Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap
Handelshøyskolen

Masteroppgave 2016
30 studiepoeng

Mentorrollens utvikling i en læringskontekst – En casestudie av mentorordningen i høyere praksisbasert entreprenørskapsutdanning

Mentor role's development in a learning context – A case study of the mentoring program in higher practice-based entrepreneurship education

Bayram Seyitkuliev

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min mastergrad i Entreprenørskap og innovasjon. Tiden ved Handelshøyskolen NMBU på Ås har vært lærerik og spennende, to år jeg aldri kommer til å glemme. Jeg er meget fornøyd og glad for at jeg valgte dette studiet fordi det er så praksisbasert. I tillegg ga studien meg en positiv innstilling til entreprenørskap og hvordan dette kan læres.

Selve prosessen med å skrive masteroppgaven har vært krevende, med mange nedturer. Dette ser jeg nå på som en positiv erfaring ettersom all ervervet erfaring har utviklet meg, både personlig og faglig.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Elin Kubberød for alle råd og veiledning gjennom masteroppgaveprosessen, og spesielt tilgang til viktig og nødvendig forskningslitteratur som denne oppgaven baserer seg på. Videre ønsker jeg å takke Arild Wæraas for tilbakemelding på metodekapittelet.

Masteroppgaven ville ikke vært mulig uten mentorene, som også er mine medstudenter og venner. Tusen takk for at dere stilte opp for meg og viste interesse for studien.

Til slutt vil jeg takke familien Fodstad og mine nærmeste venner for deres tålmodighet og forståelse. At dere var der når jeg trengte det i tunge tider, med støtte og trøst.

En spesielt og stor takk rettes til Mette Cecilie Botnevik og Marianne Varmo som korrekturleste og ga tilbakemelding på masteroppgaven. Det finnes ikke ord for hvor takknemlig jeg er for deres hjelp og tid.

Oslo, 12. august 2016

Bayram Seyitkuliev

Sammendrag

Oppgavens tema er **peer-mentoring i høyere praksisbasert entreprenørskapsutdanning.** For å forske på temaet benytter oppgaven en mentorordning som case ved Handelshøyskolen på Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet (NMBU). Mentorordningen inngår som en del av et kurs som heter Entreprenørskap i praksis (INN220).

Metodetilnærmingen for studien har et fenomenologisk utgangspunkt med kvalitativ forskningsdesign. Utforskning av peer-mentorroller står i fokus her for å belyse følgende problemstilling:

Hvordan en peer-mentorrolle utvikles i høyere praksisbasert utdanning?

Det finnes begrenset forskning på mentorroller i høyere entreprenørskapsutdanning, fra mentorens perspektiv. Gjennom å benytte et tredimensjonalt rollemodell fra tidligere forskning til Levinson (1959) bidrar masteroppgaven til en dypere forståelse om hvordan en peer-mentorrolle utvikler seg i entreprenøriell læringskontekst.

Studien viser til at mentorene oppfatter seg selv som rådgivere og støttespillere, og at eksterne forventninger bidrar til at mentorrollene blir tilpasset læringskonteksten. I tillegg bruker mentorene aktiv lytting som et verktøy for avklare sine roller i samhandling med menteer, noe som kan ha bidratt til en bedre mentorrelasjon.

Videre bidrar menteenes utfordringer til at mentorer klarer å skifte mellom ulike subroller, for å imøtekomme mentees behov i prosessen. Dette kan dermed føre til tilretteleggelse for mentees utvikling av entreprenøriell kompetanse og personlig vekst.

Abstract

The theme of the paper is **peer mentoring in higher practice-based entrepreneurship education.** To research the topic, this study uses a mentor program as a case at School of Business and Economics at Norwegian University of Life Sciences (NMBU). The mentor program is a part of a course called Entrepreneurship in practice (INN220).

The methodology of the paper has a phenomenological entry with qualitative research design. Exploration of peer mentor roles is the focus of this paper to investigate the following question:

How develops a peer-mentor role in higher practice-based education?

There is limited research on mentor roles in higher entrepreneurship education from mentors' perspective. By using a three-dimensional role model from previous research to Levinson (1959) contributes this study to a deeper understanding of how a peer mentor role evolves in entrepreneurial learning context.

The study discloses that mentors consider themselves as advisers and supporters, and external expectations helps the mentor roles to adapt to the learning context. In addition, the mentors use active listening as a tool for clarifying their roles in interaction with mentees, which may have contributed to a better mentor relationship.

Further, mentees` challenges contribute that mentors are able to switch different sub-roles to meet mentees needs in challenging situations, which could indicate increased mentees learning outcomes related to the development of entrepreneurial skills and personal learning.

INNHOLDFORTEGNELSE

1. KAPITTEL – INTRODUKSJON 1

1.1 BAKGRUNN OG TEMA 1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING 3
1.3 FORSKNINGENS RELEVANS OG BIDRAG 4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR 5

2. KAPITTEL – TEORETISK RAMMEVERK 6

2.1 OM MENTORING 6
2.1.1 HVA ER MENTORING? 7
2.1.2 MENTORING OG ENTREPRENØRSKAP 7

2.2 TREDIMENSJONALT ROLLEPERSPEKTIV PÅ ENTREPRENØRIELL MENTORING 9
2.2.1 SUBJEKTIV ROLLEFORSTÅELSE 11
2.2.1.1 Mentors identitet og personlighet 12
2.2.1.2 Mentors motivasjon til deltagelse 13
2.2.1.3 Mentorens funksjon 14
2.2.2 EKSTERNE FORVENTNINGER 16
2.2.2.1 Entreprenørskapsutdanningen og dens utforming 17
2.2.2.2 Entreprenøriell kursing i mentoring 20
2.2.2.3 Rammer og struktur for mentoring 21
2.2.2.4 Mentorrelasjon 21
2.2.3 DEN DYNAMISKE ROLLEUTØVELSEN 22
2.2.3.1 Mentors subroller i rolleutøvelsen 23
2.2.3.2 Mentorroller rettet mot mentees personlig læringsutvikling 24
2.2.3.3 Mentorroller rettet mot mentees utvikling av entreprenørielle ferdigheter 26
2.3 KONSEPTUELL MODELL MED KOBLING TIL FORSKNINGSSPØRSMÅL OG TEORI 28

3. KAPITTEL – FORSKNINGSMETODE 29

3.1 METODETILNÆRMING OG DESIGN 29
3.1.1 FORSKNINGSDESIGNET - ET KVALITATIVT CASEDESIGN 30
3.2 KURSET OG MENTORORDNINGEN 31
3.2.1 CASEBESKRIVELSE – MENTORORDNINGEN 32
3.3 DATAINNSAMLING 33
3.3.1 UTFORMING OG TESTING AV INTERVJUGUIDE 35
3.4 UTVALG OG REKRUTTERING 36
3.4.1 INTERVJUGJENNOMFØRING 36
3.5 ANALYSE AV PRIMÆRDATA 37
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET 39
3.7 SVAKHETER VED FORSKNINGEN 40
3.7.1 FORSKERENS ROLLE I STUDIEN 41

4. KAPITTEL – ANALYSE AV DATA 42

4.1 MENTORENS OPPLEVELSE AV MENTORORDNINGEN 42
4.2 HVORDAN DEFINERER EN PEER-MENTOR SELV MENTOROLLEN? 43
4.2.1 IDENTITET OG PERSONLIGHET 43
4.2.2 MOTIVASJON TIL DELTAGELSEN 44
4.2.3 MENTORENES FUNKSJONER 45
4.2.4 OPPSUMMERING AV FUNN 46
4.3 HVILKE EKSTERNE FORVENTINGER ER VIKTIGE FOR ROLLEUTVIKLING? 47
4.3.1 MASTERPROGRAMMET 47
4.3.2 KURSING I MENTORING 49
4.3.3 AVKLARING AV FORVENTNINGER 51
4.3.4 MENTORRELASJONEN 52
4.3.5 OPPSUMMERING AV FUNN 53
4.4 HVORDAN UTØVES MENTORROLLEN I KONTEKSTEN? 54
4.4.1 MENTORENS FUNKSJONER I ROLLEUTØVELSEN 55
4.4.2 MENTORROLLER KNYTTET TIL MENTEES PERSONLIGE LÆRINGSUTVIKLING 56
4.4.3 MENTORROLLER KNYTTET TIL MENTEES UTVIKLING AV ENTREPRENØRIELL KOMPETANSE 58
4.4.4 OPPSUMMERING AV FUNN 60

5. KAPITTEL – DRØFTING 60

5.1 DEN SUBJEKTIVE ROLLEFORSTÅELSEN 61
5.2 DE EKSTERNE FORVENTNINGENE 63
5.3 DEN DYNAMISKE ROLLEUTØVELSEN 65

6. KAPITTEL – KONKLUSJON 68

6.1 TEORETISKE IMPLIKASJONER 68
6.2 PRAKTISKE IMPLIKASJONER 69
6.3 BEGRENSNINGER VED STUDIEN 70
6.4 ANBEFALING FOR VIDERE FORSKNING 71

LITTERATURLISTE 72

VEDLEGG 75

VEDLEGG 1: SEMI-STRUKTURERT INTERVJUGUIDE 75
VEDLEGG 2: SPØRSMÅL TIL REFLEKSJONSRAPPORTER 76
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA 77
VEDLEGG 4: KOBLING MELLOM TEORI OG INTERVJUGUIDE 78
VEDLEGG 5: BESKRIVELSE AV KURSET INN220 - ENTREPRENØRSKAP I PRAKSIS 79
VEDLEGG 6: OPPBYGGING AV MENTORORDNINGEN 81

1. Kapittel – Introduksjon

1.1Bakgrunn og tema

Samfunnet er avhengig av individer som gjennom nye ideer og kreativitet er villige til å ta risiko for å skape flere arbeidsplasser. Verdiskaping og innovasjon er særlig viktige i økonomiske nedgangstider, og veksten i økonomi er avhengig av personer som fornyer de eksisterende, og skaper nye produkter, tjenester og forretningsmodeller (Taatila 2010).

Personer som tar risiko og satser på å skape noe nytt er entreprenører (Rae 2000). De spiller en betydelig rolle i økonomisk og sosial utvikling i politikk og næringsliv (ibid.). I tillegg skaper ikke entreprenører utelukkende økonomisk vekst, men mange har som mål å gjøre verden til et bedre sted å leve (Zimmerer et al. 2002). Entreprenører ser muligheter der andre ser risiko, samtidig som de er villige til å tilpasse seg i utfordrende situasjoner (Taatila 2010). I tillegg har de evnen til å håndtere usikkerhet, og i mange tilfeller må de ta beslutninger på grunnlag av ny og motstridende informasjon (Zimmerer et al. 2002).

Dette bidrar til at entreprenører lærer gjennom handling, det vil si gjennom *learning by doing* (Gibb 1994; Cope & Watts 2000). Det å lære ved å handle er en kompleks, erfaringsbasert og kontinuerlig læringsprosess (ibid.). Den inkluderer repetisjoner av handlinger som entreprenører har gjort tidligere, og som førte til suksess, samt kritisk refleksjon over og tolkning av egne og andres feil (Matlay & Man 2006). Videre skaper denne prosessen en gradvis og *taus* endring i individets holdninger (Cope & Watts 2000).

Entreprenører som skaper arbeidsplasser, bidrar samtidig til økonomisk vekst og et velfungerende samfunn. De er derfor viktige for framtiden. Hvis man tar utgangspunkt i at *learning by doing* er en prosess som entreprenører går i gjennom, kan denne prosessen ses på som en metode. Her reiser det seg derfor et spørsmål om hvordan entreprenørskap og entreprenøriell læring kan understøttes, slik at flere individer satser på entreprenørskap og på den måten bidrar til økonomisk vekst.

Svar på dette spørsmålet kan man muligens finne i entreprenøriell mentoring. Denne typen mentoring kan hjelpe nyetablerte entreprenører med å utvikle nødvendige personlige egenskaper og forretningsferdigheter (Bisk 2002; St-Jean & Audet 2012). Det kan eksempelvis henvises til forskning om inkubatormiljøer som gjennom ulike former for kommunikasjon bidrar til oppstart og utvikling av nye bedrifter blant uteksaminerte studenter (Lefebvre & Redien-Collot 2013).

I tillegg har mentoring nylig blitt brukt i praksisbasert utdanning i entreprenørskap som en støtterelasjon for studenter med forsøk på å utvikle entreprenørielle ferdigheter (Kubberød & Hagen 2015). Såkalt *peer-mentoring* dreier seg om å involvere studenter for å hjelpe andre studenter (Colvin & Ashman 2010). Denne type mentoring fokuserer på at en mer erfaren student (mentor) hjelper en mindre erfaren student (mentee) til å forbedre sine ferdigheter og fremme personlig vekst hos menteer (Kram & Isabella 1985; Colvin & Ashman 2010).

Mentorordninger kan ha ulike former og trenger ikke nødvendigvis å ha fastsatte regler eller strukturer (Mathisen 2015). En suksessfull mentorrelasjon, uavhengig av om den er mellom peers eller ei, er derimot avhengig av en klar og tydelig definisjon og dynamikk av roller mellom mentor og mentee (Storrs et al. 2008; Colvin & Ashman 2010). Med andre ord, for at mentorrelasjonen skal være suksessfull og bidra til læring hos mentee, er den avhengig av at mentoren tilpasser seg menteens behov gjennom forståelse og utvikling av sin egen rolle som mentor.

I denne oppgaven vil jeg fokusere på mentorrollen sett fra mentorens perspektiv. Det blir altså lagt vekt på mentorens forståelse av sin peer-mentorrolle i entreprenørskapsutdanningen og hvilke faktorer som bidrar til å forme denne rollen, samt hvordan rollen utøves i kontekst. Temaet for oppgaven er derfor **peer-mentoring i høyere praksisbasert entreprenørskapsutdanning.**

Mentorene det refereres til i denne avhandlingen, er andre års masterstudenter som allerede har tatt kurset *Entreprenørskap i praksis*, det samme kurset som første års studentene nå er en del av. Mentorene har i tillegg vært gjennom et tre måneders internship i et amerikansk oppstartsselskap i regi av Gründerskolen ved Universitetet i Oslo (UiO). De har også fullført et

todagers kurs i entreprenøriell mentoring ved NMBU, om generelle retningslinjer innen mentoring og hvordan entreprenøriell læring kan oppnås i en studentkontekst.

Temaet vekker personlig interesse, ettersom jeg selv har vært peer-mentor i kurset *Entreprenørskap i praksis* og dermed har gjennomgått mange av de samme prosessene som flere av mentorene vi møter her i oppgaven. Jeg har også fungert som mentor i andre sammenhenger uten å ha vært bevisst på det, da min rolle ikke var tydelig definert. Det å forstå hvordan en rolle blir til, og hva som påvirker den, er spørsmål jeg synes er spennende å undersøke.

1.2 Formål og problemstilling

Oppgavens formål er å bidra med ny kunnskap om mentorroller blant medstudenter i entreprenørskapsutdanningen, og hvordan man gjennom forståelse av mentorens roller kan tilrettelegge for læring ev entreprenørielle ferdigheter hos menteer. Anvendelse av Levinsons (1959) teoretiske rammeverk om rolleutvikling, bidrar til en dypere forståelse av peer-mentoring fra et mentorperspektiv og hvordan mentorroller utvikler seg i konteksten. På det praktiske plan bidrar oppgaven til å måle effekter av tiltak i entreprenørskapsutdanningen.

Data vil altså innhentes fra mentorer i mentorordningen knyttet til kurset *Entreprenørskap i praksis*. Mentorordningen er videre en del av et pilotprosjekt finansiert av Norgesuniversitet som heter *Mentorrollen som element i entreprenøriell ekspertise – Utvikling av mentorrollen for utdanning i entreprenørskap* (Norgesuniversitetet 2016). Prosjektet er ledet av Handelshøyskolen ved NMBU og fokuserer blant annet på kompetanseutvikling av rollemodeller for mentorskap i entreprenørskapsutdanningen (ibid.).

Metodetilnærmingen for oppgaven vil ha et fenomenologisk utgangspunkt, og mentorens opplevelse av virkeligheten vil vektlegges. Fenomenologisk tilnærmingsmetode har som formål å fokusere på subjektive opplevelser i tillegg til å forstå enkeltpersoners erfaringer bedre (Thagaard 2013). Dermed vil forskerens refleksjon danne utgangspunkt for forskningen (ibid.). Med fokus på å undersøke peer-mentorrollen, er problemstillingen som følger:

Hvordan utvikles en peer-mentorrolle i høyere praksisbasert utdanning?

Definisjonsavklaringer basert på tidligere forskning, og andre relevante begreper for oppgaven, vil bli nærmere drøftet i 2. Kapittel – Teoretisk rammeverk.

1.3 Forskningens relevans og bidrag

Det har vært mye forskning på mentoring. Årsakene er blant annet at mentoring stadig blir brukt på tvers av private og profesjonelle sammenhenger, med utbytte for alle involverte (Mathisen 2015).

Mentoring har lenge blitt brukt som en støtterelasjon for menteer i utdanningssammenhenger (Terrion & Leonard 2007), eller som katalysator for utvikling av entreprenøriell kompetanse hos nyetablerte entreprenører (St-Jean & Audet 2009). I tillegg finnes det studier som belyser entreprenøriell læring og mentoring i små og mellomstore bedrifter (Sullivan 2000), og på entreprenøriell mentoring som involverer erfarne og nyetablerte entreprenører i inkubatormiljø (Lefebvre & Redien-Collot 2013).

Kort oppsummert belyser tidligere forskning entreprenøriell mentoring og peer-mentoring, men det mangler forskning på kombinasjonen av disse. Videre er studiene på mentoring knyttet til menteens opplevelse. Med andre ord, tidligere forskningslitteraturen fokuserer i mindre grad på hvordan mentoren selv oppfatter sin rolle, og hvordan denne tilpasses læringsbehovet i en entreprenøriell læringskontekst.

Masteroppgaven vil derfor bidra med ny kunnskap i dette gapet i litteraturen. Fokuset vil rettes mot mentorens egne tanker om hvordan han/hun forstår sin rolle; hva eksterne forventinger har å si for utviklingen av rollene mentoren tar i interaksjon med sine menteer; og hvordan mentoren utøver sine roller for å møte læringsbehovene hos menteene.

Resultater og funn i oppgaven vil kunne bidra til en generell videreutvikling av rolleteori innen peer-mentoring i entreprenørskap. Videre vil den bidra til utvikling og definisjonsavklaringer knyttet til rollemodellene innenfor erfaringsbasert mentorskap i entreprenørskapsutdanningen. I tillegg vil den på det praktiske plan være relevant for videreutvikling og kvalitetssikring av mentorordningen som en del av masterstudiet Entreprenørskap og innovasjon ved Handelshøyskolen på NMBU.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven inneholder seks kapitler, hvorav 1. Kapittel – Introduksjon - belyser problemstilling og forskning knyttet til temaet. Her presenteres begrunnelsen for valg av tema, samt problemstilling. Kapittelet tar også for seg oppgavens bidrag og annen relevans for forskningen.

2. Kapittel – Teoretisk rammeverk- presenterer tidligere forskning og gjør rede for relevante definisjoner og begreper. Kapittelet struktureres etter *den tredimensjonale rollemodellen* utviklet av Levinson (1959), delt inn i dimensjonene: *1) subjektiv rolleforståelse, 2) eksterne forventninger og 3) den dynamiske rolleutøvelsen*. Etter en gjennomgang av hver av disse, presenteres det forskningsspørsmål som skal brukes som verktøy til å besvare hovedproblemstillingen.

Forsknings- og datainnsamlingsmetoden for oppgaven er presentert og begrunnet i 3. Kapittel – Forskningsmetode. Her diskuteres også valg av forskningsmetode, casebeskrivelse, validitet og reliabilitet, samt andre viktige elementer.

4. Kapittel – Analyse av data – presenterer og tolker resultatene av datainnsamlingen, og struktureres etter det tredimensjonale rollekonseptet.

5. Kapittel – Drøfting - tar opp og diskuterer forskningsspørsmålene som ble presentert i Kapittel 2, for å besvare hovedproblemstillingen.

Avslutningsvis vil 6. Kapittel – Konklusjon - oppsummere studien i sin helhet, og fremme en konklusjon med anbefalinger til videre forskning.

2. Kapittel – Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet starter med å belyse tidligere forskningsbidrag knyttet til entreprenøriell mentoring og peer-mentoring i utdanningssammenheng. Deretter struktureres hoveddelen etter et tredimensjonalt rolleperspektiv som tar for seg relevant forskningsteori, og vil være til hjelp for å belyse hvordan en peer-mentorrolle utvikler seg i entreprenørskapskonteksten.

Først trekker jeg frem faktorer som kan ha betydning for mentorens oppfatning av sin egen rolle (del 2.2.1). Her ser oppgaven på mentorens identitet, personlighet og motivasjon for å delta som mentor. Deretter blir det nærmere sett på hva tidligere forskning sier om subroller.

Videre ser oppgaven på eksterne forventninger (del 2.2.2) som kan ha betydning på mentors rolle, noe som også innebærer en forventning fra praksisbasert utdanning, inkludert mentor-kurs, rammer for mentorordningen og mentorrelasjonen.

Til slutt tar oppgaven for seg mentorens dynamiske rolleutøvelse (del 2.2.3). Her vil det presenteres mentorroller som knyttes til mentees læringsutbytte i konteksten.

Rollekonseptet er grunnlaget for problemstillingen og hvordan denne brytes opp, og for hver av de tre rolledimensjonene presenteres det ett forskningsspørsmål.

Til slutt oppsummeres teorien og et forslag til en konseptuell modell presenteres (del 2.3). Her fremstilles forskningsspørsmålene for å gi en bedre oversikt av rollekonseptet.

2.1 Om mentoring

Begrepet mentoring har vært kjent i litteraturen i over 3200 år, men i starten var det ingen skille mellom mentoring i det private og i det profesjonelle (Mathisen 2015). Dette skillet kom tydeligere frem på 1700-tallet, da mentoring oftere ble brukt i sammenhenger som utdanning og yrkesutøvelse (ibid.).

Dersom man ser på tidligere forskningslitteratur, har begrepet *mentor* hatt ulik betydning for partene i mentorrelasjonen (Kram & Isabella 1985). Forskning omkring mentoring understreker at forståelsen av begrepet ofte blir definert fra proteges/menteens perspektiv (Haggard et al. 2011). I tillegg bør mentoring forstås i konteksten den foregår i, og hvem som skal tolke og avgjøre definisjonen av mentoring (Mathisen 2015). Mentoring kan på bakgrunn av dette forstås som et komplekst konsept, som får oss til å reise spørsmål om hva mentoring egentlig er.

2.1.1 Hva er mentoring?

En enkel definisjon av mentoring kan beskrives som *en støtterelasjon mellom en mer erfaren* og *en mindre erfaren person* (Mathisen 2015). I utdanningskonteksten, (peer-mentoring) hjelper en mer erfaren student (peer-mentor) en mindre erfaren student (mentee) med å forbedre akademiske resultater, og fremme personlig vekst (Kram & Isabella 1985; Falchikov & Blythman 2001). Mentor og mentee er *peers*, da de befinner seg i samme sosiale kontekst (Colvin & Ashman 2010). Videre kan man utdype med at en peer-mentor tilbyr støtte, rådgiving og kunnskap til sin mentee (Colvin & Ashman 2010). Med andre ord har mentoren ulike funksjoner i sin rolle, for å femme læringsutvikling hos mentee.

Dersom man går gjennom tidligere forskning om mentoring i utdanning kan det se ut som at ulike forskningsartikler utdyper forskjellige elementer ved en mentorrolle som viktige; mentor- funksjoner, ferdigheter og egenskaper (Jacobi 1991; Terrion & Leonard 2007). Dette gjør det vanskelig å forstå og se tydelig skille mellom disse begrepene. I tillegg viser forskning om peer-mentoring (Colvin & Ashman 2010) at alle involverte parter i mentoringen har ulikt perspektiv og ulik forståelse av hva en mentorrolle innebærer, noe som gjør at rolleforståelsen utarter seg til et meget komplekst konsept (ibid.). Studien til Colvin & Ashman (2010) er en av de få som anvender mentors perspektiv for definisjon av mentorrollen, men vektlegger ikke hvordan de ulike rollene blir til. Altså, hvordan kommer en mentor frem til forståelsen av sin rolle?

2.1.2 Mentoring og entreprenørskap

I entreprenørskap har mentoring blitt brukt for å hjelpe nyetablerte entreprenører til å utvikle nødvendige forretningsferdigheter i oppstartsfasen (Sullivan 2000; Bisk 2002; St-Jean & Audet

2013). Såkalt *entreprenøriell mentoring* involverer en støtterelasjon, der en erfaren entreprenør eller forretningsmann/kvinne (mentor) bidrar til entreprenøriell og personlig læringsframgang hos nyetablerte entreprenører (mentee) (St-Jean & Audet 2013).

St-Jean og Audet (2013), i sin studie om entreprenøriell mentoring, tar opp diskusjonen om *mentorfuksjoner* i entreprenøriell mentoring, der mentorfunksjonen kan forståes som et spekter av ulike subroller (ibid.). Studien utforsker et konsept om *mentorstiler* mellom mentorer og nyetablerte entreprenører. Videre ser St-Jean og Audet (2013) på mentorfunksjoner som kan bli påvirket av direkte og indirekte *kommunikasjonsteknikker* eller *mentorstiler* som blir omtalt i artikkelen.

Studien viser at mentorer bruker direkte og indirekte kommunikasjonsteknikker I samhandling med menteer (ibid.). *Maieutic atferd,* også kalt indirekte kommunikasjonsteknikk, innebærer at en mentor stiller spørsmål til menteer, selv om mentor vet svaret (ibid.). Studien viser at maieutic atferd, med kontinuerlig og god involvering fra mentoren i mentorrelasjonen, bidrar til at menteer selv blir problemløseren og må trekke sine konklusjoner. Dette er ifølge St-Jean og Audet (2013) positivt for mentees entreprenørielle og personlige læringsframgang.

Derimot har *direkte kommunikasjonsteknikk,* der mentoren gir menteer direkte råd, noe mindre positivt utfall for mentees læringsutbytte, spesielt hvis mentoren ikke involverer seg i mentorrelasjonen (St-Jean & Audet 2013). Forskerne poengterer at direkte kommunikasjonsteknikk, i et slikt tilfelle, kan skade mentorrelasjonen. Derfor anbefales det at mentorer bruker *maieutic atferd* i samhandling med menteer (ibid.).

Forskningslitteraturen viser til eksempler der mentoring er blitt brukt i entreprenørielle miljøer. Ett eksempel, hentet fra studien til Lefebvre og Redien-Collot (2013), omhandler ulike kommunikasjonsstrategier i et inkubatormiljø for nyetablerte entreprenører. Mens St-Jean og Audet (2012) forsker på mentoring som kilde til økt kunnskap og utvikling av ferdigheter, og om ledelse hos nyetablerte entreprenører.

Eksemplene om entreprenøriell mentoring (St-Jean & Audet 2012; St-Jean & Audet 2013; Lefebvre & Redien-Collot 2013) er gitt for å påpeke at studiene mangler mentorens perspektiv

i utforming av deres roller i konteksten. Denne masteroppgaven vil derfor studere de ulike drivkreftene for en mentorrolles utvikling, ved hjelp av det tredimensjonale rolleperspektivet utviklet av Levinson (1959).

Mentoring av entreprenører og peer-mentoring av studenter i entreprenørskapsutdanningen, har flere faktorer til felles. Erfaringsbasert entreprenørskapsutdanning benytter læringsteknikker som bidrar til at studentene får mulighet til å oppleve hvordan det er å være entreprenører i praksis, noe som videre kan bidra til utvikling av entreprenørielle ferdigheter hos studentene (Kubberød & Hagen 2015).

I denne avhandlingen presenteres mentorordningen som både en formell, organisert og tilrettelagt aktivitet. Den er en del av et erfaringsbasert entreprenørskapskurs, *Entreprenørskap i praksis*, ved Handelshøyskolen på NMBU. En slik formell mentorordning bidrar til å sikre kvaliteten i prosessen, da dette skaper klarere retningslinjer i forhold til omfang, innhold og hyppighet (Mathisen 2015).

2.2 TREDIMENSJONALT ROLLEPERSPEKTIV PÅ ENTREPRENØRIELL MENTORING

Dette underkapittelet er kjernen for å kunne besvare hovedproblemstillingen: *Hvordan utvikles en peer-mentorrolle i høyere entreprenørskapsutdanning?*

Besvarelsen blir hovedsakelig gjort ved hjelp av forskningsartikler om entreprenøriell mentoring, men også forskning om utdanning, yrkesutøvelse og annen relevant forskning for oppgaven. En av de relevante forskningene kommer fra Kubberød og Hagen (2015) som drøfter mentormodeller i entreprenørskapsutdanning. Forskerne bruker entreprenøriell mentoring som et verktøy for å utforske ulike mentorroller, som muligens er å finne i praksisbasert høyere entreprenørskapsutdanning (ibid.). Definerte mentorroller fra analyse og funn kan være til hjelp for å definere ulike mentorstiler i entreprenøriell mentoring (Kubberød & Hagen 2015).

Forskningen til Kubberød og Hagen (2015) anvendes sammen med et konferansepaper av Ladegård og Kubberød (2015) som dreier seg om typologien til mentorroller i entreprenøriell

læring. Konferansepaperet baseres på Levinson (1959) sin teori om rolleutvikling i organisatorisk kontekst. Ladegård og Kubberød (2015) utvikler teorien til Levinson (1959) videre, slik at rolleperspektivet oppfattes som et mer dynamisk konsept, tilpasset entreprenøriell læring. Argumentet som taler for å anvende teorien er at en rolle bør utforskes som en dynamisk prosess (Levinson 1959; Ladegård & Kubberød 2015).

I forskningen til Ladegård og Kubberød (2015) ble det utviklet et sett av generiske roller en formell mentor kan ha i en entreprenøriell setting. Konferansepaperet poengterer at det har vært lite forskning rundt hvordan et individ tar på seg ulike roller, og om en person tar på seg kun én eller flere roller (ibid.).

Typologien for mentorroller i entreprenøriell læring kan anvendes for både peer-mentorering av studenter og entreprenøriell mentoring av entreprenører (Ladegård & Kubberød 2015), og er derfor bærebjelken for denne oppgaven. I følge Ladegård og Kubberød (2015) blir en (mentor)-rolle utviklet på grunn av flere faktorer:

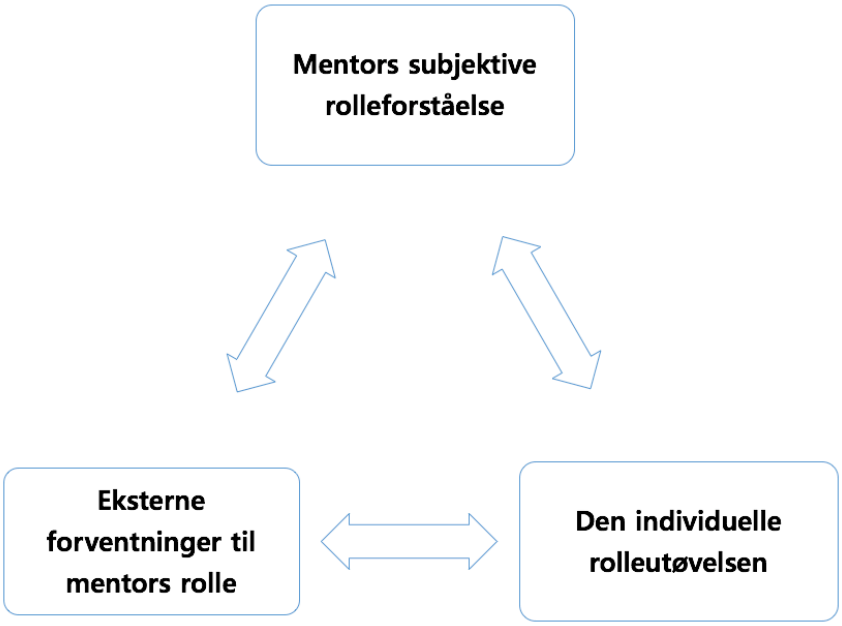
1) En rolle blir påvirket av psykologiske faktorer som innebefatter mentorens egen subjektive oppfatning og definisjon av hvem han/hun er i sin rolle (Ladegård & Kubberød 2015). Dette innebærer i hovedsak mentors identitet og personlighet (Levinson 1959), inkludert mentorens motivasjon. Motivasjon som utløses av indre belønninger kan være en del av mentorens identitet (Lima 2004), som videre kan ha noe å si for mentorens egen rolledefinisjon. Dette ser jeg nærmere på i del 2.2.1.

2) Objektive faktorer har også påvirkning på mentors rolle (Levinson 1959). Det er flere faktorer som kan spille inn, og her velger jeg å avgrense til de eksterne forventninger i entreprenørskapsutdanningen som; mentorkurs, faglæreres forventninger, forventinger fra menteene om hva de skal lære, samt mentorrelasjonen. Valg av disse eksterne forventingene belyses i del 2.2.2.

3) Til slutt ser jeg på den individuelle rolleutøvelsen som et knutepunkt mellom de ulike interne og eksterne dimensjonene (Ladegård & Kubberød 2015). I denne studien vil

rolleutøvelse forstås som prosesser der mentoren skifter mellom ulike roller basert på mentors egen rolleoppfatning, samt de eksterne forventingene til rollen (ibid.). I del 2.2.3 presenterer jeg ulike mentorroller som kan knyttes til mentees utvikling i kontekst.

Rollekonseptet illustreres her som en tredelt og dynamisk rollemodell:



Figur 1. Den tredelte og dynamiske rollemodellen (adoptert fra Ladegård og Kubberød (2015))

I de neste underkapitlene vil jeg gå dypere inn i hver av dimensjonene. Etter hver av dimensjonene, presenteres forskningsspørsmål utviklet basert på tidligere forskning.

2.2.1 SUBJEKTIV ROLLEFORSTÅELSE

Det finnes begrenset litteratur om mentorens identitet og hvordan mentorer selv definerer sin mentorrolle. Det blir derfor her i hovedsak benyttet forskningslitteratur om identitet og roller i organisasjons- og utdanningskontekst.

Levinson (1959) skriver at individets ideer om en rolle i en organisatorisk setting påvirkes av blant annet barndomsopplevelser, personlighetstrekk, verdier og formell utdannelse. I forhold til mentorens subjektive rolleforståelse, handler det om mentorens egen oppfatning av hva en mentorrolle er og hvordan det er å være mentor (Ladegård & Kubberød 2015). Dette inkluderer hvem mentoren er som person og hvilke ressurser han/hun har å tilby i en mentor-

mentee relasjon. Dette er faktorer som altså kan være med å påvirke mentorens rolleutøvelse (ibid.).

Det antas at mentorer har individuelle oppfatninger om hva mentorrollen innebærer, ettersom alle mentorer har forskjellige erfaringer og ulik personlighet. Dermed er det flere faktorer som kan ha påvirkning på mentorens forståelse av sin rolle.

Identitet i seg selv er et stort og komplekst tema innenfor psykologifaget. For å avgrense temaet, vil jeg først belyse hva identitet og personlighet betyr, samt hva motivasjon har å si for mentorens egen oppfatning av sin rolle. Til slutt presenteres teori om roller fra tidligere forskning som kan være relevant for dataanalysen.

2.2.1.1 Mentors identitet og personlighet

Identitet er et sammensatt, innholdsrikt og abstrakt begrep som har skapt mye diskusjon, men mangler empirisk forskning. En årsak til dette kan være at det er utfordrende å måle identitetskonseptet (Ladegård & Gjerde 2014). En del av doktoravhandlingen til Ladegård og Gjerde (2014) tar for seg lederidentitet og hvordan en lederrolle blir til fra et identitetsperspektiv. Her poengteres det at forskningslitteratur om roller bruker begrepene identitet, selvtillit og selvbilde om hverandre, for å forstå hva en rolle er (ibid.).

I psykologien beskriver Erikson (1968) identitetsbegrepet som en følelse av selvtillit som et resultat av en persons erfaring fra fortid, nåtid og framtid. Dette kan tolkes som at all erfaring man har fått, og kommer til å få, gjennom livet, kan ha påvirkning på ens identitet. Videre mener Ashforth (2000) at menneskets identitet kan påvirke rollene man tar i ulike situasjoner.

Ashforth (2000) rolleforskning fra et identitetsperspektiv i en organisatorisk setting, forstår identitet som tanker, handlinger og følelser som knyttes til spørsmålet om hvem man er som person (ibid.). Psykologiske motiver for å innta en rolle (Ashforth 2000) kan sammenlignes med Levinsons (1959) teori om subjektiv rolleforståelse. Levinson (1959) poengterer at personers ideer og tanker om bestemte roller, blant annet påvirkes av opplevelser, verdier, utdanning og erfaring. Altså faktorer som også inngår i ens identitet. Med andre ord kan *identitet* se ut til å være et komplekst konsept, noe som gjør det utfordrende å skille mellom hva

rolle og *identitet* er. Dette fordi erfaringer, holdninger, ideer og følelser inngår i både personens identitet og rolle.

Videre legger Levinson (1959) vekt på personlighet som et aspekt av ens identitet, et tema som Lima (2004) studerte videre i sin doktoravhandling. Lima (2004) kom frem til fem sentrale personlighetstrekk ved en god mentor: 1) *Utadvendthet* handler om mentorens direkthet og væremåte i samhandling med menteer (ibid.).; 2) *Varme* omfatter mentors personlighet med egenskaper som empati og omsorg over sine menteer (ibid.).; 3) *Kontroll* omhandler hvor ryddig og pålitelig mentoren er (ibid.).; 4) *Stabilitet av følelser* innbefatter at mentor klarer å ha indre ro under press (ibid.).; 5) *Åpenhet* handler om at mentor er har en inkluderende personlighet og er fleksibel for det som er nytt og annerledes (ibid.). Studien støtter altså teorien om at mentorens personlighetstrekk og motivasjon kan påvirke utøvelsen og resultatet i følge Lima (2004). Videre kan det tolkes som at en mentor tar ulike roller i samsvar med personlighetstrekk og motivasjon for hans/hennes deltagelse i mentorordningen. Dette er altså faktorer som også bør tas med i betraktningen for å forstå mentorens egen rolleoppfatning.

Imidlertid skal det sies at denne masteroppgaven bygger på data fra et begrenset antall informanter (syv), og at det derfor vil være utfordrende å trekke konklusjoner om hvilke personlighetstrekk som er viktige for å definere en mentorrolle. Derfor har jeg valgt å la informantene selv påpeke hvilke trekk ved sin identitet og personlighet de mener har vært med å påvirke deres forståelse av mentorollen.

2.2.1.2 Mentors motivasjon til deltagelse

Mentors interessere for å delta i en mentorordning er et lite undersøkt tema (Mathisen 2015), og motivasjonen kan være alt fra kompetanseutvikling og utvidelse av nettverk, til anerkjennelse og oppmerksomhet (Murray 2002; Mathisen 2015). Mentorordningen omtalt i denne avhandlingen er basert på frivillighet, og det kan derfor være interessant å utforske hva som er motivasjonen til studentene.

Som nevnt i kapittel 2.2.1.1, kan motivasjon være en faktor som er med på å forme mentoringen (Lima 2004). *Motivasjon* er en prosess, bestående av psykologiske og sosiale faktorer,

som gir retning til og påvirker atferd for å nå et mål hos et menneske (Lima 2004; Kaufmann & Kaufmann 2003).

Videre kan man utdype at motivasjon refererer til atferd som er drevet av indre belønninger (Lima 2004). Det kan for eksempel være indre tilfredsstillhet, som personlig stolthet, eller det å hjelpe andre og lykkes i organisasjonen (ibid.). Dette kan tolkes som at indre drevet motivasjon hos en mentor, kan være å hjelpe menteer i deres utfordrende prosess. Altså, det er noe mentorer gjør fordi de har egenskaper som empati og omsorg i forhold til sine menteer, som personlighetstrekk. Videre kan det bety at motivasjonen er en del av mentorens identitet og kan ha påvirkning på hans/hennes oppfatning av egen rolle. Mentorens motivasjonen tas derfor med i betraktning som en del av den subjektive rolleforståelsen.

Det er også viktig å poengtere at mentorene selv er under opplæring i entreprenørskapsutdanningen. Selv om denne avhandlingen ikke fokuserer direkte på deres utbytte av å delta i mentorprogrammet, kan årsaken til deltagelsen for eksempel være motivert av personlig læringsutvikling gjennom repetisjon og refleksjon i samhandling med sine menteer. Med andre ord kan det bety at en mentor melder seg frivillig, ikke bare for å bidra til mentees utvikling, men også bevisst ønsker å øke sin egen utvikling.

2.2.1.3 Mentorens funksjon

Dette delkapittelet (2.2.1.3) har til hensikt å se på tidligere forskning om definerte mentorroller og funksjoner. I analysedelen sammenlignes så den tidligere forskningen med data samlet inn spesifikt for denne studien. Finnes det en kobling mellom mentorens egne definisjon av sin rolle i denne studien med tidligere definerte mentorroller i utdanningskontekst?

Det er valgt å bruke Colvin og Ashman (2010) definerte mentorroller i en peer- kontekst. Grunnen til det er at studien ser på mentorroller og deres hensikt fra både et mentor,- mentee og veilederperspektiv (ibid.), noe som gir en dypere forståelse og bredere definisjon av mentorroller.

Arbeidet til Colvin og Ashman (2010) definerer fem tydelige mentorroller: *1) kontaktperson* - en rolle som hjelper menteer med å føle seg komfortabel på universitets campus, mens *2) en*

peer-leder motiverer og guider menteer slik at mentene blir inspirert. *3) En coach* hjelper å identifisere menteens styrke og bidrar til at menteer får større muligheter til å nå sitt potensiale i utdanningen (Colvin & Ashman 2010). *4) Stuntenes* advokat er en rolle som kobler mentee og studieveileder. Dette er en rolle som delegerer informasjon mellom mentee og veileder dersom noe er uklart (ibid.). Til slutt, *5) pålitelig venn* - en venn man kan prate med i utfordrende situasjoner, som også kan innebære fokus på mentees privatliv (ibid.).

De definerte mentorrollene til Colvin og Ashman (2010) ovenfor, finner vi også i annen forskning på mentoring i organisasjonskontekst (Mathisen 2015), samt innenfor høyere utdanning, ledelse- og psykologifeltet (Jacobi 1991).

Her er et forsøk på å strukturere Colvin og Ashmans (2010) mentorroller innenfor peer-mentoring:

Rolle	**Rollens hensikt**
Kontaktperson	Link mellom utdannelse og campus
Leder	Motiverer og guider
Coach	Identifiserer mentees styrke
Advokat	Link mellom mentee og studieveileder
Pålitelig venn	Trøster i utfordrende situasjoner

Tabell 1. Mentorens funksjoner i henhold til Colvin og Ashman (2010)

I delkapittelet - SUBJEKTIV ROLLEFORSTÅELSE 2.2.1, og i de følgende underkapitlene, har oppgaven sett på ulike roller og funksjoner en mentor kan ta i en mentorrelasjon, og forklart hvordan mentors egen rolleoppfatning knyttes til identitet, personlighet og motivasjon. Dette gir grunnlag for det første forskningsspørsmålet, som er følgende:

F1: Hvordan definerer en peer-mentor sin rolle?

2.2.2 EKSTERNE FORVENTNINGER

Levinson (1959) poengterer at eksterne forventninger til en rolle er avhengig av gitte, strukturerte omstendigheter og at ulike roller i organisatorisk setting som regel er definert med en høy grad av tydelighet, klarhet og enighet blant alle involverte parter (ibid.). I denne studien tar jeg utgangspunkt i Ladegård og Kubberøds (2015) definisjon om at mentoring er en *dynamisk prosess*, hvor mentorroller i mentorordningen ikke er statiske, som de kan være i en organisatorisk setting. Dette innebærer at en mentor justerer sin rolle i mentorrelasjonen gjennom en dynamisk utvikling mellom interne og eksterne forventninger (ibid.).

De eksterne forventningene til mentorrollen er knyttet til masterstudiet i Entreprenørskap og innovasjon, inkluderer kurset Entreprenørskap i praksis og Gründerskolen. Masterstudiet har til hensikt å bygge opp og utløse entreprenøriell kompetanse hos studenter. Det betyr at mentorene har mer erfaring sammenliknet med mentee-studentene. Videre kan dette være en direkte påvirkning på hvilken rolle en mentor tar i mentorrelasjonen. Kan ervervet erfaring fra masterstudiet bidra til at mentorer trer inn i subroller som øker mentees entreprenørielle kompetanse, eller subroller som hjelper menteer på personlig nivå i utfordrende situasjoner?

I tillegg kan entreprenøriell mentoring ha noe å si for utformingen av (mentor)- rollen. Mentorene som studeres i denne avhandlingen, har deltatt på to dagskurs, der et av temaene var kommunikasjonsteknikker som *aktiv lytting*, forståelsen av mentorroller og hva som påvirker dem. Kursene har til hensikt å utforme mentorroller og er derfor også en ekstern faktor.

Avslutningsvis kan mentorens oppfatning av mentees behov i mentorrelasjonen danne eksterne forventinger. Forventningene avhenger av om mentor og mentee er enige i hvilken rolle mentor skal spille i prosessen. Uenighet mellom mentor og mentee kan påvirke mentorordningen (Storrs et al. 2008; St-Jean & Tremblay 2011), noe som er en plattform for utvikling av mentorroller.

2.2.2.1 Entreprenørskapsutdanningen og dens utforming

Forskere har ulikt utgangspunkt til forståelse av entreprenørskap, og entreprenørskapslitteraturen har derfor ulike retninger (Carland et al. 2002). Den ene retningen ser på entreprenører gjennom et personlighetsperspektiv (Cope & Watts 2000), og mener at nødvendige egenskaper er medfødt hos enkelte individer og ikke kan læres. Den andre retningen forsøker å belyse entreprenørskap gjennom læringsprosesser (ibid.), noe som kan tyde på at entreprenørskap er en metode og derfor *kan* læres.

I den akademiske verden finnes det en generell oppfatning om unik kunnskap og ferdigheter som er grunnleggende for utvikling av entreprenøriell aktivitet (Kubberød & Hagen 2015). Haase og Lautenschläger (2011) har forsket på entreprenørskapsutdanning i forhold til utvikling av entreprenøriell kunnskap og ferdigheter hos studenter, men poengterer at det er vanskelig å dokumentere at entreprenørskap kan læres. Entreprenørskapsutdanning kan påvirke evnen til å utvikle entreprenørielle ferdigheter hvis studentene får mulighet til å lære gjennom handling og eksperimentering innen entreprenørskap. Herrmann et al. (2008) argumenterer for at entreprenørskapsutdanning bør skifte retning fra å undervise om entreprenørskap, til et fokus hvor man tilbyr studenter mer erfarings- og praksisbasert undervisning *for* og *i* entreprenørskap. De to sistnevnte typene av undervisning gir studenter mulighet til å lære teknikker som kan brukes i virkeligheten, og dermed bidrar det til at studenter oppnår en tilnærmet virkelighetsfølelse av å være entreprenør (Rae 2000). Over tid kan dette føre til utvikling av entreprenørielle ferdigheter hos studentene (ibid.).

Utløsning av entreprenøriell læring kan skje gjennom praksisbasert utdanning i entreprenørskap (Kubberød & Hagen 2015). Pittaway et al. (2011) har utviklet et rammeverk for å forstå entreprenøriell læring, som masterstudiet i Entreprenørskap og innovasjon ved NMBU bygges på. Rammeverket består av syv dimensjoner og er viktig å ta med for å forstå hva oppgaven legger i *entreprenøriell læring:*

1. Handlingsorientering, ifølge Pittaway et al. (2011), dreier seg om *taus* kunnskap entreprenøerer tilegner seg ved å praktisere entreprenørskap. Med andre ord betyr det at

masterstudiet forsøker å utøse studentenes handlingsorientering ved å tilegne seg taus kunnskap om *harde* og *myke fakta* ved å praktisere entreprenørskap. Kunnskap om faktaene vil bli utdypet senere i dette kapitlet.

2. Læring av motstand knyttes til utfordrende situasjoner, med både positivt og negativt utfall, entreprenører går gjennom (Pittaway et al. 2011). Det kan for eksempel være å jobbe i team eller samarbeid med ulike aktører som kunder, leverandører eller gründere. I en del tilfeller kan dette regnes som utfordrende situasjoner, og det å overkomme utfordringene er en stor del av den totale entreprenørielle læringen, ettersom kritiske hendelser er kilde til læring (Rae 2000; Pittaway et al. 2011).

3. Reflekterende læring i entreprenøriell læring knyttes til læring gjennom deltagelse i prosjekter, og økt effektivitet hos entreprenører ved refleksjon av det entreprenører har erfart (Pittaway et al. 2011). Dette kan ses i sammenheng med forretningsutvikling i kurset *Entreprenørskap i praksis*, der studentene får mulighet til velge en forretningside som er brakt inn i klassen av ulike oppdragsgivere. En del av kurset er refleksjon over praksis som kan bidra til reflekterende læring hos studentene.

4. Evne til å gripe muligheter kan forstås som evne til å se og utnytte muligheter gjennom problemløsning, og i entreprenøriell læring utvikles denne evnen gjennom praksis (Pittaway et al. 2011). Oppbyggingen av masterstudiet har til hensikt å gi studentene mulighet til å oppleve nettopp *entreprenørskap i praksis* (Kubberød & Hagen 2015), eller læring gjennom praksis.

5. Følelsesmessig eksponering knyttes til usikkerhet med innblandet risiko hos entreprenører (Pittaway et al. 2011). For entreprenørskapsstudentene kan denne risikoen ses i sammenheng med utvikling av forretningsplaner for gründere som kan tas i bruk på et senere tidspunkt.

6. Læring i team og nettverk knyttes til at entreprenøriell aktivitet foregår i felleskap, der entreprenørskap ses på som et sosialt fenomen der mennesker samhandler (Pittaway et al. 2011). Studentene jobber i team og utvider eget nettverk ved å få tilgang til deler av nettverket som er knyttet til ulike forretningsprosjekter.

7. Økt tro på handlingskraft kobles mot mestringstro og kan assosieres med selvtillit og motivasjon til å utføre oppgaver knyttet til å starte opp bedrifter (Pittaway et al. 2011). Entreprenører tilegner seg erfaring som øker motivasjon og selvtillit spesielt hvis de opplever suksess eller at de har lært noe av sine feil (ibid.). Økt handlingskraft kan kobles til utvekslingsoppholdet gjennom masterstudiet som har formål om å gi studenter positiv holdning til entreprenørskap, og å bidra til at studentene starter sin egen bedrift i framtiden (Gründerskolen 2016). På utvekslingsoppholdet i utlandet jobber studentene i nyetablerte selskap som gir dem mulighet til tilegne seg erfaring som videre kan øke tro på handlingskraften.

Med andre ord kan det oppsummeres slik at entreprenørskapsutdanning har som formål å utvikle entreprenøriell kompetanse hos studenter, som er en del av den totale entreprenørielle læringen. Begrepet *kompetanse* kan forstås som integrerte rutiner som kombinerer kunnskap og ferdigheter i menneskelig atferd (Kutzhanova et al. 2009). Det er viktig å poengtere at ferdighetene ikke kommer ferdig utviklet, men gradvis utvikles gjennom praksis i virkelige eller reelle sammenhenger (ibid.), noe som entreprenørskapsutdanning forsøker, og har hensikt til, å tilrettelegge for studenter.

Videre kan entreprenøriell kompetanse ses i forhold til *harde* og *myke fakta* (Haase & Lautenschläger 2011). Harde fakta inkluderer økonomistyring, markedsstrategier eller for eksempel utvikling av forretningsplaner. Harde fakta er lettere å lære og ikke minst er det lettere å måle i forskning (ibid.). Myke fakta dreier seg vanligvis om kreativitet, lederskap eller kommunikasjonsferdigheter, som er vanskeligere å måle og mer utfordrende å lære bort (ibid.).

Imidlertid kan altså erfaringen fra oppstartsbedriften i utlandet bidra til at studentene starter egen bedrift (Gründerskolen 2016). Et av målene er å oppleve en reel forretningsplankonkurranse som kan også være en måte å utløse og oppmuntre entreprenøriell og innovativ atferd (Wilbanks 2013). For studenter som har skrevet forretningsplaner kan de utvikle bedre disiplin og solid arbeidsmoral, og i løpet av denne prosessen kan de også utvikle spesifikk kunnskap om produkter og tjenester som er knyttet til forretningsplanen (ibid.).

Budskapet for delkapittelet 2.2.2.1 er at kompetansen masterstudentene har opparbeidet gjennom masterstudiet ved NMBU, i både teoretiske- og erfaringsbaserte kurs, kan føre til utvikling av ferdigheter som gjør dem egnet til selv å være mentor innen entreprenøriell læringskontekst. Andreårs studenter har med andre ord ervervet seg mer erfaring i entreprenøriell læring sammenlignet med sine peers.

2.2.2.2 Entreprenøriell kursing i mentoring

Kursing av mentorer kan bidra til kompetanseutvikling hos de som blir mentorert. Ofte brukes mentorer i større selskaper for å løse problemer med ansatte i forbindelse med omstilling, samt ved forvaltning av personlige konflikter i ledergrupper (Kutzhanova et al. 2009). Denne formen for opplæring har blitt brukt til å forbedre ytelsen, spesielt for ledere som går inn i nye roller og tar på seg nye utfordringer i organisasjonen (ibid.), noe som kan tolkes at mentor-opplæring kan bidra til at mentorer vil forstå mer, og således bevisstgjør seg sine roller.

Videre kan kommunikasjonsteknikken *aktiv lytting* brukes i mentoring (Mathisen & Høigaard 2004). Teknikken handler om verbal oppmerksomhet, der fysisk oppmerksomhet baserer seg på kroppsspråk, der veilederen i samtalen viser at han eller hun er tilstede, og dermed bidrar til motivasjon og trygghet til den som blir veiledet (ibid.). Den psykiske oppmerksomheten dreier seg om at veileder-mentor fokuserer på tilbakemeldingene og repeterer, samt oppsummerer det som har blitt sagt (ibid. Dette fungerer som bekreftelse på at informasjonen i samtalen har blitt forstått. Samtalene er basert på åpne spørsmål, som bidrar til at den som blir veiledet kommer frem til løsninger og svar på grunnlag av sine egne beslutninger og konklusjoner (ibid.).

Aktiv lytting som veiledningsmetodikk (Mathisen & Høigaard 2004) har fellestrekk med det St-Jean og Audet (2013) beskriver som *maieutic atferd* innen entreprenøriell mentoring. Her, i likhet med ved *aktiv lytting*, stiller mentoren spørsmål som bidrar til at menteer selv blir problemløseren (St-Jean & Audet 2013).

Mentorene som studeres i denne avhandlingen, har gjennomgått to dagskurs i entreprenøriell mentoring i regi av Handelshøyskolen ved NMBU. Disse kursene kan ha påvirket utformingen

av mentorrollene. Mentorkursing betraktes derfor som ekstern forventning, og beskrives i 3.2.1 - Casebeskrivelse – mentorordningen.

2.2.2.3 Rammer og struktur for mentoring

Forventninger man har til en mentor tar gjerne utgangspunkt i dagligdagse oppfatninger (Mathisen 2015). Det kan være å gi råd, opplyse eller være en venn eller instruktør (ibid.). I praksis kan det være utfordrende å definere hvilke roller en mentor skal tre inn i fra starten av, med mindre det finnes retningslinjer for gjeldende mentoring (Storrs et al. 2008). Menteer kan forvente å få råd eller konkrete svar, men får isteden mange spørsmål fra mentoren, eller omvendt (Mathisen 2015).

Rammer og strukturer kan spille en betydelig rolle hvordan mentoring utvikler seg (Storrs et al. 2008), og mentoring kan forstås som en slags arena for rolleutforming. Derfor bør et funksjonelt og godt mentorprogram ha klare retningslinjer for å unngå forvirring, og for å ha bedre gjenkjennelse av mentorrollene (Storrs et al. 2008).

Det kan være vesentlig å poengtere at menteer kan overvurdere mentorer i forhold til hvor mye tid og arbeid mentorene skal legge i en mentorordning. Her må man ta mentees bakgrunn i betraktning og deres forestilling om mentoring (Shea 2002). Hvis mentees forventinger er større enn det en mentor er villig til å gi, bør dette tas opp og forhandles om (ibid.). Videre kan det utdypes at hvis ikke forventingene justeres og følges opp, kan dette svekke mentorrelasjonen og tilliten (Shea 2002), og kan dermed påvirke mentorens utøvelse av rollene.

I denne studien er mentorordningen formell og strukturert, noe som betyr at mentorer og menteer skal ha avklart forventningene til mentorprosessen. Slike avklaringer kan løse potensielle problemer som kan være årsaken til uhensiktsmessige forventninger i mentorordninger (Cross 1998).

2.2.2.4 Mentorrelasjon

For at mentoring skal bidra til utvikling og læring for mentee, er mentorrelasjonen avgjørende (Colvin & Ashman 2010; Kram & Isabella 1985). Det betyr at mentor og mentee bør ha tillit til

hverandre, noe som er avgjørende for at samarbeidet mellom dem kan fortsette over tid (Mathisen 2015). En mentor bør være tilgjengelig når menteer ønsker å diskutere et problem eller en utfordring de ikke klarer å løse selv (St-Jean & Audet 2013). I tillegg bør mentoren være engasjert i mentorprosessen og følge opp tidligere diskusjoner med mentee for å sikre at problemene er løst (ibid.). En slik dynamikk mellom mentor og mentee sikrer at mentorrelasjonen utvikler seg (ibid.). Det kan tolkes slik at mentee kan stole på sin mentor, dersom mentor er tilstede for mentees behov og hjelper til. En engasjert mentor vil ha en dypere forståelse for hvilke utfordringer menteer møter i prosessen, dersom mentoren følger opp mentees utvikling. Dette skaper en trygg mentorrelasjon og kan gi signaler til mentoren om hvilken rolle han/hun bør tre inn i for å imøtekomme mentees behov.

St-Jean og Audet (2013) poengterer forøvrig at en mentor bør ta initiativ i mentorprosessen, og ta kontakt med menteer selv om menteene ikke viser "interesse". I en del tilfeller kan menteene være for opptatt av å løse egne utfordringer, og dermed glemmer å bruke mentorene til sin fordel (ibid.).

Det er flere faktorer som kan spille inn på utviklingen av mentorrollene. Teorikapittelet 2.2.2 - EKSTERNE FORVENTNINGER, og de følgende underkapitlene, har tatt for seg ulike eksterne forventningene som oppfattes som relevante for denne studien. På dette grunnlaget er følgende forskningsspørsmål aktuelt:

F2: Hvordan forholder mentorrollen seg til eksterne forventninger?

2.2.3 DEN DYNAMISKE ROLLEUTØVELSEN

Levinson (1959) ser på individuell rolleutøvelse som en link mellom personlighetstrekk ved et individ som aktiveres i gitte strukturelle og sosiale omgivelser. Levinson (1959) argumenterer for at den individuelle rolleforståelsen vil bli betydelig svekket hvis man ikke klarer å se på den fra individets personlige perspektiv, samt strukturelle og sosiale miljøer (ibid.). Dette utdyper Ladegård og Kubberød (2015) med at det tredje rolleaspektet er en dynamisk prosess som inkluderer både resultater og innspill fra mentors egen forståelse av sin rolle, samt de eksterne forventingene. Rolleaspektene påvirker, utfyller og forandrer hverandre gjennom mentorens atferd, som innebærer at mentor forandrer sin rolle i samhandling med mentees behov under læringskonteksten (ibid.).

Hensikten med å se på mentors rolleutøvelse i denne avhandlingen, er å finne ut om en mentor tar på seg en eller flere roller i samhandling med menteer; hvilke roller det er og hva som påvirker mentors rolleutøvelse. Deretter kan definerte roller linkes mot utvikling av entreprenøriell kompetanse og personlig læring hos mentee. Alle mentorroller kan være effektive for mentees læringsutbytte, men de mest reflekterte mentorene vil kunne bytte roller i prosessen for å imøtekomme mentees behov i ulike situasjoner (Ladegård & Kubberød 2015). Hvis mentor er i stand til å veksle mellom flere roller, kan det bety økt læringsutbytte hos menteer.

2.2.3.1 Mentors subroller i rolleutøvelsen

Mathisen (2015) har lenge forsket på mentoring i yrkes- og utdanningssammenheng og drøfter hvordan man kan bruke mentoring til mentees fordel. Mathisen (2015) ser på to dimensjoner innen mentoring. *Guide on the stage* – er en dimensjon der mentoren er tilbaketrukket og ofte medfølger subroller som *veileder* og *rollemodell* (ibid.). Det vil si at mentoren hjelper menteer i prosessen ved å bruke sin kunnskap og erfaring. Mentoren er mer passiv og menteens utfordringer står i fokus (ibid.).

En annen dimensjon der mentoren har makt og autoritet, og som bidrar med sin innflytelse i mentoringen, kalles *Sage on the stage* (Mathisen 2015). Her har mentoren erfaring, nettverk, innflytelse og de nødvendige svarene for mentee (ibid.). Følgene subroller vil være *modell* og *autoritet.* I en slik dimensjon vil mentorene være mer autoritative og mer aktive, ettersom de vil påvirke hvilken retning samtalene med menteer vil gå (ibid.).

I entreprenørskapslitteraturen kan man også finne liknende dimensjoner som beskrives i boken til Mathisen (2015), omtalt som *mentor- og mentee sentrerte tilnærminger for mentoratferd,* med hensikt å bidra til mentees utvikling av *personlig læring* og *entreprenøriell kompetanse* (Ladegård & Kubberød 2015).

Der mentor bruker egen kunnskap og kompetanse for å bidra til mentees utvikling, har han/hun en mer dominant atferd og går under *mentor-sentrert* dimensjon (Ladegård & Kubberød 2015). Her har mentoren erfaring, nettverk, innflytelse og de nødvendige svarene og rådene som menteer kan utnytte (Ladegård & Kubberød 201). En slik mentor kan beskrives

som mer aktiv ettersom mentoren vil påvirke hvilken retning samtalene med menteer vil gå (ibid.). Mentors egne erfaringer brukes som grunnlag for å utfordre mentee til å eksperimentere med nye former for atferd, og her vil mentor-sentrert dimensjon inneholde subroller som *rollemodell, utfordrer, mulighetsgiver og problemløser* (Ladegård & Kubberød 2015).

Kan mentoren utnytte mentees egne styrker og kompetanse til mentees fordel, vil mentorens atferd gå under en dimensjon som kalles *mentee-sentrert* (Ladegård & Kubberød 2015). Mentee-sentrert dimensjonen tilrettelegger for mentees rollemestring og fokuserer på mentees eksisterende erfaringer (ibid.). Mentoren her er støttende og hjelpsom og kan tre inn i subroller som *speil, støtteperson, mulighets-coach og løsningsorientert coach* (ibid.).

De mentor- og mentee-sentrerte dimensjonene vil være relevante i rolleutøvelsen for å finne ut hvordan en mentor er når han eller hun samhandler med menteer. Er det altså en mentor som stiller spørsmål, eller er det en mentor som har mange råd å komme med?

Til slutt kan det sies at de nevnte subroller ovenfor, innen entreprenøriell mentoring, kan være vanskelig å skille mellom (Kubberød & Hagen 2015). Derfor vil oppgaven beskrive nærmere de neste underkapitlene.

2.2.3.2 Mentorroller rettet mot mentees personlig læringsutvikling

Personlig læringsutvikling er forankret i en sosial læringskontekst til menteer, som betyr pågående endring gjennom interaksjon med ulike aktører (Ladegård & Kubberød 2015). I forhold til denne studien vil den sosiale læringskonteksten være kurset *Entreprenørskap i praksis,* inkludert mentorordningen, samt interaksjonen mellom de involverte parter, inkludert mentorer. Videre kan man si at mentorens ervervede entreprenørielle kompetanse kan bidra til mentees personlige læringsutbytte, som igjen kan knyttes til *entreprenøriell rolleidentitet* og *rollemestring* (Ladegård & Kubberød 2015). Skille mellom rolle og identitet ble diskutert i kapittel 2.2.1.1, og rolleidentitet vil bli brukt som sammensatt begrep i dette kapitelet.

For at menteer skal kunne utvikle *entreprenørielle rolleidentiteter*, må de kunne føle og tenke som mentorer (Ladegård & Kubberød 2015). Mentorene har til en viss grad utviklet en entreprenøriell identitet gjennom erfaringsbasert entreprenørskapsutdanning, som bidrar til at

studentene får mulighet til å oppleve virkelighetsfølelse av å være entreprenører. En slik mentor har en mer dominerende atferd og er derfor mentor-sentrert (Ladegård & Kubberød 2015). Denne funksjonen kan støtte og inspirere menteer i prosessen og dermed bygge mentees motivasjon og selvtillit, og kalles da for *rollemodell* (ibid.).

Dersom en mentor inntar *rollemodell-subrollen* vil denne demonstrere mentorens entreprenørielle ferdigheter og erfaring fra masterstudiet, og fungere som et forbilde og eksempel for menteer. På den måten deler mentoren sin kompetanse og tidligere erfaringer ved å gjengi reelle eksempler (Kubberød & Hagen 2015). Som nevnt i del 2.2.2.1 har flere mentorer opparbeidet erfaringer gjennom masterstudiet, og disse kan dermed brukes for å inspirere menteene i prosessen, samt senke mentees stress knyttet til læringsprosessen i kurset Entreprenørskap i praksis.

Mentorens atferd knyttet til entreprenøriell rolleidentitet kan også være mindre dominerende, og på den måten vil derfor være mentee-sentrert (Ladegård & Kubberød 2015). Mentoren innta da en subrolle *speilrolle,* som innebærer at han/hun prøver å gjenspeile mentees styrke og tidligere kompetanse slik at menteene selv bidrar til sin entreprenørielle identitetsutvikling (ibid.).

Personlig læringsutvikling hos mentee knyttes også til det som heter *entreprenøriell mestringsforventning*. I utgangspunktet stammer *mestringsforventning* eller *rollemestring* fra Bandura (1977) som refererer til individets selvtillit og evnen til å tro på at bestemte oppgaver kan utføres (ibid.).

Entreprenøriell mestringsforventning vil denne studien knyttes til mentees opplevelse av suksess og følelsen av at de mestrer sin rolle gjennom evnen til å reflektere og lære av sine feil (Ladegård & Kubberød 2015). Det vil med andre ord bety at menteene har tro på seg selv; at de kan utføre utfordrende oppgaver som knyttes til kurset Entreprenørskap i praksis, noe som til sammen øker deres selvtillit. Mentoren tilrettelegger her for mentees rollemestring ved å bruke mentees eksisterende erfaring som allerede har ført til suksess (Ladegård & Kubberød 2015) og trer inn i subrollen som *støtteperson,* innenfor den *mentee-sentrerte* dimensjonen (ibid.).

En mentor-sentrert dimensjon bidrar til at mentee utfordres til å eksperimentere med ny atferd for å løse utfordringer knyttet til prosjektet, noe som kan føre til at menteer tilegner seg ny erfaring (Ladegård & Kubberød 2015). Mentorrollen vil i en slik setting kalles for *utfordrer* (ibid.).

Tabellen nedenfor presenterer en strukturert oversikt over mentorens subroller som bidrar til utvikling av personlig læring hos mentee:

Utvikling av personlig læring	**Mentor-sentrert**	**Mentee-sentrert**
Entreprenøriell rolleidentitet	Rollemodell	Speil
Entreprenøriell rollemestring	Utfordrer	Støtteperson

Tabell 2. Subroller knyttet til personlig læringsutvikling (Ladegård & Kubberød 2015).

2.2.3.3 Mentorroller rettet mot mentees utvikling av entreprenørielle ferdigheter

Mentorens atferd som knyttes til *kunnskapsutforskning* og *utnyttelse av kunnskap* kan utvikle mentees entreprenørielle ferdigheter (Ladegård & Kubberød 2015). Ferdigheter, inkludert entreprenørielle ferdigheter, kombinerer kunnskap og ferdigheter i menneskelig atferd (Kutzhanova et al. 2009), noe oppgaven har sett nærmere på i del 2.2.2.1.

Mentees *læringsutbytte knyttet til kunnskapsutforskning* handler om å oppdage, og handle, når man øyner en mulighet, både internt og eksternt i mentees team (Ladegård & Kubberød 2015). Eksempelvis vil kunnskapsutforskning innebære at mentorer bruker sin kunnskap og erfaring til å hjelpe menteer å komme på en løsning, og på den måten vil mentors atferd være mentor-sentrert (Ladegård & Kubberød 2015). Følgene subrolle vil kalles *mulighetsgiver* (ibid.). Her vil mentoren gi direkte råd om hva menteer kan gjøre i en bestemt sak, og mentee tar selv initiativ og stiller spørsmål til mentoren (Kubberød & Hagen 2015).

En annen form for kunnskapsutforskning kan eksemplifiseres gjennom *maieutic atferd* (St-Jean & Audet 2013). Da kan mentor stille spørsmål til menteer selv om mentor vet svaret, noe

som fører til at menteer bruker egen kunnskap og erfaring for å løse utfordringene (ibid.). Mentors atferd er mentee-sentrert og subrollen kan man kalle for *mulighetscoach* (Ladegård & Kubberød 2015). Mentee definerer selv måter de ønsker å jobbe mot et mål på, mens mentorens oppgave blir å gi tilbakemelding på læringsmålene (Kubberød & Hagen 2015).

Utnyttelse av kunnskap er knyttet til å finne løsninger og ta beslutninger som kan flytte mentees oppgave fremover (Ladegård & Kubberød 2015). Mentoren kan også her velge mellom en mentor-sentrert og en mentee-sentrert atferd.

En mentor som presenterer eller foreslår løsninger og beslutningsresultater som er basert på mentors egne erfaringer, har en mentor-sentrert tilnærming for mentoratferd (Ladegård & Kubberød 2015). Mentoren oppfattes gjerne som ekspert, og subrollen mentor inntar kan man da kalle for *problemløser* (ibid.).

Dersom mentoren hjelper menteer med å finne egne løsninger på grunnlag av mentees egne ressurser, for eksempel internt i gruppen, blir rollen karakterisert som *løsningsorientert coach* og er mentee-sentrert atferd (Ladegård & Kubberød 2015). For en bedre oversikt i forhold til mentors roller, kan man strukturere det slik:

Utvikling av entreprenøriell læring	**Mentor-sentrert**	**Mentee-sentrert**
Kunnskapsutforskning	Mulighetsgiver	Mulighetscoach
Kunnskapsutnyttelse	Problemløser	Løsningsorientert coach

Tabell 3. Subroller knyttet til entreprenøriell ferdighetsutvikling (Ladegård & Kubberød 2015)

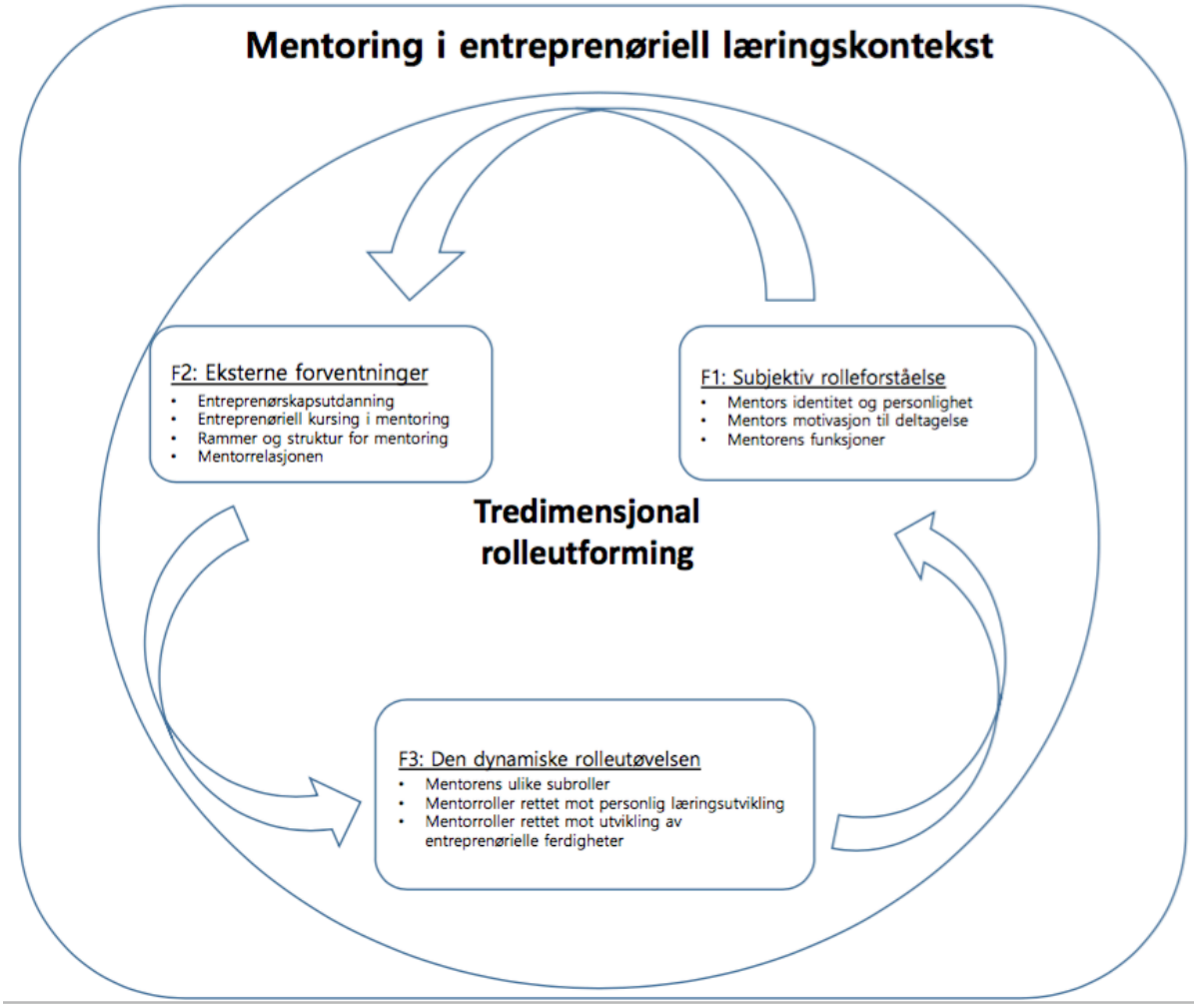
I dette underkapitlet har oppgaven sett på ulike former for mentoratferd med følgende subroller og deres hensikt, som inngår i den tredje og siste dimensjonen; *den dynamiske rolleutøvelsen*. Det siste forskningsspørsmålet er dermed som følger:

F3: Hvordan utøves peer-mentorrollen i læringskonteksten?

2.3 Konseptuell modell med kobling til forskningsspørsmål og teori

Kapittel 2 tar for seg relevante begreper for denne studien og belyser tidligere forskning om mentoring. Her ble det tredimensjonale rolleperspektivet til Ladegård og Kubberød (2015) presentert og tilpasset til peer-mentoring i entreprenøriell utdanningskontekst. Rammeverket inneholder tre dimensjoner og i hver dimensjon ble det belyst ulike faktorer som kan påvirke utviklingen og utformingen av en mentorrolle i konteksten. Etter hver av dimensjonene ble det presentert ett forskningsspørsmål; tilsammen tre forskningsspørsmål.

På grunnlag av tidligere forskning og teorirammeverket, har oppgaven utarbeidet en konseptuell modell som vil fungere som en link mellom det teoretiske rammeverket, analysen- og diskusjonskapitlene i det følgende. Forskningsspørsmålene (F1, F2, F3) kobles mot tidligere forskning og brukes aktivt i datainnsamlingsarbeidet. Disse er lagt inn i figuren nedenfor og er nødvendige for å kunne besvare problemstillingen.



Figur 2: Konseptuell modell

F1: Hvordan definerer en peer-mentor sin rolle?

F2: Hvordan forholder mentorrollen seg til eksterne forventninger?

F3: Hvordan utøves peer-mentorrollen i læringskonteksten?

3. Kapittel – Forskningsmetode

Forskningsmetode er en fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Silverman 2011). Det omhandler hvordan en forsker skal gå frem for å undersøke et fenomen, samt hvilke metoder forskeren benytter for å innhente, analyse og tolke dataen om fenomenet (Johannessen et al. 2011).

Målet med denne studien er å belyse og utforske fenomenet *peer-mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning*. Valgte metoder og teknikker i oppgaven har som formål å besvare problemstillingen: *Hvordan utvikles en peer-mentorrolle i entreprenøriell læringskontekst?*

For å besvare problemstillingen benyttes *kvalitativ metode*, da det forekommer nær kontakt mellom forsker og flere personer (Thagaard 2013). Videre skal oppgaven se på kapittelets metodetilnærming og forskningsdesign, beskrivelse av selve caset, datainnsamlingsmetoder og hvordan innsamlende data ble analysert, samt reliabilitet og validitet, svakheter i forskninger og andre viktige punkter for forskningen.

3.1 Metodetilnærming og design

Studien har et *fenomenologisk utgangspunkt,* da det blir lagt vekt på mentors opplevelse av virkeligheten. Fenomenologisk tilnærmingsmetode ”tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen.” (Thagaard 2013, s 40).

Hensikten med å velge en fenomenologisk tilnærming er å utforske fenomenet *peer-mentoring i entreprenøriell læringstekst*, et område som belyst i begrenset grad innenfor fagfeltet. Videre vil oppgaven ta utgangspunkt i en *abduktiv tilnærming*, en tilnærming som posisjonerer

seg mellom etablert teori i forskning og tolkning av innsamlende data (Thagaard 2013). Abduktiv tilnærming brukes ofte for å teste eksisterende teorier i virkeligheten (Johannessen et al. 2011). Det innebærer at tidligere etablert forskningsteori anvendes som utgangspunkt og at analyse av innsamlende data kan gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver.

For å avgrense det undersøkende fenomenet, og for å gi nøkkelbegrepene et mer presist meningsforhold, er det viktig med *operasjonalisering* (Silverman 2011), noe som i kvalitative studier handler om hvordan sentrale begreper har blitt definert i tidligere forskning (Johannessen et al. 2011). Kapittel – Teoretisk rammeverk, utdyper hovedbegrepene og konkretiserer aktuelle teoretiske fenomener fra tidligere forskning og avgrenser forskningen med å fokusere utelukkende på mentors rolleutvikling fra mentors perspektiv. Videre handler operasjonalisering om å måle det fenomenet man forsker på (Silverman 2011). I denne oppgaven ble dette gjort ved å forme en semi-strukturert intervjuguide i samsvar med teorikapittelet (se Vedlegg 4: Kobling mellom teori og intervjuguide).

3.1.1 Forskningsdesignet - et kvalitativt casedesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan en undesøkelse organiseres og gjennomføres for å kunne besvare en problemstilling (Silverman 2011). Det innebærer at forskeren i tidlig fase tar stilling til hva og hvem som skal undersøkes (Johannessen et al. 2011)

I en casestudie, som denne studien er, får forskeren vanligvis innsikt i en analyseenhet, og får dermed tilgang til detaljer og inngående forklaringer om et avgrenset fenomen (Silverman 2011), noe som ofte brukes for å forstå sosiale fenomener (Yin 2013). Denne metoden vil derfor være egnet for å besvare problemstillingen, da det er behov for en mer omfattende og inngående forklaring på det sosiale fenomenet *peer-mentorrolle*.

Caseenheten i denne forskningen er *en mentorordning* som er en del av et praksis- og handlingsbasert fag, Entreprenørskap i praksis, som inngår som en del av masterstudiet i Entreprenørskap og innovasjon ved Handelshøyskolen på NMBU.

3.2 Kurset og mentorordningen

Entreprenørskap i praksis er et obligatorisk kurs på 15 studiepoeng i masterstudiet Entreprenørskap og innovasjon ved Handelshøyskolen på NMBU. Kurset strekker seg over en periode på 6 måneder, fra september til februar, og går dermed utover den ordinære semesterinndelingen. Oppbyggingen av kurset er lagt opp med hensikt å gi studenter mulighet til å erfare entreprenørskap i praksis, og kurset er derfor inndelt i fire milepæler eller faser.

Fase 1 er en introduksjonen til INN220-kurset, der studentene får velge en idé de vil jobbe med gjennom kurset. I *fase 2* utvikler og tester studentene den valgte ideen, og deretter vil forberedelsene for gjennomføringen av ideen foregå i *fase 3*. I *fase 4* blir ideen eksternt evaluert for gjennomførbarhet. Detaljert oppbygging av kurset er finnes som vedlegg 5.

Fasene i Entreprenørskap i praksis har som formål om å utvikle entreprenørielle ferdigheter hos studentene ved selvstendig teamarbeid og kreative løsninger som skal knyttes til et reelt oppstartprosjekt for oppdragsgiver. I denne prosessen skal studentene kunne samle inn nødvendig informasjon om oppdragsgiver, konkurrenter, markedsmuligheter og kundebehov (NMBU 2016), noe som gir studentene mulighet til å utforme beslutningsgrunnlag for den endelige forretningsplanen. Studentene utvider også eget nettverk ved å få tilgang til deler av det eksterne nettverket som er involvert i de ulike prosjektene (Kubberød & Hagen 2015).

Mentorrollen innebærer å støtte menteene gjennom hver av fasene. Mentorene har allerede vært igjennom prosessen med forretningsutvikling, skrevet forretningsplan og har dermed kjennskap til ulike strategier for å utvikle en forretningsidé, et produkt eller en tjeneste. Videre har mentorene erfaring fra Gründerskolen, der de arbeidet i en amerikansk oppstartsbedrift. Dette har bidratt til at mentorene har fått testet sin entreprenørielle kompetanse. Sett i et tradisjonelt mentorperspektiv er det viktig at mentoren har mer erfaring enn sine menteer, og dette kan understøttes gjennom de to praksiskursene, Entreprenørskap i praksis og Gründerskolen.

3.2.1 Casebeskrivelse – mentorordningen

Mentorordningen ved Handelshøyskolen på NMBU er et pilotprosjekt finansiert av Kunnskapsdepartementet gjennom Norgesuniversitet, og heter *Mentorrollen som element i entreprenøriell ekspertise - Utvikling av mentorrollen for utdanning i entreprenørskap* (Norgesuniversitetet 2016). Prosjektet fokuserer blant annet på utvikling av rollemodeller for mentorskap i entreprenørskapsutdanningen, og hvordan mentoring kan bidra til utvikling av personlige egenskaper og ferdigheter som kan bidra til å utvikle studentenes entreprenørielle atferd (Norgesuniversitet 2016).

I mentorordningen som er kilde for denne studien, ble det rekruttert ni peer-mentorer. Samtlige mentorer valgte menteer på grunnlag av deres prosjekter. Prosjektene ble presentert i første møte av fagansvarlige, og deretter ble en til to mentorer tildelt én mentee-gruppe bestående av tre til fire personer. Ordningen fant sted i perioden september i 2015 til februar i 2016 og er formelt tilrettelagt av fagansvarlige for å sikre kvaliteten. Vi vil nå se nærmere på strukturen i ordningen:

Entreprenørielle mentorkurs: Mentorene har vært gjennom to dagskurs i entreprenøriell mentoring i regi av Handelshøyskolen ved NMBU. Disse bygges på teorien om mentoropplæring som er beskrevet i del 2.2.2.2. Begge kursene fokuserte på generelle retningslinjer til mentoring og hvordan entreprenøriell mentoring skiller seg fra tradisjonell mentoring, og dens bidrag til å støtte menteens behov. Blant annet var kommunikasjonsteknikker som aktiv lytting, samt forståelsen av mentorroller og hva som påvirker de rollene, relevante temaer. Det første kurset ble arrangert i starten av september, som forberedelse til å møte menteene for første gang på et formelt teammøte. I starten av februar ble det arrangert ytterligere et kurs for å gi mentorene faglig påfyll om mentorroller og kommunikasjonsteknikker.

Refleksjonsmøte: Under det siste dagskurset i februar, ble det avslutningsvis arrangert et refleksjonsmøte med fagansvarlige som var kun for mentorer. Her ble det mentorenes generelle opplevelse av mentorordningen diskutert, og dannet grunnlag for datainnsamlingsmetoden *deltagende observasjon*.

Obligatoriske møter: Programmet baseres på minimum fire obligatoriske møter, der mentee medlemmene og minst én mentor skal delta på møtene. Menteene har ansvar for å ta initiativ til å arrangere møtene og planlegge agenda for samtalene. Obligatoriske møter har som formål å støtte menteer i aktuelle utfordringer knyttet til den entreprenørielle aktiviteten gjennom kurset, samt gi dem personlig støtte dersom interne problemer skulle oppstå.

Erfaringsforumer: I oktober og november ble det arrangert to erfaringsforum der menteer, mentorer og fagansvarlige var til stede. Disse samlingene hadde til formål å få studentene til å reflektere og diskutere over praksisen i et felles sosiokulturelt læringsfelleskap. Her hadde menteene mulighet til å ta opp spørsmål knyttet til både kurset og mentorordningen. Veilederne var ansvarlige for agendaen, hvor også mentorene fikk mulighet til å ta opp spørsmål som de anså som nyttig og diskutere i felleskap. Erfaringsforumene er ytterlige arenaer for datainnsamling, utført gjennom deltagende observasjon.

Uformelle møter: Flere av mentorene og deres mentees samhandlet gjennom sosiale medier dersom det oppstod spørsmål. I tillegg møtte noen mentorene sine mentees ved sosiale sammenkomster utenom universitetets regi.

Basert på beskrivelsen om mentorordningens oppbygging, kan det hevdes at mentorprogrammet produserte unike mentormøter, ettersom hver mentee gruppe hadde ulike prosjektoppgaver og bestod av ulike studenter med unike læringsbehov og gruppedynamikk. Hensikten til mentormøtene for menteene, var å reflektere over egen praksis ved å bruke mentor som verktøy. Mentorordningens oppbygging i forhold til kurset INN220 kan strukturers i et tabell, se Vedlegg 6: Oppbygging av mentorordningen

3.3 Datainnsamling

Datatriangulering er ofte brukt i case-studier og handler om å bruke flere datakilder for å gå i dybden på et sosialt fenomen (Yin 2013). Oppgaven bruker av den grunn datatriangulering for å avspeile mentorordningen på et dypere nivå.

Datakildene i denne studien er *deltagende observasjon, refleksjonsrapporter* og *semi-strukturerte dybdeintervjuer*. Samtlige datakilder er å anse som primærdata, ettersom innsamlet

informasjon er førstehåndshentet og kan knyttes til det aktuelle forskningsprosjektet (Silverman 2011). Informant er et begrep som ofte brukes i kvalitative studier, og refererer til de personer forskeren får informasjon fra (ibid.).

Primærdata fra datakilder	**Metoder for datainnhenting**
Syv dybdeintervjuer av mentorene	Lydopptak og notater til kvalitative intervjuer
Fem refleksjonsrapporter fra mentorene	Informantenes anonyme skriftlige tekster
To deltagende observasjoner	Lydopptak og notater fra refleksjons-møter og erfaringsforumer

Tabell 4. Datainnsamlingstyper

Deltagende observasjon er en anerkjent metode for å utforske et nytt fenomen (Johannessen et al. 2011). En observerende deltager er del av det miljøet eller fenomenet som studeres, der forskeren tar har en aktiv rolle i forhold til informantene og til en viss grad deltar i prosessen (ibid.). Denne prosessen regnes som ikke-skjult, ettersom deltagerne kjenner til forskerens status (Thagaard 2013). Det vil med andre ord bety at forskeren hadde en aktiv rolle i forskningsprosessen. I denne studien har forskeren deltatt på samlinger både som mentor og ikke-skjult observatør. Deltagende observasjon foregikk også på det første erfaringsforumet i september og på det siste refleksjonsmøtet i februar, der både mentorene og fagansvarlige deltok. Deltakelsen var basert på informert samtykke fra mentorene og data ble samlet inn i form av notater og lydopptak. Disse kom senere til nytte i analyse- og diskusjonskapitlene. Rollen som observerende deltager blir nærmere beskrevet i del 3.7.1

Refleksjonsrapporter har hensikt å få mentorene til å reflektere over mentorordningen og gi en dypere forståelse på hvordan mentorenes roller har utviklet seg. Dette blir gjort for å skape en validering mellom dybdeintervju og egen refleksjon for meg som forsker. Noen av spørsmålene i refleksjonsrapportene overlapper med spørsmål som ble stilt på dybdeintervjuer da refleksjonsrapportens format ble utviklet før intervjuguden. I starten av prosjektet ble det bestemt at refleksjonsrapportene skulle være anonyme slik at informantene blant mentorene

fikk mulighet til å skrive fritt, uten å bli påvirket av forsker. Klasserepresentant samlet inn refleksjonsrapportene, som deretter ble overlevert til forsker. Dette ble gjort for å sikre at informantenes identitet forble ukjent. Refleksjonsrapportene anvendes for å analysere mulige funn som ikke ble avdekket i dybdeintervjuer, og er primærdata som er samlet inn med hensikt å gi dypere forståelse om det undersøkende fenomenet *mentorordningen*. Formatet på refleksjonsrapporten finnes som vedlegg 2.

Dybdeintervjuer er basert på en semi-strukturert intervjuguide (Vedlegg 1: Semi-strukturert intervjuguide), der både spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannessen et al. 2011). Semi-strukturerte intervjuer gir grunnlag for analyse og diskusjon av funn, og er også kvalitative primærdata. Dybdeintervjuer er en vanlig metode for å samle inn kvalitative data og knyttes til forskningens operasjonalisering.

3.3.1 Utforming og testing av intervjuguide

Bruk av semi-strukturert intervjuguide gir balanse mellom bestemt rekkefølge blant intervjuguidespørsmålene, samt rom for fleksibilitet dersom informanten tar opp nye tema underveis i intervjuprosessen (Johannessen et al. 2011). Intervjuguiden for denne oppgaven har utviklet seg underveis og ble revidert i samsvar med teoridelen. Den er delt i tre deler, basert på en kobling mellom teori og spørsmål til intervjuguiden (se Vedlegg 4: Kobling mellom teori og intervjuguide).

I forkant av gjennomføringen av dybdeintervjuene, ble det utført en pilottest med en tidligere mentor som tok del i mentorordningen i 2014. Intervjuguiden var da utformet på forhånd, og det ble brukt lydopptak under intervjuet. Innsamlet data fra dette intervjuet ble imidlertid ikke brukt videre i studien, men ble gjennomført for å styrke validiteten til undersøkelsen (Silverman 2011). Dette muliggjorde testing av usikkerhetsmomenter knyttet til avsatt intervjutid, spørsmålsformuleringer og rekkefølge, samt andre forhold, for eksempel lydkvalitet.

Til tross for pilottesten ble det nødvendig å redigere intervjuguiden etter de tre første dybdeintervjuene, ettersom enkelte informanter uoppfordret tok opp temaer som var relevante for oppgaven. Spørsmål knyttet til disse temaene var derfor interessante å ta med i den endelige intervjuguiden som er i vedlegg.

3.4 Utvalg og rekruttering

Bruk av kvalitativ metode handler om å komme nærmere inn på personer i målgruppen forskeren er interessert i å vite noe om (Johannessen et al. 2011). Gjennom de felles møtearenaene for mentorene ble det rekruttert syv av i alt åtte gruppemedlemmer fra mentorordningen. Disse syv danner grunnlaget forskningsutvalget for denne studien. Utvalget menteer består av fire kvinner og tre menn, fra midten av tjueårene til midten av trettiårene. Det nevnte utvalget er å regne som nøkkelinformanter, da de gir forskeren mye innsikt, og det eksisterer et opparbeidet personlig forhold til disse informantene (Thagaard 2013).

I november 2015 ble mentorene informert om valget av masteroppgaven på et masterseminar. Allerede da ble informantene spurt om de kunne bli kontaktet, for å samle inn nødvendig data for oppgaven. De ble også muntlig informert om at all data ville bli anonymisert. Dybdeintervjuene ble gjennomført i slutten av februar og begynnelsen av mars

Alle mentorene ga sitt samtykke gjennom et samtykkeskjema (Vedlegg 3: Samtykkeskjema) enten i fysisk eller elektronisk form, og samtlige bekreftet at de ønsket å delta i forskningen. Det ble avklart, skriftlig og muntlig, gjennom samtykkeskjema at det ville bli brukt lydopptak for senere transkribering og at informantene kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Videre ble de opplyst om at innsamlede data behandles konfidensielt og i samsvar med retningslinjer til Personvernombudet for forskningen, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

3.4.1 Intervjugjennomføring

I løpet av de første tre intervjuene viste informantene tegn til irritasjon, og informantene påpekte at spørsmålene var repeterende. Etter cirka 30 minutter av intervjutiden, så det ut som informantene mistet interessen av å svare på spørsmålene og ble utålmodige. Informantene begynte å se på klokka og mobilen, og i noen tilfeller kommenterte de direkte at de falt ut av samtalen.

Etter å ha vurdert hva som kunne være galt, og i diskusjon med veileder, ble intervjuguiden strukturert slik at informantene ble oppfordret til heller å gi eksempler eller fortelle konkrete

episoder knyttet til spørsmålene. Eksempel på dette er ”På hvilken måte har dere avklart forventingene i mentorordningen? Kunne du gitt noen eksempler?”. Deretter ble det stilt oppfølgende spørsmål knyttet til konkrete historier og episoder som bidro til å tydeliggjøre informantenes meninger og holdninger.

Dette førte til at rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden ble delvis forandret, og at det ble nødvendig med oppfølgingsspørsmål som avviket fra intervjuguiden. Disse spørsmålene varierte altså noe fra intervju til intervju, da historiene og episodene til mentorene var ulike og unike.

Intervjuene ble gjennomført fra slutten av februar til midten av mars 2016 i egnede lokaler avtalt med informantene i forkant. I prosessen ble det brukt PC for å lese spørsmålene fra intervjuguiden og lydopptak, og gjennomsnittsvarigheten per intervju var på 42 minutter.

Det ble tatt få notater underveis i intervjuprosessen, basert på ønske om å fokusere på informantene slik at notatene ikke skulle være forstyrrende i intervjuprosessen. Sammendrag fra intervjuene ble transkribert fortløpende, direkte etter hvert intervju.

3.5 Analyse av primærdata

I utgangspunktet forstås analyse og tolkning ifølge Thagaard (2013) som gjennomgående aktiviteter gjennom hele prosessen, fordi forskeren reflekterer over hvordan materialet kan tolkes mens han eller henne er ute i feltet. I denne studien vil feltarbeidet bestå av deltagende observasjon og dybdeintervjuer, og videre tas det utgangspunkt i tematisk datanalyse. En slik analyse handler om å dele tekst fra innsamlende data, inn i kategorier (Thagaard 2013). Dette for å kunne belyse hva de transkriberte tekstene og refleksjonsrapportene faktisk handlet om.

Argumentet for å bruke tematisk dataanalyse er å redusere datamaterialet slik det er lettere å håndtere (Silverman 2011). I tillegg blir teksten bedre egnet til å sammenlikne informasjon fra flere informanter (ibid.). En slik sammenligning kan gi en dypere forståelse for hvert enkelt tema i undersøkelsen (Thagaard 2013). Dette ble gjort ved å markere kategoriene med forskjellige farger som representerte hver sin kode, koblet opp mot den relevante teoridelen i oppgaven. På den måten representerer kodene sentrale temaer for forskningen. Temaene er

altså knyttet til de tre forskningsspørsmålene presentert i teorikapittelet (Kapittel 2). Etter kodingen, startet sammenligning av data innen de ulike kategoriene fra samtlige informanter. Under hvert tema var det om å gjøre og finne et mønster, for å kunne bringe dette videre til analyse- og diskusjonsdelen. Dette ble gjort ved å klippe ut kodet tekst fra hvert intervju, for så å sortere disse i nye dokumenter, nå sortert etter tema.

Ulempen med tematisk datanalyse er at sammenligning av innsamlet data kan bli ujevnt. Årsaken til dette er delvis fordi mentorene er individer med ulik erfaring og bakgrunn, og ikke minst med ulik hukommelse. Videre baseres mentorordningen på fire obligatoriske oppmøter, der minst én mentor måtte være tilstede på møtet med sine menteer. Det betyr at ikke alle mentorene har deltatt på alle de obligatoriske samlingene. Det medførte at noen mentorer hadde vanskeligheter med å besvare spørsmålene og husket mindre enn andre.

Fordelen med tematisk dataanalyse er at den kan styrke prinsippet om informantenes anonymitet, ettersom beskrivelsen av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet (Thagaard 2013). Med andre ord vil det være vanskeligere for enkelte personer å gjenkjenne informantene. I teorien skal heller ikke informanter kjenne seg igjen i analyse- og diskusjonsdelen. Dette er et tema i kapittel 3.7. Thagaard (2013) poengterer også at forskeren bør bruke sitater som ikke er preget av spesielle ord, utrykk eller dialekter som kan føre til at informanten kjenner seg igjen. Jeg har derfor valgt enten å unngå eller erstatte karakteristiske ord og utrykk, samt dialekter.

I 5. Kapittel – Drøfting - vil det anvendes såkalt *perspektivisk subjektivitet.* Det er en metode for å beskrive en og samme kontekst fra ulike perspektiver (Johannessen et al. 2011). Perspektivisk subjektivitet gir mangfold av tolkninger og styrker tolkninger om presentert data (ibid.). Det innebærer at forskeren gjengir informasjonen og diskuterer funn fra ulike perspektiver ved bruk av sitater, og kommer derfor til ulike tolkninger og konklusjoner.

3.6 Reliabilitet og validitet

Innsamlet forskningsdata vurderes vanligvis i forhold til *validitet* og *reliabilitet.* Ifølge Silverman (2011) handler validitet om forskningens troverdighet og hvorvidt forskerens fremgangsmåte reflekterer studiets sosiale fenomen, mens reliabilitet dreier seg om hvor godt forskningen kan etterprøves av andre forskere.

Validitet

Forskningens troverdighet dreier seg om at funnene er valide; at intervjuguiden har spørsmål som svarer på problemstillingen; at informanten forstår spørsmålene; samt at forskeren stiller oppfølgende spørsmål gjennom dybdeintervjuene (Johannessen et al. 2011). I denne studien har det blitt brukt flere metoder i forsøk på å styrke undersøkelsens troverdighet. En av dem var bruk av datatriangulering, som beskrevet i kapittel 3.3. Dette er altså en kombinasjon av ulike metoder som bidrar til at innsamlede data blir mer nøyaktig, fullstendig og kan gi en objektiv fremstilling av fenomenet som studeres (Silverman 2011). Svakheter ved å velge datatriangulering, er at det kan gjøre forskningen mer tidskrevende og avansert med tanke på transkribering og analyse av innsamlet data (Yin 2013).

For å øke validiteten ytterligere, ble det i intervjukontekst stilt oppfølgingsspørsmål som førte til at informantene fordypet seg i prosessen de var en del av, og deretter kom med reflekterte og uttømmende svar. Utfordringen med disse spørsmålene kunne være at de ble oppfattet av informantene som overveldende og ledende. De ble da oppfordret til å komme med eksempler eller fortelle om relevante episoder.

En annen metode som er brukt for å styrker troverdigheten, er informantenes validering. Det innebærer å kontakte informantene ved uklarheter eller ved tolkning av data fra intervjuene (Silverman 2011). I tillegg bidro de skriftlige refleksjonsrapportene fra mentorene til å stryke validiteten til en viss grad, ettersom rapportene er anonyme og kan vise det undersøkte fenomenet fra ulike perspektiv. Rapportene har også bidratt til at dataene ikke har kunnet bli påvirket av forskeren. En svakhet med skriftlige svar er dog at svarene kan bli mindre utfyllende enn ved dybdeintervju. Dessuten får man ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

Reliabilitet

I kvalitativ forskning snakker man gjerne om forskningsmetoden er reproduserbar og at ved å beskrive forskningsprosessen inngående, så kan metoden reproduseres. Silverman (2011) definerer reliabilitet som dataens konsistens der gjennomføring av tilsvarende forskning, av andre observatører eller av samme observatør ved en annen anledning, vil oppnå tilsvarende resultat.

Ved gjennomføring av tilsvarende forskning kan resultatene bli ulike. Årsaken til det er at mentorene er forskjellige og har ulik bakgrunn og identitet. Dersom man gjør liknende forskning på en annen gruppe mentorer på samme tidspunkt og samme mentoropplegg som det ble gjennomført her, kan det resultere i ulikt resultat. Det er mange faktorer som påvirker hvordan en mentorrolle utvikler seg i en entreprenøriell læringskontekst, og faktorene er individuelle. Her er det ikke bare mentorene som er involvert, men også relasjon og samhandling mellom mentor og menteene som påvirker utvikling av mentorroller. I tillegg kan den personlige relasjonen mellom informant og forsker svekke reliabiliteten, omtalt i del 3.7.

For å styrke reliabilitet ble det brukt lydopptak for å kunne transkribere intervjuene, og deretter sitere i analysedelen. I analyse- og diskusjonsdelene er *Low-inference descriptors* metoden benyttet (Silverman 2011). Denne metoden gjør det enklere for observatøren å trekke slutningene, ved å bruke sitater fra informantene (ibid.).

3.7 Svakheter ved forskningen

Ethvert forskningsprosjekt som inkluderer personer må som hovedregel ha deltagerens informerte samtykke (Thagaard 2013). Det innebærer at informanten har rett til å være anonym, samt rett til å avbryte deltagelsen i prosjektet uten noen negative konsekvenser for informanten (Vedlegg 4). En etisk utfordring kan oppstå på grunn av at informantenes anonymitet kan bli noe vanskeligere å oppfylle i denne oppgaven. Det er totalt kun syv informanter som betyr at samtlige kan bli gjenkjent av involverte parter i mentorordningen.

Videre har forskningen en svakhet på grunn av personlige relasjoner til mentorene. Dette kan ha påvirket dybdeintervjuene, da det har oppstått en viss vennskapelig relasjon mellom forsker og informant som kan ha svekket kvaliteten på innsamlede data. Dette kan reflekteres i

informantenes svar, og det kan tenkes at enkelte informanter har gitt svar som forskeren ønsker å høre, men som ikke gir svar på fenomenet som undersøkes (Johannessen et al. 2011). I tillegg bør det tas hensyn til at informantene ikke nødvendigvis får mye tid til å reflektere over mentorordningen, da de fleste informantene var travelt opptatt med å skrive masteroppgave. Det ble derfor brukt refleksjonsrapporter som en av datainnsamlingsmetodene, og gjennom dette ble undersøkelsens validitet styrket.

3.7.1 Forskerens rolle i studien

Forskerens rolle i forhold til den aktuelle studien, bør også diskuteres. En del av datainnsamlingen er deltagende observasjon, og når en forsker er en del av det undersøkende fenomenet, kan det lett oppstå rollekonflikt (Johannessen et al. 2011).

Det skal sies at jeg som forsker, også har vært mentor på lik linje med informantene i den aktuelle mentorordningen. I tillegg er vi klassekamerater og har mange felles erfaringer. Rollen som både forsker, mentor og venn, kan ha gjort det vanskelig å skille mellom rollene både for meg og informantene.

Johannessen et al. (2011) poengterer at det er viktig at informantene ikke føler at forskeren utnytter tillitten gjennom relasjonen de har til hverandre i forskningsprosessen. En slik utnyttelse av tillit har jeg som forsker forsøkt å unngå ved å holde tilbake sensitiv informasjon som ble avslørt i dybdeintervjuene. Andre elementer som kan ha påvirket resultatet, er at forskeren kan bli svært engasjert i prosessen og at han/hun ubevisst påvirker informantene til forskningens fordel (Johannessen et al. 2011). Dette er spesielt relevant for denne oppgaven, da jeg selv er mentor og har vært engasjert i denne mentorordningen. På grunnlag av dette, ble det valgt å anvende *perspektivisk subjektivitet* for å ta et steg tilbake og analysere og tolke primærdata fra ulike perspektiver.

4. Kapittel – Analyse av data

Dette kapittelet tar for seg funnene fra datainnsamlingen. Innledningsvis ser vi på mentorens generelle opplevelse av mentorordningen i underkapittel 4.1. Deretter vil analyse av data følge teorikapittelets struktur, som er bygget opp og knyttet til det tredimensjonale rolleperspektivet.

Underkapittel 4.2 tar for seg den første dimensjonen. Her presenteres funn som viser hvordan mentoren oppfatter sin egen rolle og hva som påvirker denne oppfatningen. Underkapittel 4.3 tar for seg de eksterne og objektive forventningene til mentorrollen, og hvordan tidligere erfaring fra masterstudiet har formet mentorrollen. Videre, under 4.4, utdyper oppgaven hvordan mentorer utøver sine roller. Her studeres koblingen mellom mentorrollen i praksis som knyttes til mentees utvikling av personlig læring og entreprenørielle ferdigheter. Her vurderes ulike subroller mentorer trer inn i, for å møte menteenes forventninger, og hvert kapittel avsluttes med oppsummering av funn.

I analysedelen er det brukt sitater som vil være til hjelp for å støtte tolkning og argumentasjon. For å følge reglene om anonymitet vil sitatene bli presentert slik at mentoren som informant markeres med tall etter hvert sitat. Eksempel: *"Jeg tror det* [rolleutøvelsen] *går generelt sett på alt jeg gjør i min rolle. Når jeg trer inn i mentorrollen så er det fra jeg går inn døren til jeg går ut igjen."* (7)

I tillegg vil presentasjon av sitater fra refleksjonsrapportene bli framstilt på følgende måte: *"Jeg føler jeg er flink til å lytte og komme med tips. Jeg er også blitt bedre til å få menteene til å tenke selv, uten å si akkurat hva de skal gjøre."* (Rapport 5)

4.1 Mentorens opplevelse av mentorordningen

Intervjuguiden ble brukt som et felles verktøy gjennom alle intervjuene. Den startet med oppvarmende spørsmål om mentorordningen. Her kom det fram at den generelle opplevelsen av mentorordningen har vært positiv. Mentorene, som gjentatte ganger har møtt sine menteer, har følt at de har bidratt med hjelp til andre i utfordrende situasjoner. I tillegg legger mentorene vekt på at mentorkurset har vært et nyttig verktøy i denne prosessen. I oppvarmende spørsmål kom det fram flere aktuelle punkter som er relevant for oppgaven som blir presentert i kommende underkapitlene.

4.2 Hvordan definerer en peer-mentor selv mentorollen?

4.2.1 Identitet og personlighet

Mentorens identitet og personlighet er tatt med i betraktningen for å kartlegge hvilke personlighetstrekk som er viktige for mentorens egen definisjon av mentorrollen, og utgjør en del av den totale forståelsen av rollekonseptet. Det ble derfor stilt åpne spørsmål om hvilke personlige egenskaper og personlighetstrekk mentorene anser som viktige for å være en god mentor.

Under intervjuene kom det fram at noen *mentorer likte å reflektere,* noe som kan virke som en relevant egenskap å ha som mentor. Fire av mentorene kom med utsagn tilsvarende dette: *"Jeg prøver å reflektere rundt det jeg gjør, men det er noe jeg gjør som person."* (5)

Videre ble det skissert et gjentagende mønster at mentorene oppfatter seg selv som *tilbakeholdne, lyttende* og *åpne* personer som menteene kan henvende seg til, for å få objektive synspunkt rundt utfordringer eller noen spørsmål. Følgende sitat illustrerer dette: *"Jeg tror at jeg er veldig lett å prate med… At jeg er åpen og ikke tar sider, håper jeg, og at jeg faktisk hører på det de* [menteer] *har å si. Jeg lytter og prøver å være omgjengelig med alle* [menteer]*."* (7)

Mentorens *evne til å lytte* syntes å være viktig hos flere mentorer, og kan tolkes som vesentlig for å kunne hjelpe menteer i prosessen. En mentor, ifølge informantene, bør videre være *objektiv* og *tilbakeholden*, noe mentorene selv sa de forsøkte å være.

Til slutt kan det sies at noen få mentorer har nevnt tidligere erfaringer fra privatlivet som muligens har vært med på å utforme deres mentorroller: *"Noen tidligere erfaringer jeg har hatt, og motstand jeg har møtt på i livet mitt, kan på en måte gi noen enkle tips til mine menteer, da."* (4)

Å kartlegge et mønster i forhold til tidligere erfaring fra mentorens privatliv var vanskelig da det kun få mentorer som trakk frem denne type erfaringen.

Selv om mentorene i undersøkelsen er forskjellige og har ulik erfaring og alder, er det visse personlighetstrekk som går igjen når de skal beskrive mentorrollen. Disse utdypes nærmere i underkapittel 4.2.3, der oppgaven vil forsøke å finne en kobling mellom tidligere definerte subroller og deres hensikt.

4.2.2 Motivasjon til deltagelsen

Hva er mentorenes motivasjon for å delta i mentorordningen? Deltakelsen er frivillig og deltagerne mottar ingen økonomisk godtgjørelse. Her kommer det opp flere repeterende faktorer fra informantene. For det første ønsket noen mentorer *å tilegne seg ny erfaring,* da informantene ikke hadde vært mentorer tidligere. I tillegg poengterte flesteparten at hovedmotivet for deltagelsen, var *å hjelpe menteene i prosessen: "Jeg har aldri vært det* [mentor] *før. Det er en grunn. Prøve noe nytt. Det er litt gøy å være en støtteperson på en måte. Prøve å hjelpe andre. Det er litt derfor."* (1)

Det kan tyde på at samtlige er interessert i være mentor for å være medmenneske og for å hjelpe menteene. Det kan bety at mentorene i utgangspunktet ønsker å ta en støttespillende rolle.

Videre var det naturlig å stille et oppfølgende spørsmål om hva informantene selv får ut av deltagelsen. Her dukker det opp lignende kommentarer fra alle mentorene som ble intervjuet. Det kom frem at mentorene ble motivert av *å lære, ved å repetere den entreprenørielle læringsprosessen* informantene har tilegnet seg og erfart gjennom masterstudiet:

> *"Når du tenker på Entreprenørskap i praksis og at vi har vært gjennom en prosess, får vi en slags repetisjon av den prosessen igjen, ved å være med dem* [menteene]. *Da lærer vi enda bedre eller forstår entreprenørskapsprosessen på en bedre måte. Skulle jeg starte en bedrift så hadde jeg tenkt på entreprenørskap i praksis, første året. Da har jeg lært en del ting og så har jeg lært hvordan de* [menteene] *har lært det, og ville fått enda mer perspektiv på det å faktisk bringe en ide videre. Da hadde vi* [mentorene] *fått både repetisjon, men også mer læring i forhold til at du er med menteene."* (3)

Mentorens deltagelse i ordningen er i hovedsak drevet av motivasjon som knyttes til å hjelpe menteer, og mentorens egen læring og repetisjon av tidligere erfaring. Riktignok har enkelte mentorer nevnt at det var positivt å få en attest ved slutten av programmet: *"Det første er å få den attesten, syns det var en enkel måte å få en attest og det ser bra ut* [på CV], *da."* (7)

Noe som kan tolkes at mentorordningens yrte belønninger som attest for deltagelse kan ha noe å si på mentorenes motivasjon, men her er utfordrende å trekke konklusjoner da fremkommende data ikke kommer fra flere informanter.

4.2.3 Mentorenes funksjoner

Dataene fra intervjuene og refleksjonsrapportene viser noe ulike funn. I de fleste refleksjonsrapportene beskrives mentoren som en *veileder* eller en *rådgiver* som gir tips og råd, og deler sine tidligere erfaringer med menteer:

> *"Jeg har en rådgivende rolle hvor jeg forteller mye om egne erfaringer tilknyttet oppgaven. Det gjelder mer praktiske ting som arbeidsmetoder, tid og hvordan de* [menteer] *bør strukturere oppgaven og jobbbingen."* (Rapport 4)

Gjennom rapportene kan man tolke dataene slik at de fleste mentorene bruker rollebetegnelsen veileder og rådgiver om hverandre, og at en mentor skal hjelpe menteer i prosessen ved å gi råd og tips basert på mentorens erfaring.

Videre kommer det fram i intervjuene at flere informanter beskrev seg selv som *støttespillere:*

> *"Jeg ville beskrevet meg selv som en sånn støtterolleperson, det syns jeg er gøy. Så jeg ser på det som en støtterolle, men samtidig en som kan på en måte utfordre litt med valg, for å prøve å få dypere forståelse eller annen vinkel på ting* [i mentees forretningsplan]." (5)

Dette kan bety at gjennom intervjuene fikk jeg mulighet til å gå mer i dybden på informantenes tanker, og her kom det opp tilleggsinformasjon som tydeliggjør hvordan mentorene definerer seg i konteksten.

For å kunne utforske å gå mer i dybden på informantenes tanker ble det stilt flere spørsmål rundt dette temaet, noe ble oppfattet av informantene som repeterende:

> *"Jeg føler at jeg har på en måte svart på det* [spørsmålet]… *En veiledende hånd til å gi råd der de* [menteene] *står fast. Det kan jeg for så vidt si at jeg ser på meg selv som… de må ikke komme til meg for ekspertråd med det de gjør… Men de kan komme til meg for å få tips om hvordan de kan løse et problem, men jeg kan ikke si dem hva… hvordan de skal løse dem. Men jeg kan gi dem råd om hvordan de selv kan finne ut hvordan de kan løse det."* (7)

Ettersom spørsmålene ble oppfattet som repeterende, ble mentorene informert om at hensikten var å oppnå mer utfyllende svar, for å komme dypere inn på informantens tanker og oppfatninger av mentorrollen. Etter denne forklaringen så det ut til at mentorene tok seg bedre tid til å svare på spørsmålene. Det økte graden av refleksjon og åpnet for flere karakteristika av mentoren og hva dette innebærer:

> *"Og veldig sånn som en venn. Jeg tror ikke jeg setter meg selv veldig mye høyere enn noen andre* [menteer], *at jeg er på samme nivå da. Bare det eneste jeg sier er at jeg har gjort det én gang før, men det betyr ikke at jeg er noe…* [det betyr] *at vi er på samme nivå. Og det tror jeg også kan gjøre det enklere fordi de kan åpne seg til meg."* (7)

Sitatet kan tolkes som at informanten definerer seg som *likemann som har mer erfaring* og som har noe å bidra med nettopp fordi informanten har den erfaringen.

Mentorene gir rollene ulike navn, men gir rollene liknende beskrivelser. I tillegg kan man se at refleksjon (flere spørsmål) kan være til nytte for noen mentorer, selv om spørsmålet noen ganger oppfattes som repeterende. Det ser ut til at refleksjonsrapportene gir noe mer informasjon om mentorens oppfatning av egen rolle, i tillegg til dybdeintervjuene.

Avslutningsvis kan det poengteres at det også ble identifisert ytterligere to mentorfunksjoner som er verdt å ta hensyn til, for å få en dypere forståelse av mentors egen definisjon av sine roller:

> *"Min rolle som mentor handler om å være en diskusjonspartner, slik at jeg kan hjelpe dere* [menteer] *til å reflektere over egen prosess, og se hvilke muligheter som finnes der dere opplever det som utfordrende å gå videre med prosjektet. Jeg skal ikke fortelle hva dere skal gjøre, men jeg kan fortelle dere hva vi [mentorer] gjorde da vi møtte på liknende utfordringer med vårt prosjekt."* (Rapport 1)

> *"For den* [mentee-] *gruppen jeg har hatt… så har det har vært noen spørsmål som de* [menteene] *ikke følt å gå til lærere. Jeg har fått inntrykk av at jeg har vært et trinn i mellom da."* (4)

Mentors egen oppfatning av sin rolle i konteksten ser oppgaven nærmere på i diskusjonsdel 5.1, som ser på paralleller mellom eksisterende teori i forskningen og presenterte funn i denne oppgaven.

4.2.4 Oppsummering av funn

I underkapittel 4.2 har oppgaven sett på mentorens subjektive rolleforståelse som er en del av det totale rolleperspektivet. Mentorens egen forståelse er nødvendig for å utforske hvordan rollen utvikler seg i den entreprenørielle læringskonteksten.

Innsamlet data fra dybdeintervju og refleksjonsrapporter viser at informantene definerer sin rolle som *veileder/rådgiver*, og ser på seg selv som en *støttespiller* hvor viktige personlighetsstrekk synes å være *tilbakeholden*, *lyttende* og *åpen*. Dette er faktorer som, ifølge informantene, er viktige for at menteer skal være komfortable med å dele utfordringer og være mottakelige for prosjektrelaterte tips, samt råd knyttet til problemer internt i mentees gruppe.

Videre ser vi at mentorens deltagelse i mentorordningen i de fleste tilfeller bygger på en indre motivasjon. I denne sammenheng innebærer det muligheten til *å hjelpe menteer* i utfordrende prosesser, samt *utvikling av mentors egen entreprenøriell læring.* Dette oppnår mentorene ved å repetere det informantene har lært tidligere i masterstudiet, gjennom å hjelpe menteene i prosessen.

4.3 Hvilke eksterne forventinger er viktige for rolleutvikling?

4.3.1 Masterprogrammet

Alle informantene som deltok undersøkelsen har tidligere vært menteer på første året av masterstudiet. Hovedfunn fra datainnsamlingen viser til at mentorenes positive *og* negative erfaring som *mentee* har hjulpet dem i rollen som mentor:

> *"Da husker jeg at jeg var veldig frustrert, og da fikk jeg veldig god hjelp av min mentor. Og den erfaringen er noe jeg på en måte prøvde å spille videre på. "Bare prat med meg om du har lyst til å prate med meg", liksom."* (4)

Videre kommer det fram at negative erfaringer kunne påvirke arbeidet til mentorene positivt: *"Grunnen til at jeg har vært mer bevist på å bidra med både faglig og erfaringsbasert kompetanse er fordi at jeg hadde en mentor som jeg følte var mangelfull på det da." (5)*

Det kan tolkes som mentors erfaring som mentee har gjort at de enklere kan sette seg inn i menteenes situasjon, og dermed har et bedre utgangspunkt for å hjelpe menteer i prosessen.

Funn fra datamaterialet viser at de fleste mentorene har bragt med seg kompetanse- og teamrelatert erfaring fra INN220-kurset, og noen har benyttet kunnskap fra Gründerskolen. Mentorene ble spurt om hvordan masterstudiet har påvirket dem som mentorer:

> *"Jeg vil si at den* [erfaringen fra masterstudiet] *påvirket meg ganske mye, egentlig. Altså inn mot mentor-rollen så er det som vi har snakket om* [tidligere erfaring fra privatlivet], *men INN220 og Gründerskolen er hovedpilarene som ligger på for å gi råd og tips fordi jeg har vært i samme situasjon selv. Jeg vil si en stor rolle."* (4)

Når det gjelder teamrelatert erfaring har flere mentorer nevnt at samtlige tok med seg erfaring med å jobbe i team:

> *"Det har lært meg mye om det å være i team. Det å jobbe med andre mennesker. Det å forstå at vi er forskjellige, men at vi har et felles mål; at vi trenger, uansett personlige ulikheter… så har vi behov for gjøre en jobb og den jobben må vi løse sammen uansett."* (3)

Det kan tyde på at masterstudiet har påvirket mentorene i stor grad. Mentorene kan relatere seg til menteenes utfordringer, på grunn av mentorenes egne erfaringer gjennom studieløpet. Dette kan tolkes som at mentorene tar med seg positiv erfaring fra det å ha en mentor. Det informantene mener var negativt med de tidligere mentorene, prøver de å unngå og ikke la påvirke på deres nåværende mentoroller.

Et annet interessent funn er at noen mentorer nevner tidligere erfaring fra det å være mentee fra andre sammenhenger enn dette masterstudiet.

> *"Men også i forhold til at jeg hadde en sinnssykt god mentor når jeg skrev bacheloroppgave. Da fikk jeg oppleve det å ha en mentor eller veileder som stiller noen kritiske spørsmål. Prøver å få deg til å tenke, ikke bare liksom svare på det du lurer på, men også stille seg kritisk til fremgangsmåter, metodikk eller…"* (5)

Videre ble mentoren spurt om den tidligere opplevelsen med å ha en mentor, ble brukt med menteene i denne mentorordningen:

> *"Ja, da jeg var mentor så gjordet jeg det fordi at jeg så ting som jeg følte var veldig uklart for dem* [menteer], *men også for meg i forhold til hvis de kommer med et valg da. Så prøver jeg å spørre "hva er grunnen til at dere har valgt å gjøre det sånn? Hva er tanken?". Og da føler jeg egentlig at de ble utfordret…"* (5)

Dette kan tolkes som at informantene som hadde opplevelsen av å ha en mentor fra andre sammenhenger enn caset-mentorordningen, også kan ha påvirket nåværende rolleutforming og- utvikling. Systematikken og mønster her var vanskelig å strukturere, ettersom de fleste mentorer ikke har vært eller hatt mentorer tidligere.

4.3.2 Kursing i mentoring

Som mentor i dette programmet forventes det at samtlige mentorer deltar på to obligatoriske dagskurs i mentoring. Disse er en del av de eksterne forventingene i det totale rolleperspektivet.

Mentorene nevnte mentorkursene de gjennomførte, flere ganger datakildene, men i ulike sammenhenger. Man kunne gjennom datakildene tolke det slik at opplevelsen av mentorkursene har generelt sett vært positiv, og i intervjuene har informantene kommentert dagskursene hver for seg. Funnene blir derfor presentert separat for hvert dagskurs.

Når det gjaldt det første dagskurset poengterte informantene at samtlige hadde vanskeligheter med å huske det, ettersom kurset ble arrangert i september 2015, før det første og offisielle møtet med menteene:

> *"Jeg tok med meg skikkelig mye, men det er så lenge siden nå at jeg husker ikke helt. Men jeg husker at det var skikkelig nyttig*" (7)

Ved direkte spørsmål om hva informantene trodde kursene og faglæreren forventet av samtlige har de fleste mentorene kommentert *initiativ* og *innsats*. Følgende kan oppsummere systematikken fra dypintervjuene:

> *"Nei, at vi skal prøve å ha kontakt med menteene; at vi ikke skal la dem dø bort hvis du skjønner hva jeg mener. Relasjonen… at den skal holdes da. Vi skal gjøre innsats da, også. Jeg husker at hun* [faglæreren] *sa at menteene har ansvar til å ta kontakt med oss, men jeg vet ikke helt om det er 100 prosent. Litt usikker på det."* (6)

Videre kan dette tolkes som at det første mentorkurset påvirket informantene slik at samtlige skulle ta en mer dominerende mentorfunksjon i mentorrelasjonen, som eksemplet over viser til.

Videre kommenterer mentorene at det første kurset har hjulpet samtlige å være mer beviste på *kroppsspråket* og *kommunikasjonsteknikker*, som er en del av aktiv lytting. Følgende to eksempler fra intervjuene kan brukes for å illustrere dette:

> *"Veldig bra at vi hadde det oppstartsopplegget i begynnelsen. Da vi fikk definert roller, fikk vite hva det gikk ut på og sånn. Da gikk vi gjennom alt om mentoring og hva det innebærer."* (1)

> *"Jeg husker vi hadde det* [første] *kurset da, og da fikk vi beskjed om å ikke sitte med armene i kors og sånt. Jeg prøvde å være veldig bevist på det… Dette med kroppsspråket og at vi ikke skal være for belærende fordi jeg har sikkert tendens til det."* (6)

Dersom man skal forsøke å tolke de ovenfor nevnte eksemplene var kommunikasjonsteknikkene ment til å utforme mentorroller slik at mentorene skulle hjelpe mentee å finne den rette veien selv, gjennom aktiv lytting. Med andre ord, mentorene skulle ikke gjøre jobben knyttes til forretningsplanene *istedenfor* menteer. Her kan det nevnes at mentorene har brukt aktiv lytting konstant og gjennom hele mentorordningen. Dette kommer oppgaven nærmere på del 4.4 om mentorens rolleutøvelse.

I tillegg til de positive sidene med det første dagskurset har noen mentorer poengtert at det kurset ikke var avklarende nok i forhold til hvilke roller mentorene skulle ha.

> *"Jeg syns det burde vært tydeligere hva rollen min som mentor skulle være, for jeg opplevde at folk har forstått det forskjellig… Jeg har innstilt meg på at jeg skulle hjelpe de* [menteene] *i forhold til team. Det var det jeg har fått inntrykk av* [faglæreren] *på den mentorsamlingen* [det første del av kurset]." (2)

Oppsummerte funn om det kan tyde på at det første dagskurset ga mentorene en innføring om mentorroller og kommunikasjonsteknikker, men at kurset ikke var avklarende nok for noen mentorer. Selv om det var tre mentorer som nevnte at kurset ikke var avklarende nok, kan man tolke gjennom alle datakildene at mentorene ikke hadde en klar definisjon på en hva en mentorrolle skulle gå ut på. Det vil si at mentorene hadde en mer diffus forståelse om hvilken funksjon de skulle ha i samhandling med menteer.

Angående det andre dagskurset har alle mentorer kommentert det har vært lærerikt. Kurset var med på å avklare mentorrollene i større grad og førte til mentorens egen refleksjon: "[Det andre] *kurset derimot avklarte meg mye mer hvordan jeg skal oppføre meg, hva jeg skal gjøre, hva jeg skal si, ikke si. Når det kommer til direkte råd så fikk jeg veldig mye utbytte av det* [kurset]." (3)

Den andre kursdagen viser seg til å være nyttig for mentorers *egen læringsutbytte* enn i samhandling med menteer. Ettersom det kurset ble arrangert i slutten av programmet, rakk ikke samtlige å bruke lærte teknikker med menteene. På refleksjonssamling kommenterte mentorene at kurs nummer to burde kommet i starten av mentorordningen, men at kurset var relevant og lærerikt, og at mentorer fikk tid til å få reflektert over hele mentorprogrammet.

En mentor poengterte at opplegget kunne brukes i andre sammenhenger i framtiden, ettersom det var nyting informasjon til å ta med videre i livet. To neste sitatene kan reflektere dette under intervjuene:

> *"Så* [det andre] *kurset har forandret meg som person. Og det var litt synd for at det har vært nesten etter at vi har vært med menteer, nesten mot slutten. Jeg tenker sånn at alle mulige kurs bør være før. Det kunne vært i starten da, like før vi skulle være mentorer så kunne de ulike kursene vært slik at vi er forbered på å gå og være mentorer da."* (3)

> *" …det* [andre] *kurset vi hadde i februar var veldig inspirerende og veldig… Jeg følte: "Åh shit, nå lærer jeg noe nytt òg", i tillegg til om mentoring da."* (4)

4.3.3 Avklaring av forventninger

Avklaring av mentorroller i dette prosjektet har vært et tema både på mentorkursene og felles samlinger underveis i prosessen. Hensikten med å avklare mentorrollene er å kunne gi et riktig bilde av hva menteer kan bruke mentorer til. Dette ble gjort av alle mentorer på første møte med menteer, og her nevner mentorene at det å avklare forventninger var nyting, ettersom menteer hadde i utgangspunktet et annet bilde av hva mentorer skulle bidra med:

> *"De* [menteene] *trodde at vi [mentorer] fikk studiepoeng for dette. Så da trodde de at vi skulle spille en større rolle opp i mot dette da."* (4)

> *"De [menteene] var egentlig usikre på hva det egentlig var og hvordan man skulle bidra, og hva min rolle er og hva deres rolle er, og sånn." (5)*

Sitatene viser at det er viktig med en tidlig avklaring for å presisere hva mentorrollen innebærer. Samtidig savner informantene flere samlinger der mentorene og menteer kan diskutere dette:

> *"Jeg syns vi* [mentorene] *burde hatt en samling med alle mentorene og alle menteene i begynnelsen, der vi eventuelt kunne presentere våre forventninger, og de [menteer] kunne presentere sine forventninger [til mentorordningen]. Eventuelt kunne man si sin mening i plenum om hva alle ønsket å få ut av dette her. Da ville det ha vært lettere å gå inn i den mentorrollen…"* (2)

Videre kan man se et gjentagende mønster med hensyn til mentorens rolleavklaring. Dette kan oppsummeres for de fleste informantene med et sitat fra ett av dybdeintervjuene*: "Jeg syns de* [rolleavklaringene] *var ganske klare, men kanskje de ikke var klare nok."* (6)

På erfaringsforumet kom det frem at det var utfordrende å avklare mentorrollen, ettersom menteene i starten ikke visste hva de kunne bruke mentoren til.

Videre kan det sies at mentorer definerte sine roller med sine menteer ut ifra sin subjektive rolleforståelse. Eksempelvis kan det henvises til en mentor som definerte sin rolle som støttespiller, i intervjudelen om den subjektive rolledefinisjonen. I kontakt med menteer på det første obligatoriske møtet gir informanten liknende avklaring av sin rolle: *"Da sa jeg at det jeg legger i å være mentor, det er på en måte å være en som man kan spille litt på, og en som kan utfordre dere* [menteer] *på litt valg da."* (5)

Hensikten med eksemplet overfor, fra informant nummer 5, er å se når en mentorrolle begynner sin utvikling. Dette er nok et for svakt mønster for å kunne trekke konklusjoner på, men kan indikere at mentorens rolleutvikling ikke oppstod før etter flere samhandlinger med menteer, noe oppgaven ser på i delkapittel om rolleutøvelsen 4.4.

4.3.4 Mentorrelasjonen

Mentorrelasjonen var et gjennomgående tema under datainnsamlingen, og informantene påpekte at det var mangel på kontakt og oppfølging av menteer i mentorordningsprosessen. Et generelt mønster viser at mentorene hadde en god relasjon i starten av mentorordningen, men at relasjonen stagnerte eller avtok, og at mentorrelasjonen dermed ikke fikk ønskelig utvikling:

> *"Jeg ønsket at det skulle være et tillitsforhold mellom meg og menteene. At de tok kontakt med meg når de følte at det stoppet opp, eller for å spørre om de er på rett vei. Selv om vi sa til de på første møte at de kunne ta kontakt når som helst, så fikk vi ikke nok tid sammen til å skape en relasjon til hverandre, eller et tillitsforhold."* (Rapport 1)

Det ble gjentatte ganger nevnt at programmet burde ha arrangert uformelle sosiale sammenkomster der mentorer og menteer kunne blitt bedre kjent. Basert på dette kan det tolkes at det var mangel på trygge relasjoner mellom mentorer og menteer, som kan være utslagsgivende for rolleutvikling.

Videre ble det påpekt at det å være *to mentorer sammen* for én mentee-gruppe er positivt og at mentorene opplevde dette som et hyggelig og nyttig samarbeid: *"Da kan vi* [mentorer] *tenke litt høyt i lag. Jeg syns det var veldig greit å være to. Jeg syns det er absolutt positivt å være to."* (1)

Ulempen med samarbeidet mellom to mentorer er at noen mentorer ikke har deltatt på alle obligatoriske møter med menteer, og dermed hadde en mer negativ opplevelse av mentor-ordningen. Informantene som ikke hadde vært på disse møtene, mente at forholdet mellom mentor og mentee burde vært mye bedre. Da ville mentorene bidratt i større grad og dette ville ført til større utbytte for menteene. Her er et eksempel på en informant som ikke var på alle obligatoriske møter og som ikke klarte å bygge en relasjonen med menteer gjennom pro-sessen:

> *"Jeg føler at jeg ikke har vært på noe mentorordning noe særlig, bortsett fra at jeg har vært på noen felles seminarer og møtt menteene mine kun én gang. Sånn i startfasen. Men jeg føler ikke at det har krevd så mye av meg, og jeg skulle ønske at det krevde mer av meg og at de* [menteene] *tok kontakt. Det har ikke vært noe plage for meg for å si det sånn*." (3)

Selv om to mentorer for én mentee-gruppe kan tolkes som et nyttig samarbeid for alle involverte, kan det også gi et mer negativt utslag. Data fra undersøkelsen viser at deltagelsen i mentorordningen, i form av flere møter, er avgjørende for rolleutøvelsen og den totale rolle-utviklingen i læringskonteksten. Dette utdypes nærmere på i underkapittel 4.4.

4.3.5 Oppsummering av funn

Underkapittel 4.3 har handlet om den andre dimensjonen i det totale rolleperspektivet, objektive forventinger. En dimensjon som påvirker utformingen og utviklingen av mentorrollen, noe oppgaven har sett på i teoretisk underkapittel 2.2.2.

Funnene viser at *masterstudiet er en betydelig ekstern faktor*, ettersom mentorene i de fleste tilfellene ikke hadde vært mentorer før. Kurset-Entreprenørskap i praksis har størst påvirkningen, der mentorene henter erfaring og opplevelser fra, for å hjelpe menteer i prosessen. Her trekker flere mentorer frem erfaringen som *mentee* i masterprogrammet. Samtlige reflekterer over opplevelsen av det å ha mentor og forsøkte å bruke det i samhandling med menteer.

Mentorene mener at de entreprenørielle mentorkursene har vært nyttige, og alle har tatt med seg teknikker derfra inn i mentorrelasjonen. Samtidig informantene mener at det første dagskurset kunne vært mer avklarende i forhold til mentorrollen, og at dagskurs nummer to kom noe sent inn i programmet.

Alle mentorene forsøkte tidlig å avklare mentorrollen ovenfor sine menteer, noe som i de fleste tilfeller bidro til å unngå misforståelser. Informantene mente at det var mangel på oppfølging fra mentees side, og at mentorene skulle ønske menteene tok mer kontakt slik at informantene kunne bidra i større grad i mentees prosess. I noen tilfeller har ikke alle mentorene vært på alle obligatoriske seminarer, noe som kan tyde på at mentorene ikke fikk brukt og utviklet sine roller som mentorer. Dette kan videre ha påvirkning på mentorrelesjonen og utøvelsen av mentorrollen, noe vi vil se nærmere på i underkapittel 4.4.

4.4 Hvordan utøves mentorrollen i konteksten?

I intervjudelen hvor mentorene ble intervjuet om deres rolleutøvelse, ble samtlige oppfordret til å gi eksempler på hvordan de opplevde møtene med sine menteer. Oppfølgingsspørsmålene ble tilpasset mentorenes eksempler, og dataene varierer som følge av mentorenes deltagelse i mentorordningen, mentorens hukommelse, samt menteenes initiativ i prosessen. Sitatene er hentet fra ulike deler av intervjuene, ettersom informantene delte eksempler også når de ikke ble bedt om det. Her blandet flere informanter inn egne erfaringer som mentee, med sin nåværende rolle som mentor. Det betyr at sitatene i underkapittel 4.4 måtte redigeres noe mer, for å gi leseren bedre forståelse til eksemplene.

Videre kan det poengteres at fordi mentorene tok på seg ulike subroller, var det utfordrende å påvise et mønster blant dataene. Derfor fokuserer oppgaven heller på å identifisere de ulike subrollene som kunne fremme menteenes læringsutbytte og belyse mentorens evne til å tre inn i flere roller og hvordan disse ble utviklet.

4.4.1 Mentorens funksjoner i rolleutøvelsen

I følge informantene, blir mentorens rolleutøvelse påvirket av menteene. Spesielt i de første obligatoriske mentormøtene, var menteene engasjerte og nysgjerrige. Da svarte mentorene mer direkte på menteenes spørsmål ved bruk av egne erfaringer. Eksemplene nedenfor viser hvordan informantene responderte på spørsmål om hvem som tok mest initiativ:

> *"På det første møte svarte jeg på mange spørsmål. Det ble veldig mange… jeg svarte på mange spørsmål. Spørsmål om min erfaring, men på det neste møtet ble det mer profesjonelt."* (4)

> *"I starten så var det veldig mye de* [menteene], *mot slutten så var det litt… jeg kom mer og mer inn da. Dialogen gikk fra å være mer - de mot meg, til at jeg prøvde å finne ut hva det* [utfordringer] *egentlig gikk ut på."* (5)

> *"Jeg føler de* [mentene] *tok mest* [initiativ] *i starten, mens vi* [mentorer] *har tatt mest i slutten. Så det er litt det…Som sagt før, denne kontakten dabba litt av på slutten."* (6)

Sitatene ovenfor representerer svarene fra utvalget og kan tolkes dit hen at mentorene tok en mer dominerende funksjon, *mentor-sentrert* i starten av mentorordningen. Her svarte de direkte på menteenes spørsmål ved hjelp av egne erfaringer, mens kontakten mellom mentor og mentee forandret seg mot slutten av programmet. Da tok mentorene en mer *mentee-sentrert* atferd og stilte åpne og indirekte spørsmål, for å kartlegge og hjelpe menteene i prosessen.

Det ble tydelig at engasjementet fra menteene avtok mot slutten av mentorordningen, og det var derfor naturlig å stille informantene oppfølgingsspørsmål om hva som kunne være grunnen til dette. Flere mente årsaken var at menteene ikke lenger trengte hjelp:

> *"De tre første møtene følte jeg at jeg hadde noe å bidra med, men etter jul så virket det som at gruppen har gått selv bra. At gruppearbeidet for de* [menteene] *har gått veldig greit da."* (4)

Det kan virke som om mentorene hadde en hel del å bidra med i starten av prosjektet, da utfordringene var mange, og de kunne veilede og komme med eksempler fra egne opplevelser. Men lenger ut i prosessen arbeidet menteene mer selvstendig. En forklaring kan være at kurset Entreprenørskap i praksis opplevdes som utfordrende (se vedlegg 5), og at menteene var såpass oppslukt i innspurten at de ikke fant tid til å engasjere seg i mentorordningen.

4.4.2 Mentorroller knyttet til mentees personlige læringsutvikling

I intervjudelen om mentorroller som knyttes til menteenes personlige læringskurve, kom det frem at menteenes personlige utfordringer var knyttet til gründeren, personen menteene utviklet forretningsplan for. Her var det i noen tilfeller vanskelig å skille mellom subroller som knyttes til menteenes personlige utvikling. Dette kom av at spørsmålene fra intervjuguiden var noe vanskelig for informantene å tolke og dermed ga rom for informantenes egne tolkninger. Derfor ble samtidige bedt om å komme med eksempler, noe som gjorde det enklere å forstå og finne relevans i svarene etter at dataene ble gjennomgått.

Etter å ha gjennomgått datamaterialet fra alle intervjuene, ble det tydelig at det var flere tilfeller hvor mentorene var med å utvikle *menteenes entreprenørielle rolleidentitet.* Dette gjorde samtlige ved å opptre som *rollemodeller*, ved å vise vei og ved å stå frem som eksempler for menteene. Informantene ble stilt åpne spørsmål om hvordan de som mentorer støttet og motiverte menteene i prosessen. Her er noen av svarene som illustrerer påstandene over:

> *"Da ville jeg si, at hvis ting har vært vanskelig så har jeg jo, som nevnt tidligere, bare brukt tidligere erfaring og sagt* [til menteene] *at: "sånn er det bare, det kommer til å ordne seg. Vi* [mentorene] *hadde akkurat samme… og gi det litt tid så." Jeg tror det hjalp dem en del. De skjønte at sånn er det for alle, det har vært sånn for oss* [mentorer] *tidligere og alle må gjennom det liksom."* (1)

> *"Gjennom erfaringen har vi* [mentorer og menteer] *reflektert over at det ikke bare de* [menteene] *som gjør feil… som jeg sa til min* [menteene-] *gruppe at vi* [mentorer] *fikk ingen tall, så ble den økonomiske delen i rapporten på en side, men vi klarte allikevel å få en* [god karakter] *på oppgaven. Da var det en annen lettelse for dem, min* [mentee-] *gruppe." (4)*

Flere av mentorene opptrådte altså som rollemodeller ved å dele med seg av felles erfaringer. Dette kan ha bidratt til at menteene følte seg mindre alene. Det kan også ha redusert mentees stress i forbindelse med de ulike utfordringene de sto ovenfor. Således kan mentorens tilstedeværelse ha vært med på å bygge opp menteenes motivasjon og selvtillit i forhold til arbeidet med forretningsplanen. Her kan man si at mentorrollen knyttes til menteenes *entreprenørielle mestringsforventning*. De neste sitatene viser eksempler som understøtter dette:

> *"Det så jeg veldig tidlig, at de* [menteene] *prøvde å tilfredsstille han* [gründeren]. *Dette er ikke en øvelse å tilfredsstille* [gründeren], *men jeg sa ikke det* [direkte] *da. Jeg tror vi brukte tre forskjellige sesjoner på å komme fram til at det var det det handlet om. Fordi de* [menteene] *møtte de samme problemene hele tiden, og samme utfordringene hele veien. Så jeg prøvde å utfordre dem på det: "Hvordan kan dere løse*

> *det? Hva skal dere gjøre i dette faget? Hva er liksom poenget?", ikke sant? Så til slutt fatta de det. De skjønte at det er liksom deres rolle."* (5)

> *"De* [menteene] *hadde utfordringer med gründeren. Da sa jeg: "Kanskje dere burde ta å ikke høre på han alltid, og heller prøve å utfordre ham litt?" For eksempel det da. "At dere ikke bare følger hans meninger om at; dette skal vi gjøre og dette skal vi gjøre". De* [menteene] *skal være (-) en utenforstående konsulentgruppe som ikke skal høre på han* [gründeren] *hele tiden."* (7)

Her ser vi hvordan mentorene hjalp menteene ut av komfortsonen gjennom aktiv lytting og indirekte spørsmål. Slik ble menteene utfordret til å tenke nytt og reflektere over motstanden de møtte i prosessen. Flere av mentorene anmodet menteene til å skifte rolle, fra å være ansatt, til heller å opptre som konsulent, for gründeren. Menteene ble også oppfordret til å diskutere dette med gründer. At menteene fulgte rådene og løste utfordringene på nye måter, kan tyde på at mentorene her hadde en såkalt *utfordrerrolle.*

Innsamlet data tyder imidlertid på at noen av informantene vekslet mellom ulike subroller i samhandling med sine menteer. Eksempelvis vitner det neste sitatet at informant nummer fire først opptrådte som rollemodell og deretter trådte inn i subrollen som *støtteperson:*

> *"Det var i hvert fall sånn på det siste møtet, da var det litt sånn: "Faen, vi* [menteene] *gidder ikke mer". Prøve å gi dem* [menteene] *på en måte. . . Få dem til å gå den ekstra mila da, og det tror jeg klarte å få til, og så. . . Spille på lag og sånt. Selv om vi ikke skulle hjelpe dem med oppgaven, prøvde vi å komme med tips og råd hvordan de kan få en bedre forståelse for oppgaven, da*." (4)

Sitatet ovenfor illustrerer hvordan mentorer utvikler seg, ved å tre inn i ulike subroller, gjennom møtene med menteene. I starten av programmet var det nødvendig å vise til tidligere erfaringer og opptre som en rollemodell. Mens mot slutten av programmet, da menteene opplevde arbeidet med forretningsplanen som utmattende, tilpasset mentoren situasjonen og gikk over til å bli mer en støtteperson.

Eksemplene som ble trukket frem i denne delen (4.4.2), tyder på at mentorene i starten forsøkte å kartlegge menteenes utfordringer knyttet til personlig læringsutvikling, for deretter å hjelpe menteene i prosessen, ved å tre inn i ulike subroller.

4.4.3 Mentorroller knyttet til mentees utvikling av entreprenøriell kompetanse

Å skulle finne et mønster fra undersøkelsene knyttet til mentorrollenes evne til å utvikle menteenes entreprenørielle kompetanse, fremsto som desto mer utfordrende. Hensikten var ikke at mentorene skulle hjelpe menteene direkte med oppgaven, men heller bidra til hvilken retning mentees arbeidsprosess burde gå. Dette kan videre kobles til menteenes *kunnskapsutforskning:*

> *"For eksempel hvis vi tar* [mentees] *oppgave nummer to, som var med . . . at du* [menteene] *skulle teste* [hypoteser]. *Da sa jeg til dem at vi* [mentorer] *hadde veldig problemer med å hente inn en informant. Det var veldig vanskelig. Man må avtale tid for et intervju. Og så sa jeg* [til menteene]: *"Gjør det fort! Ta og så finn ut av, samme hva dere finner ut av informasjonen, og hva du skal spørre og sånne ting. Det kan ta lenge tid, men bestem… Finn ut hvem dere skal intervjue og avtal en ny intervjudato. Så kjapt som mulig, fordi det må bearbeides", og sånne type ting da… Og da var de* [menteene]: *"Åh… Det skal vi gjøre". Jeg snakket også om at intervjuguiden ikke trengte å være så tung, da… At de kan gjøre det litt enklere så lenge de har et tema rundt det de skal snakke om, så kan de la informanten prate og så bygge på det de får inn. Trenger ikke å bruke altfor lang tid på forarbeidet."* (7)

Her kan man si at mentoren tok på seg subrollen som *mulighetsgiver* og ga menteene direkte råd basert på egen erfaring. I det neste eksempelet, fra samme mentor, ser vi at han/hun bruker aktiv lytting som verktøy. Gjennom mentorkurset har mentorene blitt oppfordret til å benytte nettopp aktiv lytting, fremfor å komme med direkte råd. Dette kan altså tyde på at mentoren klarte å justere sin mentorrolle for å møte mentees behov, ved å bruke lærte teknikker fra mentorkursene:

> *"Jeg husker at jeg brukte den kunnskapen vi* [mentorer] *fikk på det møtet* [det første kurset] *i starten ved å si at hvordan: "Hva var problemet og hvordan kan dére* [menteer] *løse det? Hvordan tror dú det, altså?" At du gir ordet til alle og sånne type tips da. Det er egentlig den kunnskapen jeg brukte*." (7)

Mentorrollene som knyttes til menteenes kunnskapsutnyttelse, handler om å få menteene til og bruke egen kompetanse og kunnskap til å komme videre i arbeidet med forretningsplanen. Her er det også relevant å trekke frem subrollen som *løsningsorientert coach:*

> *"Vi* [mentorer og menteer] *snakket om hva vi* [mentorer] *gjorde i vår gruppe. Jeg hjalp dem* [menteene] *kanskje å dele arbeidsoppgaver. Den ene hadde organisasjonsbakgrunn, så var det kanskje aktuelt for ham å skrive om organisasjonen. Mens han andre hadde økonomi bakgrunn… Jeg brukte åpne spørsmål da… Jeg spurte hvilke erfaring de [menteene] hadde og da sa jeg: "Greit" og ga litt tips og delegerte: "Da kan du på en måte gjøre det". Jeg ga kanskje direkte tips om hvor de* [menteene selv] *kunne bidra mest da…"* (4)

I samtale med menteene, kartla altså mentoren teamets faglige ressurser og oppfordret til å fordele arbeidsoppgavene etter disse. I neste eksempel forteller en mentor om hvordan samtlige trakk frem egen erfaring og kompetanse ved å stille menteene spørsmål om bruk av ulike arbeidsmetoder:

> *"Jeg husker at vi* [mentorer] *spurte om metode, hva slags* [verktøy menteene brukte]*… om de brukte empathy map og porters fem krefter. Jeg husker vi spurte om det da, ganske tidlig i prosessen, husker jeg. Husker at vi ikke fikk noe oppdatering på dette. Det var sånne spørsmål, metode, arbeidsverktøy, hvordan går dere frem. Det var det da. Hvordan dere avtaler intervjuer og sånn."* (6)

Ved å foreslå arbeidsverktøy på denne måten, kan vi si at mentoren gikk inn i *problemløser* subrollen. Samtidig kom forslagene fra mentorene på banen allerede under det første møtet, og at menteene ennå ikke hadde lært om disse verktøyene:

> *"Jeg husker jeg spurte i starten av prosessen om de* [menteene] *skulle bruke empathy map, og de kjente ikke til det i det hele tatt. Da kunne ikke jeg bruke denne kunnskapen noe mer da… jeg kunne ikke forklare hvordan de skulle bruke det* [empathy map] *fordi det må man få forelesning for."* (6)

Her ser vi at forsøket på å utøve subrollen som problemløser ikke ble helt vellykket, ettersom menteene manglet nødvendig kunnskap om arbeidsverktøyene. Dette kan tyde på at mentors foreslåtte arbeidsverktøyene for bruk i utvikling av forretningsplanen kom noe tidlig i prosessen.

4.4.4 Oppsummering av funn

Underkapittel 4.1 handlet om hvordan mentorrollene utøves i møte med menteene. Her har oppgaven kartlagt flere funn. Det ble blant annet vist til at de mentorene som ikke deltok på alle obligatoriske møtene hadde vanskeligheter for å komme med utfyllende og reflekterte svar under intervjuene.

Basert på undersøkelsene i denne avhandlingen, avhenger utvikling av mentorollen av hvor i prosessen menteene er og hvilke utfordringer de står ovenfor. Her vekslet mentorene mellom å ha *mentee- og mentor sentrerte* dimensjoner for mentoratferd.

Videre har informantene opplevd at engasjementet fra menteene var høyt i starten, men at det etterhvert avtok. Generelt sett opplevde mentorene at de bidro positivt til ordningen, og flere av informantene viste tegn på at de å ha tredd inn i og vekslet mellom flere subroller, spesielt subrollene knyttet til menteenes entreprenørielle læringsutvikling. Videre kan det sies at det i flere tilfeller var krevende å skille mellom subrollene, ettersom rolleutøvelsen er en dynamisk prosess. Det betyr at rollene flyter i hverandre for å møte menteenes utfordringer og behov.

5. Kapittel – Drøfting

Formålet med oppgaven har vært å se på *hvordan en peer-mentorrolle utvikles i en entreprenøriell læringskontekst.* Dette har blitt gjort gjennom et casestudie av mentorer som datakilde.

Dette kapittelet har som formål å diskutere og utdype hvordan hovedfunnene fra datakildene, som er fremstilt i 4. Kapittel – Analyse av data, henger sammen med det teoretiske rammeverket om rolleperspektivet i teoridel 2.2.

Her presenter hvert underkapittel de ulike forskningsspørsmålene hver for seg, for å diskutere og drøfte om teorien samsvarer, eller avvikler fra funn gjort i analysedelen.

5.1 Den subjektive rolleforståelsen

Hvordan definerer en peer-mentor sin rolle?

En rolle blir påvirket av psykologiske faktorer som mentorens egen oppfatning av sin rolle (Ladegård og Kubberød 2015). Det er den første dimensjonen i det tredelte rolleperspektivet som blir diskutert i dette kapittelet.

Som nevnt i teoridel 2.1.2 finnes det begrenset forskningslitteratur som går i dybden på hvordan mentorer selv definerer sine roller, i en entreprenøriell læringskonktekst. Av den grunn ble det brukt annen relevant forskningslitteratur fra organisatorisk- ; utdannings; og entreprenørskapskontekst, for å få dypere forståelse av mentorens subjektive rolleoppfatning.

Tidligere forskning av Levinson (1959) og Ashforth (2000) tilsier at når en person trer i en rolle, vil rollen bli påvirket av blant annet (i) personens tidligere opplevelser, (ii) utdanning og (iii) erfaring. Dette viderekobles til nyere forskning av Mathisen (2015) om at mentorene har unik personlighet med ulik bakgrunn og erfaring. Dette kan på den ene siden bekreftes fra funnene i datainnsamlingen, ettersom informantene i utgangspunktet har både ulik bakgrunn og erfaring. Eksempelvis så har informantene ulik bachelorgrad da masterprogrammet, Entreprenørskap og innovasjon, er en bredmaster som tar imot studenter fra ulike fagområder. Derimot kan man se at undersøkende mentorer trekker frem felles personlighetstrekk som *tilbakeholden*, *lyttende* og *åpen.* Disse personlighetstrekkene er viktige, ifølge informantene, for å kunne meddele mentees utfordringer relatert til forretningsplanen og problemer internt i mentees grupper. Dette er altså personlighetstrekk mentorer selv definerer fra starten av, men i selve rolleutøvelsen (i samhandling med menteer) er de mer direkte når menteene trenger råd og veiledning. Dette kan bety at mentorene tilpasser seg omstendighetene for å imøtekomme mentees behov, noe som kan oppfattes som rolleutvikling.

Videre har denne studien sett på motivasjonen til mentorer til å delta i mentorordningen. Mathisen (2015) poengterte at motivet for å være mentor er lite forsket på, og det kan være alt fra kompetanseutvikling til anerkjennelse og oppmerksomhet. Dette stemmer i en viss grad med teorien, ettersom mentorens motivasjon til deltagelsen er stort sett indre drevet, altså mentorens egen læring. Med andre ord, de fleste mentorene er ikke så opptatt av ytre goder, som for eksempel attest for deltagelse. Likevel kan det diskuteres om mentoring bør baseres

på frivillighet eller ei. Analyserte data viser til at mentorene ikke er opptatt av ytre belønninger, men mentorene ble ikke spurt om de ville bidratt med større innsats om de hadde fått studiepoeng. Studiepoengene for deltagelsen kan bidra positivt, for eksempel gjennom å tiltrekke flere masterstudenter til å delta i kommende mentorordninger.

Videre viser innsamlede data fra delkapittel 4.2.1 at flere informanter indentifiserer seg selv som *reflekterte personer.* Dette kan man se i sammenheng med mentors motivasjon til å delta i mentorordningen. Mentorene er opptatt av egen utvikling av entreprenørielle kompetanse, ved bevisst å reflektere og repetere tidligere erfaring fra entreprenørskapsstudiet.

Mentorene reflekterer og lærer gjennom menteenes utfordringer knyttet til forretningsplanen. Dybdeintervjuene kan tyde på at det å være reflektert kan være en del av mentorenes identitet, altså hvem de er. Deres motiv til deltagelsen er dermed egen læring gjennom refleksjon. I tillegg tyder funnene mot at informantenes motivasjon var å *hjelpe* og *støtte* menteene i utfordrende situasjoner gjennom prosessen, om det måtte være personlige utfordringer i teamet eller med tips og råd for menteenes framgang i prosessen. Dette samsvarer med Colvin og Ashman (2010) teori om at mentorer bidrar mentee med støtte, rådgiving og kunnskap i mentoring. Her kan det også diskuteres om mentorene ønsker å hjelpe medstudenter for sin egen tilfredstillelse, altså for at mentorene får en god følelse gjennom at de hjelper andre. Det kan også være at mentorene hjelper til basert på sin trekk i egen identitet, noe som innebærer at mentorene hjelper medstudentene fordi mentorene er hjelpsomme som personer, noe de gjør som personer.

Videre har hovedfunnene fra dybdeintervju og refleksjonsrapporter tydet på at informantene definerer sin rolle som *veileder* eller *rådgiver* og *støtteperson.* Veileder eller rådgiver bruker informantene om hverandre selv om de gir liknende beskrivelse av rollene. Disse kan ses i sammenheng med *Guide on the stage* funksjonen til Mathisen (2015), der mentorene er mer tilbaketrukne og hjelper menteene i prosessen ved å gi råd og tips i medstudentenes utfordringer.

Informantene som definerer sin rolle som veileder/rådgiver bruker tidligere erfaring og kompetanse for å hjelpe medstudentene i prosessen, som knyttes både til menteenes interne

konflikter på teamnivå, men også utfordringer som knyttet til forretningsplanen. Denne veilederrollen kan også ses i sammenheng med *lederrollen* fra peer-mentoring til Colvin og Ashman (2010). Lederrollen vil motivere og lede menteer slik at de blir inspirert i prosessen, som dataanalysen i noen tilfeller kan tyde på at informantene gjorde ovenfor medstudentene.

I tillegg ble det indentifisert en rolle som *støtteperson* i datakildene, som kan defineres som en *pålitelig venn* i forskningen til Colvin og Ashman (2010). Mentorrollen som pålitelig venn, støtter mentee i utfordrende situasjoner, som i følge Colvin og Ashman (2010) også kan innebære mentees privatliv. Støtteperson rollen fra datafunnene er en *peer-venn*, en som trøster og oppmuntrer menteer i utfordrende situasjoner som knyttes til INN220-kurset, men ikke i privatlivet.

Videre kan det sies at informantene definerte sine rolle fra ulike ståsted. En mentor kunne definere seg selv både som veileder og *advokat* (Colvin & Ashman 2010). Advokat-rollen, i samsvar med teorien til Colvin og Ashman (2010), fungerte som mellomledd der menteene ikke turte å gå til studieveiledere, og derfor brukte mentoren isteden, for råd og veiledning. Dette kan for eksempel bety at veileder/rådgiver rollen i peer-mentoring i entreprenøriell læringskontekst bør ha en bredere beskrivelse av veilederrollen eller at noen mentorer i utgangspunktet har flere roller.

5.2 De eksterne forventningene

Hvordan forholder mentorrollen seg til eksterne forventninger?

Eksterne forventninger til en mentorrolle er den andre dimensjonen i det totale rolleperspektivet. Det ble valgt å se på eksterne forventninger som er knyttet til masterstudiet i Entreprenørskap og innovasjon, inkludert kurset Entreprenørskap i praksis og Gründerskolen. Mentorens oppfatning til mentees behov som avhenger av en avklaring av forventninger i mentorrelasjonen, ble også tatt med i betraktningen. I tillegg har mentorene gått gjennom to obligatoriske mentorkurs med hensikt til å utforme mentorroller og for å sikre kvaliteten i programmet.

Masterstudiet bygges på Pittaway et al. (2011) sitt rammeverk om entreprenøriell læring (underkapittel 2.2.2.1) og inkluderer det obligatoriske kurset INN220 og utvekslingsoppholdet i

regi av Gründerskolen. I følge innsamlende datakildene har masterstudiet påvirket informantene i stor grad og utforming av mentorroller blir påvirket av tidligere erfaring som *mentee*. Alle informantene har vært menteer før, og denne opplevelsen og erfaringen kan se ut som utformet informantenes nåværende mentorroller. Det bør derfor diskuteres i hvilken grad og på hvilken måte. På den ene siden viser analyserte data at mentorene tok med seg den positive opplevelsen av å være mentee i sine nåværende mentoroller. Med andre ord, dersom informantene foretrakk at deres tidligere mentor hjalp med gruppedynamikk, forsøkte informantene å bruke denne erfaringen i arbeidet med sine medstudenter.

På den andre siden kan deler av dataene tyde på at mentorene forsøkte å unngå det de mente var negativt med å ha en mentor. For eksempel, dersom informantene opplevde at deres tidligere mentor ikke bidro nok internt i mentee teamet, har informantene forsøkt å være bevisst på det med sin nåværende rolle. Det vi si at informantene tredde inn i mentorroller som skulle bidra til å styrke menteene internt i gruppen. Dette står i tråd med forskningen til Ladegård og Kubberød (2015) om at mentorene forsøkte å justere rollene gjennom forhåndsdefinerte forventninger, men at denne erfaringen også kommer fra tidligere erfaring som mentee. Dette er et interessent funn, da det ikke har vært dekket av eksisterende litteratur som denne oppgaven er basert på.

Videre viser det seg at de entreprenørielle mentorkursdagene har hatt en viss påvirkning på mentorene. Analyserte data viser at mentorene brukte hyppig kommunikasjonsteknikken *aktiv lytting,* som de lærte på kursene. Tidligere har oppgaven sett på aktiv lytting som en veiledningsmetodikk til Mathisen og Høigaard (2004) i sammenheng med *maieutic atferd* til St-Jean og Audet (2013), i entreprenøriell mentoring. Begge kommunikasjonsteknikkene fokuserer på at mentoren stiller menteer spørsmål som bidrar til at menteer selv blir problemløseren, ifølge St-Jean og Audet (2013). Dataen viser at aktiv lytting ble brukt mye av mentorene, noe som kan hentyde at aktiv lytting bidro til at mentorene tok en mer dominerende funksjon og stilte spørsmål til menteer uten å gi direkte svar eller råd. Her bør man også diskutere den negative siden. Aktiv lytting vil ikke alltid fungere dersom menteene ikke kan svare på spørsmålene, ved mangel på erfaring eller kunnskap. I noen tilfeller er det nødvendig med direkte råd og tips, men dette ser ut som de fleste mentorene har klart å kombinere i sine subroller i rolleutøvelsen.

Storrs et al. (2008) sammen med St-Jean og Tremblay (2011) understrekte at en bedre mentorrelasjon er avhengig av klare retningslinjer, slik at det ikke oppstår forvirring av mentorroller. Dette har mentorordningen forsøkt å fullføre, da mentorordningen er formell og tilrettelagt av fagansvarlige for kvalitetssikring. Videre kan man diskutere om at mentorkusene kunne bidra ytterligere i mentorens rolleutforming og utvikling. Datafunnene viste til at den første kursdagen kunne vært mer avklarende i forhold til mentorroller og hva som forventes av mentorene i møte med menteer. Dagskurs nummer to kom for sent inn i mentorordningen, slik at informantene ikke rakk å anvende de teknikkene som de hadde lært, på menteene. Mentorene hadde en vag definisjon av sin rolle, noe som kan tyde på at mentorkursene ikke hadde klare nok retningslinjer til hvilke roller mentorene skulle tre inn i mentorrelasjonen.

Videre sier datakildene at det var mangel på oppfølging fra mentees side, dette kan bety at menteene tok for lite kontakt med mentorene. Videre kan det ha påvirket mentorrelasjonen som en plastformen for mentees læring som bidrar til mentees kompetanseutvikling (Colvin & Ashman 2010), og personlig vekst (Kram & Isabella 1985). Deretter kan avklaringen ha påvirkning på mentorrelasjonen. Mathisen (2015) poengterte at tillitsfull mentorrelasjon påvirker mentorens rolleutøvelse. I tråd med teorien viser det seg at ikke alle informantene har vært med på alle obligatoriske mentormøtene, noe som kan ha ført til at tilliten i mentorrelasjon ikke ble fullt oppfylt, og deretter har kan dette ført til at noen mentorer ikke klarte å utøve sine roller fullt ut.

5.3 Den dynamiske rolleutøvelsen

Hvordan utøves peer-mentorrollen i læringskonteksten?

Den tredje og siste dimensjonen er dynamisk rolleutøvelse, inkluderer resultater og innspill fra mentors subjektive rolleforståelse og de eksterne forventingene (Ladegård & Kubberød 2015). Dynamisk rolleutøvelse har som hensikt å utforske om mentorene klarte å tre inn i de ulike subroller gjennom samhandling med menteer. Videre kan dette altså bety at de mentorene som klarte å tre inn i de ulike mentorroller kan ha bidratt til økt læringsutbytte hos menteer (Ladegård & Kubberød 2015).

Datamaterialet kan tolkes som at alle mentorene klarte å tre inn i enten mentor- eller *mentee sentrert* atferd. Et *mentor-sentrert* atferd ble funnet i datamaterialet i starten av mentorordningen, da mentorene brukte egen kompetanse og ga menteene konkrete råd. *Mentee-sentrerte atferd* ble oftest brukt av mentorene på slutten av programmet, ettersom mentorene forsøkte å utnytte mentees kunnskap i større grad. Her er det vesentlig å poengterer at de mentorene mentorrelasjonen ble svekket på slutten av mentorordningen. Grunner til dette kan muligens være fordi menteene ikke trengte mer hjelp eller støtte i prosessen, eller om menteene ikke oppfattet mentorordningen nyttig nok. Datamaterialet tyder også på at mentorene selv skulle ønske at menteene brukte dem i mye større grad.

Svekket mentorrelasjon i samspill med lite vist engasjement hos noen mentorer førte til at samtlige ikke fikk utviklet sine mentorroller fullt ut. Dette betyr med andre ord at det var vanskelig å definere mer detaljert subrollene hos samtlige mentorene.

I tillegg viser dataen at mentorkursene oppfordret til å la menteene selv ta kontakt med mentorene, noe som kan ha ført til svekket kontakt mellom mentor og mentee på slutten av ordningen. Dette sier St-Jean og Audet (2013) noe om at mentorene engasjere seg mer selv det ser ut som menteene ikke trenger dem.

Videre tyder datamaterialet på at mentoren benyttet sine ervervede entreprenørielle kompetanse gjennom masterstudiet, noe som kan bety at mentorene tok på seg subrollene som knyttes til mentees *entreprenøriell rolleidentitet* og *rollemestring*.

Her kunne jeg definere klart hver for seg subrollene som *rollemodell, utfordrer og støtteperson* i samsvar med forskningen til Ladegård og Kubberød (2015). Det var derimot vanskelig å kartlegge og identifisere *speilrollen,* som innebærer at mentoren gjenspeiler menteenes tidligere kompetanse og styrke (ibid.).

For å kunne være en speilrolle må mentoren sette seg inn i menteenes prosjekt og ha en dypere forståelse for prosjektet. Hva med om noen mentorer ikke kunne relatere seg til mentees prosjekter fordi prosjektene var såpass annerledes fra det mentorene hadde jobbet med tidligere? Dette kan være grunnen til at speilrollen var vanskelig å finne i innsamlede data. Her

kan man også ta opp diskusjonen om at mentorene selv bør ha ansvar for å få dypere forståelse i det menteene jobber med. Med andre ord, mentorene gjorde kanskje ikke nok forarbeid, for å få større innsikt i mentees prosjekter, eller at de har liten erfaring i entreprenørskap.

Videre viser dataanalysen at mentorene klarte å tre seg inn og veksle mellom subrollene knyttet til mentees *entreprenørielle læringsutbytte*. Subrollene som *mulighetsgiver* og *løsningsorientert coach* ses parallelt med *kunnskapsutforskning og kunnskapsutnyttelse*, og står i tråd med forskningen (Ladegård & Kubberød 2015).

Gjennom dataen ser man at subrollene *mulighetscoach* og *problemløser* var derimot utfordrende å identifisere. *Mulighetscoach* vil bidra til at menteene skal selv kunne definere hvilke måter de skal jobbe på, og mentorenes jobb er å gi tilbakemelding på løsningene menteene finner selv (Ladegård & Kubberød 2015).

Som nevnt i delkapittel 4.4.3, ble mentorene oppfordret til å gi konkrete eksempler på hvordan de samhandlet med menteene, noe som kan ha bidratt til at enkelte detaljer ikke kommet tydelig fram i datainnsamlingen. Dette kan være et tilfelle som ha slått ut på kartleggingen av *mulighetscoach subollen.*

Problemløser subrollen ble også tydelig identifisert. Hensikten med subrollen er å bidra til mentees fremgang ved at mentoren forslår direkte løsninger på grunnlag av sin tidligere erfaring og kompetanse (Ladegård & Kubberød 2015), noe mentorene gjordet. Derimot kan analysedel 4.4.3 hentyde at en mentor kommer med løsninger, som for eksempel arbeidsverktøy - empathy map, for tidlig i mentorprosessen. Det vil si at menteene ikke hadde kjennskap til mentorens foreslåtte verktøy ennå, men noe de lærer senere i kurset INN220.

I dette tilfelle kan man undre om menteene fikk brukt foreslåtte løsningen senere eller om den ble glemt. Dersom menteene fikk brukt og utnyttet arbeidsverktøyene kan dette bety at problemløser subrollen bidro til mentees utvikling av entreprenøriell kompetanse.

Gjennom datamaterialet kan man se at de reflekterte mentorene som deltok på flere møter tredde inn i og vekslet mellom flere subroller som knyttet både til menteenes entreprenørielle- og personlige utvikling. Mentorrelasjonen og mentorens deltagelse i mentorordningen ser til å være avgjørende for mentorenes rolleutforming og utvikling.

6. Kapittel – Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å utforske peer-mentorroller. Nærmere bestemt definisjon og belysning av mentorroller fra mentors perspektiv, med følgende problemstilling:

Hvordan utvikles en peer-mentorrolle i høyere praksisbasert utdanning?

Studien bidrar til å utforske peer-mentoring i en entreprenøriell læringskontrakt fra mentorens perspektiv. Dette har oppgaven gjort ved å se på en mentorrolle fra dynamisk perspektiv, noe som gir en dypere forståelse på hvordan mentorrollen utvikler seg i den undersøkende læringskonteksten.

Rolleperspektivet gir grunnlag for forståelse om hvordan mentorene trer inne i subrollene, gjennom den tredimensjonale rolleperspektivet. Første dimensjonen avslører at mentorene oppfatter seg selv som rådgivere og støttespillere.

Andre dimensjonen dreier seg om eksterne forventninger som bidrar til at mentorrollen blir tilpasset i mentorordningens kontekst. Den siste dimensjonen hentyder at menteenes utfordringer bidrar til at mentorene klarer å bytte subroller, for å imøtekomme mentees behov i den dynamiske rolleutøvelsen. Dette bety med andre ord økt mentees læringsutbytte knyttet til utvikling av entreprenøriell kompetanse og personlig læringsutbytte.

6.1 Teoretiske implikasjoner

Formålet med denne studien er å fylle et gap på tvers av forskningsområder fra peer-mentoring i utdanning og mentoring i entreprenørskap. Oppgaven bidrar med ny kunnskap om mentorroller blant medstudenter i entreprenørskapsutdanningen, noe som kan tilrettelegge

for læring ev entreprenørielle ferdigheter hos menteer. Oppgaven anvender et tredimensjonalt rolleperspektiv der hver dimensjon belyser hvordan en mentorrolle utvikler seg i den entreprenørielle læringskonteksten.

Subjektiv rolleforståelse: I den første dimensjonen avklarer studien hvordan mentorene selv oppfatter mentorrollen. Mentorene definerer seg selv som veiledere/rådgivere og støttespillere med personlighetsstrekk som tilbakeholden, lyttende og åpen. Disse bidrar til at menteer vil dele sine utfordringer og være åpne for mentorenes tips og råd.

Eksterne forventninger: Den andre dimensjonen viser til at den største eksterne faktoren som påvirker mentorrollen er masterstudiet Entreprenørskap og innovasjon ved NMBU. Derfra henter mentorene erfaring fra Entreprenørskap i praksis kurset og opplevelsen av å være mentee i samme kurset, noe som de bruker videre i samhandlingen med menteer. I tillegg bruker mentorene aktiv lytting som verktøy i mentorrelasjonen som samtlige har lært på mentorkursene. Dette var med på å avklare mentorrollen ovenfor sine menteer, noe som kan bidra til en bedre mentorrelasjon.

Den dynamiske rolleutøvelsen: Til slutt belyser den tredje dimensjonen hvordan mentorrollen utøves i konteksten. Her klarte studien å identifisere mentoratferd på dimensjonalt nivå, mentee- og mentor sentrert, og mer detaljert nivå som subroller fra tidligere forskning om entreprenørskap. Videre viser oppgaven til at flere mentorer klarte å tre inn i og veksle mellom flere subroller som tilrettelegger for menteenes entreprenørielle og personlige læringsutvikling i mentorordningen.

6.2 Praktiske implikasjoner

Datafunn i denne studien viser at dersom alle mentorene skal kunne utvikle og tre seg inn i ulike og flere subroller er noen tiltak som kan være hensiktsmessig å ta med i betraktningen.

- De entreprenørielle mentorkursene har vist seg å spille en positiv og signifikant betydning som ekstern forventning til mentorroller. Selv om det har blitt arrangert to mentorkurs, har datamaterialet hentydet at mentorene har hatt en vag definisjon av sin rolle. Spesielt burde kurs nummer to, muligens komme tidligere i mentorordningen slik at mentorene får brukt lærte teknikker i samhandling med menteer.

- I noen tilfeller kunne man tolke gjennom innsamlende data at informantene har forstått sine roller som skal *enten* hjelpe menteer på personlige- *eller* kompetansenivå. Det kommer fram i dypintervjuene at mentorene savnet flere erfaringsforumer der mentorene kunne diskutere med menteer avklaring av forventningen underveis i prosessen.
- Mentorrelasjon med god tillitt mellom involverte parter er viktig for rolleutvikling. Informantene påpekte at det var mangel på sosiale sammenkomster utenfor det faglige, som videre kunne ført til en sterkere kontakt mellom mentor og mentee.
- Mentorene har også savnet en bedre oppfølging fra mentees side, spesielt på slutten av mentorprogrammet. Det kan være positivt for fagansvarlige å oppfordre både menteene og mentorene holde sterkere kontakt på slutten av mentorordningen.
- Et gjentagende mønster i datamaterialet viser til informantens positive opplevelse av å være to mentorer, i par, for en mentee-gruppe, ettersom mentorene kan spille på hverandre. Derimot bør begge mentorene oppfordres til å delta på alle obligatoriske møtene slik at alle mentorer får utviklet sine mentorroller.

6.3 Begrensninger ved studien

Selve studien er basert på datainnsamling fra syv informanter, et lite utvalg av mentorer. Ikke alle mentorene har vært på alle obligatoriske møter, og i noen tilfeller har kontakten mellom mentor og menteer blitt svekket i slutten av mentorordningen. Heretter kan det nevnes at mentorene hadde vanskeligheter med å huske detaljene fra mentormøtene. Dette kan muligens ha slått ut negativt på resultatet, ettersom noen svarene fra informantene kan tolkes som ikke dype nok.

I tillegg har det blitt diskutert forskerens rolle i del 3.7.1 som kan ha påvirket informantens svar under dybdeintervjuene, og deretter har muligens påvirket på oppgavens objektivitet. Videre kan det sies at mentorene er forskjellige som personer, noe som kan gi betydelig annerledes resultat dersom man forsøker å utføre en liknende kvalitativ studie i framtiden.

6.4 Anbefaling for videre forskning

Avslutningsvis kan det nevnes at gjennom innsamlende data kommer det frem at mentorene muligens har større utbytte av å delta i mentorordningen. En del av motivasjonen til informantene var refleksjon over egen ervervet entreprenøriell kompetanse gjennom masterstudiet. Generelt sett er mentorens utbytte og motivasjon av mentorordningsdeltagelse et lite belyst tema i forskningen, både i utdannings, organisatorisk kontekst. Ikke minst er dette et lite utforsket område i entreprenøriell læringskontekst som for eksempel praksisbasert høyere entreprenørskapsutdanning. Dermed kan det anbefales å forske videre på dette område.

Litteraturliste

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89 (1): 127.

Ashforth, B. (2000). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*: Routledge.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2): 191.

Bisk, L. (2002). Formal entrepreneurial mentoring: the efficacy of third party managed programs. *Career development international*, 7 (5): 262-270.

Carland, H., Carland, J. W. & Hoy, F. (2002). Who is an entrepreneur? Is a question worth asking. *Entrepreneurship: Critical Perspectives on Business and Management*, 2: 178.

Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2): 121-134.

Cope, J. & Watts, G. (2000). Learning by doing-An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3): 104-124.

Cross, S. (1998). Roots and wings: Mentoring. *Innovations in education and training International*, 35 (3): 224-230.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*: New York: Norton.

Falchikov, N. & Blythman, M. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*: Psychology Press.

Gibb, J. D. W. (1994). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 19 (2): 7-22.

Gründerskolen. (2016). *Om oss*. Tilgjengelig fra: http://grunderskolen.no/om-oss/ (lest 8.august).

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37 (1): 280-304.

Herrmann, K., Hannon, P., Cox, J. & Ternouth, P. (2008). Developing entrepreneurial graduates. *National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA), National Council for Graduate Entrepreneurship (NGCE) & Council for Industry and Higher Education (CIHE), NESTA*.

Haase, H. & Lautenschläger, A. (2011). The 'teachability dilemma'of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (2): 145-162.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61 (4): 505-532.

Johannessen, A., Christoffersen, L. A. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Oslo: Fagbogforlaget.

Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28 (1): 110-132.

Kubberød, E. & Hagen, S. T. (2015). *Mentoring models in entrepreneurship education*. Edulearn proceedings, Barcelona, Spain, s. 4059-4069.

Kutzhanova, N., Lyons, T. S. & Lichtenstein, G. A. (2009). Skill-based development of entrepreneurs and the role of personal and peer group coaching in enterprise development. *Economic Development Quarterly*, 23 (3): 193-210.

Ladegard, G. & Gjerde, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates. A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *The Leadership Quarterly*, 25 (4): 631-646.

Ladegård, G. & Kubberød, E. (2015, 11-12. November). *A typology of mentor roles in entrepreneurial learning*. ISBE Conference Glasgow, UK.

Lefebvre, M. R. & Redien-Collot, R. (2013). "How to do things with words": The discursive dimension of experiential learning in entrepreneurial mentoring dyads. *Journal of Small Business Management*, 51 (3): 370-393.

Levinson, D. J. (1959). Role, personality, and social structure in the organizational setting. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58 (2): 170.

Lima, L. (2004). *Personality and motivational characteristics of the successful mentor*: University of South Florida.

Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*: Høyskoleforlaget.

Mathisen, P. (2015). *Mentor: mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Matlay, H. & Man, T. W. Y. (2006). Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning: A competency approach. *Education + Training*, 48 (5): 309-321.

Murray, M. (2002). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*: John Wiley & Sons.

NMBU. (2016). *INN220 Entreprenørskap i Praksis*. Tilgjengelig fra: https://www.nmbu.no/emne/INN220 (lest 26. juli).

Norgesuniversitetet. (2016). *Mentorrollen som element i entreprenøriell ekspertise* Tilgjengelig fra: https://norgesuniversitetet.no/soknad/mentorrollen-som-element-i-entreprenoriell (lest 26.juli).

Pittaway, L., Rodriguez-Falcon, E., Aiyegbayo, O. & King, A. (2011). The role of entrepreneurship clubs and societies in entrepreneurial learning. *International Small Business Journal*, 29 (1): 37-57.

Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3): 145-159.

Shea, G. F. (2002). Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. Sage Los Angeles, CA.

St-Jean, E. & Audet, J. (2009). Factors leading to satisfaction in a mentoring scheme for novice entrepreneurs. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 7 (1): 148-161.

St-Jean, E. & Tremblay, M. (2011). Opportunity recognition for novice entrepreneurs: The benefits of learning with a mentor. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 17 (2): 37.

St-Jean, E. & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8 (1): 119-140.

St-Jean, E. & Audet, J. (2013). The effect of mentor intervention style in novice entrepreneur mentoring relationships. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 21 (1): 96-119.

Storrs, D., Putsche, L. & Taylor, A. (2008). Mentoring expectations and realities: An analysis of metaphorical thinking among female undergraduate protégés and their mentors in a university mentoring programme. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2): 175-187.

Sullivan, R. (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3): 160-175.

Terrion, J. L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15 (2): 149-164.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*, b. 2. Bergen: Fagbokforlaget

Taatila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education: Education + Training. 52 (1): 48-61.

Wilbanks, J. E. (2013). Mentoring and entrepreneurship: Examining the potential for entrepreneurship education and for aspiring new entrepreneurs. *Journal of Small Business Strategy*, 23 (1): 93.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*: Sage publications.

Zimmerer, T., Scarborough, N. M. & Wilson, D. (2002). *Essentials of entrepreneurship and small business management*: Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Vedlegg

Vedlegg 1: Semi-strukturert intervjuguide

Introduksjon

- Hvordan opplevde du mentorordningen?
- Hvordan opplever du det å være mentor?

F1: Hvordan definerer en peer-mentor sin rolle?

- Hvilke personlige egenskaper har du som mentor?
- Hvordan tror du din tidligere erfaring har formet deg som mentor?
- Hva er din motivasjon bak å ta en mentorrolle?
- Hva er dine funksjoner som mentor?
- Hvordan definerer du din mentorrolle?

F2: Hvordan forholder mentorrollen seg til eksterne forventninger?

- Har du vært mentor i andre sammenhenger enn denne mentorordningen?
- Hvordan har masterstudiet, inkludert INN220 og Gründerskolen, påvirket din mentorrolle?
- Hva tror du fagansvarlig eller kursene i mentoring forventer av deg som mentor?
- Hvilke forventninger tror du menteene har til deg som mentor?
- På hvilken måte har dere avklart forventingene i mentorordningen?
- Hvordan var relasjonen mellom deg og menteene?

F3: Hvordan utøves peer-mentorrollen i læringskonteksten?

- Hva betyr *å utøve en rolle* for deg?
- Kunne du gitt noen eksempler på utøvelsen av din mentorrolle i teamet?
- På hvilken måte har utøvelsen forandret seg underveis i prosessen?
- Hvordan har du formidlet din tidligere erfaring og kompetanse til menteer
- Hvem tok mest initiativet i prosessen?
- Kunne du gitt noen eksempler som beskriver din rolle i teamet?
- På hvilken måte har du støttet og inspirert menteene i prosessen?
- Hvordan har du brukt eksisterende erfaring og kunnskap til menteer i prosessen?
- På hvilken måte har du gitt råd til menteer når de trengte det?
- På hvilken måte har du gitt menteene tilbakemelding uten å bruke din egen erfaring og kompetanse?

Avslutningsspørsmål

- Hvis du skal beskrive din stil som mentor kort, kan du gi noen stikkord?
- Er det noe annet du vil legge til som du syns er relevant for mentorordningen?

Vedlegg 2: Spørsmål til refleksjonsrapporter

Hei mentorene!

Håper dere er godt i gang med masteroppgaven. Dere vet sikkert at min masteroppgave er avhengig av dere og jeg håper alle kan stille opp til datainnsamlingen.

Mentorordningen er ferdig snart og her er noen spørsmål jeg ønsker du som mentor svarer på etter at programmet er slutt, dvs. 25. februar. Skriv gjerne notater underveis som vil hjelpe deg å besvare spørsmålene.

Premien er et universalt gavekort på 1000 NOK og gratis trykking av oppgaven her på NMBU for full deltakelse (Det trekkes en heldig vinner blant de som skriver en refleksjons-rapport og deltar på intervju)

Jeg ønsker at svarene skal være anonymiserte, så dere trenger ikke å levere dem til meg, men til Shazana. Fristen til å sende svarene til Shazana er 28. februar.

Skriv gjerne sammenhengende setninger og husk at svarene maks kan være på 2 sider.

1. Hvordan opplever du å være mentor?
2. Hvordan vil du beskrive din rolle som mentor for dine medstudenter (menteer)?
3. Hvordan var det å definere hva du som mentor skulle bidra med til menteer?
4. Hva er dine styrker som mentor?
5. Hvordan var relasjonen mellom deg (som mentor) og dine medstudentene (menteene) i begynnelsen?
6. På hvilken måte har relasjonen forandret seg gjennom programmet? Hva har du bidratt med?
7. Hva er din oppfatning av menteenes opplevelse av det å ha en mentor og hvilke forventninger tror du de har hatt?
8. Hvordan har disse kommet til uttrykk gjennom læreprosessen?
9. Er det noe annet viktig du ønsker å tilføye i relasjonen mellom deg som mentor og menteene?

Tusen takk for deres hjelp!

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i Entreprenørskap og Innovasjon ved Handelshøyskolen ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet. For øyeblikket skriver jeg avsluttende masteroppgave for graden. Temaet for oppgaven er peer mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning og skal se på hvordan en entreprenøriell peer mentorrolle utvikler seg i mentoring. Jeg ønsker å intervjue ni mentorer. Under intervjuene ønsker jeg å bruke båndopptaker samt ta notater underveis. Intervjuet vil omtrent ta en time, og sammen med intervjuobjekt blir vi enige om tid og sted. Planlagt tidsrom for intervjuene er januar og februar måneder.

Det er frivillig å være med i oppgaven, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven blir levert, innen 15.08.2016. Dersom du trekker deg vil all innsamlet data om deg bli slettet og ikke brukt i oppgaven.

Hvis du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe annet du lurer på kan du ringe på tlf 98080478, eller sende en mail til bayram2711@gmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder Elin Kubberød elin.kubberod@nmbu.no.

Oppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen,
Bayram Seyitkuliev

Samtykkeerklæring:
Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i oppgaven.

Signatur..... Tlf:.....

Vedlegg 4: Kobling mellom teori og intervjuguide

Spørsmålstype	Kapittel	Intervjuguidespørsmål
Introduksjon	2.1.1 / 2.1.2	Hvordan opplevde du mentorordningen? Hvordan opplevde du det å være mentor?
F1: Hvordan definerer en peer-mentor sin rolle?	2.2.1.1	Hvilke personlige egenskaper har du som mentor? Hvordan tror du din tidligere erfaring har formet deg som mentor?
	2.2.1.2	Hva er din motivasjon bak å ta en mentorrolle?
	2.2.1.3	Hvordan definerer du din mentorrolle? Hva er dine funksjoner som mentor?
F2: Hvordan forholder mentorrollen seg til eksterne forventninger?	2.2.2	Har du vært mentor i andre sammenhenger enn denne mentorordningen? Om ja, fortell kort (generelt om eksterne faktorer)
	2.2.2.1	Hvordan har masterstudiet, inkludert INN220 og Gründerskolen, påvirket din mentorrolle?
	2.2.2.2	Hva tror du fagansvarlig eller kursene i mentoring forventer av deg som mentor?
	2.2.2.3	På hvilken måte har dere avklart forventingene i mentorordningen?
	2.2.2.4	Hvordan var relasjonen mellom deg og menteene?
F3: Hvordan utøves peer-mentorrollen i læringskonteksten?	2.2.3.1 / 2.2.3.2 / 2.2.3.3	Hva betyr *å utøve en rolle* for deg? Kunne du gitt noen eksempler på utøvelsen av din mentorrolle i teamet? På hvilken måte har utøvelsen forandret seg underveis i prosessen? Hvordan har du formidlet din tidligere erfaring og kompetanse til menteer?
	2.2.3.1	Hvem tok mest initiativet i prosessen?
	2.2.3.2	På hvilken måte har du støttet og inspirert menteene i prosessen? Hvordan har du brukt eksisterende erfaring og kunnskap til menteer i prosessen?
	2.2.3.3	På hvilken måte har du gitt råd til menteer når de trengte det? På hvilken måte har du gitt menteene tilbakemelding uten å bruke din egen erfaring og kompetanse?
Oppsummering	2.2.1.1 / 2.2.3.1	Hvis du skal beskrive din stil som mentor kort, kan du gi noen stikkord?

Vedlegg 5: Beskrivelse av kurset INN220 - Entreprenørskap i praksis

Fase 1– Introduksjon til kurset og valg av en idé: I starten av kurset blir studentene inndelt i tverrfaglige prosjektgrupper bestående av 3-4 studenter. Denne fasen har som mål å få studentene til å velge en idé presentert av gründere. Denne ideen kommer gruppene til å jobbe med gjennom hele kurset, og her utvikler og signerer hvert team en team kontrakt. Denne kontrakten regulerer roller og planer for videre samarbeid gjennom kurset. Veilederens rolle er å tilrettelegge for denne prosessen, og sikrer en optimal sammensetning av mellom studentgrupper og valgte ideer. Ideene som blir valgt av studentgruppene blir presentert av gründere til oppstartbedrifter eller etablerte bedrifter som på søker evaluering av en ny ide eller et innovasjonsprosjekt. I slutten av introduksjonsfasen blir studentene introdusert til mer erfarne peer-mentorer, andreårs masterstudenter.

Fase 2 – Utvikling og testing av ideen: I denne fasen utvikler studentene de valgte ideene gjennom selvstendig arbeid mellom forelesninger. Teamene gjennomfører eksterne- og interne analyser, for eksempel markedsundersøkelser, i samarbeid med samme gründere som knyttes til studentenes valgte prosjekter. Studentene finner selv potensielle kunder og tester ideene på dem. Her blir det også arrangert konkurranser som bidrar til å hjelpe å løfte studentenes ideer i forhold til ny teknologi- og kommunikasjonsløsninger. I denne fasen samles menteer og mentorer jevnlig for å reflektere over mentees arbeid og støtte menteer i prosessen. Menteene står for organiseringen av mentorsamlingene, og etter hvert møte med mentorer skriver menteene en obligatorisk refleksjonsrapport, som er en del kurset. Rapportene omhandler mentees læringsopplevelse knyttet til kurset og møtene med mentorer. Rapportene har som formål å få menteene til å reflektere over teori og praksis.

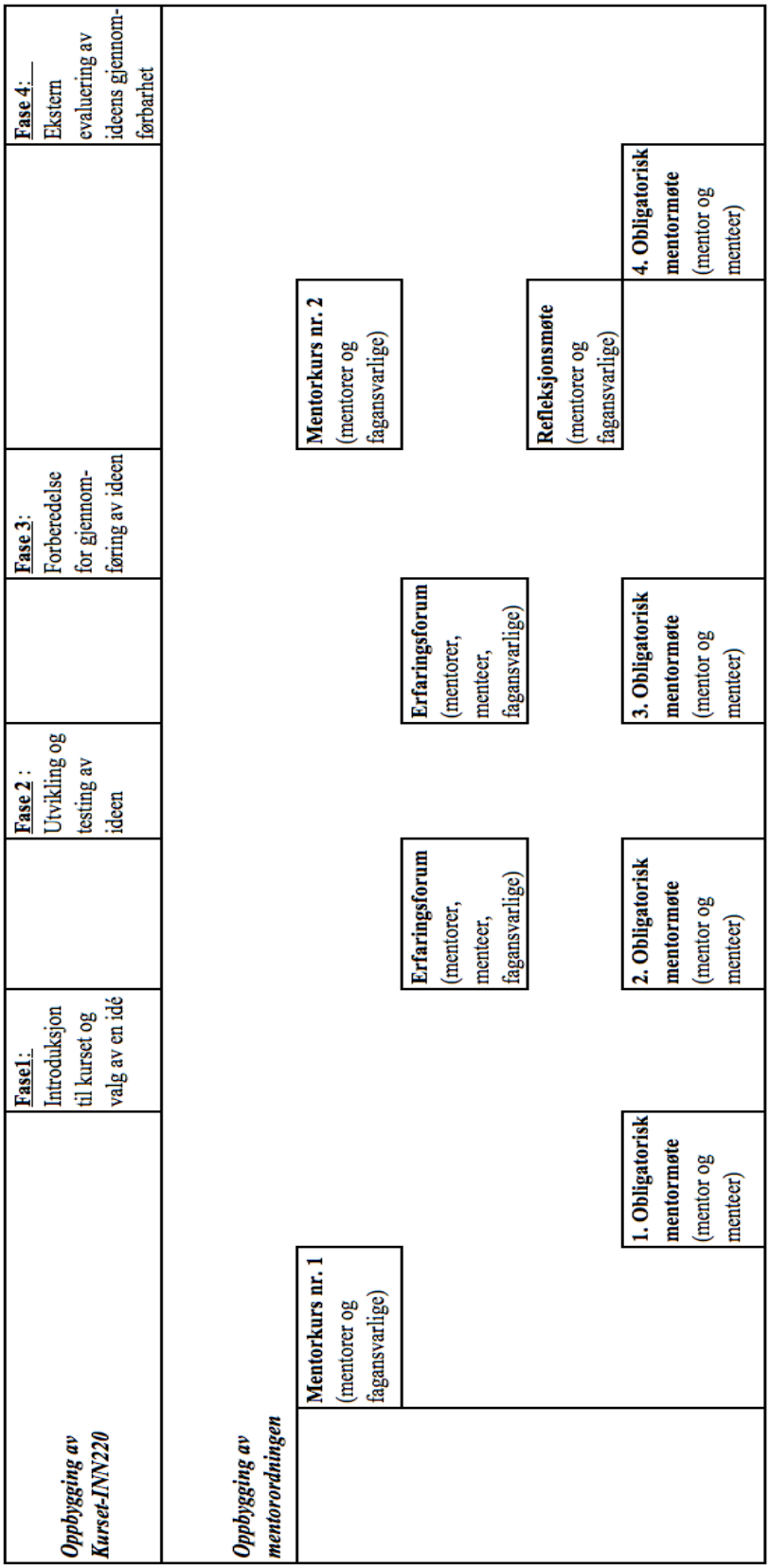
Fase 3 – Forberedelse for gjennomføring av ideen: I fase 3 fokuserer teamene på økonomiske prognoser og risikovurdering av ideen. Studentene utarbeider en gjennomføringsplan om hvordan de anbefaler ideen realiseres på markedet. I denne fasen bruker teamene gründeren eller virksomheten som rådgivere til å utvikle forretningsplanen til ideen. Mentorene hjelper teamet til å identifisere den beste løsningen som kan hjelpe dem med utvikling av den endelige forretningsplanen. Mentorene hjelper ikke spesifikt med selve forretningsplanen, men

bidrar til at teamet handler på entreprenørielle måter som bidrar til at teamet selv finner løsninger.

Kursets veiledere bistår med hjelp dersom det oppstår interne konflikter i teamet. På slutten av den tredje fasen skriver teamet en refleksjonsrapport som fokuserer på utfordringene teamet har støtt på i denne fasen.

Fase 4 – Ekstern evaluering av ideens gjennomførbarhet: I kursets fjerde og siste fase presenterer hvert team forretningsplanen. Denne presenteres én gang internt, på avsluttende eksamenen, og to ganger eksternt. Den første eksterne evaluering skjer som pitch-konkurranse mellom teamene. Juryen i den første eksterne konkurransen består av rådgivere og representanter fra næringslivet fra blant annet Innovasjon Norge. Den eksterne juryen vurderer hvorvidt de ulike ideene har potensiale i realiteten, og kårer basert på dette en vinner. I tillegg pitch-konkurransen, presenteres den endelige forretningsplanen til gründeren eller virksomheten som står bak ideene. De eksterne evalueringene bidrar til at studentene får muligheten til å forberede seg til eksamenen, og den endelige forretningsplanen vurderes som et produkt av teamarbeidet.

Vedlegg 6: Oppbygging av mentorordningen



Norges miljø- og biovitenskapelig universitet
Noregs miljø- og biovitskapelege universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway