. 93). I Trondheim er erfarne og respekterte rektorer tilsatt som mentorer. Det underbygger etter min vurdering, en åpenbar asymmetri i forholdet mellom mentor og rektor, men en løs organisering av mentorordningen som i denne studien, kan være med å minske asymmetrien mellom mentor og rektor. Rektorene i studien forteller at mentorforholdet langt på vei oppleves som et kollegialt forhold, og empirien i studien underbygger etter mitt syn dermed poenget ovenfor.

Rektorhverdagen er svært travel, og rektorene forteller at møter mellom mentor og rektor blir omberammet. En fastsatt møteplan vil kunne være med på å gjøre det vanskeligere å flytte møter og slik understreke prioritering av mentorsamarbeidet. I Woolsey (2010) sin studie slås det fast at avtalte møtepunkt er avgjørende for å prioritere mentorsamarbeidet i en travel hverdag. Dette underbygges også av Clutterbuck (2001), som i etiske retningslinjer for praktisering av mentoring, poengterer at mentor og mentee må respekterer hverandres tid.

Forskningsdeltakerne i Kingham sin studie understreker betydningen av å ha nok tid til “face- to- face discussions, as well as a desire for more on-site school visitations” (Kingham, 2009, s. 146). I denne studiens empiriske materiale framgår det at mentorsamtalene foregår på ulike arenaer. Et eksempel er at mentorsamtalene alltid foregår på mentors arbeidsplass. Begrunnelsen for denne praksisen er tidsaspektet. Når alle samtalene skjer på mentors arbeidsplass er det med på å redusere mentors mulighet for innblikk i rektors arbeidsplass og kontekst. Samtidig kan det oppfattes som uttrykk for at rektors tid ikke er like verdifull som mentors. Det kan være med å forsterke asymmetrien i mentorforholdet og ha negativ innvirkning på relasjonen mellom rektor og mentor.

Kobling av mentor og rektor blir grundig behandlet i den litteratur og forskning som er presentert i oppgaven. Betydningen av en god match blir understreket som svært viktig for utbyttet av mentorprosessen (Clutterbuck, 2001; Kingham, 2009; Mathisen, 2008, 2011; Woolsey, 2010). En god match har sammenheng med den relasjon og tillit som etableres i starten av mentorsamarbeidet. “The least successful matches are typically those where the mentor and mentee feel they have been imposed upon each other. Next least successful are those where pairing are nominated by top management” (Clutterbuck, 2001, s. 69).

Trondheim kommunen har ansatt to mentorer og de nytilsatte rektorene får i utgangspunktet tildelt én av dem. Det kan hevdes at de to negative faktorene for kobling av rektor og mentor, som Clutterbuck (2001) peker på, er tilstede. Det er rådmannsnivået i kommunen som bestemmer hvilken mentor den enkelte rektor blir tildelt. Likevel oppfattes ikke koblingen slik jeg tolker empirien, som negativ. Det kan ha sammenheng med at Trondheim kommune ikke er absolutt i sin praksis med tildeling av mentor. Empirien viser at rektorene har innflytelse på valg av mentor dersom de ber om det.

Et spørsmål som ble løftet fram i intervjuene er om to mentorer i en stor kommune som Trondheim er nok. Mentorordningen praktiseres i et forholdsvis lite miljø, der partene kan ha god kjennskap til hverandre og båndene kan oppleves som tette. Woolsey (2010) tar til orde for at det utarbeides en undersøkelse som danner grunnlag for koblingen av mentor og rektor Dette pekes også på i mentorlitteraturen som et relevant virkemiddel i koblingsprosessen (Clutterbuck, 2001; Mathisen, 2008). Clutterbuck hevder også følgende:

If you cannot allow people some element of choice, at least make sure that participants understand how the matching process has been made. [...] The greatest level of buy-in from participants seems to come from giving the mentee a selection of three potential mentors whom they can meet if they want (Clutterbuck, 2001, s 69).

Med to mentorer i en stor kommune som Trondheim, kan det være vanskelig ha en grundig prosess rundt kobling av mentor og rektor. Det bør kanskje tilsettes flere mentorer i kommunen. I empirien understrekes det at mentor må ha legitimitet og dette bør være med i kommunes vurdering ved valg av mentor. Samtidig viser empirien at bytte av mentor bør være mulig dersom det blir en dårlig match mellom rektor og mentor. Dette tilsier også at det er behov for flere mentorer i kommune. Disse vurderingene støttes av Woolsey (2010) og Kingham (2009) sine studier.

En avtale eller kontrakt mellom mentor og protesjé ved starten av mentorsamarbeidet er med på å skape forutsigbarhet når det gjelder hyppighet, kommunikasjonsform, sted og ansvar. En avtale kan tydeliggjøre forventninger om deltakernes innsats, og ønskede kvaliteter

med relasjonen og ordningen (Mathisen, 2008). Empirien i denne studien viser at det ikke er inngått slike avtaler. Rektorene påpeker at rammene for ordningen, mentors mandat og deltakernes gjensidige forventninger bør være kjent på forhånd. Når det inngås avtale om målsetting, roller, forpliktelser, omfang og gjennomføring, slik som i Oslo kommune (2009), er det med på å sikre at klargjøring av rammer gjennomføres systematisk. Slike avtaler i etableringsfasen kan også være med å etablere gode relasjoner mellom deltakerne som bygger på trygghet og tillit.

Kontrakt mellom deltakerne i mentorordningen og eventuelle etiske retningslinjer, vil også være med å avklare forhold rundt taushetsplikt eller konfidensialitet. Retningslinjene for mentor i Trondheim kommune fastslår som tidligere omtalt, at mentor under gitte forhold skal rapportere til rådmannen. Empirien viser at rektorene ikke kjenner til dette når de går inn i mentorsamarbeidet. Jeg viser igjen til Woolsey (2010) og Kingham (2009), som poengterer at tillitsforholdet mellom mentor og rektor har stor betydning. Kingham (2009) understreker at relasjonen mellom mentor og rektor er avgjørende med tanke på hvor god nytte rektorene har av mentorordningen. Clutterbuck understreker betydningen av konfidensialitet:

“Confidentiality is essential if the mentee is to open up to the mentor to produce the kind of frank relationship necessary for success” (2001, ss. 79-80). Rapportering til overordnet nivå kan oppfattes som et tillitsbrudd og få svært negativ betydning for relasjonen. Dersom rektorene kjenner til rapporteringsmuligheten fra mentor til rådmannsnivået, vil eventuell rapportering muligens ikke bli oppfattet som et tillitsbrudd, men det kan likevel føre til mindre åpenhet i mentorsamarbeidet. Denne forståelsen underbygges i studiens empiriske materiale, her eksemplifisert med følgende sitat:

«Det er jo ikke noe spesielt gunstig, for da mister jo hele systemet mulighet til at det (var) den ene gangen du gjorde den feilen. Du tør ikke fortelle det til mentor, for du er redd for å miste jobben din, det er jo ikke noe smart da.»

I disse drøftingene av gjennomføringen av mentorordningen i Trondheim kommune er det satt søkelys på tre forhold, *organiseringen, koblingen av mentor og rektor og konfidensialitet*. Mentorordningen kan sies å være løst organisert, det er ingen grundig prosess for kobling av mentor og rektor og rektorene kjenner ikke til at mentor kan rapportere til rådmannsnivået.

Som svar på forskningsspørsmålet: «Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen?», vil jeg si at rektorene i hovedsak er fornøyd med gjennomføringen av mentorordningen. Det er ulike erfaringer når det gjelder avsatt tid til mentorsamarbeidet og hvor samarbeidet finner sted. Empirien i studien viser at rektorene mener at to mentorer i kommunen kan være for lite. Ingen har opplevd at konfidensialiteten

mellom rektor og mentor er brutt, men empirien understreker at mentorordningen ikke bør være del av kommunes kvalitetssikringssystem og at rammene for mentorsamarbeidet i større grad bør klargjøres ved oppstart.

5.2 Erfaringer med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling

I oppgavens teorikapittel, avsnitt 2.2 om ledelse og læring, tas det utgangspunkt i rektorutdanningen i Norge sitt syn på ledes læring slik det er beskrevet i de tre følgevalueringssrapportene. En praksisnær lederutdanning som betyr at læring og utvikling skjer nær praksisfeltet og ledelse betraktes som praksis (Lysø et al. 2011; 2012; 2013). Jeg mener dette synet på ledelse og læring kan anvendes på læringsprosessen i mentorsamarbeidet og legger det til grunn i drøftingene.

Samtalen mellom mentor og rektor har en helt sentral plass i læringsprosessen i mentorordningen. I mentorsamtalen kan man se mentor som medierende artefakt i læringsprosessen. Empirien i studien viser at samtalene i stor grad bærer preg av dialog og felles refleksjon. På den bakgrunn vil jeg hevde at det har vært en dialogisk kommunikasjon (Dysthe, 2001) mellom mentor og rektor, og mening er skapt i interaksjonen, eller dialogen mellom dem.

I mentorsamtalene blir rektorene utfordret til utprøving av ulike tiltak eller strategier, og dette blir gjenstand for drøfting og refleksjon i neste samtale.

«Mentor har gitt meg litt sånn, ikke akkurat lekse da men: «dette bør du prøve så fort som mulig, eller teste til neste gang. Prøv det ut, så kan vi ta det opp igjen på neste samtale». Det handler om alt fra hvordan jeg framstår på fellestid, til hvordan jeg trakterer drøftingsmøtene, for eksempel.»

Under utarbeidelsen av intervjuguiden tenkte jeg at observasjon kunne være en relevant arbeidsform i mentorsamarbeidet. Jeg stilte derfor spørsmål om dette. Arbeidsformen observasjon er ikke brukt, men i intervjuene ble det reflektert rundt temaet. Rektorene gir uttrykk for at observasjon som arbeidsform kunne vært interessant. I mentorsamtalene er det rektors opplevde og uttalte virkelighet som kommer til uttrykk. Observasjon kan bidra til et felles, «objektivt» utgangspunkt for samtale og refleksjon over praksis.

«Det var ikke et system som jeg har tenkt på, men som du nevner. Og jeg synes det høres ut som en veldig ok ordning. Vi driver jo med det sjøl, jeg er rundt og observerer og snakker med lærerne [...]»

«[...] for det blir mye mer-, mindre synsing da. Og så blir det et felles utgangspunkt»

Mentorhåndboken i Oslo kommune har et eget avsnitt der det gis tips og råd om varierte arbeidsformer i mentorsamarbeidet. Eksempler er ulike former for spørsmålsstilling, praktiske øvelser, skygging og observasjon (Oslo kommune, 2009). Observasjon kan være et supplement til mentorsamtalen og gir rektor og mentor et bredere perspektiv i læringsprosessen. På den andre siden kan det også være med på å plassere mentorprosessen i mesterlærertradisjonen og understreke asymmetrien i forholdet mellom mentor og rektor. Det kan igjen hindre et dialogisk perspektiv i mentorsamtalene, samtaler mellom likeverdige parter.

«Å dra nytte av gode råd, krever større visdom enn å gi dem» sa den engelske litteraturkritikeren John Churton Collins (1848-1908), (Utdanningsdirektoratet, 2007). Empirien i studien viser at mentor er rådgiver overfor rektor. Rådene gis på eget initiativ eller på etterspørsel fra rektor. Det er da relevant å spørre om dette representerer direkte eller indirekte hjelp, beskrevet som rådgiving eller veiledning av Bjørndal (2011). Forfatteren hevder at indirekte og direkte hjelp kan fungere komplementerende og at det avgjørende er hvordan rådene gis. «Det er viktig at rådgivere og veiledere er bevisst uheldige sider ved direkte hjelp og samtidig er bevisst verdifulle indirekte kommunikasjonsmåter» (ss. 206-207). Dersom råd formidles slik at veilederen signaliserer en bedrevitende holdning og at hans kunnskaper er objektiv eller allmenngyldig, kan det «bidra til å lukke for råd- eller veisøkerens videre bidrag [...]» (s. 208). Veilederen bør heller uttrykke anerkjennelse, respekt og undring ved blant annet åpne spørsmålsformuleringer. Veilederen bør også oppfordre veisøkeren til å si sin mening og få fram sitt perspektiv. Bjørndal gir et eksempel: «Jeg vurderer det slik, men du har jo kjent det mer på kroppen enn meg – hva tenker du?» (2011, s. 208). Jeg tolker empirien i denne studien dithen at rådgivingen har foregått på en åpen og spørrende måte. Rektorene uttrykker at de i stor grad reflekterer over rådene og tar bevisste valg i forhold til om rådene følges eller ikke.

I oppgavens teorikapittel refereres det til Southworth sin artikkel fra 1995 og hans bekymring for at mentorordninger er med å opprettholde en konservativ rolleforståelse. Nå er ikke rolleforståelsen i England på midten av 90-tallet direkte overførbart til rektorrollen i dagens Norge, men hans betraktninger er etter mitt syn interessante og kan ha relevans også i dag. Mentoring i England ble etablert i en periode med store endringer i det engelske skolesystemet, der rektors rolle ble mer kompleks. Som følge av disse endringene ble det viktig å kartlegge hvilke behov rektorene ville ha framover mot det 21. århundret. Southworth skriver at støtte fra erfarne rektorer: “[...] may be of only limited help in the new context” (Southworth, 1995, s. 23). Mentoring kan være med på å opprettholde den rådende

forståelsen av lederne som: “[...] institutional heroes and heroins” (Southworth, 1995, s. 22). Denne rolleforståelsen har klare trekk fra transformativ ledelse med en karismatisk leder i førersetet (Emstad, 2012; Lysø et al., 2011). Jeg forstår Southworth dithen at han mener den nye lederrollen i større grad bør bygge på demokratiske prinsipper jamfør for eksempel distribuert ledelse definert som samhandling (Halvorsen, 2012).

Mentoring rommer ulike veiledningsformer, og direkte rådgiving er en av dem. Rådgivingen og den nære relasjonen som kan etableres mellom mentor og rektor når rektor er ny i jobben, fører uvilkårlig til at mentors holdninger og rolleforståelse er med å prege rektor i dannelsen av egen lederidentitet. Empirien påpeker at rektorene opplever fare for ensomhet i rektorrollen, og at mentorsamarbeidet er med å redusere denne ensomheten. På den bakgrunn er det trolig at mentors rolleforståelse overføres til nytilsatte rektorer som deltar i mentorordningen i Trondheim kommune. Det blir da viktig å ha en bevisst og kritisk holdning, i tråd med Southworth`s, om overføring av rolleforståelse fra mentor til rektor. En av rektorene i studien sier at mentorordningen i Trondheim kommune ikke oppfattes som et forsøk på ensretting. Det oppleves at det er rom for ulike tilnærminger til rektorrollen, og dette bekrefter etter min vurdering en bevisst holdning til overføring av rolleforståelse.

Det framkommer i empirien at konkrete saker eller utfordringer i rektors hverdag, pedagogisk utviklingsarbeid, igangsetting av prosesser i organisasjonen og personalledelse, som oftest er utgangspunktet for samtaler og refleksjon over ledelse og hvordan ledelse utøves. Læringsprosessen i mentorsamarbeidet er dermed praksisnær og har etter mitt syn, klare paralleller til Mintzberg (2009) sin teori om «Ledelse som praksis». Ledelse er: «[...] en praksis som læres gjennom erfaring og som er forankret i den kontekst ledelsen foregår»⁸ (Mintzberg, 2010, s. 27). Følgende sitat fra empirien er slik jeg tolker det, representativt for rektorenes opplevelse:

«[...] fordi det er mye av det vi har snakket om som har startet med konkrete saker som jeg har lurt på, så har det beveget seg opp til et høyere nivå, der det blir generell refleksjon rundt den type problematikk. Det er noe som har vært veldig bra»

Dimensjonen *håndverk* i Mintzberg (2009) sin modell «Ledelse som praksis», figur 1 side 12, rommer erfaring og praktisk læring. Dette har vært sentralt i mentorsamtalene gjennom refleksjon over praksis. Dimensjonen *vitenskap* rommer teoribasert kunnskap. Dersom teoribasert kunnskap ikke blir del av læringsprosessen mellom mentor og rektor er det en viktig dimensjon som mangler, og det kan hevdes at læringsutbyttet blir begrenset. Dersom

⁸ Egen oversettelse fra dansk.

mentorsamarbeidet derimot rommer teoretiseringsprosesser i henhold til Ertså & Irgens (2012), vil ny kunnskap utvikles, og rektor blir bedre i stand « [...] til å identifisere, forså, begrunne og forandre egne tanke- og handlingsmønstre knyttet til profesjonsutøvelsen» (Ertså & Irgens, 2012, s. 201).

Funnene i denne studien viser at rektorene har ulike erfaringer med å se praksis i lys av teori i mentorsamarbeidet. Retningslinjene for mentor sier at mentor skal bidra til at rektor reflekterer over egen praksis (Trondheim kommune, 2011d). Retningslinjene sier ikke noe om kobling av praksis mot teori. Med bakgrunn i teoretiseringsprosesser slik Ertså & Irgens (2012) beskriver, vil jeg hevde at refleksjon over egen praksis nærmest forutsetter et teoretisk perspektiv trekkes inn, og dermed bør dette inngå i retningslinjene til mentor. Rektorene i studien uttrykker likevel stort utbytte av å se praksis i lys av teori, enten det er tatt inn i samtale med mentor, eller som et resultat av et samspill mellom mentorordningen og rektorutdanningen.

I teorikapittelet hevder jeg at de krav Trondheim kommune stiller til rektorene, uttrykt i utlysningsteksten til rektorstillinger, se side 3, tilsier at det er behov for at ledelsesteoriene, transformasjons, distribuert og pedagogisk ledelse, er til stede i rektors lederpraksis. Dette for å kunne oppfylle de forventninger kommunen har. I det empiriske materialet er det få spor av at konkrete ledelsesteorier har vært framme i mentorsamtalene. En av rektorene nevner at utfordringer knyttet til instructional leadership og distribuert ledelse, så vidt har vært oppe i samtale. Ledelsesteoriene bør etter min vurdering naturlig knyttes til tema som personalledelse, ledelse av organisasjonsutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Dette har vært sentrale tema i mentorsamtalene. Sett på denne bakgrunn vil jeg hevde at ledelsesteorier burde få større plass i samtale mellom rektor og mentor enn det jeg utfra det empiriske materialet kan se er tilfellet i nåværende praksis. Ledelsesteoriene bør som sagt knyttes til konkrete ledelsesutfordringer i hverdagen jamfør Mintzberg (2009) sin modell «Ledelse som praksis». I hans modell er *håndverk*, *kunst* og *vitenskap*, likeverdige dimensjoner, og de har gjensidig virkning på hverandre i det som til sammen blir «*ledelse som praksis*».

Et eksempel fra empirien jeg vil belyse, er rektorenes opplevde fare for ensomhet i rektorrollen. Med det in mente, kunne drøfting av distribuert ledelse være relevant. «Hva innebærer distribuert ledelse på min skole»? Praktiseres delegering av ledelsesoppgave som numerisk distribusjon (Gronn 2002), eller ses ledelsen som et felles prosjekt der flere enn rektor utøver ledelse sammen, distribuert ledelse som samhandling (Halvorsen, 2012)? Dersom ledelse ses som samhandling kan det kanskje være med å minke rektorenes opplevelse av ensomhet i rollen.

Læringsprosessen i lederutdanningen, (Lysø et al., 2013) kan, slik jeg skriver i teorikapitlet, anvendes som et bilde på *læringsprosessen i mentorsamarbeidet*. Se figur 2, side 13.

Konkrete saker er utgangspunkt for erfaringsutveksling og refleksjon over egen ledelse. Jeg vil hevde at empirien i studien viser at refleksjonene over praksis er med å *skape mening om praksis, konstruere egen lederidentitet og generere lederspråk*, og blir del av rektors pågående læring og utvikling (Lysø et al., 2013).

Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling? Svaret på dette forskningsspørsmålet er, slik jeg tolker empirien, at rektorene opplever mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling. Det er imidlertid stor forskjell på i hvor stor grad de opplever dette. For noen er det avgjørende, for andre betyr det ikke så mye. Empirien i studien peker på rektorutdanningen ved NTNU som et like viktig bidrag i lederutviklingen, det er der hovedkilden til kobling av teori og praksis ligger for flere av rektorene i studien.

Innholdet i mentorordningen i Trondheim kommune er i stor grad tilpasset den enkelte rektor, og mentorordningen er del av flere støttetiltak for rektorene i kommunen. Disse funnene i studien sammenfaller med Woolsey (2010) sine konklusjoner som peker på at mentoring bør være del av et større lederutviklingsprogram og individuelt tilpasset den enkelte deltaker.

Drøftingene i dette kapitlet er sett opp mot de to forskningsspørsmål om gjennomføring av mentorordningen og hvordan mentorordningen har bidratt til egen lederutvikling.

Gjennomføringen og organiseringen av mentorordningen er i hovedsak sett i lys av teori om mentoring og tidligere forskning. Læringsprosessen er hovedsakelig belyst av Mintzbergs (2009) teori om «ledelse som praksis», læringsprosessen i lederutdanningen i Norge og teoretisering som del av profesjonsutviklingen jamfør Ertsås & Irgens (2012).

I siste kapittel vil jeg kort oppsummere oppgaven og konkludere på overordnet problemstilling. Avslutningsvis vil jeg peke på muligheter for videre forskning og mulige implikasjoner for mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune.

6.0 KONKLUSJON og IMPLIKASJONER

Problemstillingen i denne studien etterspør forskningsdeltakernes erfaringer og disse blir framstilt i empirien med direkte sitat fra intervjuene. I drøftingskapittelet blir empirien belyst fra min synsvinkel: «[...] forskeren skaper sin forståelse av fenomenet eller settingen som studeres ved hjelp av teoretisk briller» (Postholm, 2010, s. 130). Mine «forskerbriller» er preget av kjennskap til Trondheim kommune som skoleeier, valg av teoretisk tilnærming og tolking av empirien i lys av teori. Som svar på overordnet problemstilling: «Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?» oppsummeres empirien og drøftingene samlet.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Erfaringene med rammefaktorene i mentorordningen, omfang og tidsbruk er stort sett positive. En travel hverdag gjør at møter kan bli flyttet uten at det problematiseres i særlig grad. Sted for samtale bør gjennomføres både på rektors og mentors arbeidsplass, det vil være med å gjøre synliggjøre rektors kontekst for mentor. Det er viktig at rammene rundt mentorsamarbeidet blir klargjort i forkant av mentorsamarbeidet. Dette betyr blant annet avklaring av forventninger, innhold og mentors mandat. Et vesentlig forhold ved mentors mandat som rektorene i studien ikke kjenner til, er mulig rapportering til rådmannen. Mentorordningen bør være et virkemiddel for kvalitetsutvikling og ikke kvalitetssikring. En avgjørende faktor i mentorsamarbeidet er relasjonen mellom mentor og rektor, og at den er preget av tillit og trygghet. Rektorene gir uttrykk for at de har tillit til mentor og har ikke opplevelse av at konfidensialiteten mellom mentor og rektor er brutt. Rektorene opplever liten grad av asymmetri i forholdet mellom mentor og rektor, og mentor ses som en likeverdig kollega.

Læringsprosessen i mentorsamarbeidet er praksisnær, der reflekterende samtaler står i sentrum. Innholdet i mentorsamtalene er i stor grad tilpasset den enkelte rektors behov. Konkrete utfordringer i hverdagen er utgangspunkt for erfaringsutveksling og refleksjon over egen ledelse. Rektorene erfarer at de i stor grad får råd fra mentor, råd de vurderer nøye om de skal følge eller ikke. Rektorene har ulike erfaringer med kobling av praksis og teori. Jeg hevder i drøftingene, på bakgrunn av Ertsås & Irgens (2012) og Lysø et al. (2011), at når praksis ikke ses i lys av teori så reduseres muligheten til læring og utvikling. De rektorene som har gått på rektorutdanningen erfarer at de selv ser sin praksis i lys av teori, og det bidrar sammen med mentorordningen til læring og utvikling.

Jeg finner ikke grunnlag for å trekke helt entydige konklusjoner av denne studien. Rektorenes erfaringer med mentorordningen i Trondheim kommune er langt på vei positive, men på enkelte områder gis det motstridende signaler, slik det framkommer i presentasjon av empirien. På den ene siden vurderes ordningen som helt avgjørende for egen utvikling i rektorrollen, og på den andre siden vurderes det at kommunen kan finne andre metoder for å støtte nye rektorer. En tolking av dikotomien i deltakernes erfaringer er at det kan ha sammenheng med oppstarten av mentorsamarbeidet. Det er ikke alltid brukt nok tid til avklaring av rammer for, og forventninger til, mentorsamarbeidet.

6.2 Implikasjoner og videre forskning

En studie med et bredere datagrunnlag vil kanskje kunne gi mer entydige svar. En studie der hele det naturlige utvalget blir forespurt om deltakelse. Det vil si alle rektorer som har vært med i mentorordningen i Trondheim kommune. Perspektivet i en slik studie vil bli noe annerledes enn i denne studien. Det vil være naturlig å se på om mentorordningen har ulik betydning for helt nye rektorer og rektorer med tidligere rektorerfaring. Et annet aktuelt perspektiv er om det er forskjell på kvinner og menns opplevelse og erfaring med mentorordningen. Det kan gjennomføres en flernivåstudie, der en får fram breddedata gjennom spørreundersøkelse og gjennomfører dybdeintervju med et mindre utvalg. Ringdal skriver at flermetodedesign er utslag av at: «I dag er det også ganske vanlig å se kvalitativ og kvantitativ metode som komplementære snarer enn motsetninger» (2007, s. 91). En slik triangulering får fram både bredde og dybde data, og det vil føre til at validiteten i studien styrkes (Ringdal, 2007).

En studie der mentorenes perspektiv belyses ville også vært interessant. Jeg har i denne studien valgt utelukkende å se på rektorenes erfaringer, men dersom mentorenes perspektiv trekkes fram, ville det kanskje gi et mer helhetlig bilde av mentorordningen i Trondheim kommune.

Det kunne også være interessant å gjennomføre en komparativ studie av mentorordningene i Oslo og Trondheim. Hvilken innvirkning på rektorenes læring og utvikling, har en mer strukturert ordning sett i forhold til en som er løsere organisert?

Postholm (2010) skriver at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskerens funn. «[...] en forskningstekst fra et praksisfelt frambringer nye måter å se og tolke praksisfeltet på» (s. 131). Jeg håper skoleeier, Trondheim kommune, vil ha nytte av studien, og at den kan ha verdi for andre kommune som har mentorordning for nytilsatte rektorer. Studien kan også være et grunnlag for videre forskning på feltet.

Hensikten med denne masteroppgaven er ikke å evaluere mentorordningen i Trondheim kommune, men å belyse forskningsdeltakernes erfaringer. I empirien og drøftingene blir det likevel reflektert på måter som har evaluerende karakter. På bakgrunn av den innsikt jeg som masterstudent har fått gjennom arbeidet med oppgaven, vil jeg avslutningsvis peke på mulige implikasjoner for mentorordningen i Trondheim kommune.

Rammene for mentorsamarbeidet kan i større grad klargjøres ved oppstarten av mentorsamarbeidet, gjerne ved at det inngås en skriftlig avtale eller kontrakt. Rapporteringsplikten til mentor, bør etter min vurdering fjernes. Hvis skoleeier ikke ønsker det, bør rektorene ved oppstart av mentorsamarbeidet få informasjon om dette forholdet. Kommunen bør vurdere å ha større tilfang av mentorer slik at det kan gjennomføres en mer omfattende prosess rundt koblingen av mentor og rektor. Retningslinjene for mentor kan suppleres med at praksis bør ses i lys av teori.

Da jeg startet dette forskningsarbeidet hadde jeg en forforståelse om at mentorordningen i Trondheim var et godt tiltak som støtte for nytilsatte rektorer i en svært krevende jobb. Arbeidet med oppgaven har langt på vei bekreftet dette. Jeg håper at studien vil være med å bidra til relevant kunnskap om, og utvikling av, mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune.

Referanse og litteraturliste:

- Bjørndal, C. R. P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (ss. 189-212). Bergen: Fagbokforlaget.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres Læring og Ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (red.), *Læreres Læring og Ledelse av Profesjonsutvikling* (ss. 51-65). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195-231). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 432-415.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres Læring og Ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83-96). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kingham, S. H. (2009). *The Perspectives of First-Year Principals regarding Their Experiences with Mentors and the Mentoring Process within the Louisiana Educational Leaders Induction (LELI) Program*. University of New Orleans. Hentet fra <http://scholarworks.uno.edu/td/1023/> ERIC database.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *St.meld. nr. 30 Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *St.meld. 19 Tid til læring -oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. I R. Klev & O. E. Vie (red.), *Et praksisperspektiv på ledelse* (ss. 157-173). Oslo: Cappelen Dam Akademisk.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv *Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: NIFU rapport 2011.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2013). Ledet til læring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling *Delrapport 3 fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen* (ss. 90 s. : ill.). Oslo: NIFU rapport 2013.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Olsen, M. S. & Solem, A. (2012). Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene *Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen* (ss. 80 s. : ill.). Oslo: NIFU rapport 2012.
- Mathisen, P. (2008). *Mentor: om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, P. (2011). Mentorskap på norsk-begrepet og praksisen. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (ss. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, P., & Kristiansen, A. (2005). Etske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 221-230.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (2010). *Mintzberg om ledelse*. København: L&R Business.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 96-108.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse-faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2009, 15.10.2012). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Oslo kommune. (2009). *Mentorhåndboken* Oslo: Oslo kommune Utdanningsetaten. Hentet fra <http://www.oslo.kommune.no/sok/?q=Mentorh%C3%A5ndboken#gsc.tab=0&gsc.q=Mentorh%C3%A5ndboken&gsc.page=1>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skagen, K. (2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (ss. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Southworth, G. (1995). Reflections on Mentoring for New School Leaders. *Journal of Educational Administration*, 01, 17-28.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune. (2009). *Rektorenes arbeidssituasjon og skoleledelse i Trondheimsskolen*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Trondheim kommune. (2011a). *Forvaltningsrevisjon skoleledelse*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Trondheim kommune. (2011b). *Kvalifikasjonskrav for og godtgjøring av mentor*.
- Trondheim kommune. (2011c). *Oppfølging av revisjonsrapport om skoleledelse i Trondheim kommune*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Trondheim kommune. (2011d). *Retningslinjer for mentorer for rektorer*.
- Trondheim kommune. (2013). Ledig rektorstilling i Trondheim kommune. <http://www.trondheim.kommune.no/stillingledig/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Når starten er god. *En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Art.serie nett 07.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). Interaksjon mellom læring og utvikling I E. L. Dahle 2001 (red.), *Om Utdanning Klassiske Tekster* (ss. 151-165). Oslo Gyldendal akademisk.
- Woolsey, A. M. (2010). *New Principals in the Trenches: Does Mentoring Impact Leadership Development for New School Leaders?*, Arizona State University.

Liste over vedlegg:

Vedlegg 1: Godkjenningsbrev fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i studien og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårelegen gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunnar Engvik
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref: 35285 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35285	<i>En studie av mentor ordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gunnar Engvik
Student	Berit Mari Midttun

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

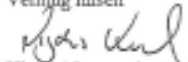
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf. 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Berit Mari Midttun, Ringvålvegen 169, 7089 HEIMDAL



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 01.10.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Til.....

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «En studie av mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune»

Bakgrunn og formål

Jeg, Berit Mari Midttun, er masterstudent i skoleledelse ved NTNU, og i løpet av studieåret 2013/2014 skal jeg skrive masteroppgaven. Oppgaven skal etter planen leveres 15. juni 2014. Som tema har jeg valgt Trondheim kommune sin satsing på mentorordning for nytilsatte rektorer. Etter det jeg kjenner til, er denne satsingen uvanlig i Norge. Jeg viser til e-post fra rådgiver Gunnar Wibe 03.05.13, der det framgår at kommunaldirektøren gir sin tilslutning til studien.

Min foreløpige problemstilling er: «Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?»

Empirien i studien skal samles inn i form av intervjuer. En oversikt fra mai 2013 viser at tolv nytilsatte rektorer i Trondheim, har vært tilknyttet mentorordningen. Jeg ønsker å intervju fire rektorer. Kriterier for valg av intervjupersoner er at disse har deltatt i kommunens mentorordning et år eller mer, slik at de har rukket å gjøre seg en god del erfaringer med ordningen, og ikke har vært rektor tidligere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene tar fra 30 min. til 1 time. Intervjuene blir tatt opp på lydfil, og videre transkribert. Jeg ønsker også å ha mulighet til et oppfølgingsintervju. Jeg tar sikte på å gjennomføre intervjuene i løpet av høsten 2013. Underveis i studien vil jeg gjennomføre «member-checking», det innebærer at du får mulighet til å uttale deg om min framstilling av dine opplysninger. Alle opplysninger og lydopptak av intervjuene blir slettet etter at masteroppgaven er levert og sensurert. Det er frivilling å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun undertegnede og veileder førsteamanuensis Gunnar Engvik ved NTNU, som vil ha tilgang på dem.

Opplysningen om hvor lenge du har vært rektor og skoleslag du jobber i, er indirekte personopplysninger som blir innhentet. I masteroppgaven vil opplysningen bli anonymisert.

Jeg håper du stiller deg positiv til å delta i studien og gir tilbakemelding ved å svare på denne henvendelsen pr. e-post til: berit-mari.midttun@trondheim.kommune.no

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med meg på mob. 930 59 704.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Berit Mari Midttun

Fagleder ved Utleira skole og masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien gjennom brev med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, «En studie av mentorordningen for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune».

Jeg sier meg villig til å delta i studien

.....
signatur

Vedlegg 3

Intervjuguide

En studie av mentorordning for nytilsatte rektorer i Trondheim kommune

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har nytilsatte rektorer med mentorordningen i Trondheim kommune?»

Forskningsspørsmål

3. Hvilke erfaringer har rektorene med gjennomføringen av mentorordningen?
 4. Hvilke erfaringer har rektorene med mentorordningen som bidrag til egen lederutvikling?
-

Definere situasjonen:

- Fortelle om formålet med intervjuet, vise til problemstillingen som også ble presentert i forespørselen om deltakelse
- Intervjuet to-delt, gjennomføringen av mentorordningen, tid sted mm og innholdet i mentorsamtalene, rektorrollen/ledelse
- Intervjuet tar ca. 40 minutter, det tas opp på lyd og blir transkribert i etterkant for analyse. Vil kunne notere litt underveis, for å huske moment jeg vil komme tilbake til.
- Noe du vil spørre om før vi går i gang?

Avklaringer:

- Hvor lenge har du vært rektor?
- Hvor lenge har du vært med i mentorordningen?
- Pågår mentorordningen fortsatt?

1. Forskningsspørsmål: Gjennomføring av mentorordningen

Intervjutema:

- Praktisk gjennomføring
 - Hvordan ble du forberedt på mentorordningen, info om hva det innebærer?
 - Inngått avtale mellom deg og mentor?
 - Omfang?
 - Er varighet avtalt, kjent?
 - Hvordan ble det avklart hvem som skulle være mentor for deg?
 - Hvordan kommer dere fram til læringsmål?
 - Hvilke arbeidsformer er brukt?
 - Har observasjon vært brukt?

2. Forskningsspørsmål: Leder utvikling

Intervjuteama:

- Områder i rektorjobben som har vært tema? Fortell om det
 - Refleksjoner over egen praksis,
 - Har det vært fokus på vurdering av ulike strategiske ledervalg?
 - I hvilken grad har ordningen økt bevisstheten om egen lederstil, eget lederskap?
- Opplever du å bli profesjonelt utfordret av mentor?
- Gir mentor konkrete råd?
- Har praksis vært sett i lys av teori, hvordan har det evt. preget mentorsamtalene?
- Hvordan opplever du at ordningen bidratt til utvikling for deg som leder?

Avsluttende moment:

- Mentorordningen sett ifht. de andre «støttefunksjonene» i kommunen?
- Hva har du som nytilsatt hatt mest behov for/nytte av? Hva har vært viktigst for deg?
- Noe du savner/som kunne vært annerledes?
- Har du kjennskap til forankring av ordningen, politisk, administrativt, retningslinjer for mentor?

Debrifing:

- Jeg har ikke fler spørsmål. Er det noe annet du ønsker si noe om/tilføye før vi avslutter intervjuet

Til intervjuet ble det blant annet for å sjekke ut egen forståelse, laget en huskeliste med prober og utdypende/oppfølgende spørsmål:

- Taushet.....
- Nikke, mm, ja...
- Gjentakelse av det som blir sagt.
- Kan du si mer om/utdype det?
- Kan du gi noen eksempler på
- Forstår jeg deg riktig når.....
- Betyr det at....