

FORORD

Motivasjonen bak dette masterstudiet har vært en blanding av nysgjerrighet, interesse for fagfeltet ledelse og et personlig behov for å søke nye utfordringer i et karrieremessig løft. Videreutdanning i administrasjon og ledelse har vært berikende og en flott erfaring å ha med seg videre. Jeg har funnet utdanningen svært nyttig både i arbeidslivet og privatlivet. Jeg tror at kunnskapen jeg har tilegnet meg underveis har påvirket og endret meg som leder, arbeidstaker og familiemedlem.

Det å gjennomføre en mastergrad parallelt med full jobb, tre aktive barn og en fritid som egentlig var mer enn full fra før, har vært krevende. Prosessen jeg har vært igjennom for å ferdigstille oppgaven kan sammenlignes med en lang og krevende topptur. Det har vært perioder med sugende myr, klatring, bratte berg og svimlende høyder. Men utsikten fra toppen gjør at det var verdt alt strevet.

For meg har valget om å skrive en oppgave om tilbakemelding og mestring vært betydningsfullt. Under arbeidet med teori og empiri har det gitt meg mange gode stunder med refleksjoner og diskusjoner. Spesielt har forskningsintervjuet og møtet med mentorene i ENT3R vært en flott opplevelse. Takk til informantene, hver og en av dere, uten deres vilje til å dele og beskrive opplevelser og tanker omkring temaet hadde det ikke blitt noen oppgave!

RENATEsenteret fortjener en stor takk som gav meg tillit og anledning til å gjennomføre en mastergrad og dermed muliggjorde denne studien. Jeg har underveis vært så heldig å omgi meg med støttende og nysgjerrige kollegaer. Jeg er glad det ble en oppgave om mentorene i ENT3R til slutt, engasjementet de viser for ENT3Rprosjektet fortjener det.

Jeg vil selvfølgelig takke veilederen min, Anne Torhild Klomsten fra pedagogisk institutt på NTNU, for å holde motivasjonen oppe når det gikk treigt og framdriften uteble. Takk for god faglig veiledning og formidling av synspunkter under hele prosessen. Anne Torhild evner å gi tilbakemeldinger med lynets hastighet, det har imponert meg! Gisle Bakkeli og Ingrid Island har lest korrektur og bidratt med gode spørsmål i sluttspurten. Takk for at dere tok dere tid.

Til slutt så synes jeg faktisk at jeg også trenger et klapp på skuldra. Tenk at det første kurset i strategi og ledelse høsten 2009 var starten på et fire år langt prosjekt fram til masteroppgaven. Det føles helt greit å si punktum finale nå.

Trondheim, september 2013.

Hanne Mari Sæther

SAMMENDRAG

Oppgavens formål var å studere hvordan mentorer i ENT3Rprosjektet opplever at tilbakemeldinger virker på deres mestring. Gjennom kvalitativ metode ble fem mentorer, fra tre ENT3Rprosjekter, intervjuet. Det teoretiske grunnlag for oppgaven er basert på tidligere undersøkelser om tilbakemelding gitt i en arbeidslivskontekst og teoretiske perspektiver innen mestring, selvforståelse og motivasjon.

Ut i fra problemstillingen som er valgt har jeg identifisert en god del elementer i hvordan tilbakemeldinger oppfattes av mentoren og hvilke reaksjoner det fører til, og hvordan det virker på selvfølelsen og mestring. Noen av disse elementene var forventet i forhold til tidligere forskning og teori, men også ut i fra mine egne erfaringer. Andre funn var mer overraskende og er nyttig som innspill til videre ledelse og drift av ENT3Rprosjektet.

Mentorene i undersøkelsen har belyst både positive og negative sider av det å motta tilbakemeldinger. Resultatene viser at tilbakemeldinger gitt som ros er svært viktig for mentorenes selvtillit og for å føle seg trygg i jobben. Negative tilbakemeldinger skaper usikkerhet om egne valg og faglig kompetanse hvis de oppfattes som urimelige eller ubegrunnet. Mentorene rangerer viktigheten av tilbakemeldinger ut i fra hvem som er avsender, og det er særlig elevenes spontane positive tilbakemeldinger som verdsettes høyt. Studien viser at leders tilbakemelding er mindre viktig for mentorenes mestring.

Elevene i ENT3R og med-mentor er virkningsfulle kilder for tilbakemelding og er sterkt forbundet med mentorenes opplevelse av mestring. Dette er diskutert i forhold til Banduras (1992; 1994) teori om subjektiv mestringsforventning. Resultatene viser også at mentorene i denne studien er høyt motivert for jobben, og at det er en nær sammenheng mellom motivasjon, selvtillit og forventning om mestring. Resultatene indikerer at positiv og konstruktiv feedback virker forsterkende på disse områdene hos mentorene. Ros og positiv feedback er gjennomgående tilbakemeldingsformer i ENT3Rprosjektet. Resultatene sier også at det eksisterer enkelte utfordringer i det å ta i bruk konstruktiv korrigerende tilbakemelding som et ledelsesverktøy.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
INNHOLDSFORTEGNELSE	2
INNLEDNING	4
Om ENT3Rprosjektet	5
TEORI	7
Former for tilbakemelding	7
Tilbakemeldinger i arbeidslivet	8
Ledelse og tilbakemelding	11
Mestring og selvoppfatning	11
Forventning om mestring	12
Motivasjon	14
Attribusjon	15
METODE	16
Valg av metode	16
Det kvalitative forskningsintervjuet	16
Intervjuguiden	17
Informantene	17
Datainnsamling	18
Forskerrollen	19
Analyseprosessen	20
Ethiske betraktninger	22
EMPIRI	23
Informantenes motivasjon for jobben	23
Opplevelsen av tilbakemelding	25
Ulike former for tilbakemelding	27
Hvem gir tilbakemeldinger, og hvor?	30
Mestring	32
Trygg i jobben som mentor	32
Hva må til for at mentoren får til jobben?	34
DRØFTING	35
Opplevelsen av tilbakemelding i ENT3R	35
Tilbakemeldingens virkning på mestring	38
Metodiske betraktninger	40
PRAKTISKE IMPLIKASJONER og VIDERE FORSKNING	43
LITTERATURLISTE	45

Vedlegg 1: Intervjuguide _____	46
Vedlegg 2: Informasjon til forskningsdeltagerne _____	46
Vedlegg 3: Søknad Renatesenteret _____	46
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring _____	46
Vedlegg 5: Meldeskjema _____	46
Vedlegg 6: Tillatelse Renatesenteret _____	46

INNLEDNING

Tilbakemeldinger er en sentral del av menneskers hverdag. Både privat og i jobbsammenheng er vi opptatt av å få tilbakemelding på våre handlinger og atferd. Alle har behov for tilbakemelding, og dette vil vi gjerne ha i form av ros. Gjennom mange år i arbeidslivet er min erfaring at flesteparten mener de sjelden får tilstrekkelig med tilbakemelding på sin jobbutførelse. Vi har et felles ønske om å bli sett og anerkjent for det arbeidet vi utfører, og dette opplever jeg er uavhengig av posisjon, erfaring og alder.

Hvorfor er vi så opptatt av tilbakemelding i vår yrkesutførelse? Jeg har selv opplevd at konstruktive og særlig positive tilbakemelding er en kilde til begeistring, mestring, motivasjon og arbeidsglede. Manglende tilbakemeldinger er derimot en potensiell kilde til likegyldighet og mistriivsel. Det er da et paradoks at flertallet av bedrifter og offentlige organisasjoner i Norge scorer lavt i forhold til å etablere en praksis for tilbakemelding (Spurkeland, 2005). Vi har generelt sett en svak kultur for å gi ros, og ris uttrykkes ved straffereaksjoner eller feilrettelser. Tidligere undersøkelser viser at det å gi tilbakemelding er en av de svakeste relasjonsområdene hos norske ledere. Fordi det er så viktig for de fleste, kan det synes som det er et behov for å bedre tilbakemeldingspraksisen i organisasjoner (Espedal, 2010; Spurkeland, 2005).

Siden tilbakemeldinger har betydning for motivasjon og selvfølelsen hos den enkelte kan det synes som at både ledere og medarbeidere må trene på å bli aktive og dyktige til å gi tilbakemelding. Ledere har en særskilt viktig oppgave med å gi ros, anerkjennelse og konstruktiv veiledning. Dette er sentrale betingelser for personlig og faglig utvikling av medarbeiderne (Berg, 1987; Halland, 2004). Tilbakemeldinger kan virke bekreftende på at det du gjør er bra og forsterke opplevelsen av mestring. Det at andre tror på dine evner styrker den subjektive mestringsevnen (Bandura, 1993). Selvoppfatning er sterkt integrert med mestring, derfor vil tilbakemeldinger kunne påvirke både selvoppfatning og mestringsforventning hos personen. Dette gjelder selvfølgelig både i positiv og negativ retning alt ettersom hvordan tilbakemeldingen blir gitt. Ofte synes vi det er bedre å få høre hva vi gjør dårlig, enn ikke å høre noe i det hele tatt.

Min interesse for temaet er at jeg som prosjektleder for det nasjonale ENT3Rprosjektet har liten innsikt i hvordan mentorene i prosjektet opplever å motta tilbakemeldinger på sin jobbutførelse. ENT3R er initiert av Kunnskapsdepartementet som et tiltak for å øke rekrutteringen til realfag og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2006) hvor ungdom i

alderen 15-17 år deltar på realfagstrening. Realfagstreningen planlegges og gjennomføres av studenter (mentorer). Tidligere rapporter og publikasjoner (Aarhaug 2011; Andresen 2013; Dahl, 2013) viser at elevene opplever å mestre realfagene ved å delta på ENT3R, og at prosjektet oppnår en vis rekrutteringseffekt. I ENT3R ligger mye av suksessen i hvordan studentene møter ungdommene og hvordan samspillet mellom dem utvikler seg. I Elevundersøkelsen (RENATEsenteret, 2011; 2012) svarer elevene at de er svært tilfreds med sin mentor. Den mest betydningsfulle suksessfaktoren i ENT3R blir dermed mentorene. Det er derfor viktig at mentorene trives i jobben sin, er motiverte og opplever mestring.

Det har vært et uttrykt behov fra RENATEsenteret (Kunnskapsdepartementets Nasjonale senter for Realfagsrekruttering) å innhente mer kunnskap om arbeidshverdagen til mentorene og hva som påvirker den. Vi vet lite om hvordan mentorene opplever tilbakemelding på sin jobbutførelse, og hvordan det gjør noe med mestring og motivasjon for jobben.

Mentorundersøkelsene, som baserer seg på kvantitative tilnærminger, peker på at prosjektet scorer svært høyt innenfor trivsel, motivasjon og mentorenes fornøydhets (RENATEsenteret, 2011; 2012). Mentorundersøkelsen gir derimot ikke svar på hva mentoren føler, tenker og vurderer i forhold opplevelsen av tilbakemelding i jobben. Det var de bakenforliggende årsakene til mentorenes fornøydhets jeg ønsket å belyse, og det var et behov for å gå i dybden. Med dette som bakteppe belyses følgende problemstilling ved hjelp av kvalitativ tilnærming: Hvordan opplever mentorer at tilbakemeldinger virker på deres mestring?

Om ENT3Rprosjektet

I de siste ti årene har det vært nedgang i rekrutteringen til realfagene (Kunnskapsdepartementet, 2010), og den store etterspørselen av slik kompetanse har ført til at flere rekrutteringstiltak har blitt igangsatt. Ett av tiltakene er ENT3R. ENT3R er utviklet under ledelse av RENATEsenteret og prosjektet går ut på at elever fra ungdomsskolen og videregående skole deltar på realfagstrening en gang i uken i sin fritid. Realfagstreningen ledes og gjennomføres av studenter fra realfaglige og teknologiske studier.

ENT3Rprosjektet er organisert med en ledelse som består av prosjektleder. Prosjektlederen er ansvarlig for drift av prosjektet og innehar personalansvar for mentorene. De største ENT3R prosjektene har også en ledergruppe som støtter opp om prosjektlederen. RENATEsenteret har det nasjonale koordineringsansvaret for ENT3R. ENT3R består av 17 del-prosjekt fordelt på høgskoler og universitet, og har et omfang på 200 mentorer og 2000 ungdommer. Hvert

del-prosjekt har en kontaktperson fra utdanningsinstitusjonen (UH-kontakt) som hjelper prosjektlederen ved behov. Alle studentene som er involvert i prosjektet jobber deltid.

Studentene i ENT3R kalles *mentorer*. Mentoren skal bryte med stereotype forestillinger om «mattenerden» og bidra til at ungdommene som deltar bygger opp mestringsfølelsen i realfagene. I kraft av å være seg selv blir mentoren en rollemodell som ungdommene kan identifisere seg med.

For å styrke mentorene i sin jobbutførelse får de opplæring gjennom deltakelse på kurs, hvor forventninger og innholdet i mentorjobben er fokusområder. Mentorene på hvert studiested møtes månedlig til faglige refleksjoner og sosialt samvær. De fleste mentorene jobber sammen to og to, og de har dermed en mulighet til å samarbeide om planlegging og gjennomføring av realfagstreeningen, samarbeidspartneren benevnes som *med-mentor*. Ungdommene som deltar på realfagstreening benevnes som *elever*.

Arbeidsmiljøet i ENT3R vurderes som godt (RENATEsenteret 2010; 2011). Mentorene er fornøyd med sin leder og de gir inntrykk av at de trives i mentorrollen. De sier at de har stort utbytte av å være mentor og erfarer at det er gøy å møte elevene. Mentorene ser på ENT3R som et viktig prosjekt for å øke rekrutteringen til teknologi og realfag. De signalene som blir gitt i Mentorundersøkelsen (Dahl, 2013; RENATEsenteret, 2010; 2011) tyder på at mentorene generelt sett er fornøyd med jobben sin og at de har en opplevelse av mestring.

TEORI

Former for tilbakemelding

Tilbakemelding omhandler i sin enkleste form om å bli sett og hørt. Barn er tydelige på vårt nedarvede behov for bekreftelse og oppmerksomhet, og i følge Spurkeland (2005) slipper dette aldri helt taket, selv om vi som voksne har lært å skjule, undertrykke og bortforklare dette basisbehovet. Behovet er like fullt til stede i vårt emosjonelle indre liv og dersom behovet ikke blir dekket på jobben, kompenserer vi for det på andre arenaer. Om relasjonene er kjølige og tilbakemeldingskulturen svak på arbeidsplassen, er likevel behovene der hos hver medarbeider.

De ulike formene for tilbakemelding grupperes noe ulikt avhengig av hvilket teoretisk perspektiv en benytter. Tilbakemeldingen kan i følge Spurkeland (2005) komme i tre varianter: Negativ tilbakemelding, som er synonymt med negativ feedback, og blir oppfattet som ris. Positiv tilbakemelding, synonymt med positiv feedback, omtales i det muntlige språket som ros. Ingen tilbakemelding er også en form for tilbakemelding og er det samme som neglisjering.

Negativ tilbakemelding / negativ feedback er informasjon som korrigerer, former og presiserer tidligere utført eller pågående adferd (Grenness, 1999; Spurkeland, 2005). Negativ feedback innebærer informasjon som avviker fra ønsket atferd i forhold til spesifiserte mål eller standarder. Et overdrevent negativt fokus kan hindre mentoren i å få øye på alle de positive mulighetene som ligger i situasjonen. Negativ tilbakemelding kan lett skape frustrasjon, misnøye og negative følelser (Wormnes & Manger, 2008).

Positiv tilbakemelding / positiv feedback er informasjon som fører til at avvik ikke korrigeres, men tvert om forsterkes. Positiv feedback skaper glede, stolthet og optimisme som kan forsterke selvtilliten (Espedal, 2012; Grenness, 1999; Spurkeland, 2005; Wormnes & Manger, 2008). Resultatet er det vi kan kalle en eskalering.

Ingen tilbakemelding eller neglisjering er i følge Spurkeland (2005) isolert sett psykisk terror. Og i dets rendyrkede form blir forholdene slik at ingen hilser på deg, ingen ser deg og ingen bryr seg. Høy grad av neglisjering er drepende for selvfølelse og utvikling. Spurkeland (2005) sier videre at uten tilbakemelding blir jobben menneskefiendtlig.

London (1997) deler også inn tilbakemelding i tre grupper, hvorav positiv og negativ feedback er samsvarende med Spurkeland (2005). London (1997) introduserer *feedforward* som en tredje inndeling. Feedforward er informasjon som foregriper og gir kunnskap om fremtidige hendelser som en kan tilpasse seg til. Å skape feedforward handler i følge Espedal (2010) om å finne det som skal til for å skape framdrift. Det kan være å fokusere på det mentoren er god på framfor det som ikke er så bra. Det kan være å lete fram gode tilbakemeldinger i stedet for å fokusere på hindringer og problemer. Jeg tolker feedforward som en mer målstyrt, konstruktiv og retningsbestemt tilbakemelding. Det er en flytende overgang mellom positiv tilbakemelding og feedforward.

I oppgaven behandles begrepene tilbakemelding og feedback som synonyme begreper, da jeg ikke finner noen vesentlig forskjell i bruken. Videre velger jeg å legge til grunn Spurkelands (2005) syn på tilbakemeldinger, mye på grunn av at hans perspektiv ligger nærmest min egen oppfatning og erfaring med begrepet. Tilbakemeldinger er viktige i arbeidslivet og vi har alle et indre behov for å gi og få tilbakemelding. I oppgaven skiller jeg ikke mellom skriftlig og muntlig tilbakemelding, all respons på jobbutførelsen gitt av andre, defineres som en tilbakemelding.

Tilbakemeldinger i arbeidslivet

Tilbakemeldinger i arbeidslivet må forstås ut i fra den generelle betydningen tilbakemeldinger har i menneskers dagligliv (Grenness, 1999). I vanlige dagliglivssituasjoner er den *uformelle* tilbakemeldingen et kontinuerlig og spontant aspekt ved interaksjon mellom mennesker. Slike interaksjoner forutsetter innsikt i andres forventninger og baseres ofte på gjensidig tillit. Vi sosialiseres gjennom oppvekst og arbeidsliv til vi går rundt med justerte forventninger (Spurkeland, 2005). Spurkeland (2005) framhever videre at det i organisasjoner må trenes på tilbakemeldinger, og organisasjonen må ha gode rollemodeller som har kunnskap om teknikker.

I følge London (1997) viser tidligere forskning at ansattes personlige engasjement i arbeidsoppgavene øker ved bruk av tilbakemeldinger, dette støttes også av Spurkeland (2005) og i Wormnes og Manger (2005). Tilbakemeldinger kan fungere som styrende på målrettet aktivitet og påvirker fremtidige målsetninger ved å høyne innsatsen for å nå disse målene (London, 1997). Ut i fra et ledelsesperspektiv er det helt sentralt å utvikle en kultur for tilbakemelding i organisasjonen for å utøve god. I dag er det en sterk tendens til at de fleste lederutviklingstiltak har dette på agendaen (Spurkeland, 2005), men selv om det står på

agendaen er det dermed ikke en selvfølge at det omsettes i praksis. Funn fra Spurkeland (2005) og Espedal (2010) kan tyde på det.

Tilbakemelding har betydning for en rekke prosesser i arbeidslivet, slik som motivasjon, læring, karriere, opplevd selvaktelse og rettferdighet (Grenness, 1999; Halland, 2004). Når du gir tilbakemelding er din intensjon med tilbakemeldingen av stor betydning for utfallet av tilbakemeldingen. Hvis prosjektleder oppfattes som lettere irritert når det gis tilbakemelding til mentoren, er det lite sannsynlig at mentoren får fullt utbytte av den. Skal tilbakemeldingen være nyttig, må den være til hjelp for å forbedre prestasjonene til den som får den (Johannessen & Olsen, 2010). Tilbakemeldingen må være konstruktiv.

I følge Bandura (1994) er andres tro på dine evner, en viktig måte å styrke en persons følelse av subjektiv mestringsevne. Tilbakemeldinger fra ledere og ansatte blir dermed svært viktige i en organisasjon. I følge Grenness (1999) er det visse forutsetning for at feedback skal fungere i en organisatorisk kontekst. Tilbakemeldingen må være lett forståelig, presis, hyppig og optimalt sett gis umiddelbart. Tilbakemeldingens kilde er troverdig og følges av forklaringer for å sikre forståelse for sammenhenger mellom hendelser.

Det skjer et komplisert og vanskelig samspill mellom mennesker i en vurderingssituasjon hvor tilbakemelding gis og mottas. For eksempel er *opplevd rettferdighet* avgjørende for hvordan tilbakemeldingen fungerer (London, 1997). En tilbakemelding som oppleves urettferdig og grunnløs vil ikke kunne føre til hverken korrigerende eller forsterkende avferden hos mottaker. Avvisning er derimot en sannsynlig handlingsreaksjon. Begge parter i en tilbakemeldingssituasjon er viktig. Den personen som mottar tilbakemelding kan være uimottakelig, ønsker ikke tilbakemelding eller har et sterkt behov for det. Den som gir tilbakemelding kan like eller mislike det. Allment gir vi hverandre for lite tilbakemelding, og særlig er det vanskelig å gi konstruktiv kritikk (Grenness, 1999). Vi er redd for å såre andres følelser, og vi er redd for at den andre vil reagere med sinne. Det er også en sterk tendens til at vi gir for lite ros. Det virker som om ros helst gis i spesielt trygge situasjoner (Spurkeland, 2005).

Empiriske undersøkelser sammenfattet av London (1997) viser overraskende nok at bruk av tilbakemeldinger i arbeidslivet ikke gir de positive resultatene man kan forvente. En grunn til dette er at tilbakemeldinger kan virke truende på ansattes selvaktelse og dermed utløse defensive reaksjoner. En annen grunn er at folk generelt sett kvier seg for å gi tilbakemelding, nettopp fordi så mange reagerer defensivt. I Londons studier fra 1997 har

forskningsperspektivet vært på mottak av negativ feedback og omhandler i mindre grad ros og positiv feedback.

Effektiviteten av tilbakemelding vil variere med hvor og hvem den kommer fra (Grenness, 1999; London, 1997). I en organisatorisk kontekst kan man skille mellom følgende seks kilder:

- *Arbeidsoppgavefeedback* er tilbakemeldinger som kommer automatisk fra våre fysiske omgivelser. Tilbakemeldinger gitt spontant til en mentor fra en elev eller forelder er av en slik karakter.
- *Organisatorisk formell reaksjon* er tilbakemeldinger som er satt i faste systemer og kommer regelmessig. Disse er forventet og predikerbare. Medarbeidersamtale er et eksempel på en fast møteplass for å diskutere prestasjoner i forhold til oppsatte mål.
- Tilbakemelding fra *nærmeste leder* er en potent kilde for korreksjon og forsterkning av adferd.
- Tilbakemelding fra *andre medarbeidere* er også en viktig kilde. Alt etter hvordan denne tilbakemeldingen gis og den relasjon mottaker har til sine arbeidskollegaer, vil slik feedback kunne virke positivt eller negativ.
- Ved bruk av *sosial sammenligning* søker vi informasjon om egne prestasjoner gjennom å sammenligne oss med hva andre gjør og mottar. Bruk av sammenligning kan være positiv når det skjer i strukturerte og systematiske former, men de fleste har en sterk tendens til å sammenligne seg på en negativ måte slik at effekten lett kan bli misunnelse og dårlig selvbilde.
- Det motsatte blir bruk av *selvfeedback* hvor en setter egne standarder og mål uavhengig av sammenligning med andre. Forskning viser at selvfeedback virker positivt på utvikling av ferdigheter og videre utvikling (London, 1997).

Feedback er et vanskelig område i organisasjoner. Selvfølgelig liker vi alle å høre hvor flinke vi er, og når vi etterspør feedback er vi ofte sikre på at vi får en positiv tilbakemelding (London, 1997). Folk flest liker ikke å bli fortalt om sine egne feil av andre, selv om det kan være til stor hjelp videre. Å lære fra feedback handler om å komme over en mental blokkering, hvor vi tenderer til å rasjonalisere, ignorere eller unngår feedback (London, 1997).

Ledelse og tilbakemelding

Medarbeidere kan motiveres på mange forskjellige måter. Ett viktig alternativ er å ta utgangspunkt i medarbeiderens atferd. Det finnes en god del studier av lederes bruk av tilbakemelding i forhold til underordnede (Espedal, 2010; Jablin & Krone, 1994; Johannessen & Olsen, 2010; London, 1997). En oppsummering av flere studier konkluderer med at ledere med høy troverdighet antas av underordnede å gi mer presis vurdering, og kan derfor positivt påvirke den underordnedes motivasjon, tilfredshet og vilje til å bruke den informasjon som gis i feedback. Tilbakemelding virker ikke bare på den underordnedes følelse av kompetanse og selvbestemmelse, men også faktisk suksess og selvtilitt (Grenness, 1999; London 1997).

Bruk av ris og ros i en lederrolle kan kritiseres ut i fra betraktningen om at ledelse reduseres til en teknikk som innebærer manipulering av ros og ris for å nå gitte mål (Berg, 1987). På en annen side kan ris og ros være et meget godt virkemiddel i lederrollen (Berg, 2008; London, 1997). Forskning viser at hvis ris og ros brukes reflektert og gjennomtenkt kan man oppnå hensiktsmessige resultater. Det er ikke tilstrekkelig at sjefen sier «*at så lenge medarbeiderne ikke hører noe, gjør de en god jobb*». Å gi tilbakemelding er dessuten en viktig betingelse for personlig og faglig utvikling av medarbeiderne. Positiv tilbakemelding fra personer med makt, som leder har, styrker opplevd mestring hos mottakeren av tilbakemeldingen og kan direkte påvirke en persons selvoppfatning og mestring (Johannessen & Olsen, 2008).

Mestring og selvoppfatning

Det er et genuint menneskelig behov å ville mestre (Wormnes & Manger, 2008). Vi får mangfoldige erfaringer kontinuerlig og influeres av hendelser, sosial akseptering og påvirkes av den kulturen vi omgir oss med daglig. Dagens arbeidsliv preges av et økende behov for mestring, både individuelt og i grupper (Wormnes & Manger, 2008). Selvfølgelig eller selvoppfatningen er et uttrykk for et menneskes oppfatning av seg selv. Det viser til de holdninger en har ovenfor seg selv, og de vurderinger en gjør av seg selv og sine kvaliteter. Selvfølgelig eller selvoppfatning er enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter av en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Selvoppfatning er i følge Imsen (1998) en bevisst kognitiv prosess.

Selvoppfatningen inkluderer både den sosiale meg, oppfatningen personen tror andre har av seg selv, og den egentlige meg, selvoppfatningen personen har på grunnlag av egen selv vurdering. I vår kultur henger selvoppfatning nøye sammen med personenes oppfatning

av sin egen kompetanse (Imsen, 1998). Det kan dreie seg om en slags generalisert kompetanse hvor personen har tro på egne evner til å mestre i mange slags sammenhenger, eller det kan være at personen knytter sine egne evner til avgrensede områder. Kompetansefølelsen har mye til felles med Atkinsons (1957) subjektive sannsynlighet for å lykkes. Bak en slik subjektiv sannsynlighetsvurdering ligger alltid en kjerne av tiltro til egne evner, en tro på at en kan hvis en bare prøver (Imsen, 1998).

Forventning om mestring

Mestring tilhører en av to tradisjoner innen den pedagogiske forskningen omkring selvpoppfatning knyttet til prestasjoner. Den ene, selvvurderingstradisjonen, har tradisjonelt vært opptatt av generell selvvurdering basert på tidligere erfaringer og emosjonelle forhold (Marsh, 1990; Rosenberg, 1965; Shavelson, 1982). Denne tradisjonen går jeg ikke nærmere inn på her siden mestring er forankret i *forventningstradisjonen* og skiller seg fra selvvurderingstradisjonen ved å ha sitt tyngdepunkt på det kognitive området, med fokus på egne forventninger om å klare bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Bandura (1992) definerer forventning om mestring som personens bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlingen som skal til for å mestre bestemte oppgaver. *Kan jeg som mentor gjennomføre realfagstreeningen? Vil jeg greie å motivere og inspirere elevene?* Vurderingen eller forventningen om mestring gjelder bare om en vil greie å løse problemet. Det er ikke en vurdering av flink jeg er, flinkhetsperspektivet hører mer hjemme i selvvurderingstradisjonen.

Gjennom mestring vil selvpoppfatningen stimuleres. Bandura (1977; 1992) har tatt for seg mestringsfølelsen som en viktig del av det å lykkes. Personens forventninger er sentrale i motivasjonen. Slike forventninger er avgjørende for hva slags aktiviteter vi begir oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen. Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen moderat. Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn (Bandura, 1992). Bandura skiller mellom to slags forventninger. Forventninger om å klare handlingene som er nødvendig for å nå målet, og forventninger om resultatet som følger av handlingen. En mentor vil da gjøre seg opp en forventning om han/hun klarer å gjennomføre en mentortime og forventningen om at mentorens innsats i mentortimen vil gi et positiv tilskudd til elevens kunnskap.

I følge Bandura (1992) vil denne subjektive mestringsforventningen basere seg på fem informasjonskilder: Tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning,

emosjonelle forhold og personens tolkning av egne prestasjoner. Hvis mentoren har positive erfaringer med lignende situasjoner kan det påvirke forventningen i retning av det å jobbe som mentor. Vikarierende erfaring kan mentoren ha fått ved å observere andre i lignende roller som mentoren lett kan sammenligne seg med, spesielt hvis de andre er rollemodeller for mentoren. Mentoren har en forventning om å lykkes i mentorrollen ut i fra det som observeres. Tilbakemeldinger, gitt som støtte og oppmuntring, fra andre som sier at dette vil du klare, er av stor betydning i følge Bandura (1992). Emosjonelle forhold til ENT3R og et sterkt ønske om å bidra eller overbevisning om at dette er et godt prosjekt vil kunne påvirke forventningen til mentoren.

Gjennom å føle at en mestrer en situasjon, vil det bidra til en robust følelse av subjektiv mestringsevne. Motstand kan svekke denne, men i størst grad før opplevelsen av subjektiv mestringsevne er ordentlig etablert (Bandura, 1997). Dette er særlig relevant for mentorene siden de har liten arbeidserfaring og enhver erfaring vil ha stor påvirkning. Subjektiv mestringsevne oppstår i det mentoren føler at hun eller han har kontroll på situasjonen, og at de tingene mentoren gjør får de ønskede utfallene. Den mest holdbare mestringsfølelsen oppstår sannsynligvis ved mestring av en oppgave en har jobbet lenge med. Pågangsmotet og egnviljen blir en helt annen ved suksess som er oppnådd ved langvarig vedvarende engasjement. Ved å stå på og jobbe hardt når ting blir vanskelig, for så å lykkes, oppstår en solid opplevelse av mestring. Troen på at en klarer det en vil, bare man står på, blir sannsynligvis sterkere jo flere ganger en erfarer dette (Bandura, 1997).

Ved å oppnå suksess vil selvtilliten styrkes, særlig hvis mange utfordringer må overkommes for å oppnå suksess. En annen måte å utvikle subjektiv mestringsevne, er gjennom å observere hvordan andre jobber for å lykkes. Å se at andre mennesker i samme situasjon går gjennom vanskelige utfordringer for så å lykkes, vil gi et større pågangsmot og engasjement til å gå ut å gjøre det samme (Bandura, 1977; 1997). Andres tro på egne evner styrker en persons følelse av subjektiv mestringsevne. Det at en annen person har tro på at utøverens innsats er viktig for at situasjonen skal løse seg, skaper større selvtillit. Selv om mentorene møter utfordringer, og tviler litt på om de egentlig er gode nok, så vet de at andre mentorer eller lederen stoler på at dette skal de klare.

Mead (1934) argumenterer for at et individs selvoppfatning endrer seg gjennom samvær med andre mennesker. Hvordan vi tenker om oss selv, er ikke et resultat av genetiske forhold eller disposisjoner, men av at vi omgås familie, venner, kollegaer og andre enkeltpersoner som

kontinuerlig gir tilbakemeldinger på vår væremåte og våre prestasjoner. Både prestasjon og motivasjon har betydning for et individs selvoppfatning.

Motivasjon

I følge forventningstradisjonen er forventningen om mestring sentral for motivasjonen som ligger bak en handling eller et valg (Bandura, 1992). Motivasjon er et komplekst fenomen og først og fremst viktig fordi den av ulike årsaker synes å styre det vi foretar oss. Hvorfor velger studenter å jobbe som mentorer? Hvorfor er de interessert i realfagsrekruttering?

Når vi blir spurt hva som ligger bak det vi gjør, og om hvordan vår interesse skapes, bruker vi gjerne begrepet motivasjon. Motivasjon defineres ofte som det som forårsaker aktivitet hos individet. Motivasjon holder denne aktiviteten ved like og gir den mål og mening (Levin & Rolfsen, 2004). Motivasjon handler om hvordan det skapes en kraft og en retning for det vi foretar oss. Det vil så i neste omgang innvirke på hvem vi er og hvordan vi blir i de roller som vi utvikler og innehar. Motivasjon handler derfor i stor grad om hvordan vi ser på oss selv, og er derfor også en viktig del av vår selvforståelse (Levin & Rolfsen, 2004). Det som motiverer en selv er ikke nødvendigvis det samme som motiverer andre. Men det finnes noen grunnleggende fellestrekk: Alle ønsker å bli sett og verdsatt, at egen kompetanse og ferdighet blir brukt, og at det finnes en mulighet til å utvikle seg (Wormnes & Manger, 2008).

I motivasjonsteorien opereres det med et skille mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon har rot i det som ligger utenfor selve aktiviteten som muligheter for belønninger, posisjoner eller forfremmelser. Indre motivasjon har rot i egenskaper ved selve aktiviteten som utfordrer, skaper glede eller trigger nysgjerrigheten. Skillet mellom ytre og indre motivasjon er ikke vanntett, og indre motivasjon kan være resultat av tidligere ytre motivasjon. Motivasjonsforskerne er i dag mindre opptatt av begrepene indre og ytre motivasjon. I stedet har de i økende grad rettet oppmerksomheten mot målorientering. Er mentoren mestringsorientert, hvor målet er å øke kompetansen, eller prestasjonsorientert hvor intensjonen er å gjøre det godt og dermed oppnå en positiv vurdering av ens kompetanse.

Mestringsmotivasjonsteorien til Atkinson (1966) viser to motiv hos mennesket. Det ene er å tilnærme seg en situasjon og gjøre suksess. Det andre er å unngå denne situasjonen i frykt for å mislykkes. Videre kan mestringsmotivet spesifiseres i motiv, forventning og insentiv. Alle disse er hver for seg sammensatt av et tilnærmings- og et unnvikelsesmotiv. I en mestringssituasjon er det to hovedtyper motiv: tilnærmingsmotivet og unngåelsesmotivet.

I mestringssituasjoner kan en person forvente seg å lykkes, eller han kan forvente seg å mislykkes. I oppgaver som skal løses, ligger det en insentivverdi, fordi personen vurderer verdien av suksess. Disse faktorene utgjør til sammen motivasjonen. Motivasjonen har to hovedtendenser, tendens til å oppnå suksess, og tendensen til å unngå å mislykkes. Ut i fra dette kan vi si at en mentor med godt selvbilde også vil ha et sterkt motiv for å oppnå suksess. Dermed vil mentoren være mestringsorientert når nye utfordringer ligger framfor han. Motsatt vil en mentor med mindre bra selvbilde prøve å unngå situasjoner som vekker angst.

Attribusjon

Forklaringen vi gir våre egne og andre menneskers handlinger og holdninger beskrives i begrepet attribusjon (Heider, 1958). Attribusjonsteori, eller fortolkningsteori, handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene får avgjørende innflytelse på framtidig motivasjon og prestasjon (Wormnes & Manger, 2008). Det er en nær sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning. Når vi lykkes vil en indre kontrollplassering være fordelaktig for vår oppfatning. Vi mestrer noe, og nettopp fordi vi opplevde at vi selv var årsak til at det gikk godt, forutsetter teorien at også lysten til å utføre samme eller lignende oppgaver øker. Derfor er det viktig at vi får ros og anerkjennelse når vi utfører oppgaver som krever innsats og bruk av egne evner eller ferdigheter. Andre personer kan hjelpe til med å bevisstgjøre oss om at det gode resultatet skyldes noe ved oss selv og måten oppgaven ble løst på. Selvoppfatning påvirkes, og dermed øker sannsynligvis vår motivasjon for å fortsette med den samme aktiviteten (Wormnes & Manger, 2008).

Mennesker attribuerer og vurderer seg selv og andre, og de årsaksforklarer det som skjer. Når vi skal forklare ovenfor oss selv årsakene til at det går godt eller dårlig, bruker vi indre eller ytre forklaringer. Indre forklaringer har med oss selv som person å gjøre, mens ytre forklaringer har med våre omgivelser å gjøre. Det er avgjørende for framtidig motivasjon og mestring hvordan vi opplever årsakene til resultatene vi oppnår i øyeblikket. I den grad vi opplever at vi selv er årsak til at det går godt eller dårlig, og at vi selv kan gjøre noe med årsakene, øker dette motivasjonen for å fortsette å prestere eller endre adferden i positiv retning (Wormnes & Manger, 2008).

Forskning på feltet viser at vanligvis attribueres suksess til indre forhold og nederlag til ytre forhold. Attribusjonen til indre forhold ved suksess styrker selvoppfatningen. Attribusjon til ytre forhold ved nederlag truer ikke selvoppfatningen, men endrer heller ikke på noen ting (Wormnes & Manger, 2008).

METODE

For å belyse problemstillingen over hvordan mentorer opplever at tilbakemeldinger virker på deres mestring, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode.

Valg av metode

Gjennom kvalitativ forskning er det vesentlig at forskeren bærer frem deltagerens perspektiv, hvilket innebærer et nært samarbeidsforhold mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne (Guba & Lincoln, 1989). Målet med studien var å få en dypere forståelse og innsikt i forskningsdeltagerens subjektive virkelighet og erfaringer med tilbakemelding, og hvordan det virker på mestring. For å oppnå dette er jeg avhengig av en åpenhet mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne. Ved å velge en kvalitativ metode kan jeg legge vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter. Det gir meg også muligheten til å danne et helhetlig og mer kompleks bilde av forskningsdeltagerens perspektiv. Og ut i fra dette, beskrive kompleksiteten innenfor et bestemt område, her avgrenset til tilbakemelding og mestring

Ved at jeg som forsker retter søkelyset mot et avgrenset og konkret område, kan det bidra til å beskrive nøyaktig den spesifikke situasjonen i den gjeldende konteksten (Postholm, 2010). Forskningsdeltagerne blir gitt en mulighet til å beskrive egenopplevde erfaringer, hendelser og situasjoner med sine egne ord i stedet for å måtte benytte forhåndsdefinerte begreper eller følelser (Kvale, 1997). Forskningsdeltagerne kan trekke fram det som er viktig for dem, og dermed gi et mer nyansert bilde av hvordan de som mentorer i ENT3R opplever tilbakemeldinger. Intervju framstod dermed for meg som den måten jeg som forsker best kunne innhente informasjon på.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en samtale hvor jeg som forsker innhenter beskrivelser av intervjupersonens livsverden og i dette prosjektet innebærer det rollen som mentor i ENT3R med fokus på tilbakemelding og mestring.

Jeg velger å bruke et halvstrukturert intervju for å bevare en viss struktur og systematisering slik at dataene i ettertid kan kategoriseres på en tidsbesparende måte, som beskrevet av Kleven m.fl. (2011). Jeg vurderte å velge en helt åpen struktur hvor jeg i større grad muligens kunne fulgt opp interessante emner som dukket opp underveis. For å fri meg fra det helstrukturerte kompenserte jeg med å ta med noen helt åpne spørsmål til hvert av

hovedområdene slik at fleksibiliteten i intervjusituasjonen opprettholdes. Tatt i betraktning min manglende erfaring med kvantitative intervju, mener jeg at et halvstrukturert intervju er med på å redusere eventuelle feilkilder som kan oppstå relatert til forskerens intervjuferdigheter, valget er i samsvar med de anbefalinger som Kleven m.fl. (2011) gir.

Intervjuguiden

Intervjuguiden (se vedlegg 1) er utarbeidet basert på teori, men er ikke direkte styrt av den. Teorien er retningsgivende for intervjuguiden og dens struktur. Strukturen baserer seg på å dele spørsmålene inn i fire områder hvor jeg starter med innledende spørsmål om motivasjon for jobben og bakgrunnsinformasjon til informantene. Hoveddelen av intervjuguiden består av spørsmål til temaene mestring og tilbakemeldinger. Intervjuguiden avslutter med spørsmål omkring attribusjon.

Under hver av disse fire områdene er underspørsmål utarbeidet i intervjuguiden som jeg anså som relevant i forhold til å belyse problemstillingen. Spørsmålene er igjen dannet ut i fra teori og egne erfaringer. Til hvert område startet jeg med et spørsmål så åpent som mulig, eksempelvis: «*Hvordan er det å være mentor?*», «*Hva tenker du om tilbakemeldinger?*» Ved å dele inn spørsmålene i fire områder kunne det senere bidra til at arbeidet med å kategorisere svarene ble forenklet.

Informantene

Fem informanter ble valgt ut til intervju, noe som er et tilstrekkelig antall i følge Kvale (1997) og Postholm (2010). Informantene ble valgt ut ifra følgende kriterier og avgrensninger:

- Representanter fra begge kjønn
- Deltagelsen skulle basere seg på frivillighet
- Minimum ett års erfaring som mentor
- Representant fra ledernivået (prosjektledernivået)
- Representanter fra ulike erfarne ENT3Rprosjekter

Jeg valgte å bruke informanter fra tre prosjekter ut i fra at jeg som forsker skulle klare å gjennomføre intervjuene på en måte som harmonerte med min jobbhverdag. Det var ønskelig at prosjektene var kommet over prosjektets oppstartsfasen og dens «barnesykdommer», og prosjektene skulle ha vært i drift i over to år. De utvalgte prosjektene representerer store prosjekter i ENT3R med et omfang på over 200 elever og 20-30 mentorer. Dette var ikke et

bevisst valg, men ble mer eller mindre naturlig gitt av nærhet og effektiv reisevei. Utvalget av informantene ble gjennomført som et samarbeid mellom meg som forsker og den enkelte prosjektleder.

Datainnsamling

Alle mentorene fikk tilsendt en epost om forskningsprosjektet og hvordan de kunne bidra (se vedlegg 2). Deltagelsen i forskningen var basert på frivillighet og de som svarte innen en tidsfrist skulle så velges ut. Det viste seg at det å få tak i informanter ikke var så enkelt som først antatt, og flere av de som deltok ble derfor oppfordret av sin prosjektleder til å delta.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker i januar måned i 2013. Tidspunktet for intervju ble avtalt med informantene i god tid på forhånd via epost. Det ble satt av en dag til intervju i Oslo og to dager til intervju i Trondheim. Intervjuene i Oslo ble gjennomført på et møterom på hotell. Intervjuene i Trondheim foregikk på mitt kontor. Det å ta informantene med til et nøytralt lokale anså jeg som viktig, men på grunn av praktiske årsaker valgte jeg å gjennomføre intervjuene i Trondheim på mitt kontor. Jeg vektla å gjennomføre intervjuene så konsentrert som overhodet mulig, slik at det totale inntrykket etter intervjurunden skulle forsterkes hos meg som forsker. I en travel jobbhverdag hvor tiden til å drive forskning presses fra alle kanter var dette helt sentralt for å kunne holde grep om øyeblikksbildet i forskningen.

Intervjuene hadde en varighet på omtrent 30 minutter. Informantene ble på forhånd informert om at jeg ville bruke en båndopptaker under intervjuet. Ved bruk av lydopptak gav det meg mulighet til å konsentrere meg fullt og helt om informantens reaksjon og respons på mine spørsmål. Jeg valgte ikke å benytte meg av notater under intervjuet, da det erfaringsmessig virker forstyrrende på meg, dessuten ønsket jeg å oppnå fullt fokus på informantens svar og kroppsspråk underveis i intervjuet. Før intervjuet startet ble det gjennomført en lyd-test, presentasjon og kort informasjon om formålet med forskningen. Intervjuene startet med spørsmålene alder, ansiennitet og hvilket studieprogram informantene gikk på. Hensikten var å få klarlagt faktiske opplysninger om hver enkelt, og videre skape tillit og etablere en fin tone med intervjuobjektet. Jeg valgte å starte med enkle og nære spørsmål som informantene ville kunne svare på uten at det krevde noen særlig stor grad av tankevirksomhet. Jeg startet alle intervjuene med spørsmålet: «Hvordan er det å være mentor i ENT3R?», et spørsmål som alle kunne identifisere seg med og svare ut i fra sin erfaring.

I intervjusituasjonen ble det behov for å stille ulike oppfølgingsspørsmål, her var intervjuguiden nyttig som en rød tråd i intervjuet, og sikret at alle deltagerne svarte på spørsmål tilhørende alle de fire områdene. Underveis ble det stilt mange spontane spørsmål som fikk informanten til å bli mer personlig i intervjuet, og dermed friere til å dele sine tanker og følelser. Ved tvetydige svar, og der jeg var usikker på hva informanten mente, spurte jeg på nytt og søkte bekreftelse hos informanten om jeg hadde oppfattet det riktig. Dette var et grep jeg gjorde for å redusere tolkningsperspektivet og tvetydigheten i svarene. Jeg passet på at det var god stemning gjennom intervjuet og at informanten opplevde situasjonen som trygg.

Jeg fulgte ikke intervjuguiden til punkt og prikke. Ved bruk av oppfølgingsspørsmål mot slutten av intervjuet sikret jeg meg at de fire områdene hadde blitt berørt. Helt til slutt i intervjuet stilte jeg informantene spørsmålet om det var noen områder som ikke ble belyst godt nok, informantene ble her gitt en mulighet til å supplere med det de mente kunne ha betydning for forskningen.

Umiddelbart etter intervjuet la jeg inn mine kommentarer på lydfilen i forhold til hvilket inntrykk jeg hadde av intervjuet. Jeg opplevde i noen tilfeller at det kom fram en del «ekstramateriell» fra informanten når jeg slo av båndopptakeren. Dette la jeg inn som merknader på lydfilen. Sitatene fra slik type informasjon er ikke tatt med videre i empirien, men jeg har hatt de med meg i min oppfattelse av helhetsbildet og tolkningen av empiri.

Forskerrollen

Forskningsområdet som er i fokus i denne studien er et område som jeg til daglig er tilknyttet gjennom min rolle som koordinerende prosjektleder for alle ENT3Rprosjektene på nasjonalt nivå. Det kan være en utfordring for meg som forskeren å legge helt bort de erfaringene jeg har gjort meg i jobben som prosjektleder. Når jeg som leder av det nasjonale ENT3Rprosjektet skal forske på dette innebærer det at jeg har flere roller samtidig. Jeg skal lede og utvikle ENT3R, samtidig som jeg skal være en objektiv forsker. Jeg har bevisst valgt å «tone ned» min status og rolle ovenfor informantene, slik at de ikke skulle føle seg forpliktet til å gi de «riktige» svarene. Jeg valgte derfor å bruke en annen signatur i epostene til informantene, og presenterte meg som «student» i den innledende korrespondansen. Når informantene spurte hvilken relasjon jeg hadde til ENT3R svarte jeg selvfølgelig på det. Min rolle i ENT3R ble aldri presisert bevisst fra min side.

Jeg tar med meg inn i forskningen min brede erfaring og dermed også mine observasjoner, underbevisstheter og antagelser. Disse har jeg bevisst prøvd å redusere, men fant det

vanskelig i intervjusituasjonen da jeg kunne unnlate å stille oppfølgingsspørsmål på ting som for meg virket kjent. Dette er en feilkilde som vil eksistere i datamaterialet. En annen forsker med et annet ståsted kunne kanskje avdekket andre områder.

Ettersom studiens tema er noe jeg er opptatt av i jobben min og dermed gjør det spesielt interessant for meg personlig, har jeg en naturlig interesse for intervjusituasjonen. Interesse for intervjusituasjonen hos forskeren må også til for at intervjusituasjonen skal bli vellykket i følge Thagaard (2002). Mitt engasjement måtte ikke ta overhånd slik at forskningsdeltagerne ble påvirket mer enn det som naturlig ville skjedd hvis det var noen andre som hadde gjort intervjuet. Dette var jeg bevist på. Det var viktig at alle informantene fikk sagt det de ønsket og at de følte seg vel. Jeg forsøkte derfor å tilpasse meg og min måte å kommunisere på til den enkelte informant, i den hensikt å kommunisere best mulig med alle. Enkelte av informantene framstod som mer introverte enn andre, og da måtte jeg benytte meg av flere spørsmål og å gi informanten tid til å tenke under intervjuet. Nettopp det var jeg meget bevisst da jeg har en tendens til å stille raskt et nytt spørsmål hvis svar uteblir.

Jeg vektla en åpen kommunikasjonsform mellom meg som forsker og informantene i intervjuene slik det beskrives i Kleven m.fl. (2011). Oppfølgingsspørsmålene jeg brukte bar preg av å være etter innfallsmetoden slik at hvert intervju skulle få sitt unike preg. Informantene ble bedt om å utdype svarene sine, der det opplevdes som naturlig, slik at de flere ganger fikk reflektere over sine egne svar. Informantene ble gitt muligheten til «member check» før oppgaven ble fullført, hvor informantene fikk en mulighet til å gi kommentarer og eventuelt tilføye endringer på sitater de gjenkjente som sine egne.

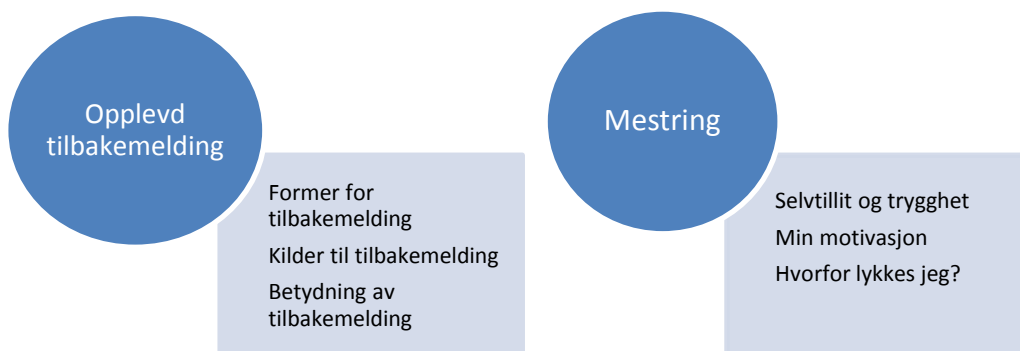
Analyseprosessen

Alle intervjuene ble transkribert av meg selv. Ord for ord og med symboler som illustrerte informantens sinnsstemning (ler, smiler, alvorlig, tenkende, fravikende osv). Dette gav meg en mulighet til å bli kjent med dataene og samtidig reflektere over og analysere materialet, dette er også noe Postholm (2010) tilrår at forskeren gjør. Dette var til stor hjelp senere ved at jeg husket mange av uttalelsene til informantene, og arbeidet med analysen og tolkningen av dataene gikk lettere. Jeg valgte å transkribere til bokmål og ikke på dialekt, derfor er sitatene som benyttes i studien på bokmål. Til slutt var det 25 sider transkribert materiale som skulle analyseres.

Datamaterialet ble etter anbefalinger fra Dalen (2004) kodet. Innholdet fikk nye merkelapper i form av fargekoder, og videre valgte jeg å samle dataene i mer abstrakte grupperinger. Dette

gjorde jeg for finne mer egnede kategorier slik at jeg kunne forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004). Analysen ble gjort ved en delvis fortetting av meningsinnholdet og direkte gjengivelse av spesielt interessante uttalelser som ble ansett som vesentlige for det videre arbeid. Når alle intervjuene var skrevet ned ble svarene systematisert i to hovedkategorier, hvor motivasjon og attribusjon, som var egne områder i intervjuguiden ble integrert i hovedkategoriene tilbakemelding og mestring. Underveis har jeg gått fra fire til to hovedkategorier, denne beslutning tok jeg etter hvert som øyeblikksbildet i datamaterialet tok form og behovet for avgrensing meldte seg. Sitatene ble systematisert i Excel hvor hovedkategoriene utgjorde kolonnene og sitatene ble lagt i cellene. Hver informant fikk sin farge slik at jeg senere kunne spore opphavet til sitatet.

I den dyptgående analysen valgte jeg å benytte meg av en matriseform for å skape struktur og fortetninger i datamaterialet. Strukturen består av å danne horisontale og vertikale dimensjoner i datamaterialet som beskrives i Dalen (2004). De horisontale dimensjonene er faste (hovedkategoriene), mens de vertikale dimensjonene ble bestemt ut i fra intervjumaterialets innhold og karakter. Disse var ikke gitt på forhånd slik som hovedkategoriene. De vertikale dimensjonene, også kalt underkategorier, ble tydeligere etter hvert som jeg ble kjent med datamaterialet og danner strukturen i empirien. Alle dataene ble til slutt systematisert, se figur 1. Noen av informantenes svar kunne systematiseres under flere kategorier. Jeg tok da et valg som forsker og plasserte svaret under den kategorien jeg mente det falt seg naturlig, ut i fra hvilket spørsmål jeg forutgående hadde stilt og hvor i intervjuet vi befant oss. Underkategoriene har blitt kommet til på ulike tidspunkt og blitt endret flere ganger. Jeg kom frem til underkategoriene både ved bruk av teori, tidligere forskning og min egen erfaring, men også gjennom samtaler med veileder, kollegaer og venner som var interessert i å diskutere min forskning.



Figur 1: Hovedkategorier og underkategorier

I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å få tak i fellesnevneren når det gjelder informantenes opplevelser. I arbeidet med analysen har jeg reflektert over og tolket dataene fra forskningsmaterialet og forsøkt å se det empiriske materialet i sammenheng med relevant teori og forskning.

Etiske betraktninger

I forkant av studien henvendte jeg meg skriftlig til RENATEsenteret, ved leder, med forespørsel om datainnsamling og gjennomføringa av forskningsprosjektet (se vedlegg 3). RENATEsenteret samtykket skriftlig (se vedlegg 6). Forskningsdeltagerne ble gitt informasjon på flere måter. De fikk epost om intervjuet, forskningsprosessen og sine rettigheter (se vedlegg 2). Alle informantene gav skriftlig samtykke til å delta (se vedlegg 4), og de ble informert om at deltagelsen var frivillig og det var mulig å trekke seg når som helst. Forskningsdeltagerne ble gitt en mulighet til å kontakte meg på epost eller telefon etter gjennomført forskningsintervju, ingen av deltagerne har i etterkant tatt kontakt. Før oppgaven ble ferdigstilt fikk forskningsdeltagerne tilsendt utkastet til oppgaven hvor jeg oppfordret informantene til å kommentere sitatene. Jeg gjennomførte det som Postholm (2010) beskriver som en «member check». På bakgrunn av dette kan man si at prinsippet om deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2002) er ivaretatt.

Studien er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 5). Intervjuer og brev følger de retningslinjer som Personvernombudet for forskning har fastsatt (www.nsd.no). Informantene ble opplyst om at det i skriftlige presentasjoner av studien ville være aktuelt å sitere fra intervjuene. Alle opplysninger som kom frem var konfidensielle og anonymisert ved at jeg ikke har valgt å knytte informantenes identitet opp mot svarene. Informantene omtales som *han* der det er naturlig å bruke språklig kjønn. Prosjektene de enkelte informantene er ansatt i anonymiseres ved at jeg ikke skiller mellom de tre prosjektene. Jeg har valgt ikke å gi informantene fiktive navn, fordi en observant leser muligens kunne tyde de samlede svarene fra en fiktiv *Thea* og dermed gjenkjent informanten. Dette gjorde jeg for å ivareta anonymiteten til informantene i enda større grad. Til sammen er det seks del-prosjekter med over 100 mentorer i den valgte avgrensningen, dette tyder på at miljøet informantene beveger seg i ikke betegnes som lite og gjennomsiktig. Derfor vil gjenkjennelse av informantenes identitet være svært lite sannsynlig. Lydfiler og skriftlig materiale ble makulert da oppgaven ble sendt til trykk.

EMPIRI

Fem mentorer har gjennom intervju svart på spørsmål om hvordan de opplever at tilbakemeldinger virker på deres mestring. Hvem får de tilbakemeldinger fra, hvilken form har tilbakemeldingene og hvordan oppleves dette av mentoren? Innledningsvis presenteres mentorenes motivasjon for å jobbe i ENT3R. Videre presenteres funn fra hovedområdet tilbakemelding og mestring. Til slutt går jeg inn på attribusjon og hvordan mentorene forklarer sin suksess og eventuelle nederlag. Ikke alle spørsmålene som jeg stilte under intervjuene førte fram til relevante opplysninger, og det er bare opplysninger som er ansette som betydningsfulle for problemstillingen som refereres i resultatene. Sitatene er noe omskrevet for å gi språklig flyt, dette er forsøkt gjort uten at innholdet endres eller forstyrrer.

Informantene er alle studenter i realfag, og har ett til to års erfaring som mentor. Informantene er i alderen fra 21 til 25 år, og de har alle studert to til fire år på sine respektive studier. De jobber fire til seks timer i uken som mentor i ENT3R.

Informantenes motivasjon for jobben

Hvorfor velger studenter å jobbe som mentorer i ENT3R? Hvorfor er de interessert i realfagsrekruttering? Hvilke motiver står sterkt for mentorene, hva er de særlig motivert av og hva driver dem fram mot målet? I intervjuene stilte jeg alle informantene spørsmålet: *Hva er ditt engasjement for ENT3R?* Spørsmålet ble stilt med den hensikt å avsløre mentorenes indre motivasjon for å jobbe i ENT3R. En meningsfortetting av svarene pekte på det å kunne hjelpe andre og positivt bidra til at flere opplevde mestring i matematikk og naturfag var svært viktig. Jeg tolker informantenes slik at mentorene var svært engasjert for saken, realfagsrekruttering er personlig viktig for dem. Alle informantene vektla at de var glad i faget sitt og hadde et ønske om å formidle *faget* til andre. Det å vise fram hvor gøy fagområdet kan være var en viktig motivasjonsfaktor for å jobbe i ENT3R. Følgende utsagn oppsummerer informantenes holdninger til dette:

«Det er veldig gøy med naturfag og spesielt fysikk, og jeg er veldig engasjert i faget mitt. Det er jo derfor jeg studerer det!».

Informantene viste høy grad av entusiasme under intervjuet, både uttrykt verbalt og med kroppsspråk, når de forteller om faget sitt. Informantene framhever hvor viktig de synes det er å vise ungdommene studie- og yrkesmulighetene ved et realfagsvalg. De har et sterkt ønske om å vise andre veien og gjøre noe godt. Noe som følgende utsagn peker på:

«Det var det å være med å utrette noe, sånn idealistisk sett. Jeg tenkte sikkert at jeg skulle få alle til å bli realister»

En motivasjonsfaktor som også nevnes av alle informantene er at de ser på det å undervise som noe de har positive erfaringer med. Undervisningen framheves som spennende og praktisk. Det er en mulighet til å vise andre hvor artig dette egentlig er. Som en informant sier:

«Jeg er veldig glad i å undervise!».

De ønsker å være forbilder for ungdommene i ENT3R, dette beskrives i følgende utsagn:

«Tror de ser at når jeg trives, så kanskje eleven også kan trives med noe sånt. Det er liksom å videreføre mitt engasjement for fagene, og de ser at vanlige folk kan få det til»

Enkelte av informantene nevnte at de selv hadde få forbilder eller rollemodeller når de gikk på videregående og de hadde gjerne sett at de også hadde en ENT3Rmentor. En annen informant hadde et sterkt forbilde i sin fysikklærer, og ble dermed inspirert til å jobbe i ENT3R for å kunne være et lignende forbilde for ungdommene i prosjektet.

Jeg stilte alle informantene spørsmålet hvorfor jobber du som mentor? Med hensikt å se på hva var det mentorene ønsket å få ut av denne jobben, og hva var viktig for dem personlig? En fortetning av svarene viser at informantene ønsket seg en jobb som gav en viss inntekt, de ønsket å engasjere seg, utfordre seg selv og lære noe nytt. Informantene var tydelige på at de hadde en formening om at dette også var en jobb som kunne være moro. En informant beskriver sin inngang til ENT3R slik:

«Litt det at jeg måtte ha en jobb, jobba litt på Samfunnet, men det var ikke så gøy, og så ville jeg engasjere meg. Her fikk jeg begge deler: engasjement og lønn. Synes det er viktig og jeg trengte penger, var nok derfor jeg søkte jobben og at det er enkelt å kombinere med studier»

For denne informanten var det viktig at jobben gav et vist økonomisk utkomme, var morsom og engasjerende. I dette tolker jeg at informanten er mest indre motivert og har en målorientering som ligner på prestasjonsorientert. Det er viktig for informanten å engasjere seg. En annen informant trekker fram at denne jobben er relevant for utdanningen:

«Tenkte først at det var relevant for utdanningen min siden jeg skal undervise i matte på videregående, og når en er student er det greit å få litt penger – det er bonusen!»

Informanten vektlegger at det å få lønn er ikke det viktigste, det viktigste var å få relevant erfaring og utvikling av egen kompetanse.

Informantene er i stor grad motivert av de samme faktorene. En viktig ytre motivasjonsfaktor som nevnes er selvfølgelig lønn. Informantene er studenter med en trang økonomi og en deltidsjobb som kan spe på et knapt budsjett er kjærkomment. Lønn er på langt nær den viktigste motivasjonsfaktoren for å jobbe som mentor. Hos informantene finner jeg at indre motivasjonsfaktorer står sterkt. Alle informantene peker på at mentorjobben er noe de gjør av egeninteresse. De har valgt en jobb som de finner engasjerende og meningsfylt. Informantene framhever mulighet til å formidle faget, være en rollemodell, og kanskje det aller viktigste, de blir gitt en mulighet til å hjelpe andre. De har det gøy og har sterk glede av å jobbe som mentor.

Opplevelsen av tilbakemelding

Informantene fikk spørsmålet hva gjør det med deg som person å få tilbakemeldinger, og hva tenker du generelt om tilbakemeldinger i arbeidslivet? Svarene informantene gav peker entydig på at det er viktig å få tilbakemelding. Informantene ønsker å få tilbakemelding og de mottar tilbakemelding i jobben sin. De sier alle at det føles godt å få ros, mens negativ tilbakemelding anerkjennes som viktig for egen utvikling, men må gis i tilpasset mengde. De spontane positive tilbakemeldingene som skjer i samspillet mellom mentoren og eleven trekkes fram som en kilde til gode følelser. En informant beskriver følelsen slik:

«En elev som strevde i algebra og hadde bestemt seg for at han ikke fikk det til... Så satt jeg lenge ved den personen og til slutt forsto han det, og så ser han opp til meg og sier: Du er den beste læreren jeg har hatt! Den følelsen var som å score mål på fotballaget!»

Tilbakemeldingen fra eleven utløste en sterk og vedvarende god følelse hos informanten. Og som fotballspiller kan jeg si at det er ikke mange følelser som er bedre enn å score mål. Dette er en autentisk mestringsopplevelse for mentoren (Bandura, 1994) og vi kan anta at dette vil virke forsterkende på atferden og sannsynligheten for at mentoren vil velge det samme handlingsmønsteret ved en lignende situasjon senere er stor.

En annen informant uttrykker seg slik om det å få tilbakemelding:

«Jeg tenker mye når jeg får tilbakemeldinger, uansett om det er bra eller dårlig».

Det kan tyde på at tilbakemelding oppfattes som viktig for informanten, og han bruker tid på å bearbeide tilbakemeldingen. I følge London (1997) vil mottak av en tilbakemelding sette i gang en læringsprosess. Informantens svar støtter Londons funn fra 1997. Svaret fra en annen informant underbygger at det å motta tilbakemeldinger påvirker selvinnsikten:

«Jeg har lyst til å gjøre det enda bedre hele tiden, og det får jeg muligheten til ved at jeg får tilbakemelding».

Informanten vektlegger tilbakemeldinger som et virkemiddel for å bli dyktigere i sin jobbutførelse. En annen informant trekker fram at tilbakemeldinger er spesielt viktig hvis du er ny i en jobb og har en opplevelse av å være utrygg:

«Jeg tror at hvis man er ny så er det hyggelig å få litt tilbakemelding. Og en kan føle at man ikke gjør jobben så bra som man egentlig gjør, da tror jeg det er godt å få litt tilbakemelding, slik at man tørr å ta mer initiativ»

Tilbakemelding kan dermed gi en bekreftelse på at du er flinkere enn hva du selv tror. Ved å motta tilbakemelding trygges personen i sin jobbutførelse. Jeg tolker informanten slik at en må være trygg for å kunne ta initiativ, og en tilbakemelding vil kunne ha positiv effekt på selvtilliten.

I følge Espedal (2010) kan det ikke bli gitt for mye ros og det er et problem når feedback uteblir. Hvilken holdning har informantene i forhold til mengde og omfang av feedback? Stort sett er alle informantene fornøyd med den feedbacken som gis, men det er nyanser i svarene fra svært fornøyd til at de ved nærmere ettertanke ser at det er rom for forbedringer. Følgende utsagn kommer fra den informanten som gav det mest positive bildet:

«Jeg får bra med tilbakemeldinger, helt nok av elevene og leder skryter også av og til. Egentlig helt perfekt mengde. Nok til at en kan rette seg etter det og lage gode opplegg og få en god følelse»

Som denne informanten beskriver bruker han tilbakemeldingene til å utvikle det faglige innholdet i mentortimen, og det bygger opp selvfølelsen. Tilbakemeldingen gir seg utslag i to områder hvor det ene går på praktiske gjennomføringen av mentortimen, *what to do*, mens *what to feel* henstiller til mestringsopplevelsen i jobben.

En annen informant er mindre fornøyd med mengden tilbakemeldinger som blir gitt:

«Skulle gjerne hatt mer av det, tror at det er flere som kjenner på det at de gjerne ønsker å få bekreftet om de gjør en god jobb, men vet ikke hvordan vi skulle fått det til, tenker da på hele organisasjonen»

Informanten nevner ansvarliggjøring av organisasjonen for at det utvikles en kultur for å gi tilbakemelding, som kan veilede og trygge mentorene i sin jobbutførelse. Informantene trekker videre fram at de ønsker ikke å få en tilbakemelding som oppfattes som påtatt og generelt:

«Jeg må føle at jeg står for rosen»

En annen informant sier:

«Det er lettere å gi ros som er overfladisk enn ris»

Alle informantene vektlegger at en tilbakemelding må være ærlig. Hva de legger i begrepet ærlig utdypes ikke hos informantene, men slik jeg tolker svarene er de opptatt av at positive og negative tilbakemeldinger må gi mening hos mottaker, og ordet ærlig benyttes for å beskrive det. En informant uttrykker seg slik:

«Jeg føler jeg burde hatt mer tilbakemelding, men det er vanskelig å få dem (elevene) til å være ærlige».

Her var det spesielt korrigerende tilbakemeldinger informanten ønsket mer av, og han opplever at elevene holder tilbake informasjon.

Jeg tolker svarene til informantene slik at tilbakemeldingene, uansett om de er i en positiv eller negativ kontekst, må være av en slik karakter at de kjenner seg igjen i tilbakemeldingen. Den som gir tilbakemelding må ha et informasjonsgrunnlag som gjør at vedkommende har tillit hos mottaker. Tilbakemeldingen må være ærlig for at informantene skal handle ut i fra tilbakemeldingen. Informantenes svar tyder videre på at tilbakemeldinger som de mottar er til hjelp i jobben, og i de undersøkte prosjektene eksisterer både styrker og svakheter når det gjelder det å gi mentorene feedback av god nok kvalitet.

Ulike former for tilbakemelding

Respondentene fikk spørsmålet hva skjer når du får ros? En fortetning av svarene tyder på at ros gjør informantene fornøyd, ros er lett å ta innover seg og det er hyggelig. Informantene

blir motivert når de mottar ros. Og ikke minst gir ros en skikkelig god indre følelse som varer lenge. De fleste respondentene brukte mange ulike ord når de skulle beskrive hva ros gjorde med dem følelsesmessig. Disse tre svarene beskriver noen av følelsene omkring det å få ros:

«Jeg blir motivert og skjønner nytten av det jeg gjør, skjønner at det funker, blir glad»

«Rosen ligger der og du husker den, du kan komme på den flere ganger, og til senere så husker jeg rosen. Og at jeg fikk det til der og da, dermed kan jeg få det til bra nå også»

«Ros opprettholder en god følelse og er bra for arbeidsmiljøet»

Det å respondere på ros nevnes av informantene som ikke alltid like lett:

«Det er veldig lett å ta innover seg, men litt vanskelig å gi en tilbakemelding eller et svar da»

En annen informant trekker fram at ros kan oppleves som lite konkret og overfladisk:

«Synes det er hyggelig, men ros kan lett bli tomsnakk, litt sånn du er veldig hyggelig og snill... takk for det liksom?!»

Jeg tolker informantene slik at det kan oppleves som vanskelig å motta ros, og følelser som flau og brydd oppstår i situasjonen. En informant sier at hun blir skeptisk når hun får ros og kan få baktanker og tviler dermed på om det egentlig var så bra:

«Hvis jeg klarer å ta det til meg uten å ha sånne ekle baktanker som - nei så bra var det ikke - så er det egentlig veldig hyggelig».

Informantene ble stilt spørsmålet: Hva de tenker om det å få negative tilbakemeldinger?

Felles for informantene er at de trekker fram negative tilbakemeldinger som nødvendige og et grunnlag for utvikling. Informantene fremhever at konstruktiv kritikk er noe de ønsker å motta, og som de har et behov for. Følelsene som oppstår som følge av for mye negativ tilbakemelding beskrives med usikkerhet, ikke noe gøy og litt kjipt. En informant forklarer det slik:

«Jeg er ikke noe stor fan av det, men det er nødvendig. Det er ikke noe gøy å få kritikk, men det er nødvendig. Skjønner at det er noe en må lære seg å gi og ta imot»

En annen beskriver det slik:

«Hadde det vært veldig mye negativt så hadde jeg nok ikke syntes det hadde vært så gøy, det hadde vært kjipt, kunne nok blitt usikker på meg selv som lærer og sånn»

Et negativt fokus kan hindre individet å få øye på alle de positive mulighetene som ligger i situasjonen (Grenness, 1999), og som informanten her sier, kan et overdrevent fokus på negative tilbakemeldinger resultere i usikkerhet omkring yrkesvalget sitt. I følge Spurkeland (2010) er det å ta imot negative tilbakemeldinger den vanskeligste ferdigheten av tilbakemeldingsferdighetene. Ferdighetene hindres av forsvarsreaksjoner og emosjonell ubalanse, og som informanten sier så *må han lære seg det*, noe som jeg tolker som en skjult indre motstand mot «ris».

En annen informant trekker fram at den som gir tilbakemeldingen må vite hva han snakker om, en ubegrunnet og urimelig negativ tilbakemelding kan føre til forsvarsreaksjoner:

«De må ha grunnlaget slik at jeg på en måte kan si meg enig i tilbakemeldingen. Det er ikke sånn at jeg er i forsvarsposisjon, jeg er åpen for det som sies, i hvert fall som oftest»

Selv om informanten sier han ikke er i forsvarsposisjon så tolker jeg uttrykket slik at det er nettopp det han opplever å være i. Dette bekreftes med påfølgende kommentar om at den som gir tilbakemeldingen må ha et grunnlag for å mene noe om saken slik at mottaker kan si seg enig. Spurkeland (2010) forklarer mottaksproblemet med menneskets nedarvede legning for å reagere med beskyttelse, forsvar og kamp når vi føler oss truet.

For å undersøke om feedforward bevisst brukes i ENT3R spurte jeg informantene om å beskrive en god mentoropplevelse. Det er ingen ting i funnene som peker på en bevisst bruk av feedforward hverken fra ledere, med-mentor eller elever. Beskrivelsen fra en informant hentyder mer til tilfeldigheter i tilbakemeldingen enn en bevisst feedforward-prosess:

«En elev kommer bort til meg og sa hun fikk 5 på matteprøven og sier tusen takk, uten deg ville jeg ikke klart det! Det gjør veldig mye»

Informanten opplever å lykkes med sin formidling som bekreftes gjennom det faglige resultatet hos eleven. En slik opplevelse vil kunne styrke og bekrefte informantens valg av metode og atferd ovenfor eleven. Det er sannsynlig at informanten vil velge å bruke samme handlingsmønster neste gang en lignende situasjon oppstår.

Hvem gir tilbakemeldinger, og hvor?

I et organisasjonsperspektiv er det sentralt å tilrettelegge for at ansatte og ledere har arenaer hvor tilbakemelding gis og mottas. Jeg spurte derfor informantene spørsmålet: Hvilke arenaer har du for tilbakemelding? En informant sier følgende:

«Vi har frivillig medarbeidersamtale. Prosjektet er ganske lite hos oss, og vi blir gode venner og samtalen kan skje i gangen liksom»

Et annet bilde gis fra dette prosjekt:

«Jeg har møte en til en med leder. I tillegg samles vi i grupper tre ganger i halvåret. Du må melde deg på gruppene, de er frivillige. Her kan vi prate»

Lignende ordninger finner vi også i dette prosjekt:

«To ganger i semesteret har vi elevkveld hvor alle samles, og da snakker vi mye sammen før og etter samling, og så har vi to-tre møter i året for mentorene og da får vi luftet mye. Folk deler positive og negative erfaringer»

Medarbeidersamtalen med leder er det ulik form på i prosjektene, noen har det en gang i året mens andre prosjekter tydeligvis ikke har medarbeidersamtale. Informantene sier at de alle har en eller annen form for samlinger hvor mentorene kan utveksle erfaringer. Organiseringen av disse samlingene varierer mellom prosjektene. Jeg tolker informasjonen slik at strukturen på samlingene er noe løs, og deltagelsen er basert på frivillighet. Mentorene i ENT3R har flere arenaer de kan oppsøke for aktivt hente inn tilbakemelding, men slik jeg ser det er mye basert på frivillighet og bærer nok mer preg av å være arenaer for erfaringsdeling mer enn tilbakemelding.

Det finnes mange kilder til tilbakemelding for mentorene, og effekten av tilbakemelding vil variere med hvor og hvem den kommer fra. Informantene fikk spørsmålet: Hva vil du si er den viktigste kilden til tilbakemelding i mentorjobben? Samtlige informanter anerkjenner den spontane tilbakemeldingen elevene gir som den viktigste kilden til tilbakemelding. Elevene er brukere av ENT3R og gir mentoren tilbakemeldinger som oppleves som meningsfulle og svært viktige. Eleven ser mentoren i arbeidet. Det er helt tydelig at tilbakemelding fra elevene går foran alt annet, noe som bekreftes av denne informantens svar:

«Først og fremst elevene, hvis elevene gir meg negativ tilbakemelding og med-mentoren positiv, så hører jeg bare på elevene. Elevenes tilbakemelding er viktigst for meg, og litt fra han jeg jobber sammen med»

Med-mentor er en god nummer to som tilbakemeldingskilde. Flere av informantene framhever at forholdet til med-mentor er viktig og en god relasjon mellom de to gir rom for feedback. For å kunne ha det godt på jobb er et forhold basert på tillit mellom de to mentorene som jobber sammen helt grunnleggende.

Hvordan opplever informantene prosjektleders rolle når det kommer til det å gi tilbakemelding? Relasjonsforholdet mellom leder og informantene ligner mest på en tilknytningsrelasjon som beskrives av Grenness (1999) og London (1997). Forholdet mellom mentor og leder beskrives slik av en informant fra ett prosjekt:

«Jeg har hatt to ledere og de har vært utrolig flinke og veldig viktige egentlig. Den måten de har gitt oss frihet til å gjøre ting, samtidig som de har vært flinke til å samle oss å gi gode tilbakemeldinger»

Informanten fra et annet prosjekt gir dette bildet:

«Leder har aller minst peiling på hvordan det er, så lenge han ikke er med i timene så skjønner jeg ikke hvordan han kunne gitt noen relevante tilbakemeldinger i forhold til mentor og elevene»

Det er helt tydelig at synet på hvilken rolle leder har i forhold til å kunne gi tilbakemelding på jobbutførelsen til mentoren er sprikende hos informantene. Det kan tyde på at det er store forskjeller i prosjektene hvor godt leder mestrer denne delen av lederoppgaven. Enkelte av informantene framhever prosjektleder som en viktig motivator. For andre er han ikke viktig i det hele tatt, fordi han ikke vet hvordan de utfører jobben sin. Leder vet generelt ikke nok om jobbutførelsen til mentorene i følge informantene siden han ikke observerer eller er til stede i mentortimene. Tilbakemelding gitt fra leder er mindre viktig enn fra elevene og med-mentor. Når jeg stiller oppfølgingsspørsmålet hva gir leder tilbakemelding på får jeg et følgende svar:

«Leder gir tilbakemelding på at elevene trives hos oss, at det er god stemning og at vi gjør bra forsøk»

En annen informant sier at leder også videreformidler positiv respons fra foreldre og andre som har interesse av prosjektet, han informerer om medarbeiderundersøkelser og presenterer data for mentorene:

«Leder vet jo ikke så mye om hva som skjer i mentortimene, og han kan si at dere er kjempegode mentorer og det sier han ofte og ser på undersøkelser og slikt. Han vet jo ikke direkte om jeg har gjort en god jobb så det betyr jo egentlig ikke så mye...».

Jeg tolker informantens svar slik at fellesundersøkelser har mindre betydning i en tilbakemeldingssituasjon enn direkte observasjon. Jeg utfordrer informanten på om han kunne tenkt seg å bli observert av leder, svaret på det ble:

«Vet ikke om jeg egentlig hadde likt at leder var der, det hadde blitt ganske kunstig på en måte. Skulle leder da sittede i et hjørne og sett på meg en hel time? Nei det hadde jeg nok følt var rart. Det er jo ikke sikkert leder er noe bedre enn meg til å være mentor»

Informanten ser behovet for at leder burde observert, men kjenner på et ubehag ved en slik form for synlighet. I tillegg melder det seg en tvil om tilbakemeldingen vil være pålitelig, det er jo ikke gitt at leder verken kan eller vet bedre enn informanten.

Informanten som er leder påpekte at det er vanskelig å gi tilbakemelding til alle mentorene siden han ikke er sammen med de i timene, og dessuten mangler et personlig forhold til dem. Det er en utfordring å være nær nok. Samlet sett peker informantene på en utfordring i ENT3Rprosjektet når det gjelder tilbakemeldingskulturen mellom leder og mentor.

Mestring

Trygg i jobben som mentor

Det er gjennom mestring at selvoppfatningen vokser, og mestringsfølelsen er en viktig del av det å lykkes (Bandura, 1992). For å undersøke dette forholdet nærmere stilte jeg spørsmålet: Hva vil det si å være trygg i jobben? En informant beskriver det slik:

«Jeg er trygg på at med-mentor stoler på meg og at han ikke står bakerst og himler med øynene og tenker at der skulle nok heller jeg stått... Vi ser på hverandre som like gode».

Tillit til med-mentor er viktig for informanten og at de stoler på hverandre. Positive emosjonell forhold mellom mentorene gjør det enklere å lykkes. Informantene trekker også fram tidligere erfaringer som sentralt for å være trygg i jobben. En informant sier følgende:

«I starten så visste jeg ikke om jeg kunne matematikken, her var jeg litt usikker. Men nå vet jeg at jeg er ganske flink i matte og naturfag, og at den kunnskapen gjør meg sikker og trygg. Det er ikke mangel på kunnskap og det er i hvert fall bra.. he he»

Jeg spurte den samme informanten om samværet med elevene har gjort noe med trygghetsfølelsen:

«Jeg føler meg veldig komfortabel i klasserommet nå. Men slik var det ikke helt i starten, å sitte ned hos de tøffe guttene var ikke like trygt. Men nå så går det helt fint. Jeg vet ikke hvordan den følelsen har kommet jeg, kanskje fordi jeg føler at jeg har gjort en god jobb som mentor en stund. Og hvis jeg kommer inn i en situasjon der ingen vil snakke eller delta, så tenker jeg at det ikke er noe i veien med meg. Selvtilliten, jeg vet at jeg har gjort det veldig bra, og kanskje den har bygd seg opp slik at jeg føler meg trygg...»

Informanten beskriver hvordan erfaring har gjort at han nå er tryggere sammen med elevene og det har styrket selvtilliten. Hos denne informanten er det tydelig at han har erfart å gjøre en god jobb og det har påvirket den subjektive mestringsforventningen. Egne prestasjoner tolkes dit hen at han har lyktes. En annen informant trekker også fram selvtillit relatert til det å være trygg:

«Man trenger jo litt selvtillit for å bli trygg. Jeg får selvtillit ved at jeg faktisk presterer noe bra, og føler at ok, da klarer jeg det og da er det ikke noe vanskelig å gjøre det igjen»

Det er i de erfaringene informanten opplever å ha prestert noe bra som gjør at selvtilliten styrkes. Framtidige utfordringer tolkes som overkommelig siden han allerede har klart det en gang og hvorfor skal han ikke klare det igjen? Banduras (1992) syn på at selvoppfatningen styrkes gjennom å mestre synes også å gjelde for informantene.

Jeg var interessert i å finne ut mer om hvilken forventning mentorene hadde til det å gjøre en god jobb og hva de baserte denne forventningen på? Flere av informantene trekker fram tidligere positive opplevelser og erfaringer med det å undervise. Utsagnet fra denne informanten tyder på at han hadde en forventning om å lykkes i jobben:

«Jeg er veldig glad i å undervise, jeg har undervist på ungdomsskolen og hatt en del privatundervisning. Jeg synes det er veldig gøy og det er noe som engasjerer meg»

En annen informant har lignende inngang til jobben:

Jeg søkte på jobben fordi jeg trodde at dette kunne jeg få til»

Informantene gikk til jobben med en høy grad av selvtillit, de trodde de skulle mestre jobben og erfarer at de mestrer. Mentorenes vurdering av sin egen kompetanse både før de starter i jobben og underveis tyder på at de har høye tanker om at de besitter den nødvendige faglige

kompetansen. Tro på egen kompetanse framstilles som viktig av Imsen (1998) sett opp i mot sannsynligheten av å lykkes i jobben som mentor.

Elevene og med-mentor er de aktørene som er tette på mentoren i jobben, dermed blir de i følge informantene, viktige kilder for bekreftelse. Vil jeg greie det? Fikser jeg det?

Spørsmålene er i følge Bandura (1992) grunnleggende i forventningen om å mestre. Elevene og med-mentorenes tilbakemeldinger blir sentrale for mentorens subjektive mestringsevne. Mentorens tolkning av egne prestasjoner bekreftes og justeres ut i fra tilbakemeldinger mottatt av signifikante andre. Forholdet til med-mentor beskrives slik av en av informantene:

«Vi er alltid to mentorer sammen. Vi bruker å oppmuntre hverandre, og vi kommer med litt ris og ros til hverandre»

Med-mentoren bidrar med tilbakemeldinger som oppleves som både oppmuntrende og konstruktive. Siden både ris og ros forekommer mellom mentorene her tyder det på høy grad av tillit og at de stoler på hverandre.

Hva må til for at mentoren får til jobben?

Det er en nær sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning. Ros og anerkjennelse er viktig å få når mentorene utfører oppgaver som krever innsats og bruk av egne evner eller ferdigheter (Wormnes & Manger, 2008). Informantene fikk spørsmålet hva må til for at du får til jobben? Informantene nevner først og fremst indre faktorer som at de må være faglig forberedt, finne interessante tema, faglig kreative og de må klare å etablere arbeidsro under mentortimen (klasseledelse). En informant peker på det med å komme forberedt:

«Forberedelsene tenker jeg er viktig, det handler om å komme klar til en time egentlig. Det hjelper meg å gjøre timen bra, god time med flyt i og ikke en halvveis time»

Her stilte jeg oppfølgingsspørsmålet hva skiller de to timene?

«Jo en halvveis time har vi ikke lest oss helt opp på teorien og jeg har ikke forklart det til med-mentor og så skurrer dette litt. Det blir usikkerhet i det jeg sier, og elevene forstår ikke helt da»

Informanten plasserer ansvaret hos seg selv og peker på en indre faktor for å gjennomføre en god mentortime. Et eventuelt nederlag forklares også her med en indre faktorer ved at forberedelsen til mentortimen ikke har vært god nok. Informanten hadde ikke gjort det

forberedende arbeidet og samarbeidet med med-mentor var ikke på forhånd planlagt godt nok. Av ytre faktor som positivt påvirker jobben trekker informantene fram økonomiske vilkår som gjør at de kan kjøpe inn litt utstyr, tilgjengelige lokaler og støtte fra professorene som åpner labbene slik at de kan teste og utvikle spennende forsøk.

En av informantene beskriver en situasjon der elevene ikke viser så stor interesse av å delta i det faglige opplegget:

«Av og til får jeg ikke gjort så mye i timen, når elevene er mer interessert i å snakke og se på facebook. (Intervjuer spør: Hva tenker du da?) Jeg tenker helst at hvis noen kommer og ikke gidder å jobbe hvorfor er de her? Enten så er det bare for å snakke med vennene eller så får de mer ut av det enn jeg ser da»

Motivasjonen hos elevene er en ytre forklaringsfaktor på at informanten gjennomfører en mindre god time. Årsaken overføres til elevene og deres dagsform, mentorens prestasjon den aktuelle timen nevnes ikke som en forklaringsfaktor. I følge Wormnes og Manger (2008) attribueres som oftest nederlag til ytre faktorer. Det er en tendens til at der informanten opplever å lykkes, attribueres det med indre årsaksforklaringer, følgende sitat er et eksempel på det:

«Når jeg ser at eleven får det til og jeg på en måte ikke gir meg før de har fått det til, det at jeg tar tak og følger opp, da lykkes jeg»

Årsaken til at eleven her får det til er at mentoren har stått på og jobbet opplevelsen framover. Mentorens opplevelse av suksess er nært knyttet til elevens opplevelse av mestring. Hvis eleven mestrer vil også mentoren oppleve mestring.

DRØFTING

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvordan opplever mentorer at tilbakemeldinger virker på deres mestring? Når mentorenes opplevelser nå foreligger, eksisterer et bedre grunnlag for å forstå sammenhengen mellom tilbakemelding og mestring i en organisatorisk kontekst.

Opplevelsen av tilbakemelding i ENT3R

Ved å se på ENT3Rprosjektene i et organisasjonskulturelt perspektiv kan vi si noe mer eksplisitt om hvordan organisasjonen ENT3R egentlig fungerer i forhold til tilbakemeldinger (Jacobsen & Thorsvik, 2009). Har mentorene utviklet felles mønstre av meninger og

holdninger? Og kan det gi oss en indikasjon på hvordan tilbakemelding virker på mestring hos mentorene?

Studiet viser at mentorene mottar i stor grad arbeidsoppgavefeedback i sin jobbutførelse (London, 1997). Mentorene har en opplevelse av at det er elevene som tydeligst gir tilbakemeldinger. Elevenes tilbakemeldinger kommer automatisk og er en del av den fysiske omgivelsen til mentoren. Tilbakemeldingene fra elevene bærer preg av å være spontane og er sterkt preget av positiv feedback. De er en kilde til ros som har stor betydning for mentoren som bekreftes ved utsagn som: «*Jeg får en god følelse*» og «*Det føles som å score mål på fotballbanen!*». Elevenes positive respons påvirker sterkt mentorenes selvtillit og opplevd mestring. Det motsatte skjer når elevenes respons uteblir. Viser elevene liten interesse blir mentoren usikker og tvil om egne ferdigheter oppstår.

Opplevelsen av tilbakemeldinger gitt fra elevene til mentoren har mye til felles med det London (1997) forutsetter for at tilbakemeldinger skal kunne fungere i en organisatorisk kontekst. Jeg antar at elevene ikke selv er bevisst at de en viktig kilde for tilbakemelding, allikevel så gir de feedback som oppleves som relevant i forhold til de elementene i atferden som er mest kritisk for å lykkes som mentor (London, 1997). Elevene oppfattes definitivt som en troverdig kilde, og som konsekvens blir elevenes respons svært betydningsfull for mentorens egenutvikling og mestring i jobben som mentor.

Å gi konstruktiv tilbakemelding er en viktig del av det å skape et godt klima i et team og i organisasjonen (Levin & Rolfsen, 2004). I intervju med informantene ble det signalisert et ønske om en utvikling eller forbedring av tilbakemeldingskulturen i den formelle organisasjonen. Funn i empirien tyder på at mentorene selv ser at det er behov for strukturerte feedback system som omfatter flere kilder enn elevene. Dette ønsket følger av et behov for å få bekreftelse på om det de gjør er riktig. Det er et ønske om å bli sett. Dette er i overensstemmelse med Spurkelands (2005) syn på viktigheten av tilbakemeldinger på jobb for å forsterke og klargjøre medarbeidernes oppfatning av egen atferd.

Tilbakemelding fra nærmeste leder er i følge London (1997) en kilde til korreksjon og forsterkning av adferd. Mentorene opplever å få tilbakemeldinger fra leder, men innholdet i tilbakemeldingen oppleves som lite konkret. Dette som følge av at prosjektlederen ikke har nok innsyn i deres jobbutførelse og dermed ikke kan gi tilbakemeldinger som er personlige, direkte og konstruktive. Dette bildet bekreftes fra prosjektleders perspektiv: «*Jeg har ikke et*

personlig forhold til mentorene». Tilbakemelding fra leder har mindre å si for mentorens mestring enn tilbakemeldinger gitt fra elevene eller andre mentorer.

Tilbakemelding fra andre mentorer virker udelt positivt på mentorene. Mentorene seg i mellom bruker positiv feedback til å motivere hverandre, og de opplever at med-mentor er støttende. Det er spesielt høy grad av tillit mellom de to mentorene som jobber sammen. Tilbakemeldingskulturen mellom de to kan beskrives som forståelig, tillitsfull, nyttig og prestasjonsfremmende, dette samsvarer med premisser skissert av London (1996) for at en tilbakemelding skal kunne virke prestasjonsfremmende. Informanten viser også den siden at det å få kritikk fra med-mentoren kan være vanskelig å håndtere og beskrives som skummelt. Samtidig presiserer de at det hadde vært lurt å gi hverandre flere konstruktive tilbakemeldinger. Funnene i studien tyder på at mentorene kan bli bedre til å gi konstruktive tilbakemeldinger seg i mellom for å utvikle sin egen kompetanse for å styrke selvoppfatningen (Imsen, 1998).

Funn i empirien tyder på mentoren ikke bruker sosial sammenligning og selvfeedback som kilder for tilbakemelding. Når vi vet at dette er kilder som kan påvirke mestringsforventning (Bandura, 1992; London, 1997) går mentorene glipp av en mulighet til å styrke selvoppfatningen. Hvorfor dette ikke er vektlagt hos mentorene kan kanskje forklares ut i fra mentorenes unge alder og at selvfeedback er noe som muligens utvikles over tid i arbeidslivet og krever en viss erfaring. Men det er kun spekulasjoner fra min side. Mange mentorer gjør det nok ubevisst helt naturlig, men i svarene gitt under intervjuene kan jeg ikke se at dette er en kilde for tilbakemelding for mentorene.

Mentorene i ENT3R opplever at det å motta tilbakemelding er viktig for sin egen selvutvikling. Tilbakemelding er særlig viktig for å få en bekreftelse om det du gjør er riktig. Begrepet «riktig» tolker jeg er mentorens indre forestilling av hva som er riktig og ikke ut i fra gitte standarder. Det å bli lagt merke til, er et stort behov hos mentorene slik som hos alle andre yrkesutøvere (Halland, 2004). Noen av mentorene uttrykker at det å motta tilbakemeldinger når en er ny i en jobb er spesielt viktig for å bli trygg og få selvtilit: *«Hvis man er ny, så er det hyggelig å få tilbakemelding... Slik at man tørr å ta mer initiativ»*.

Det er liten tvil om at positiv tilbakemelding frambringer en indre lykkefølelse. I følge Espedal (2010) er god feedback mye mer enn å rose folk når de presterer bra. God feedback inneholder nyanser og variasjoner. Det er kanskje dette mentorene etterspør når de ønsker mer konstruktiv feedback. Det å få informasjon om hva andre synes er spesielt bra er næring til

selvtilliten og motiverer til videre innsats. Spesifikke tilbakemeldinger er viktig for vekst og utvikling.

Negativ tilbakemelding kan være vondt, og blir det for mye kan selvtilliten bli skadelidende og en kan bli usikker med hensyn til jobbutførelsen. Denne studien bekrefter hvor viktig det er å se og gi alle i en organisasjon, både ledere og medarbeidere, støtte og feedback til hverandre i jobbutførelsen.

Tilbakemeldingens virkning på mestring

Det er ingen tvil om at tilbakemelding på jobbutførelsen er svært betydningsfullt for informantene. Informantene trekker fram konstruktiv tilbakemelding som sentralt for egenutvikling og særlig virker ros oppmuntrende og motiverende. Negative tilbakemeldinger er også nødvendig å gi og motta, men varsomt, da de har en kraftig virkning. En av informantene nevner at han tenker mye mer på den ene negative bemerkningen enn de ti positive. Dette er et viktig perspektiv. Det tar tid og krefter å bearbeide konstruktiv kritikk, og det kan oppleves som smertefullt selv om det vektlegges som nødvendig.

Motivasjon og mestring henger nært sammen og derfor var det viktig å få ett innblikk i mentorenes motivasjon for jobben. Mentorene er positivt innstilt og signaliserer en sterk motivasjon for prosjektet. I følge Bandura (1992) vil mentorene derfor ha en større sannsynlighet for å mestre. Dersom mentorene forventer mestring har de større mot til å ta tak i utfordringer, og større utholdenhet når de møter problemer. Det virker som om mentorene i ENT3R søker utfordringer og forventer å mestre.

Mentorene viser personlig engasjement for jobben, dette belyses av følgende sitat: «*Her fikk jeg begge deler, engasjement og lønn*», og i følge Wormnes og Manger (2005) og London (1997) vil et slik personlig engasjement forsterkes gjennom elevenes tilbakemeldinger: «*Jeg har lyst til å gjøre det enda bedre. Det får jeg muligheten til ved at jeg får tilbakemeldinger*».

Ros er ubeskrivelig godt og mentorene får mye av det! Mentorene opplever at de både blir sett og hørt, og de mottar bekreftelse på at de er viktige. Ros er et sentralt element i kulturen og som en av informantene sier: «*Ros er bra for arbeidsmiljøet*». Kan det egentlig bli for mye ros? I følge Espedal (2010) kan det aldri bli for stort fokus på en positiv tilnærming. Og når Rath og Clifton (2005) oppgir at hovedgrunnen til at folk slutter i jobben er at de ikke føler seg verdsatt, er det lite sannsynlig at et miljø preget av mye ros har negative aspekter.

Informantenes opplevelser støtter funnene i Mentorundersøkelsen (RENATEsenteret 2011,

2012) i det at organisasjonen ENT3R evner å gi ros. Jeg tror spesielt elevene innehar en viktig rolle her i måten de gir tilbakemeldinger på. Elevene anerkjenner mentorens arbeid og mentoren opplever å være viktig for elevene.

Mentorene er alle usikre når de starter i jobben. Etter hvert som de erfarer å lykkes, bekreftet gjennom positive tilbakemeldinger fra elevene og med-mentor, gjennomgår mentorene en autentisk opplevelse av mestring (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Mentorene går inn i jobben med en visshet om at de er faglig sterke i realfagene, men er usikre på sine ferdigheter i møtet med elevene. Etter hvert utvikles trygghetsfølelsen: *«Jeg føler meg veldig komfortabel i klasserommet nå, men slik var det ikke i starten... Selvtilliten, jeg vet at jeg har gjort det veldig bra...»* Informantens beskrivelse av eksisterende tilstanden er basert på informasjonskildene tidligere erfaringer, bekreftelse fra omgivelsene og informantens tolkning av egne prestasjoner. Dette er faktorer som Bandura (1992) trekker fram som viktige informasjonskilder for en persons subjektive mestringsforventning. Mentorene er sterkt motivert for jobben og uttrykker et ønske om å bidra til at andre får en positiv opplevelse med realfagene. En sterk motivasjon for saken integrert med en positiv subjektiv mestringsforventning resulterer i at mentorene forventer å mestre. Som en informant sier: *«Jeg har generelt høy selvtillit...»* og med høy selvtillit vil forventningen om å mestre forsterkes (Atkinson, 1968; Bandura, 1992). Informanten har tro på at han vil klare jobben og det støttes av tidligere erfaringer og tilbakemeldinger underveis.

Selvtillit er viktig for hvordan en utfordring angripes og vil påvirke både motivasjon og mestring. En av informantene beskrev sammenhengen mellom det å inneha selvtillit og betydningen av ros: *«Jeg har ganske god selvtillit og får ganske mye positiv tilbakemeldinger fra elevene, og jeg merker det også da, og jeg skjønner stort sett når det funker så jeg trenger ikke så mye ros»*. Informanten presiserte selv at han alltid har hatt god selvtillit og derfor var ikke ros fra andre så viktig. Han skjønnte jo selv når ting gikk bra og følte ikke det store behovet for å få det bekreftet. Det blir jo bare spekulasjoner, men ville svaret blitt det samme hvis elevene ikke gav ros? Muligens nei...

Mentorene sier de trives i jobben sin, og de opplever å ha et trygt arbeidsmiljø. Mentorene er sterkt indremotivert for jobben, og om det er all denne rosen i omgivelsene som har påvirket motivasjonen er det vanskelig å si noe om, men det er ingen tvil om at rosen gjør at de synes det er svært gøy å være sammen med elevene, og det føles meningsfullt å jobbe som mentor. Mentoren får bekreftet hver gang han er sammen med elevene gjennom tilbakemeldinger hvor

betydningsfull han er for elevens læring. Dette mener jeg styrker og bygger opp motivasjonen og mestringsopplevelsen til mentoren. Mentorene har en opplevelse av å mestre jobben som mentor. Mentorene har tro på at de skal klare det, og ser på mentorjobben som viktig og nyttefull erfaring. De er i en ønsket og selvvalgt situasjon, og opplever kontroll over omgivelsene. De omgir seg i et miljø som preges av hyppige tilbakemeldinger fra elevene, høy grad av tillit i organisasjonen og en sterk tro på saken. Tilbakemeldingene de mottar i jobben påvirker og styrker opplevelsen av mestring.

Metodiske betraktninger

Ut i fra resultatene synes det som om en kvalitativ metode var godt egnet. Metoden gav meg mye informasjon om informantenes opplevelse av tilbakemelding og hvordan det virker på deres mestring. Forskningsintervjuet gav meg en mulighet til å gå temaet i dybden og jeg fikk belyst mange ulike opplevelser hos mentorene. Å velge ut færre personer til et lengre intervju på bekostning av flere intervjuobjekter ser jeg i ettertid var et riktig valg, da informantene forente både tilstrekkelig mengde variasjon og konsensus omkring spørsmålene. Det medførte også at arbeidsmengden ble overkommelig i forhold til intervju, transkribering og analysearbeid. I slutfasen av analysen er det likevel områder som det hadde vært interessant å stilt flere spørsmål til, særlig gjelder det spørsmål relatert til selvtillit.

Det å ta informantene med til et nøytralt lokale for gjennomføring av intervju anså jeg som viktig, men på grunn av praktiske årsaker valgte jeg å gjennomføre to av intervjuene i Trondheim på mitt kontor. Kanskje ikke den beste løsningen, men slik jeg ser det påvirket ikke de valgte lokalitetene informantene negativt i forhold til trygghet i intervjusituasjonen. Jeg tror ikke jeg ville fått andre svar ved valg av et annet lokale. Det å bruke frivillige informanter kan påvirke utfallet ved at disse kanskje er mer motiverte til å dele positive erfaringer innenfor området, enn hvis jeg valgte å «peke» på informanter. Ved endret utvalg av informanter kunne studien blitt noe annerledes og kunne gitt andre vinklinger.

Mine tidligere erfaringer og kunnskap fra coachstudier, samt lang erfaring som lærer var til stor hjelp under intervjuene. Jeg gikk til intervjuene med en bevissthet om at jeg behersker det tilfredsstillende og intervjusituasjonen oppleves som naturlig for meg. Derfor kunne jeg fullt ut konsentrere meg om informanten under intervjuet. Jeg valgte ikke å gjennomføre pilotintervju i forkant av intervjurundene, tatt i betraktning omfanget av studiet og tiden jeg hadde tilgjengelig. Jeg er klar over at det alltid er behov for mer trening, slik som Thagaard (2002) presiserer, siden hvert nytt intervju inneholder nye situasjoner og en aldri blir utlært på

feltet. Som kvalitativ forsker er jeg bevisst at forskningen kan farges av mine subjektive og individuelle teorier. Samtidig er mine holdninger, erfaringer og kunnskap en viktig del av forskningen. Men til tross for hva jeg måtte mene, påstå eller anta, er det viktig å ønske å finne svar på problemstillingen uavhengig av dette (Gupa & Lincoln, 1989; Johannessen mfl, 2010; Postholm, 2010). Når det gjelder pålitelighet, har jeg styrket denne ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen. Jeg har dermed forsøkt å synliggjøre forskerhåndverket slik det beskrives av Postholm (2010), som er svært viktig i kvalitative studier. Dette har jeg forsøkt å gjøre innledningsvis, under metoddelen og i analysen av datamaterialet.

Troverdighet i studien har jeg forsøkt å styrke ved å reflektere over formålet med studien og om studien representerer virkeligheten. Jeg har hele tiden reflektert over mulige feilkilder, og stilt meg spørsmål hvorvidt metoden er gyldig og relevant, om den undersøker det den er ment å gjøre, og om min forskning beskriver fenomenet korrekt. Jeg har støttet meg til Postholm (2010) og Marthinsen og Postholm (2012) vurderinger når det gjelder forskerens kvalitetsvurdering. En prosess rundt dette har foregått kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. En vurdering av om informantene snakker sant eller ikke, om de holder tilbake relevant informasjon og min tolkning av «sannhetsverdien» vil jeg aldri være helt sikker på.

Tilbakemelding og mestring er et stort tema, det teoretiske materialet er vidt og omfattende med mange ulike teoretiske perspektiver. Utvalget av teori har vært i stor grad forankret i den pedagogiske fagretningen. Ved å benytte annen teori fra andre fagområder ville det kunne påvirket mitt blikk i drøftingen. Ved utvelgelse av teoretisk plattform er det dermed en risiko for at viktige aspekter knyttet til tilbakemelding og feedback ikke blir belyst. Jeg har forsøkt å finne andre kilder, særlig innenfor nyere ledelseslitteratur, men har ikke klart i å finne mange og gode nok kilder. Det er noe som jeg ser på som en mangel i studien min. Ved utarbeidelse av intervjuguiden har jeg forsøkt å formulere spørsmål knyttet til hovedelementene i teorien. Her er min evne til å formulere spørsmål og følge opp de stikkordene gitt av informanten i intervjuet avgjørende for hvilke erfaringer og meninger som avdekkes.

Jeg har anvendt teori som verktøy og det har hjulpet meg å løfte blikket, skapt distanse og gitt meg gode referanser for analyse og drøfting av funn. Det har gjort at jeg har blitt mer bevisst mine fordommer, synspunkter og antagelser. Men det har vært vanskelig å legge helt til siden mine subjektive, individuelle teorier og som i følge Postholm (2010) nesten er umulig i

praksis, derfor har jeg heller prøvd å være bevisst på egen subjektivitet.

Tilbakemeldingsområdet er noe som alle kan kjenne seg igjen i og har meninger og erfaringer omkring. Sett ut i fra et ledelsesperspektiv vil det å gi og motta tilbakemeldinger alltid være et sentralt område i enhver medarbeidersamtale. Hvordan tilbakemeldinger virker på oss som individer, og har konsekvenser for vår mestringfølelse er relevant for alle som er i en samhandlingssituasjon. Jeg mener derfor at overførbarhet i studien er godt ivaretatt og at jeg som forsker har forsøkt å etablere beskrivelser, begreper og fortolkninger som er nyttig for andre på andre områder enn det som studeres. Dette er forsøkt utført slik det er beskrevet av Kvale (2001) og Postholm (2010). Under hele prosessen fra intervjusituasjonen, refleksjonene under transkriberingen, kategorisering og analysen har det pågått en tolkning basert på det jeg oppfatter at informantene har ment i sine svar.

Troverdigheten i forskningen har jeg forsøkt å styrke ved at funnene blir formidlet til informantene for å bekrefte at de stemmer (Postholm, 2010). I denne studien ble skriftlig utkast av empiri og drøftinger tilsendt informantene slik at de kunne gjøre en «member checking» og uttale seg om eventuelle faktafeil og mine tolkinge. Ingen av informantene var kommenterte mine tolkinge eller ville at sitatene skulle endres. Alle informantene leste igjennom teksten og noen sendte meg oppmuntrende kommentarer. Det opplevdes som svært motiverende i en tung periode av skrivingen. En kan tolke informantenes respons som at alt var greit, eller at det er krevende for informantene å lese et råutkast for så å kommentere. En annen mulighet jeg kunne valgt for å øke troverdigheten i studiet er muntlig gjennomgang av sitatene med informantene via et personlig møte. Det ble ikke prioritert i denne studien ut i fra tid og omfang.

Kan funnene generaliseres eller ikke? Å påstå ut i fra denne ene undersøkelsen at dette representerer synet til alle mentorene i ENT3R vil være feil. Det kan ikke gjøres uten å gjennomføre en større undersøkelse med både kvalitative og kvantitative forskningsperspektiver. Det vil si at den eksterne gyldigheten er så relevant den kan bli i form av at det er vurdert og tatt med i betraktning, men resultatene fra undersøkelsen vil aldri bli en sannhet. Studien viser at flere av forskningsdeltagerne har samme oppfatning av et fenomen, mener det samme om enkelte ting, som kan sies å vise en tendens eller et fellestrekk. Jeg viser til funn som støttes av annen forskningslitteratur, og tatt i betraktning min egen erfaringsbakgrunn, finner jeg resultatene å være sannsynlige ved at de faktorene som beskrives er av stor gjenkjennelsesgrad fra mine egne erfaringer fra arbeidsliv og privatliv. Funnene i denne studien er mine oppfatninger og ingen sannhet.

PRAKTISKE IMPLIKASJONER og VIDERE FORSKNING

Hvordan fungerer tilbakemelding som et ledelsesverktøy i ENT3R? Det som ENT3R lykkes med er et sterkt fokus på positive tilbakemeldinger. Lederne i ENT3R er, slik jeg ser det, gode motivatorer og sier ofte til mentorene at de er betydningsfulle og at de gjør en god jobb. Resultatene i studien signaliserer også at lederne i ENT3R med fordel kan anvende mer konstruktiv feedback. Prosjektlederne i ENT3R må trenes i å ta en mer tydelig rolle i det å gi tilbakemeldinger for at mentorene skal kunne utvikle seg faglig og personlig. Til dette trenger prosjektlederne hjelp og opplæring som støttes av Grenness (1999) og Spurkeland (2005). En naturlig arena som peker seg ut for dette er prosjektledersamlingene.

En bevisst og strategisk bruk av tilbakemeldinger i et ledelsesperspektiv er det funn i studien som tyder på at kan forbedres. Studien peker på at det ikke organisatorisk er utviklet en struktur omkring det å gi mentorene presise tilbakemelding, noe som vektlegges i positivt lederskap (Johannessen & Olsen, 2008). Det er få av informantene som har deltatt på en formell medarbeidersamtale. Majoriteten av informantene oppfattet medarbeidersamtalen som frivillig. En mulig effekt av frivillighetsoppfatningen er at medarbeidersamtalen og lederen som kilde til tilbakemelding blir mindre viktig for mentorene. Utsagn fra mentorene kan tyde på nettopp det. Intensjonen om medarbeidersamtalen som en systematisk og fast møteplass hvor mentorens prestasjoner diskuteres i forhold til oppsatte mål, er ikke oppfylt slik jeg ser det. Å etablere en arena hvor tilbakemelding kan skje formelt og predikert vil kunne bidra til økt mestring hos mentorene.

De frivillige mentorsamlingene er arenaer som mentorene er positive til og finner nyttig. Disse har potensiale for videreutvikling, men fungerer også tilfredsstillende i sin nåværende form. Prosjektlederen har lyktes med å etablere møteplasser og arenaer hvor mentorene seg i mellom kan diskutere jobben som mentor, her nevnes felleslunsjer, hytteturer og månedlige mentortreff. Det er tydelig at nettverksbygging mellom mentorene er et prioritert ledelsesgrep. Studien viser at dette er et viktig grep for å trygge mentorene.

Et lite «varsku her» er at en kan ikke overlate all tilbakemelding på jobbutførelsen til elevene. Det å etablere en forståelse hos mentorene om at det er andre kilder enn elevene som er nyttige i forhold til tilbakemelding framhever jeg som viktig i det videre arbeidet med ENT3R.

I forhold til videre forskning er det flere interessante problemstillinger i forhold til mentorene i ENT3R. Denne studien har fokusert på mottak av tilbakemeldinger og opplevelser omkring det koblet til mestring. I en forlengelse av denne problemstillingen hadde det vært fristende å se på tilbakemeldinger som en dynamisk prosess hvor opplevelsen til sender og mottaker studeres. Et spørsmål som jeg har stilt meg helt siden intervjuene er om mentorene i ENT3R er spesielt motivert for jobben? Jeg fikk et sterkt inntrykk av at motivasjonen var svært høy og motivasjonen til mentorene hadde vært relevant å forske videre på sett opp i mot denne studien.

I et litt breiere perspektiv kan vi lure på om mentorenes opplevelser i ENT3R har noe til felles med opplevelsene som uerfarne lærere har? Hvis så kunne det gitt nyttfull informasjon til en stor yrkesgruppe. Et annet perspektiv er økt innsikt i de prosessene som mentorene opplever fordi de er unge og kanskje i sin første «ordentlig» jobb. Dette er informasjon som har en tendens til å «glippe» i organisasjonen, for når de ansatte ikke lenger er ny er dette glemt informasjon.

En større innsikt i de prosessene som skjer når vi både gir og mottar tilbakemelding vil kunne føre til økt oppmerksomhet omkring dette i arbeidslivet med ønske om at vi gir hverandre flere konstruktive tilbakemeldinger, og at vi lærer å motta korrigerende tilbakemeldinger uten at det skader selvfølelsen.

LITTERATURLISTE

- Aarhaug, T. E. H. (2011). *Rekruttering til realfag. En kvalitativ studie av matematikkmentorprogrammet ENT3R UiO*. Masteroppgave i sosiologi, Universitet i Oslo.
- Andresen, M. B. (2013). *Måloppnåelse i motivasjons- og rekrutteringsprogrammet ENT3R*. Masteroppgave i industriell økonomi, Universitet for Miljø- og Biovitenskap.
- Atkinson J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. I J.W. Atkinson & Feather, N.T (Red). *A theory of achievement motivation*. New York, Wiley.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. I R. Schwarzer (red.). *Self-efficacy: Thought control of action* (s. 3-38). Washington DC, Hemisphere.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, W.H Freeman and Company.
- Berg, M. E. (1987). *Ledelse, en utfordring* . Oslo, NKS-forlaget.
- Berg, M. E. (2008). *Ledelse. Verktøy og virkemidler* (3.utg). Oslo, Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2013). *Å bygge selvtillit i matematikk*. Midtveiseevaluering av ENT3R. SINTEF Teknologi og samfunn. Tilgjengelig fra: www.renatesenteret.no/attachment.ap?id=348 (lest 1.8.2013)
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Espedal, G. (2010). *ROS, om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grenness, C.T. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner, innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo, Abstrakt forlag as.

- Guba, E. G & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Sage Publications, Inc.
- Halland, G. O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, TANO Aschehoug.
- Jablin, F. M & Krone, K. J. (1994). Task/Work Relationships: A Life-Span Perspective. i M. L Knapp & Miller, G. R (red.). *Handbook of Interpersonal Communication*. (kap 12). Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3.utg.) Bergen, Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo, Abstrakt forlag.
- Johannessen, J.A & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap, jakten på de positive kreftene*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Et felles løft for realfagene. Strategi for styrking av realfagene 2006-2009*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan_for_realfagene.pdf (lest: 01.09.2013)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Realfag for framtida: strategi for styrking av realfag og teknologi 2010-2014*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra : http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2010/realfag-for-framtida.html?id=593791 (lest: 01.09.2013)
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Sverige, Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

- Levin, M & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen, Fagbokforlaget.
- London, M. (1997). *Job feedback. Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marthinsen, M & Postholm, M. B. (2012). *Personaltutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim, Tapir Akademiske Forlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago press.
- Nereid, C. (2009). *ENT3R. Nasjonal spredningsmodell for mentor-/matematikk treningsprogram. Utarbeidet av arbeidsgruppen nedsatt av Kunnskapsdepartementet ved leder C. Nereid*. Tilgjengelig fra: <http://www.renatesenteret.no/content/1141/om-ENT3R> (lest 1.08.2013)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomeologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rath, T & Clifton, D. O. (2005). *How full is your bucket? Positive strategies for work and life*. New York, Gallup press.
- RENATEsenteret. (2011). *ENT3R Årsrapport 2010*. Trondheim. Tilgjengelig fra www.renatesenteret.no (lest 1.9.2013)
- RENATEsenteret. (2012). *ENT3R Årsrapport 2011*. Trondheim Tilgjengelig fra www.renatesenteret.no (lest 1.9.2013)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York, Princeton University Press.
- Shavelson, R.J & Bolus, R. (1982). Self concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Skaalvik, M & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo, TANO Aschehoug.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget

Thagaard, T. 2002. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2.utg.). Bergen, Fagbokforlaget.

Wormnes, B & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring, veier til effektivt bruk av egne ressurser*. Bergen, Fagbokforlaget

www.nsd.no (lest 1.9.2013)

Vedlegg 1: Intervjuguide

UTKAST til INTERVJUGUIDE

Innledning: Forklarer om intervjuet, at det blir tatt opp på bånd og slettet når sensur for masteroppgaven har falt. Sitater som kommer fram underintervjuet kan bli benyttet i oppgaven, men at de vil bli anonymisert, skrive under på forskningskontrakt / samtykkeerklæring

- Bakgrunnsinformasjon (alder, erfaringer, ståsted)

Hvordan er det å være mentor?

Hvorfor jobber du som mentor?

Hvordan vil du beskrive ditt engasjement for ENT3R?

Hvilke tanker hadde du om mentor jobben før du startet?

Hva ønsker du å få ut av denne jobben?

Hva er positivt / negativt med å jobbe som mentor?

Innledende spørsmål
Motivasjon for
jobben

Kan du beskrive en god mentoropplevelse?

Hva må til for at du «får til» jobben din?

Kan du beskrive noen situasjoner der du opplever at du får det til?

Hva vil det si å være trygg i jobben?

Hva vil det si å være en god mentor? Eksempler

Kan du beskrive følelsene dine etter en virkelig god mentortime? Hva klaffet da?

Hvordan veit du at du fungerer i jobben din

Mestring

Hva skjer når du lykkes / får til noe i jobben? Inni deg? Hvordan tenker du da?

(Hvem sin skyld er det? Indre – ytre, kontrollerbart / ukontrollerbart

Hva skjer når du lykkes? Hvordan tenker du da? (Hva skylder de på)

Har noen kommentert eller gitt deg tilbakemelding på det å være mentor? Eksempler

Hvordan opplever du det å få tilbakemeldinger fra leder / medarbeider / elever?

Hva synes du om det å få tilbakemeldinger (hvis tilbakemeldinger er opplevd)?

Tilbakemelding
Attribusjon

Hvorfor velger du å bli i jobben, Hva skal til for at du fortsetter i jobben din?

Vedlegg 2: Informasjon til forskningsdeltagerne

Til Forskningsdeltagerne

Informasjon til forskningsdeltakere i studien «Mestringsopplevelsen til mentorer i ENT3R»

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU og er i ferd med å skrive masteroppgaven med fokus på mentorene i Enter. Oppgaven har følgende tema: Mestringsopplevelsen hos mentorer i ENT3R. I den forbindelse tillater jeg meg å spørre om du vil delta i denne studien.

Deltagerne i prosjektet inviteres til å delta i et intervju som varer ca 45 minutt. Intervjuet vil foregå på din høyskole / universitet. Det vil bli gjennomført individuelle intervju. Spørsmålene vil dreie seg om din motivasjon for å jobbe som mentor. Under intervjuene ønsker jeg å bruke båndopptaker.

Deltagelsen er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg fram til intervjuet er gjennomført. Informasjonen jeg samler vil bli anonymiser, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydopptakene blir slettet ved prosjektets slutt (oktober 2013). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du har ytterligere spørsmål ta kontakt med undertegnede

Med vennlig hilsen

Hanne Mari Sæther, tlf 735 98107 eller epost hanne.sather@ntnu.no



RENATE
Realfagbygget
NO-7491 Trondheim

06.10.12

Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervjuer og støtte til å finne forskningsobjekter i ENT3R-programmet

Jeg, Hanne Mari Sæther, søker om å gjennomføre studie innenfor ENT3R- programmet i forbindelse med min masteroppgave i administrasjon og ledelse ved NTNU. Masteroppgaven omhandler relasjonsledelse og jeg vil i studiet belyse mestringsopplevelsen hos mentorer i ENT3R.

Det søkes om å gjennomføre intervjuer av et utvalg blant mentorene i ENT3R våren 2013. Masteroppgaven er planlagt ferdigstilt september 2013.

Vennlig hilsen

Hanne Mari Sæther
Mastergradsstudent MOL

Godkjenning

Som student på studiet master i organisasjon og ledelse ved NTNU skriver jeg en oppgave som skal leveres høsten 2013. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie i form av intervju med forskningsdeltagere. Data og personalia fra forskningsdeltagerne anonymiseres underveis i studiet og i oppgaven.

Deltagere i studiet forholder seg til og samtykker i følgende:

- Forskningsdeltager stiller opp til intervju som tas opp digitalt, samt svarer på eventuelle avklaringer og/eller oppfølgingsspørsmål via epost / telefon i ettertid av selve intervjuet.
- Data som samles inn i oppgaven vil bli tolket og brukt ut i fra forskerens oppfatning.

Sted / dato: _____

Forskningsdeltager

Hanne Sæther, forsker

Tillegg:

Vedlegg 5: Meldeskjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Titel	Mentor i Enter - en studie om mestringsopplevelser	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Veig den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Pedagogisk institutt	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Formavn	Anne Torhild	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Klomsten	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksterne veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Dragvoll, NTNU	
Adresse (arb.sted)	Paviljong C*224, Dragvoll, Loholt allé 87	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	7004 Dragvoll	
Telefon/mobil (arb.sted)	73591962 /	
E-post	anne.klomsten@svt.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Formavn	Hanne Mari	
Etternavn	Sæther	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Sjetnemarkvn 13c	
Postnr/sted (privatadresse)	7081 Sjetnemarka	
Telefon/mobil	91821668 / 73598107	
E-post	hanne.sather@ntnu.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Studien tar for seg studenters utbytte av å jobbe som mentor i Enter-programmet, og hvilke faktorer og hendelser som påvirker opplevelsen av mestring i mentorrollen. Problemstilling: Hvilke faktorer eller hendelser påvirker mestringsopplevelsen til mentorene i ENT3R?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Veig omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		



Hanne Mari Sæther
7004 Trondheim

RENATE
Realfagbygget
NO-7491 Trondheim

Vår dato:
10.10.12

Tillatelse til å gjennomføre intervjuer og støtte til å finne forskningsobjekter ifm masteroppgave til Hanne Mari Sæther

Renatesenteret viser til søknad fra Hanne Mari Sæther, ansatt ved Renatesenteret, om å gjennomføre studie innenfor ENT3R- programmet. Det søkes om å gjennomføre intervjuer av et utvalg blant mentorene i ENT3R.

Hanne Mari Sæther gis tillatelse til å gjennomføre intervjuer blant ENT3R-programmets mentorer ifm hennes masteroppgave. Hanne Mari Sæther velger selv hvilke underprosjekter i ENT3R hun ønsker å gjennomføre intervjuene.

Renatesenteret ønsker å få tilgang på masteroppgaven for eventuelt å kunne benytte resultatene til eget bruk på et senere tidspunkt.

Vennlig hilsen

Borghild Lundseby
avdelingsdir. RENATE