

Norges miljø- og biovitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap
Handelshøyskolen

Masteroppgave 2015
30 stp

Mentoring - en vei til
entreprenøriell mestring?
En casestudie av mentoring i
praksisbasert
entreprenørskapsutdanning

Mentoring - a path to
entrepreneurial mastery?
A case study of mentoring in
practice-based entrepreneurship
education

Per Olav Erstad

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på mastergraden Entreprenørskap og Innovasjon ved Handelshøyskolen, Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet.

I starten av utdanningsløpet visste jeg ikke hva jeg skulle vie de neste årene av livet mitt på, og nå som jeg står ved veis ende og ser tilbake på tiden som har gått kan jeg ikke la være å bli nostalgisk og takknemlig. Veien frem til mål og fullført utdanning har vært kronglete, krevende, utfordrende og veldig lærerik. Likeså har prosessen vært med å skrive en masteroppgave. Med all sin sjarm, opp- og nedturer er jeg glad og stolt over det produktet jeg sitter igjen med.

Først og fremst rettes det en stor takk til min gode og tålmodige veileder, Elin Kubberød. Ditt engasjement og iver for oppgaven har vært en inspirasjon i seg selv, og din veiledning har vært uvurderlig for oppgaven og for meg. Videre vil jeg takke min kjære familie, pappa Terje, mamma May Brit og søster Vibeke, for en trygg og god oppvekst i hus og hytte på Nordmøre. Dere har vist og lært meg at det viktigste man har her i livet er menneskene rundt seg og at hardt arbeid lønner seg.

Det er mange av mine nærmeste venner som fortjener en takk, men spesielt til Anne Kristine Solhaug som gjennom ord og handling på mange måter har vært en mentor for meg. Takk for at du er du, og for å sette standarden for den gode samtale. Jeg vil videre takke Mari Flatset Kanck som var min fadder og første møte med universitet når jeg begynte på min bachelorgrad ved NTNU. Dere har begge i en travel hverdag tatt dere tid til å lese gjennom oppgaven, og hjulpet meg i mål.

Til mine klassekamerater ved masterprogrammet vil jeg takke for alt dere har lært og vist meg. Jeg er glad og takknemlig for erfaringene og minnene vi har skapt sammen de siste par årene. Til slutt vil jeg takke mentorer og menteer, ved mentorprogrammet i kurset Entreprenørskap i Praksis, for at dere ville dele deres tanker og refleksjoner, og for at dere har vist stor interesse for oppgaven.

God lesing!

Oslo, 13. mai 2015

Per Olav Erstad

Sammendrag

Temaet for oppgaven er **peer mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning**. Oppgaven ser her på hvordan en peer mentor kan øke entreprenøriell læring og mestring hos en mentee. For å forske på temaet benytter studien et peer mentorprogram som case. Programmet ble gjennomført i et praksisbasert kurs i entreprenørskap, ved Handelshøyskolen, Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet.

Den norske forskeren Mathisen (2015) har forsket og studert temaet *mentoring*, og viser til at fagfeltet har fått et større fokus de senere årene, både i praksis og forskning. Mentoring forstås her som et læreforhold mellom en mer erfaren mentor og en mindre erfaren mentee. I den akademiske konteksten vil menteen befinne seg i en prekær situasjon der han skal erverve seg entreprenørielle kapabiliteter *gjennom* og *for* entreprenørskap. Det vil si at menteen, gjennom praksisbasert utdanning i entreprenørskap, skal kunne bruke kompetansen for å gjennomføre entreprenørskap ved et senere tidspunkt. Studien vil her bruke teori om mentoring, entreprenøriell læring og mestringsforventning for å belyse temaet.

Studien vil ha en fenomenologisk inngang til forskningsarbeidet, og et kvalitativt eksplorerende design. Det har blitt gjennomført åtte dybdeintervju, to erfaringssamlinger, og det er blitt samlet inn fem refleksjonsrapporter fra menteene. Ved hjelp av disse datakildene har formålet med studien vært å belyse følgende problemstilling:

Hvordan påvirker peer mentoring entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning?

Manglende teori på peer mentoring i entreprenørskapsutdanning har ført til et hull i forskning som oppgaven her vil forsøke å fylle. For å fylle dette hullet viser oppgaven til egne innsamlede data og analyse. Studien viser til at peer mentoring fører til økt læring og mestring. Mentor bidrar her med støtte, bekreftelse, erfaringsdeling og refleksjon, som kan føre til læring av entreprenørielle kapabiliteter. Videre så bidrar mentoren med verbal overtalelse og menteens vikarierende observasjon fører til at mentoren blir en modell for entreprenøriell aktivitet.

Abstract

The theme for this paper is **peer mentoring in higher entrepreneurship education**. The paper looks at how a peer mentor can increase entrepreneurial learning and self-efficacy within a mentee. To research this topic, the study uses a peer mentor program as a case. The program was completed in a practice-based course in entrepreneurship, at School of Business and Economics, Norwegian University of Life Sciences.

The Norwegian researcher Mathisen (2015) has researched and studied the topic *mentoring*, and points out that the research field has gained a bigger focus the last years, both in practice and in research. Mentoring is here understood as a learning relationship between a more experienced mentor and a less experienced mentee. In the academic context, mentees find themselves in a precarious situation where he must acquire entrepreneurial capabilities *through* and *for* entrepreneurship. Thus the mentees, through practice-based education in entrepreneurship, can use their expertise to implement entrepreneurship at a later date. The study will use theory of mentoring, entrepreneurial learning and self-efficacy to investigate the subject.

The study will have a phenomenological entry to the research work, and a qualitative exploratory design. It has been conducted eight in-depth interviews, two experience-based group sessions, and there have been collected five reflection reports from the mentees. Using these data sources the purpose of the study was to elucidate the following question:

How does peer mentoring affect entrepreneurial learning and self-efficacy in higher entrepreneurship education?

Missing theory of peer mentoring in entrepreneurship education has led to a hole in the research that this study will try to fill. To fill this hole the study shows to the collected data and analysis. The study shows that peer mentoring leads to increased learning and self-efficacy. The mentor helps here with the support, affirmation, experience sharing and reflection, which can lead to learning entrepreneurial capabilities. Furthermore, the mentor contributes with verbal persuasion and the mentees vicarious observation cases the mentor to become a model for entrepreneurial activity.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1 Introduksjon	2
1.1 Tema og bakgrunn.....	2
1.2 Formål og problemstilling.....	4
1.3 Begrepsavklaring	5
1.4 Oppgavens bidrag og relevans	6
1.5 Oppgavens struktur	7
2 Teori og litteratur	8
2.1 Mentoring i utdanningen.....	8
2.1.1 Hva er mentoring?.....	9
2.1.2 Hvorfor mentoring?.....	11
2.1.3 Mentorens rolle og funksjon	11
2.1.4 Mentorrelasjonen og læring	13
2.2 Entreprenøriell erfaringslæring.....	15
2.2.1 Entreprenøriell læring.....	15
2.2.2 Sentrale dimensjoner i entreprenøriell læring	17
2.3 Mestring av entreprenørrollen	21
2.3.1 Entreprenøriell mestringsforventning	21
2.3.2 Mestringserfaringer gjennom mentoring	23
2.4 Oppsummering av teori, forskningsspørsmål og konseptuell modell.....	24
3 Metodikk	26
3.1 Metodetilnærming og design	26
3.1.1 Casedesign	27
3.2 Kurset og mentorprogrammet	27
3.2.1 Organisering av mentorprogrammet.....	30
3.3 Utvalget	31
3.4 Metoder for datainnsamling.....	31
3.5 Nøkkelinformantintervjuer	32
3.5.1 Utforming og testing av intervjuguide.....	33
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene	33
3.6 Analyse av data	34
3.6 Svakheter ved datainnsamling og analyse	36
3.7 Gyldighet og etterprøvbarehet i forskning.....	38
4 Analyse og resultat	40
4.1 Menteens opplevelse av læringskonteksten	40
4.2 Effekten av mentoring på læring.....	41
4.2.1 Mentorrollen.....	43
4.2.2 Mentorrelasjonen	45
4.2.3 Oppsummering av funn.....	48
4.3 Hvordan lære å bli mer entreprenøriell?.....	49
4.3.1 Læring gjennom handling og erfaring	49
4.3.2 Lære gjennom refleksjon med peers.....	53
4.3.3 Oppsummering av funn.....	55
4.4 Hvordan mestre entreprenørrollen?	55
4.4.1 Mestringserfaringer	56
4.4.2 Mestring gjennom endring.....	58

4.4.3 Mestring for fremtiden.....	59
4.4.4 Oppsummering av funn.....	60
5 Diskusjon	62
5.1 Lære gjennom mentoring.....	62
5.2 Lære for og gjennom entreprenørskap	66
5.3 Lære for å mestre.....	68
6 Konkluderende avslutning	71
6.1 Teoretiske implikasjoner.....	72
6.2 Praktiske implikasjoner	72
6.3 Svakheter og begrensninger ved studien	73
6.4 Anbefalinger for videre forskning	74
Vedlegg 1 Mail til studenter.....	75
Vedlegg 2 Samtykkeskjema	76
Vedlegg 3 Mal på refleksjonsrapport	77
Vedlegg 4 Intervjuguide	78
Vedlegg 5 Intervjuguide med kobling til teori.....	81
Litteraturliste	84

1 Introduksjon

1.1 Tema og bakgrunn

Læring og utvikling vil alltid være en viktig faktor for at et samfunn skal kunne bevege seg fremover. Som premiss vil individet måtte utvikle seg, og personlig utvikling skjer ved hjelp av og gjennom samarbeid med andre mennesker. For at samfunnet skal kunne utvikle seg kreves det at økonomien vokser, og Taatila (2010) mener at det vil kreve en konstant strøm av nye entreprenører for at en økonomi skal kunne vokse. Derfor vil det være viktig at man skaper et vekstmiljø for entreprenører. Uten et *entreprenørielt tankesett* risikerer samfunnet og stagnere, noe som kan hindre samfunnsutviklingen (Taatila 2010). Hvordan kan man lære og utvikle et *entreprenørielt tankesett*, for å sikre videre vekst? Et mulig svar på dette kan være gjennom universitetene og høyere utdanning. Studenter som har fullført høyere utdanning skal kunne bidra til nytenkning og innovasjon (Kunnskapsdepartementet 2011), og en rekke policydokumenter fremstiller det som viktig at man skaper et vekstmiljø for entreprenører.

Entreprenørskapsutdanningen har gått gjennom et skifte, fra å fokusere på bedriftsutvikling til å inkludere et større fokus på praksisorientert pedagogikk (Peterson & Westlund 2009). Innenfor entreprenørskap er det i en rekke europeiske studier argumentert for at utdanningen har tre formål. Forståelsen *om* entreprenørskap, forberede *for* entreprenørskap og lære *gjennom* entreprenørskap (Gibb 1997; Samwel Mwasalwiba 2010). For å beholde den praksisorienterte skolegangen vil det å forberede *for* og lære *gjennom* entreprenørskap være viktig. På den måten kan studentene tilegne seg ferdigheter og evner for å kunne starte opp sin egen virksomhet, og gjennom studiet utøve entreprenørskap (Åmo & Moholt 2012). En slik praksisorientert utdanning vil kunne bidra til at studentene utvikler en mer *entreprenøriell* atferd. Dette omhandler imidlertid komplekse læreprosesser og behovet for å følge opp disse av utdanningsinstitusjonene sees som vitalt.

I utdanningen har det de senere årene vært en økende bruk av ulike støtterelasjoner for å fremme kunnskap og læring på tvers av fagmiljøer og mellom studenter (Mathisen 2015; Pittaway et al. 2011), noe som kan bidra til utviklingen

av et entreprenørielt tankesett blant studentene. På masterprogrammet Entreprenørskap og Innovasjon, ved Handelshøyskolen, Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet (NMBU), ble det høsten 2014 startet opp et peer mentorprogram. Programmet skal stimulere til utdanning for entreprenørskap ved å bruke andre års masterstudenter som peer mentorer for studenter på første året master, menteene. Mentorprogrammet foregår som en tverrgående aktivitet i det praksisbaserte faget Entreprenørskap i Praksis, INN220. En peer mentor forstås her som en mentor som er i samme sosiale setting som menteen, men som har mer erfaring og kunnskap innenfor et felt (Colvin 2007). Dette kurset med mentorprogrammet vil i denne oppgaven bli brukt som case for å se nærmere på valgt problemområde. Casen vil bli gjennomgått nærmere i kapittel 3. I programmet har mentoringen foregått i en teamsammenheng, altså at en mentor fasiliterer og støtter en gruppe av menteer. I denne studien vil det fokuseres på den individuelle opplevelsen av denne læringsrelasjon sett fra den enkelte menteens ståsted.

I relasjonen mellom mentor og menteer er det flere prosesser som kan sies å fremme en entreprenøriell holdning, og i denne sammenheng aktualiseres spørsmålet om hvordan man lærer en slik holdning gjennom mentoring. Entreprenøriell læring har vist seg å bli særlig aktuelt, eksempelvis gjennom EU sine 8 identifiserte nøkkelkompetanser for livslang læring, der den syvende nøkkelkompetansen er *Initiativtaking og Entreprenørskap*¹. Her vises det til at man må ha entreprenørielle ferdigheter som å vise initiativ, være proaktiv, selvstendig og innovativ. Handlingsplanen, "Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014" (Kunnskapsdepartementet et al. 2009) viser også til at entreprenørskap i utdanningen både skal være et opplæringsmål og en læringsstrategi. Gjennom handlingsplanen er målet å stimulere studenter på en måte som skal føre til at det utvikles en kultur for entreprenørskap.

For å kunne lære er forventningen til å mestre av betydning for læringsprosessen. Mestringsforventning forstås her som forventningen individet har til sine evner for å kunne mestre spesifikke oppgaver (Wood & Bandura 1989), og studenter med høyere grad av mestringsforventning vil velge mer utfordrende

¹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=EN>

oppgaver, øke innsats og utholdenhet (Schunk et al. 2014). En slik tilnærming til læring vil vise seg å økes ved hjelp av omgivelsene og konteksten som menteen befinner seg i. På bakgrunn av disse faktorene skal jeg se på temaet **peer mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning** og hvordan mentorrelasjonen kan øke entreprenøriell læring og forventningen til å mestre.

Valget av tema og oppgave begrunnes med bakgrunn og interesse i pedagogikk, og spesielt pedagogisk psykologi. Pedagogisk psykologi blir her sett på som de mentale prosessene som tar plass i en læringssituasjon (Woolfolk et al. 2004), og i denne oppgaven vil det eksempelvis bli forsket og diskutert hvordan mestringsforventning blir påvirket av en peer mentor. Jeg finner det også interessant å se nærmere på hvordan et menneske kan påvirke et annet i en sosial kontekst. I dette tilfellet, mentorens påvirkningskraft på menteene. Mestringsforventning er her en interessant faktor å forske på, som har vært av stor personlig interesse gjennom hele utdanningsløpet, og er relevant med tanke på komplekse og krevende oppgaver som man finner i entreprenørskap. Følelsen av å ikke kunne, eller vite hvordan man skal gjennomføre en oppgave kan oppleves frustrerende. Å mestre kan her sies å være honningen for å lære, og derfor kan en støtterelasjon som mentoring være viktig for at menteene skal få en opplevelse av egen mestring.

1.2 Formål og problemstilling

For å få en bedre forståelse for hvordan entreprenøriell læring og mestringsforventning kan økes gjennom et mentorprogram, vil det være hensiktsmessig å se på *konteksten* der mentoringen foregår. Begrepet kontekst referer til de omgivelser eller det miljøet hvor en hendelse finner sted, og gir mening til en situasjon og effektene til erfaringene som oppstår (Collins & O'Brien 2003), og i denne oppgaven vil konteksten forstås som settingen der mentoringen tar plass. Mentorprogrammet finner sted ved NMBU Handelshøyskolen i kurset Entreprenørskap i Praksis, og inngår som en pilot i et kompetanseprosjekt finansiert av Norgesuniversitetet. Kurset skal her gi studentene en dypere forståelse for innovasjon og forretningsplanlegging (Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet 2015). Gjennom utvikling av forretningsideer på oppdrag fra eksterne gründere og virksomheter, er hensikten med

mentorprogrammet å gjøre studentene i stand til å reflektere over handling og tilegne seg evner og ferdigheter som fremmer et entreprenørielt tankesett gjennom denne nyetableringsprosessen. Forretningsutvikling fordrer her at studentene trer ut av sine komfortsoner og går ut av klasserommet for å teste og validere sine forretningskonsepter på kunder og andre eksterne aktører.

Samtalen mellom mentor og mentee vil danne grunnlaget for relasjonen og vil være naturlig å se på videre. Relasjonen mentor har hatt med teamene kan tenkes å ha mye å si for utbyttet til mentee sin læringsprosess og mestringsforventning. Oppgaven tar derfor utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, som vil si at man ser på hvordan et fenomen fremstilles for oss fra et førstepersonsperspektiv (Grønmo 2004). Formålet med oppgaven er å belyse betydningen mentoring kan ha for entreprenøriell læring og mestring. For å finne ut av dette blir følgende problemstilling formulert:

Hvordan påvirker peer mentoring entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning?

1.3 Begrepsavklaring

I introduksjonen så vi flere begreper som vil være sentrale for å belyse og utforske problemstillingen. Oppgaven tar sikte på å utforske entreprenøriell læring og mestringsforventning gjennom læringsprosessen til menteeene. Det vil derfor fremstås som viktig at man belyser læringsprosessen fra menteeens sitt sosiale og kontekstuelle miljø. Sagt med andre ord; gjennom menteeens øyne.

Mentoringen i programmet har blitt gitt på teamnivå, men analysenivået og empirien er innhentet fra individer for å belyse menteeens opplevde læring i team med innvirkning av mentoring. **Empiri** forstås i denne oppgaven som opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet, og er basert på sanseerfaring, for eksempel hørsel og syn, og våre fortolkninger av disse samfunnsforholdene (Grønmo 2004). Empirien som skal samles inn er basert på problemstillingen og vil belyse om mentoring er et bidrag til entreprenøriell læring og mestringsforventning. **Mentoring** forstås i oppgaven som et læreforhold mellom mentor og mentee (Garvey 2007), der **mentor** er en person med mer erfaring som veileder en person med mindre erfaring, **mentee** (Mathisen 2015). I denne settingen er mentor og mentee **peers**, som vil si at de er i samme sosiale setting

(Colvin 2007). Videre forstås **entreprenørskap** som en prosess av å skape, gjenkjenne og handle på muligheter (Rae 2005), og **entreprenøriell læring** vil her være læringen som oppstår under en slik nyetableringsprosess (Pittaway & Cope 2007). **Mestringsforventning** forstås her som forventningen man har til å mestre spesifikk oppgaver (Bandura 1977). Begreper som står i tråd med studien vil bli nærmere forklart fortløpende i teorikapittelet.

1.4 Oppgavens bidrag og relevans

Oppgaven vil være relevant for videreutvikling av teori innenfor konvensjonell mentoring, og peer mentoring spesielt. Tidligere har det blitt forsket en del på mentoring i arbeidslivet, og mentoring i veiledning av gründere har blitt satt i fokus de siste årene. I utdanningsammenheng har både peer mentoring (Boud & Lee 2005; Colvin 2007) og peer mentoring i praksisutdanninger som helsefaglig utdanninger blitt hyppig brukt (Jokelainen et al. 2011). Peer mentoring i entreprenørskapsutdanningen mangler derimot i stor grad forskning. Pittaway og Cope (2007) sin simulerte studie på entreprenøriell læring ser på noen av læringsdimensjonene knyttet til mentoring i entreprenørskapsutdannelse, men ser ikke på bidraget som kan ligge i mentoring når studenter mentorerer hverandre. Det blir derfor et bidrag til teorien at man her ser på peer mentoring i entreprenørskapsutdanningen.

Videre vil oppgaven være relevant for kunnskapsfronten. Den internasjonale forskningen har til nå fokusert på mentoring i arbeidsliv, karrieremessig utvikling og utvikling av ferdigheter knyttet til roller (Kram 1985; Mathisen 2015), men har hatt lite fokus på læreprosesser og hvordan disse foregår. Empirien vil i så måte bidra til kunnskap om hvordan peer mentoring påvirker komplekse læreprosesser, mer spesifikt entreprenørielle læreprosesser og mestring av disse. Kunnskapen vil derfor være relevant for hvordan praksisen utøves ved Handelshøyskolen, og andre mentorprogrammer.

Til slutt vil oppgaven være relevant for utdanningspraksisen og studiet Entreprenørskap og Innovasjon. Studiet i seg selv er ungt i akademisk sammenheng og mentorprogrammet er en del av pilotprosjektet Handelshøyskolen har med Norgesuniversitetet. Oppgavens funn og forskning vil derfor være relevant for videreutviklingen av studiet og kurset som mentoringen

foregår i, selve mentorprogrammet og for å involvere studentene i større grad i læreprosessen. Studier har vist at peer læring bidrar til et bedret studiemiljø der eksempelvis både mentor og mentee lærer (Topping 2005). I tillegg kan dette studiet bidra til ny relevant kunnskap om mentorprosesser som kan bidra til inspirasjon i oppbygging av lignende mentorordninger i andre entreprenørskapsutdanninger.

Grunnet oppgavens omfang ønsker jeg å avgrense oppgaven til å hovedsakelig fokusere på økt læring hos menteen, og ikke mentoren sin potensielle metalæring av å være mentor. Mathisen (2015) viser til at en mentor får like mye læring ut av å være mentor, og er også et spennende område å utforske. I denne studien vil det fokuseres på enkeltutbyttet en mentee føler han eller hun har fått ut av mentorrelasjonen mens denne arbeider med praksisbasert entreprenørskap i en teamkontekst.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven vil følge en oppbyggende struktur gjennom seks kapitler. Kapittel 1 består av oppgavens tema og problemstilling. Her vil bakgrunnen for valg av tema og problemstilling bli nevnt og sentrale begreper knyttet til disse presentert. Kapittel 2 vil se på teori, og vil ta for seg begrepene i dybde. Her vil entreprenøriell læring, mentoring og mestringsforventning brytes ned til mindre og mer forskbare faktorer som vil etterprøves gjennom datainnsamling og analyse. Metodikken for hvordan dette skal gjennomføres kommer i kapittel 3. Her redegjøres og begrunnes det for valg av metode og casen for oppgaven. Her vil også oppgavens validitet og reliabilitet bli tatt opp til diskusjon, og hvordan oppgaven kan etterprøves og forskes på videre. I kapittel 4 vil datamaterialet bli analysert og potensielle funn eller resultat fra oppgaven vil bli presentert. Deretter vil funn bli diskutert med nevnt teori i kapittel 5. Til slutt vil oppgaven som helhet bli summert i kapittel 6 med konklusjon og anbefalinger for videre forskning.

2 Teori og litteratur

Dette kapittelet tar for seg teori som er relevant for å belyse hvordan menteer lærer gjennom mentoring i praksisbasert entreprenørskap. Kapittelet tar for seg begreper som mentoring, entreprenøriell læring og mestringsforventning. Det skal vise seg at begrepene vil være aktuelle for å se på hvordan mentorens rolle blir fremstilt, og utviklingen av mentorrelasjonen. Deretter vil entreprenøriell læring og dimensjoner innenfor læringsparadigmet bli fremstilt og hvordan mentoring i entreprenørskapsutdanningen tar plass. Til slutt ser jeg på mestring i entreprenørskap, hva som fører til mestring og hvordan mentor kan stimulere til mestring av entreprenørrollen. Ved bruk av teori og empiri om mentoring, entreprenøriell læring og mestringsforventning vil jeg i dette kapittelet redegjøre for hva forskning har kommet frem til så langt.

2.1 Mentoring i utdanningen

“There is nothing I like better than conversing with aged men. For I regard them as travelers who have gone a journey which I too may have to go, and of whom I ought to inquire whether the way is smooth and easy or rugged and difficult. Is life harder toward the end, or what report do you give it?”

— Platon

Mentoring i utdanningen har de senere årene blitt brukt i større grad, men det spesifikke utbyttet man får av slike ordninger har blitt lite dokumentert og forsket på (Colvin 2007; St-Jean & Audet 2012). Spørsmål om hvordan man kan bruke slike ordninger, til hvilken nytte, og hva som er det mest hensiktsmessig ved bruk av relasjonen i en praksisbasert læringssammenheng, er her interessante å utforske nærmere.

Forskning gjort på mentoring har vært gjennom flere faser, der man har gått fra å se på mentoring linket til menteens karrierefremgang til mentoring mellom peers (Haggard et al. 2011). Fra 2005 frem til i dag er det i tillegg publisert et større antall studier på formell mentoring og programmer (ibid.). Gjennom søk på forskning (Google Scholar, ERIC, management journals, academic journals) på mentoring viser det seg at det er et hull i forskningen på krysningen mellom peer mentoring og høyere entreprenørskapsutdanning. St-Jean og Audet (2012) viser til at det har blitt gjort lite forskning på entreprenøriell mentoring generelt, og at vi

vet lite om hva entreprenøren lærer fra en mentor og enda mindre om *hva* som kan bli lært.

2.1.1 Hva er mentoring?

Ordet mentor stammer fra gresk mytologi og ble først kjent gjennom boken *Odysseen*. I boken ber Odysseus sin venn, Mentor, om å ta vare på hans sønn mens Odysseus forbereder seg til kamp i den trojanske krig. Mentor tjener som en vis, ansvarlig og betrodd rådgiver som veileder sønnen sin utvikling (Crisp & Cruz 2009).

I moderne tid blir mentor fremdeles sett på som en person med visse kvaliteter, og mentoring har blitt et relevant og omdiskutert tema på tross av at det er vanskelig å komme frem til en vidt akseptert definisjon av begrepet (Crisp & Cruz 2009; Haggard et al. 2011; Jacobi 1991). Crisp og Cruz (2009) påpeker at det innen mentoring har blitt forsøkt på både brede og spisse begrepsformuleringer, og noen definisjoner har blitt akseptert som mal innenfor visse kontekster. Derimot har det i en akademisk kontekst ikke blitt brukt en konsistent definisjon på tross av at det har blitt etterlyst gjentatte ganger (Crisp & Cruz 2009).

Oppgaven tar her utgangspunkt i Jacobi (1991) sin forståelse av definisjonen fra hans mye siterte litteraturstudie. Studien (Jacobi 1991) viser til spesifikke funksjoner som karakteriserer et mentorforhold og inkluderer; vekst hos individet, forskjellige former for assistanse, et personlig og gjensidig forhold, emosjonell og psykologisk støtte, direkte assistanse med profesjonell utvikling og/eller rollemodellering. Her vil mentoren inneha mer erfaring, innflytelse og prestasjoner innenfor konteksten der forholdet tar plass (ibid.). Eksempelvis vil mentorene i programmet, som vi ser på her, ha gjennomgått og bestått det samme kurset som menteene gikk gjennom når ordningen tok plass, samt vært gjennom Gründerskolen i USA som kun er praksisbasert.

Kram og Isabella (1985) viser i denne sammenheng til at mentoring har en todelt funksjon der (1) mentor forbedrer menteene med karrierefremmende funksjoner, altså ferdigheter rettet mot spesifikke arbeidsoppgaver, og (2) at mentor bidrar med mellommenneskelige faktorer som vennskap eller støtte. I denne oppgaven, som tar utgangspunkt i en akademisk kontekst, vil det være naturlig at definisjonen reflekterer karakteristikk rettet mot entreprenørielle

ferdigheter nødvendig for nyetablering, og støtteforholdet i denne prosessen. Mentoring vil her bli sett på som en arbeidsform som baserer seg på at mentor er en støtteperson som skaper utvikling og vekst hos en mindre kompetent person enn mentoren (Mathisen 2015), og vil defineres slik: "*Mentoring is a learning relationship between two people. It requires trust, commitment and emotional engagement. It involves listening, questioning, challenge and support. It has a timescale.*" (Garvey 2007, s. 1). Den valgte definisjonen begrenser læringsforholdet til utviklingspsykologiske karakteristikk, og begrenser mentoringen til et gitt tidsrom. Det gitte tidsrommet er her kurset som menteene går gjennom, som har en avgrensning med start og slutt.

I oppgaven vil utøvingen av mentoringen være preget av konteksten den blir utøvd i, og de utfordringer som både mentor og mentee står ovenfor. Luna og Cullen (1995) viser i denne sammenheng at et mentorforhold kan oppstå uformelt, formelt, være langsiktig eller kortsiktig og planlagt eller spontant. I denne oppgaven vil det bli fokusert på et formelt og planlagt mentorforhold, noe som reflekteres blant annet gjennom at mentorene har fått opplæring, og blir definert av Murray (2002, s. 5) som: "*... a structure and series of processes designed to create effective mentoring relationships; guide the desired behaviour change of those involved; and evaluate the results of the protégés, the mentors, and the organization*". Definisjonen viser til en systematisk prosess som har til hensikt å utvikle kompetanse og kapabiliteter hos menteen innenfor et felt, altså entreprenørielle kapabiliteter, og det påpekes at en slik endring må være på et atferdsnivå (Murray 2002).

Argument for at man skal formalisere en mentorordning går hovedsakelig på at man ønsker å sikre kvaliteten ved en prosess (Mathisen 2015), som igjen inngår i at visse kompetanser blir videreformidlet og utviklet i kurset som danner bakgrunnen for denne studien. Disse kompetansene kan eksempelvis være holdninger, kunnskap eller spesielle ferdigheter, og vil bli nærmere berørt i kapittel 2.1.3. Videre skaper formaliseringen en viss forutsigbarhet og klarhet med tanke på hvordan arbeidet kan utføres (Mathisen 2015). I kurset ligger det her en minimumsstruktur for hvordan mentoring går inn i læreprosessen hos menteene, noe som skaper en forutsigbarhet for alle partene i mentorprogrammet.

2.1.2 Hvorfor mentoring?

Mentoring er et tilbud som koster tid og energi, men er forholdsvis enkelt og organisere (Mathisen 2015). Programmet som vi ser på her er preget av formalitet, noe som vil kreve sitt av de faglige ansvarlige. Fordelene er derimot store der Murray (2002) eksempelvis hevder at mentorordninger sikrer kvalitet, øker hastigheten på kompetanseutviklingen, gjør den mer presis og tilpasset spesifikke behov og reduserer kostnadene til kursprogrammer. St-Jean og Audet (2012) påpeker videre at interaksjon med en mentor kan fasilitere en effektiv erfaringsdeling som kan føre til entreprenøriell læring.

Det er mange grunner til at man har sett en ekspansjon av fagfeltet mentoring, der samtiden i større grad er preget av høy kompleksitet og endringshastighet (Mathisen 2015). Mentoring kan bli trukket frem for å hjelpe individet med å håndtere utfordringene som kommer av disse pregene i samtiden, i form av at mentor eksempelvis bryter ned problemene og trekker på egne erfaringer for å hjelpe menteen med å overkomme potensielle utfordringer. St-Jean og Audet (2012) viser her til at man trenger en mer personlig læreprosess som støtter entreprenørene sine behov, og mener at mentor kan være en nøkkel i den sammenheng. En entreprenøriell læreprosess er utfordrende og de strategiske valgene mange, og det vil her sees som viktigere at man har en rollemodell eller veileder som menteene kan henvende seg til.

Lewis (2000) viser videre til at mentoring er preget av å være en sosial og fleksibel funksjon som handler om menteens behov og interesser, og blir i så måte et tilbakemeldingssystem som opprettholder fokus og forsterker læreprosessene til menteene (Lewis 2000). Dette fremhever de praktiske og pedagogiske fordelene ved opplæringsprosessen (ibid.), og en medstudent som har vært gjennom samme læreprosess kan eksempelvis forsterke læreprosessene til menteen gjennom støtte og erfaringsutveksling. Mentor sitt bidrag til prosessen vil her kunne oppfattes og defineres ut ifra hvilken rolle og funksjon han spiller ovenfor menteen (Mathisen 2015), og vil bli sett på videre.

2.1.3 Mentorens rolle og funksjon

Mentorens rolle og funksjon sees på som viktig, men også kompleks der han skal dele av sine kunnskaper og erfaringer (Mathisen 2015). Her i oppgaven er

mentoringen avhengig av den akademiske konteksten som den foregår i, og Crisp og Cruz (2009) viser gjennom sin litteraturstudie at mentoring i denne sammenheng eksempelvis innebærer en intensjonell og innsiktsfull støtteprosess, rollemodellering, at mentor er en god lytter, har gode kommunikasjonsevner, støtter og oppmuntrer. Allen et al. (2004) viser videre til at mentoring gir en positiv effekt på menteens personlige utvikling. I den psykologiske sfære vil mentoren i tillegg kunne tilby rådgivning, bekreftelse og vennskap, som hjelper menteen med å utvikle en følelse av profesjonell identitet og kompetanse (Kram & Isabella 1985). For å promotere denne type læring viser St-Jean og Audet (2012) i sin studie om entreprenøriell læring og mentoring av gründere, at verbal utveksling er dominerende, og at det gjerne skjer gjennom forklaringer eller spørsmål.

Dette utgjør et bredt spekter av hva som er mentor sin oppgave, og Mathisen (2015) klargjør disse forholdene ved å peke ut at det er særlig tre forhold som skal hjelpe til forståelsen for hvilken rolle og funksjon mentor har: *pedagog, hjelper og modell*. Som pedagog kan mentor bidra til kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring (Mathisen 2015), eksempelvis kan mentor dele av sine egne erfaringer for å fremme refleksjon og tilrettelegge for læring. Videre kan mentor bidra som hjelper, der han går analytisk til verks og hjelper menteen med å utvikle verktøy til å personlig håndtere ulike situasjoner eller oppgaver (ibid.). Hjelperrollen inneholder empati og innlevelse fra mentoren sin side for å videre kunne forstå menteen sine behov (ibid.). Mentor må i denne sammenheng kunne se situasjonen fra menteen sitt ståsted for å forstå hvilke barrierer menteen står ovenfor. Til slutt kan mentor fremstå som en modell, der han inspirerer menteen til å utføre oppgaver og tenke på en viss måte (ibid.). Modelleringen kan vise seg å skje ubevisst fra mentoren sin side, men kan likevel føre til at menteen eksempelvis bruker mentoren som et forbilde for hvordan oppgaver kan og burde utføres. På bakgrunn av Mathisen (2015) sitt syn på mentorens rolle og funksjon, vil min forståelse av mentor sin rolle og funksjon summeres i tabellen (tabell 1) under:

Mentorens rolle og funksjon	
Pedagog	Kompetanse og erfaring
Hjelper	Støtte
Modell	Forbilde/rollemodell/eksempel

Tabell 1 Mentorens rolle og funksjon

Mentor sin rolle og funksjon karakteriseres ikke kun ut fra hva han gjør, men også ut fra hvem han er (Crisp & Cruz 2009). I denne oppgaven er mentorene peers med menteene, og mange av kjernefunksjonene til mentorene vil kunne preges av dette. Peers blir sett på som den mektigste innflytelsen hos studenter under utdanning (Colvin 2007), og Kram og Isabella (1985) viser til at mentoring og peer forhold har mye til felles. Eksempelvis at de begge fremmer psykologiske egenskaper som støtte og tillit. Peers kan her bidra med bekreftelse ved å dele erfaringer og syn, emosjonell støtte ved å lytte og veilede, gi tilbakemeldinger som fører til at individet lærer mer om seg selv og ikke minst bidra med et vennskap. Hvis man bruker peers som mentorer, viser forfatterne (Kram & Isabella 1985) til at mentoringen bidrar til en likeverdig dialog der individet kan oppnå ekspertise, likestilling og empati som ofte kan vise seg å være fraværende i konvensjonell mentoring. Mentorene som refereres til i denne oppgaven vil på bakgrunn av dette forstås som peer mentorer.

2.1.4 Mentorrelasjonen og læring

I en samtale mellom mentor og mentee er det tid for ettertanke og refleksjon (Mathisen 2015), og det menteen lærer av mentorrelasjonen vil være subjektivt. Det har blitt gjort lite forskning på mentoring og læring, og det er lite bevis som kan vise til hva slags type kunnskap som er best lært gjennom et mentorforhold (Haggard et al. 2011; St-Jean & Audet 2012). Læring gjennom mentoring vil i denne oppgaven være sammenfallende med det opplevde utbyttet menteen får ut av mentorordningen, og læring forstås her som en endringsprosess som gjør at individet gjør noe annerledes (Rae 2000).

Hvis erfaringene til menteen skal kunne bli til kunnskap viser det seg at det trengs både refleksjon og ettertanke, som kan føre til nye avgjørelser, handlinger, vurderinger, prioriteringer og valg (Cope 2003). Læring mellom menteer og

mentor vil her bli kategorisert som *peer learning*, og defineres som tilegnelse av kunnskap og ferdigheter mellom peers (Topping 2005). Av definisjon vil menteene sannsynligvis ha flere peers enn man har andre overordnede, og dette vil føre til at peers har en større innflytelse på deg som person (Kram & Isabella 1985). I denne oppgaven vil det si at menteen lærer med sine team, medstudenter og mentor. Hvis mentor skal bidra i denne læringsprosessen må han selv reflektere over det han sier og gjør med menteene, noe som krever pedagogiske evner og teft (Mathisen 2015), som henviser til rollen mentor skal fylle. Mentor supplerer derfor menteens formelle kompetanseutviklingen, som her skjer gjennom forelesning og seminarer, og gir relevant og aktuell kompetanseutvikling (St-Jean & Audet 2012).

Videre legger mentor til rette for at det kan oppstå erfaringslæring hos menteen, som kan føre til at menteen får en mer reflektert kompetanseutvikling (Mathisen 2015). Det vil si at mentoring innebærer mer enn en ren kunnskapsoverføring mellom mentor og mentee, men også at mentee får et stoppested i hverdagen og får satt læringen, som er gjenstand for samtalen, i perspektiv. Her kan menteene få samlet tankene sine og sette ervervede erfaringer inn i et mer helhetlig perspektiv som kan føre til ny kunnskap, handlinger og nye erfaringer.

I en læringsprosess som blir beskrevet her vil det være viktig at mentor fremmer refleksjon under handling, ved å oppmuntre menteen til å gå utenfor sin initiale erfaring, tankegang og komfortsone (Pittaway & Cope 2007). Mentoren kan her åpne opp for at menteen ser at det er andre løsninger på samme problem, og kan igjen skape en refleksjonsprosess rundt de valgene som menteen tar. St-Jean og Audet (2012) argumenterer i denne sammenheng for at læring er mer effektivt når individet tar seg tid til å tenke over sine handlinger. Mentor må likevel la menteene prøve og feile, da valg menteene tar og de positive eller negative utfallene skal vise seg å være en stor del av læringsprosessen (ibid.). Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 2.2.2.

Forskningen til Engstrom (2004) dokumenterer at mentoring på mange felt har en positiv betydning for de involverte, og Kram (1985) viser som nevnt til at utbyttet blant annet kan reflekteres i menteen sin psykososiale utvikling. Båndet som utvikles mellom mentor og mentee kan derfor gi menteen en følelse av kompetanse, identitet, effektivitet og profesjonalitet (Mathisen 2015), og det

psykososiale utkommet av mentoring kan videre reflekteres i vennskap, veiledning eller emosjonell støtte (Bozeman & Feeney 2007; Kram & Isabella 1985). Det psykososiale utkommet kan tyde på at den personlige kjemien mellom mentor og mentee må være på plass for at mentoring skal kunne nå sitt potensiale. Læring kan videre vise seg ut fra hvilke konkrete atferdsendringer eller valg som menteen gjør seg (Rae 2000).

På bakgrunn av kapittel 2.1.3 og 2.1.4 er det mange spørsmål som kan stilles om hva som fører til god mentoring og hvilke faktorer ved mentor som peker seg ut som viktig for et positivt utfall. Det viser seg at mentor kan bistå til læring og utvikling på ulike måter og inneha mange attributter, men hva er det som oppfattes og oppleves som viktig av mentee? Det første forskningsspørsmålet går ut på å kartlegge disse faktorene og summeres i det første av tre forskningsspørsmål:

F1: Hvilke faktorer ved mentoring oppleves som viktig for menteens læringsprosess?

2.2 Entreprenøriell erfaringslæring

"We learn from failure, not from success!"

- Bram Stoker

Forskning på entreprenørskap viser til en voldsom interesseekspansjon for feltet, og derav en vekst for hvordan man kan lære entreprenørskap (Kuratko 2005). Oppgaven vil belyse hvordan mentoring påvirker entreprenøriell læring, og her sees det på utdanning *for* og *gjennom* entreprenørskap. Som nevnt i introduksjonen innebærer dette at en praksisorientert utdanning vil forberede menteene på hvordan de selv skal kunne utøve entreprenørskap. Utdanningen og denne studien har dermed fokus på hvordan menteene skal kunne tilegne seg evner og ferdigheter som trengs for å utøve entreprenørskap.

2.2.1 Entreprenøriell læring

De siste årene har det organisasjonspsykologiske synet på entreprenøriell læring blitt mer fremtredende i forskning og innført de siste årene (Rae 2005; Rae 2006), og blitt oppfattet som et viktig forskningsfelt innenfor academia og den praktiske tilnærmingen til utviklingen av entreprenører (Rae 2006). Dette har ført til at teori innen entreprenøriell læring har blitt mer diskursiv, der man ser på hvordan

entreprenøren handler gjennom språk og atferd (Rae 2000). Entreprenører jobber her som praktikere som opererer i sosiale nettverk i praksis, og entreprenørskap blir derfor sett på som et sosialt fenomen (Pittaway et al. 2011). Et sosialt fenomen som dette kan sies å bygge på Wenger (1999) sin sosiale læringsteori, som har til premis at mennesket er et sosialt vesen og at sosial interaksjon er en prosess for å lære og vite.

Entreprenøriell læring har blitt utdypet fra ulike teoretiske forankringer, der Rae (2000) ser på en tilnærming til læring som involverer en form for forandring som forårsaker eller muliggjør at man gjør noe annerledes. Det blir her påpekt at læringen må vise seg i forståelsen og atferden til individet (Rae 2000), og at gjennom læring konstruerer mennesket en ny mening gjennom erfaring og en ny virkelighet i en kontekst av sosial interaksjon (Rae 2006). Forenklet vil dette si at når menteen lærer vil han endre atferd og forståelse, som vil føre til en ny mening i den konteksten han befinner seg i.

Det er blitt en viktig funksjon innen entreprenørskap å undersøke hvordan entreprenørskap læres (Pittaway & Cope 2007; Rae 2006). Entreprenøriell læring brukes i denne oppgaven i henhold til Pittaway og Cope (2007, s. 212) sin definisjon: *"learning that occurs during the new venture creation process"*. Definisjonen blir her forstått som den læreprosessen som man går gjennom i et forretningsplanleggingskurs, og er parallelt med det kurset som menteene går gjennom. Entreprenøriell læring anses her for å være en pedagogisk form som kan motivere ved å stimulere nysgjerrighet og initiativ, og påvirke individets grunnleggende indre motivasjon (Peterson & Westlund 2009).

Ettersom man har definert og skaffet seg mer kunnskap om hvordan entreprenører lærer vil det være større potensiale for å øke læring gjennom programmer som er designet for å øke entreprenøriell læring. Pittaway og Cope (2007) viser eksempelvis gjennom sin simulerte studie at entreprenøriell læring involverer handlinger, erfaringer og innovasjon, og er en "learn-as-you-go"-prosess som er linket til nyetableringer. Forskerne fant her frem til viktige dimensjoner ved entreprenøriell læring som har blitt videreutviklet gjennom tidligere forskning. Kuratko (2005) påpeker i denne sammenheng at entreprenørskapsutdanningen må utvide sin bruk av pedagogikk for å inkludere nye og innovative tilnærminger for å lære bort entreprenørskap. I dette tilfellet vil

mentorprogrammet bli sett på som en ny type pedagogikk som har til hensikt å føre til økt entreprenøriell læring. I det neste vil Pittaway og Cope (2007) sine sentrale dimensjoner i entreprenøriell læring bli fokusert på og hvilken påvirkning mentoring kan ha på disse.

2.2.2 Sentrale dimensjoner i entreprenøriell læring

Det vil her bli klargjort for fire sentrale dimensjoner ved entreprenøriell læring: *lære ved handling, lære ved erfaring, lære gjennom peers og lære fra peers*. Pittaway og Cope (2007) viser til at entreprenører generelt er *handlingsorienterte* og at læring skjer gjennom erfaring og utforskning. Cope (2005) noterer at mye av læringen blir i så måte eksperimentell, og påpeker at man *lærer ved å handle* ("learning-by-doing"), inklusivt prøving og feiling, problemløsning og utforskning gjennom å se muligheter. Siden entreprenører er handlingsorienterte, vil deres dominante læringstilnærming skje gjennom engasjement i praksis (Pittaway et al. 2011). Dette synet på entreprenører kan sies å være inspirert av John Dewey's pragmatiske og praksisorienterte syn på læring (Dewey 2004).

Det å kunne se muligheter og utnytte de blir av Pittaway et al. (2011) videre sett på som en viktig entreprenøriell kapabilitet. For eksempel at menteen greier ut om de mulighetene han har i arbeidsprosessen, og går for den opplevde beste muligheten. Mulighetsgjenkjenning og -utnyttelse gjennom problemløsning viser forfatterne (Pittaway et al. 2011) til at er noe man kan lære seg gjennom praksis, og vil anses som viktig i denne oppgaven. Dette medfører likevel en usikker situasjon med iboende risiko. Har menteene valgt riktig løsning? Er det en mulighet man ikke ser? Å takle denne usikkerheten kan føre til en emosjonell eksponering, der man går gjennom en karusell av følelser som er nært knyttet til de entreprenørielle handlingene (ibid.). Det vil derfor være interessant å kartlegge om mentoring har hatt noen effekt hos menteene i denne læreprosessen.

Det å overkomme muligheter, utfordringer og problemer vil være sentralt for læring, og at læringen skjer i en kontekst som skal tilsi at erfaring former læringen. Mulighetene som presenterer seg kan føre til ulike valg og grad av mestringsforventning og fremtidige intensjoner om å bli entreprenør, og blir også ansett som en viktig del av entreprenøriell læring og kompetanse (Pittaway et al. 2011). Det etablerte synet er at entreprenører *lærer gjennom erfaring*, spesielt hvis

de erfarer suksess eller føler at de har lært av feil. Deres generelle nivå av tillit til å handle kan derav øke og vil påvirke deres risikotakende tilbøyelighet (ibid.). Mentees intensjoner om å handle på en entreprenøriell måte kan derfor økes gjennom erfaring, kunnskap om aktiviteten og interaksjon med det sosiale. Det vil derfor være interessant å kartlegge om erfaringer med mentor fører til en mer entreprenøriell og risikotakende tilbøyelighet.

Erfaringer man gjør seg i kritiske perioder sees på som der man potensielt lærer mest (Pittaway et al. 2011), og slik læring involverer en endring i oppfatning, synspunkt og perspektiver som former individets syn på verden (Pittaway & Thorpe 2012). St-Jean og Audet (2012) påpeker i denne sammenheng at entreprenører lærer ved å tilegne seg erfaring gjennom en prosess med prøving og feiling, og dette viser til at menteen lærer med omgivelsene og konteksten. Cope (2005) argumenterer videre for at å lære av erfaring er en stor del av entreprenøriell læring, og at kritiske hendelser eller episoder spiller en stor rolle i å stimulere læring. Dette vil si at både positive og negative hendelser vil kunne slå ut i en rikere kontinuerlig læringsprosess.

Når menteen overkommer en *kritisk hendelse* kan det være at hans erfaring ikke har et naturlig svar på hvordan man skal overkomme dette, og en slik situasjon kan vise seg å kreve økt oppmerksomhet og eksperimentering av menteen. Dette tvinger han til å sette spørsmålsteget ved sine tidligere antakelser for å kunne overkomme situasjonen. Ut fra dette konkluderer Cope (2003) at individet lærer mer fra kritiske hendelser enn ved den mer rutinemessige læringen.

I den entreprenørielle prosessen kan det argumenteres for at det stimulerer til en *høyere grad av læring* når menteen kommer i møte med slike kritiske hendelser. Læring av en slik grad involverer radikale endringer og har kapasiteten til å endre de underliggende antakelsene og verdiene som utgjør mentees handlinger, og skaper derfor et skifte i hans eller hennes tenkemåte (Cope 2005; Mezirow 1990). Slike erfaringer og transformativ læring kan ha en kraft i seg til å endre individets bevissthet, og derav dets forståelse, oppfatninger og atferd på et dypere plan (Cope 2005). På grunn av dette vil det være interessant å undersøke i studien om menteene har opplevd noen kritiske hendelser, hvordan de overkom disse, hva de lærte av det og om mentoren har hatt en effekt på læringen. Videre

viser en slik høyere grad av læring til at menteen ikke bare lærer om entreprenørskap, men at han også lærer mer om seg selv, spesielt i møte med kritiske hendelser (ibid.). Dette kan eksempelvis føre til at han ser annerledes på seg selv i rollen som entreprenør, og vil videre være interessant å utforske nærmere.

Etter at menteen tar inn over seg erfaringer i entreprenørskapsprosessen, viser studier til at entreprenører *lærer gjennom refleksjon*. Inklusivt i dette er å lære av kopiering, eksperimentering, problemløsning, mulighetstaking ved å gå utenfor egen komfortsone og å lære av feil (Pittaway & Cope 2007). Læring pleier å være mer effektiv gjennom refleksjon (Pittaway et al. 2011), der eksempelvis menteene diskuterer og reflekterer over de erfaringene man har gjort seg. Refleksjon kan her komme i flere former, og kan sees på som en slags observasjon av seg selv i konteksten til handlingen, relasjonen man har til andre, ervervet læring gjennom erfaring og observasjoner som skifter det allerede etablerte perspektivet til individet (Pittaway et al. 2011). Dette hentyder til at mentoring kan være relevant for å bidra til menteens refleksjon over erfaringslæringen. Mentoring kan derfor sees som et positivt bidrag til refleksjonsprosessen og en sterkere og dypere læringsprosess, og vil være interessant å forske på.

Gibb (1997) påpeker at man også *lærer fra peers*. Han ser på entreprenørens nettverk som en potensiell kilde til læring. Entreprenøriell læring relaterer seg til evnene entreprenøren har for å lære, og menteen tilpasser seg de nøkkelpersonene han interagerer med i sin læreprosess (Gibb 1997). Noe som understreker den sosiale dimensjonen av entreprenøriell læring. Mentorene i programmet sees her som peers, og argumenterer videre for at deres bidrag kan føre til læring hos menteen. Under har jeg laget en sammenstilling av de sentrale entreprenørielle dimensjonene (tabell 2), og hvordan disse kan sees i sammenheng med ulike kilder til læring:

Sentrale dimensjoner i entreprenøriell læring	
Lære ved handling	Prøving og feiling
	Problemløsning
	Utforskning
Lære av erfaring	Mulighetstaking
	Kritiske hendelser
	Eksperimentering
Lære gjennom refleksjon	Kopiering
	Eksperimentering
	Mulighetstaking
	Problemløsning
	Lære av feil
Lære fra peers	Tilbakemeldinger
	Nettverk
	Team
	Diskusjon

Tabell 2 Sentrale dimensjoner i entreprenøriell læring

Ved å se på entreprenøriell læring som en sosial, eksperimentell og handlingsorientert prosess, viser Pittaway og Cope (2007) i en simulert studie på entreprenøriell læring, at studenter ofte lærer best ved å dele sine teorier og erfaringer med hverandre. Dette reflekteres i Gibb (1997) sin forståelse om at man lærer fra sine peers. Som et resultat av dette kan flere muligheter vise seg å være svar på samme problem, og man får her som mentee muligheten til å lære og utvikle seg gjennom ulike valg som presenteres og av eventuelle feil som gjøres underveis. I studien til Pittaway og Cope (2007) ble studentene mer beviste sine styrker og svakheter, og det formelle kursdesignet la opp til at de kunne tre ut av sine komfortsoner og være handlingsorienterte. Når det kom til å erfare diskontinuiteter og kriser viste det seg at tidspress hadde en effekt på læringsprosessen og hvis kriser først oppsto så hadde det en betydelig innflytelse

på studentens læringsprosess (ibid.), noe som poengterer at det ikke nødvendigvis er negativt med en krise. Dette vil være faktorer som også er interessant å utforske nærmere i denne oppgaven.

Som vi ser i dette delkapittelet er det mye som kan føre til at menteen lærer å bli mer entreprenøriell, men mentoren sitt bidrag til entreprenøriell læring er lite kartlagt og forsket på (St-Jean & Audet 2012). Det reiser seg derfor et spørsmål om hvordan menteene utvikler entreprenørielle kapabiliteter, og hvilken betydning mentor har for denne prosessen. På bakgrunn av dette formuleres det andre forskningsspørsmålet;

F2: Hvordan utvikler menteen entreprenørielle kapabiliteter, og hvilken betydning har mentor for læreprosessen?

2.3 Mestring av entreprenørrollen

"You have brains in your head. You have feet in your shoes. You can steer yourself in any direction you choose."

- Dr. Seuss

Mestring er et fenomen som har blitt forsket mye på, og de siste årene har det skjedd en oppblomstring i forskningen på mestringsforventning (Schwarzer 2014). Mestringsforventning har sin bakgrunn i Bandura (1977) sin sosiale læringsteori og viser til troen man har for å mestre spesifikke oppgaver. Når mestringsforventning blir satt i sammenheng med entreprenørskap blir det sett på som *entreprenøriell mestringsforventning*. Begrepet begynner å bli mer brukt i studier av motivasjon, intensjoner og atferd knyttet til entreprenøren (McGee et al. 2009), og vil her bli sett nærmere på. I en læringskontekst som blir vist til i denne oppgaven, vil det fremstilles som viktig at menteene lærer og mestrer entreprenørielle kapabiliteter. Ved å mestre vil det være lettere for menteen å utøve entreprenørskap og inngå i rollen som entreprenør i fremtiden. Derfor vil de mestringserfaringer som menteene sitter igjen med etter studiet her være viktig å kartlegge.

2.3.1 Entreprenøriell mestringsforventning

Mestringsforventning defineres av Wood og Bandura (1989, s. 364) som: *"... peoples beliefs in one's capabilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to exercise control over events in their lives"*.

Mestringsforventning er den norske oversettelsen av begrepet self-efficacy, som er oversettelsen som benyttes av Woolfolk et al. (2004) og andre norske forskere. Definisjonen viser til en forventning eller tro individet har til sine evner for kunne mestre spesifikk oppgaver. Mestringsforventning vil her være en del av menteens selvoppfatning, og påvirker menteens syn på seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2005). Et eksempel på mestringsforventning kan være om menteen forventer å løse spesifikke oppgaver, gitt de rammer han har i situasjonen for å løse disse oppgavene. Rammene vil variere med tanke på hvilke oppgaver man skal løse og hvilke hjelpemidler man kan ta i bruk (ibid.). Videre kan læringskonteksten sies å være aktuell, siden menteen eksempelvis vil kunne bruke mentor som et hjelpemiddel i sin mestringsprosess. Høy grad av mestringsforventning fører eksempelvis til valg av vanskeligere oppgaver, mer innsats og lengre utholdenhet. De som derimot har lavere mestringsforventning kan velge å unngå oppgavene, opptre likegyldig og gir raskere opp (Bandura 1977; Bandura 1990). Som et resultat fører høy grad av mestringsforventning til at menteen utfører oppgaver bedre (Chen et al. 1998). I entreprenørskapsutdanningen kan dette vise seg viktig da menteene vil havne i flere situasjoner som er preget av risiko, usikkerhet og inneha flere valgmuligheter. En sterk mestringsforventning kan derfor være en avgjørende faktor for at studentene opplever suksess i faget og i rollen som entreprenør.

Når mestringsforventning blir relatert til menteens tro til å ta rollen som entreprenør blir det forstått som *entreprenøriell mestringsforventning* (Chen et al. 1998). Begrepet trekker inn personlighet og utenforliggende faktorer, eksempelvis risiko, og er derfor tenkt som en sterk indikator på entreprenørielle intensjoner og handling (McGee et al. 2009). Videre viser forskning til at et individs entreprenørielle mestringsforventning kan forbedres gjennom trening og utdanning (McGee et al. 2009), og kan i så måte øke hans entreprenørielle intensjoner, handlinger og atferd. Det kan her være mange forklaringer på hvordan og hvorfor en mentee bedømmer sine entreprenørielle ferdigheter. Mestringsforventning kan være et viktig bidrag, men hvordan utvikler menteen dette?

2.3.2 Mestringserfaringer gjennom mentoring

Mestringsforventning er i følge Bandura (1982) basert på fire informasjonskilder: *vikarierende observasjon, verbal overtalelse, psykiske tilstand og mestringserfaringer*. Vikarierende observasjon referer til at menteen ser andre suksessfullt gjennomføre en oppgave, som kan føre til at han selv får større tro til at han skal mestre lignende oppgaver (Bandura 1982). Vikarierende observasjon blir i så måte en modellerende kilde til informasjon. Videre viser verbal overtalelse eksempelvis til at mentor får mentee til å tro at han innehar det nødvendige for å kunne suksessfullt gjennomføre en oppgave (ibid.), eksempelvis ros, bekreftelse eller lignende. Menteen vil videre stole på informasjon fra sin psykiske tilstand, og tilstanden vil indikere om han vil mestre eller ikke (ibid.). For eksempel hvis menteen er sliten eller føler seg stresset kan dette føre til at han blir mer negativ og får en lavere mestringsforventning. Til slutt har vi mestringserfaringer, og Bandura (1977) trekker frem gjentatte mestringserfaringer som det viktigste grunnlaget til mestringsforventning.

Mestringserfaringer forstås her som: «... *tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder*» (Skaalvik & Skaalvik 2005, s. 92). Gjentatte mestringserfaringer med tidligere lignende oppgaver kan derfor legge grunnlaget for mestringsforventning og blir situasjonsbetinget (Schunk et al. 2014). Det vil si at mestringsforventning brukes spesifikt i hver enkelte oppgave menteen står ovenfor. Der menteen har gode mestringserfaringer er det også stor sannsynlighet for at han har god mestringsforventning, og forventer at han selv skal prestere etter det forventede mestringsnivået (ibid.). Mentoring har i denne sammenhengen blitt empirisk bevist å skulle ha en positiv effekt på studenters utholdenhet og/eller karaktersnitt (Crisp & Cruz 2009), og det vil være interessant å belyse hvordan mentoring har bidratt til mestring.

Bandura (1977) påpeker videre at det er viktig for individet å ha en litt høyere mestringsforventning enn det evnene skulle tilsi. Dette vil føre til at menteen velger oppgaver som han har forutsetning for å mestre, men som også utfordrer og potensielt fører til økt læring. Det blir her skilt mellom to sider ved mestring, reell og opplevd mestring. Reell mestring er mestring slik den oppleves av nøytrale kilder (Schunk et al. 2014), for eksempel av mentor. Opplevd mestring er slik mestringen oppleves av menteen (ibid.), og er fokus for denne studien.

Mestringsforventning blir her mest influert av den opplevde mestringen, men det er likevel viktig å ta hensyn til begge disse sidene av mestring, da mentoren eksempelvis kan ha innflytelse på menteen sin mestring gjennom verbal overtalelse. Mestringsforventning, reel mestring og opplevd mestring blir gjensidig påvirket av hverandre i en sirkulær prosess. Disse tre blir igjen påvirket av andre individuelle og sosiale faktorer som er i læringskonteksten til menteen (Schunk et al. 2014).

Man kan stille spørsmål om hvorvidt mestringserfaringene kun er basert på menteen og hans innsats. Mestringserfaringene han har gjort seg kan også bli påvirket av den sosiale konteksten han befinner seg i. Har han en støttende mentor, foreleser og medstudenter? Har han gode læringsverktøy for å komme seg videre i læringsprosessen? Dette er faktorer som menteen ikke har så mye innflytelse eller kontroll over, men som kan tenkes å spille en stor rolle for hvor gode mestringserfaringer han gjør seg. Hvis menteen ikke har de nødvendige verktøyene for å kunne komme seg videre i utviklings- og læringsprosessen så kan dette slå uheldig ut for mestringsforventningen, noe som vi ikke kan se bort fra. Disse faktorene er utenfor menteen sin kontroll, men kan ha en innvirkning. Det oppfattes derfor som viktig å se om det sosiale læringsmiljøet stimulerer til mestring, og vil bli sammenfattet i det tredje og siste forskningsspørsmålet i oppgaven;

F3: Hvordan har involvering i praksisbasert læring bidratt til økt mestring av entreprenørrollen, og på hvilken måte stimulerer mentoring til slik mestring?

2.4 Oppsummering av teori, forskningsspørsmål og konseptuell modell

I teorigjennomgangen blir det introdusert et bredt nettverk av begreper og ulike teorier, som skal passe inn under en og samme studie. Mentoring viser seg å være en støtterelasjon som er vanskelig å definere, men gjennom en fenomenologisk inngang kan vi danne oss en forståelse av hvordan mentoring opptrer innenfor en utdanningskontekst i entreprenørskap.

Basert på det teoretiske rammeverket som omhandler mentoring, hvordan menteer lærer og hvordan menteen kan mestre entreprenørrollen, oppsummerer jeg følgende konseptuelle modell (figur 1). Modellen er et logisk rammeverk for

hvordan teorien henger sammen, og man ser at modellen består av en naturlig oppfølging og prosesser som påvirker potensialet for å øke entreprenøriell læring og mestringsforventning gjennom mentoring:



Figur 1 Konseptuell modell

Forskningsspørsmålene som har oppstått underveis vil fungere som en ledetråd for datainnsamlingen og hele oppgaven, og er notert i figuren over. Forskningsspørsmålene vil være nødvendig å besvare ved hjelp av datainnsamling og diskusjon for å kunne besvare problemstillingen ytterligere. Forskningsspørsmålene summeres under:

- F1:**Hvilke faktorer ved mentoring oppleves som viktig for menteens læringsprosess?
- F2:**Hvordan utvikler menteen entreprenørielle kapabiliteter, og hvilken betydning har mentor for læreprosessen?
- F3:**Hvordan har involvering i praksisbasert læring bidratt til økt mestring av entreprenørrollen og på hvilken måte stimulerer mentoring til slik mestring?

3 Metodikk

I denne oppgaven forstås metode som en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål, og referer til de konkrete fremgangsmåtene for gjennomføringen av studiet (Grønmo 2004). Den valgte metoden skal utsette og utfordre idéen som ligger bak studiet, som her blir sammenskrevet i nevnte problemstilling:

Hvordan påvirker peer mentoring entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning?

Det finnes ulike tilnæringsmetoder for å besvare en problemstilling, og hvilken metode som velges er avhengig av problemstillingen som skal studeres (Kleven et al. 2002). Casedesign er hensiktsmessig å bruke i denne oppgaven, siden spørsmål som "hvorfor" og "hvordan" stilles om virkelige hendelser (Yin 2013), som her sammenfattes i det valgte mentorprogrammet i kurset. Kapitlet vil derfor starte med å redegjøre for metodetilnærming og casedesign, og deretter se på forskningsenheten for casen, utvalget og metodene brukt for datainnsamlingen. Videre vil vi se på gjennomføringen av metodikken og drøfte svakheter ved oppgaven, og avslutter kapitlet med oppgavens gyldighet og etterprøvbarehet i forskning.

3.1 Metodetilnærming og design

Oppgaven har en fenomenologisk inngang, som vil si at dette studiet legger vekt på menteens opplevelse av virkeligheten som de oppfatter den (Grønmo 2004). Kapittel 2 av oppgaven har sett på tidligere forskning og utforsker nøkkelkonsepter knyttet til temaet mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning. Som det kommer frem i teorien er det gjort lite forskning på peer mentoring knyttet til entreprenørskapsutdanningen. Problemstillingen som skal undersøkes vil derfor kunne betegnes som en eksplorerende problemstilling (Grønmo 2004). På bakgrunn av den eksplorative tilnærmingen vil oppgaven videre ha en induktiv vinkling, der man bruker empiri for å belyse teori (Johannessen et al. 2011). Den induktive vinklingen kan begrunnes med at jeg prøver å belyse og utforske peer mentoring, og om en peer mentor øker menteens opplevelse av entreprenøriell læring og mestring. Dermed

vil analysen av menteens opplevde utbytte av mentorprogrammet kunne danne grunnlag for ny teori.

3.1.1 Casedesign

Casestudie brukes når man ønsker å belyse et samtidfenomen i dets virkelige kontekst ved bruk av ulike datakilder (Yin 2013). Behovet for en casestudie kommer av ønsket om å forstå komplekse sosiale fenomen, og samtidig beholde et holistisk og virkelighetsnært perspektiv. Metoden er derfor relevant når spørsmålene krever en omfattende og inngående forklaring av et sosialt fenomen (Yin 2013). Forskningsspørsmålene og problemstillingen blir i denne oppgaven stilt i en akademisk kontekst, og ved bruk av en casestudie vil jeg forstå et virkelig case som inneholder viktige kontekstuelle vilkår (Yin 2013). Casestudier kjennetegnes videre med at man begrenser seg til et undersøkelsesopplegg som er rettet mot å innhente mye informasjon fra få enheter (ibid.). Caseenheten for studiet er et mentorprogram som er implementert i et kurs som inngår i mastergraden Entreprenørskap og Innovasjon, og vil her bli gått nærmere inn på.

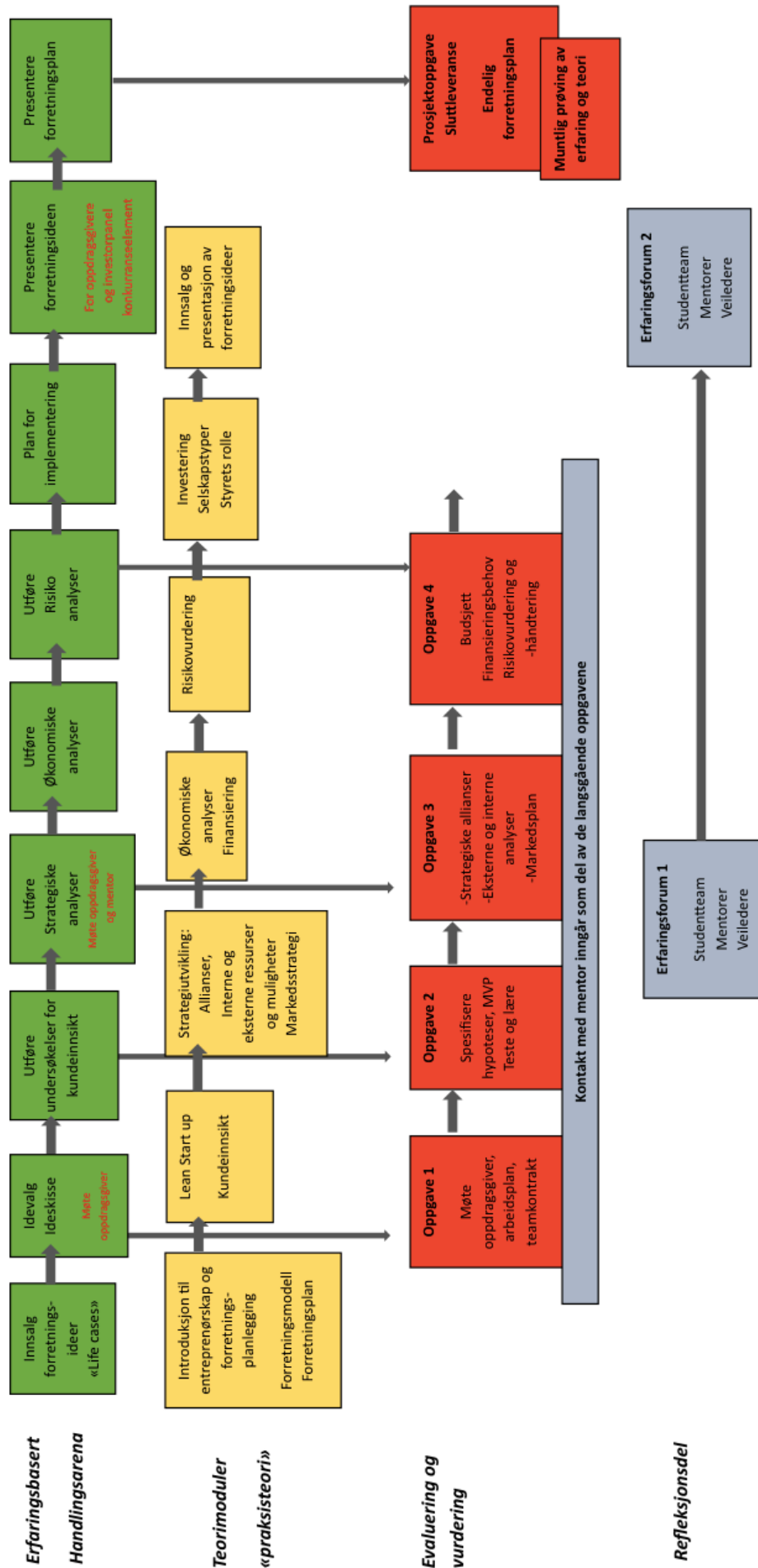
3.2 Kurset og mentorprogrammet

I hjertet av denne studien finner vi mentorprogrammet. Programmet ble opprettet og organisert av Handelshøyskolen, ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige universitet (NMBU), i september 2014. Programmet inngår som en formell og tverrgående del i kurset Entreprenørskap i Praksis, og er en pilot i prosjektet *Mentorskap i høyere utdanning*, som Handelshøyskolen har fått innvilget tilskudd til av Norgesuniversitetet (Norgesuniversitetet 2015).

Før kurset startet i september hadde menteene et intensivt kurs i nyskaping. I kurset ble menteene delt inn i grupper som de skulle fortsette å jobbe sammen med i Entreprenørskap i Praksis. I september startet Entreprenørskap i Praksis, som er et obligatorisk kurs i mastergraden Entreprenørskap og Innovasjon, og går fra september til slutten av februar. Kurset i seg selv har til hensikt å gi studentene en fordypning i praksisbasert entreprenørskap og innovasjon (Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet 2015). Her skal studentene lage en forretningsplan på en forretningsmulighet for en oppdragsgiver, som her er en konkret bedrift eller gründer som Handelshøyskolen hadde rekruttert i forkant av kursoppstart. En forretningsplan forstås her som en

plan for en idé, som skal beskrive formålet med aktiviteten, ressursene som skal brukes og hva som skal komme ut av denne ressursbruken (Åmo & Moholt 2012). Med fokus på slik forretningsplanlegging skal studentene være med på å utforme det strategiske forretningsgrunnlaget for en forretningside som videre kan endre situasjonen til bedriften i en ønsket retning. Studentene i kurset har forelesning 2 ganger i uken innen temaet entreprenørskap i praksis, deltar på ekskursjoner og seminarer og arbeider med forretningsideer gjennom workshops og selvstendig gruppearbeid. Gjennom kurset samarbeider studentteamene med oppdragsgiver og tester forretningsideen ute i markedet. Det er her ønskelig at studentene skal kunne utvikle kompetanse som kan bidra til nye og kreative løsninger med hensyn på kundebehov, marked og lønnsomhet for en forretningsidé (Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet 2015). Ved hjelp av kursets oppbygging legger de fagansvarlige til rette for at studentene skal kunne utvikle seg og bli mer bevisst på sine entreprenørielle kapabiliteter gjennom aktiv utforskning og uttesting, gjennom bruk av mentorer i læreprosessen, gjennom erfaringsutveksling og refleksjonsrapporter. Gjennom programmet skal studentene gjennomføre og levere fire obligatoriske oppgaver, som akkumuleres til en avsluttende prosjektoppgave og forretningsplan for oppdragsgiver.

I etterkant av kurset skal studentene delta på Gründerskolen i Houston, som er et internship i en amerikansk oppstartsbedrift som inngår som en del av masterprogrammet (Gründerskolen 2015). Entreprenørskap i Praksis kan her sees som en introduksjon og forkurs til Gründerskolen, siden kurset fokuserer på å utvikle ferdigheter for entreprenørskap som studentene trenger når de skal arbeide i en oppstartsvirksomhet. Nedenfor følger en illustrasjon over struktur og oppbygning av kurset og hvordan mentoring inngår (figur 2):



Figur 2 Modell over kurset og programmet

3.2.1 Organisering av mentorprogrammet

Ved oppstarten av programmet, i september 2014, ble mentorer rekruttert av Handelshøyskolen. Det ble her rekruttert ni peer mentorer fra andre året på mastergraden, som skulle fordeles på en klasse med 19 studenter og 6 grupper. Alle mentorene gikk siste året på mastergraden Entreprenørskap og Innovasjon, og menteene var studenter som gikk det første året på mastergraden.

Før oppstart av mentorprogrammet deltok mentorene på et kurs i regi av Handelshøyskolen og seksjon for læring ved NMBU. Kurset tok for seg hvordan mentoring burde og kunne utøves i sammenheng med entreprenørskapsutdanning, og innbefattet alt fra trening på kjerneferdigheter i mentoring til hvordan mentor kan stimulere til entreprenøriell handlemåter. Mentorene deltar frivillig og blir ikke betalt for det arbeidet de gjør, men får kompetanse, egen læring og en attest fra NMBU som de kan ta med seg i sin videre karriere. Mathisen (2015) viser til at mentorer sjeldent tar seg betalt for sitt arbeid, da det anses som svært nyttig og berikende for mentors egenlæring og refleksjon å være mentor.

Mentorene i programmet ble deretter fordelt slik at det var 1-2 mentorer på hver gruppe, som hver skulle ha et team på 3-4 studenter, altså menteer. I forbindelse med innleveringen av de obligatoriske oppgavene, som dokumenterte den entreprenørielle læringen, var kontakt med mentor organisert som en obligatorisk del av oppgaven. Her var det til hensikt at menteene skulle reflektere over praksisen de hadde vært gjennom og bruke mentor til dette. Det betyr at det formelle minimumskravet til bruk av mentoring var knyttet til de fire obligatoriske innleveringene.

Rollen til mentor var her ment å være en fasilitator på teamet sin arbeids- og teamprosess, og mentoringen skjedde på et teamnivå. Det vil si at teamene samlet møtte mentor. Entreprenørskap i Praksis ble her en arena for entreprenøriell læring og satte konteksten for samtalene med mentor. Gjennom aktiv lytting og spørsmål som utfordret og ledet til refleksjon, ble det et ønske at mentor skulle støtte og fremme entreprenøriell læring. På det formelle nivået ble mentor brukt minimum fire ganger i avtalte møter. Menteene skulle her initiere møtene og sette agenda for samtalene, og møtene ble derfor unike for hvert team og deres utfordringer. Mentor ble også brukt mer uformelt gjennom sosiale

medier, telefonkontakt og uformelle møter, for eksempel i gangen på universitetet. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel, analyse og resultat. Fagansvarlige i kurset arrangerte i tillegg to erfaringssamlinger der mentorer, menteer og fagansatte møttes for å diskutere og reflektere over praksisen. Den første erfaringssamlingen tok plass i starten av november, og den andre i midten av februar. Ved kursets slutt i februar ble menteene vurdert på bakgrunn av den endelige prosjektoppgaven (40%), og en individuell muntlig eksamen (60%) på gjennomgått pensum i kurset. Sammen med den endelige prosjektoppgaven skulle gruppene skrive og levere en refleksjonsrapport, som utfordret gruppene til å reflektere over ulike entreprenørielle læringsdimensjoner i gruppens praksis.

3.3 Utvalget

Utvalget består av fem kvinner og tre menn i midten av tyve- og tredveårene. I utvalget er det noen enkeltrepresentanter fra tre grupper, samt én hel gruppe på tre gruppemedlemmer.

Menteene ble først kontaktet per e-post og informert om masteroppgaven av min veileder og deres faglærer i faget. I e-posten (vedlegg 1) informerte jeg om studien, og begrunnet kontakten med at jeg ville bruke mentorprogrammet, som de var en del av, som case til masteroppgaven. Deretter avtalte jeg tid og sted med de interesserte menteene per e-post og telefon, og deretter gjennomførte intervjuene.

3.4 Metoder for datainnsamling

I casestudier brukes ulike datakilder ved hjelp av ulike metoder for å få mye informasjon om få enheter (Yin 2013). Metoden og designet som er valgt for oppgaven er av en kvalitativ art, og man oppnår her en større nærhet til intervjuobjektet og hypotesene man forsker på. Metodene brukt i oppgaven samler inn både primær- og sekundærdata, og er summert i tabell 3:

Datainnsamlingsmetoder	
Semistrukturerte dybdeintervju	Kvalitative primærdata fra nøkkelinformanter, menteer
Observasjon	Primære observasjonsdata fra erfaringssamlinger
Lydopptak	Primære data fra erfaringssamling
Refleksjonsrapporter	Sekundærdata

Tabell 3 Metoder for datainnsamling

Oppgaven har benyttet seg av semistrukturerte intervju, som kvalitative primærdata, og vil bli gjennomgått nærmere i kapittel 3.5. Videre har oppgaven benyttet seg av primære observasjonsdata fra nevnte erfaringssamlinger, der det i tillegg ble tatt lydopptak som har blitt transkribert og brukt i analysen. Til slutt har menteene som deltok i studiet levert inn gruppens refleksjonsrapporter. Refleksjonsrapportene skal besvare spørsmål omkring entreprenørielle læringsdimensjoner (vedlegg 3), som faglærer har stilt. Spørsmålene overlapper noe med spørsmål stilt i intervjuguide (vedlegg 4), og refleksjonsrapportene vil derfor brukes som sekundærdata til å analysere og bekrefte funn og utsagn som menteene har kommet med gjennom intervjuene.

3.5 Nøkkelinformantintervjuer

Den vanligste formen for kvalitativ datainnsamling er gjennom dybdeintervju (Grønmo 2004), og her i oppgaven ble det gjennomført åtte dybdeintervjuer med åtte ulike menteer.

Innsamlingen av data tar gjerne noe lengre tid enn ved en kvantitativ tilnærming, og resultatene er ofte kontekststøttede (Grønmo 2004). I dette studiet vil det si at mentorprogrammet i kurset vil danne bakgrunnen for besvarelsen til respondenten. På tross av dette vil mengden informasjon ved kvalitativ forskning være større og desto mer uttømmende (ibid.). Med tanke på at intervjuobjektene er menteer som har brukt en mentor i løpet av en periode på

seks måneder, med tilsvarende mentormøter og oppgaver, er det en antakelse at respondentene har en forestilling og mening om stilte spørsmål.

3.5.1 Utforming og testing av intervjuguide

Intervjuguiden begrenser og legger opp til spørsmål som avdekker faktorer knyttet til forskningsspørsmålene og menteene sin opplevde erfaring og utbytte av mentorprogrammet. Intervjuene tok utgangspunkt i en halvstrukturert intervjuguide (vedlegg 4). Intervjuguiden bestod av 22 spørsmål, fordelt over tre forskningsspørsmål som fungerte som temaer under intervjuene. Halvstrukturerte intervju vil si at intervjuene er noe granskende og lett strukturert (Silverman 2011). I vedlegg 5 følger en kobling mellom teori og intervjuguiden. Her ser vi at hvert spørsmål kobles direkte opp til hvert forskningsspørsmål, og vil derfor passe inn i den konseptuelle modellen.

For å se om parameterne holdt god standard, ble det før selve datainnsamlingen gjennomført en pilottest av intervjuet. Piloten ble utført med utarbeidet intervjuguide og påfølgende utstyr som var planlagt brukt under intervjuene. Dette kan sies å skape en større troverdighet til forskningen, og man har et større handlingsrom med tanke på justeringer i innsamlingen av data (Silverman, 2011). Her kan man se om det er noe man burde tilføye i intervjuguiden for å avdekke et spesielt interessant fenomen eller potensielle fallgruver ved datainnsamlingen. Piloten ble gjennomført med en mentee som har vært gjennom det samme mentorprogrammet som de resterende intervjuobjektene, men ble ikke inkludert i empirien i oppgaven. Guiden ble her diskutert og revidert etter gjennomførelse av piloten.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene informerte jeg respondentene ytterligere om studien og ba om skriftlig samtykke til studien (vedlegg 2). Her ble det avklart, både muntlig og skriftlig, at det ville bli brukt båndopptaker for senere transkribering. Ved starten av intervjuene ble det videre opplyst om hva studien skulle brukes til og informerte intervjuobjektene om at de kunne trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, samt at jeg fulgte retningslinjer for forskning fra Personvernombudet (NSD) og NMBU. Menteene har i datainnsamlingen blitt anonymisert på grunn av at de har delt personlige meninger, og dette var i tillegg et ønsket tiltak av NSD i

deres gjennomgåelse av prosjektet. Den halvstrukturte intervjuguiden var under intervjuene ledende, men ikke rådende. Her ble de fleste spørsmål fulgt opp med oppfølgingsspørsmål eller avklaringer på respondens svar. I noen tilfeller var det nødvendig å stille flere oppfølgingsspørsmål, som avvikte fra intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmål ble stilt hovedsakelig for å få utdypninger om hva intervjuobjektet mente med det han eller hun sa. Eksempelvis hvis intervjuobjektet nevnte noe som sto i tråd eller i motsetning til teori, ble det fulgt opp.

Intervjuet startet med en lett oppvarmingsrunde der det blir stilt spørsmål om deres opplevelse av faget. Deretter gikk jeg inn på temaene og spørsmål knyttet til de tre nevnte forskningsspørsmålene. Første del av intervjuet handlet derfor om hvilke faktorer ved mentor som oppleves som viktig for opplevd læring. Deretter ble det stilt spørsmål knyttet til entreprenøriell læring, og menteens opplevde utbytte av mentoring. Til slutt ble det gjennomgått spørsmål om mestring av entreprenørrollen, og hvordan menteen opplevde mentor sin stimulering til mestring. Informasjonen man samler inn i en kvalitativ studie er mindre standardisert og mer fleksibel, og dette vil prege selve intervjuprosessen (Grønmo 2004). Det vil si at svarene og oppfølgingsspørsmål vil være avhengig av menteens opplevelse av spørsmålene, og svarene han eller hun gir. Eksempelvis hvis svarene til respondentene ikke var tilstrekkelig, stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller kom med eksempler på hva jeg mener med spørsmålet.

Intervjuene tok plass fra midten til slutten av februar 2015, ved forhåndsbestemte lokaler. Tre intervju ble foretatt på ulike kaféer i Oslo, og resterende fem på grupperom ved universitetet. Alle intervjuene varte mellom 45 minutter og en drøy time.

3.6 Analyse av data

Før datainnsamlingen starter vil det være nyttig å ha skrevet et analytisk rammeverk som man skal bruke i analysen (Silverman, 2011). For å redusere, systematisere og ordne datamaterialet, uten å miste viktig informasjon, er rammeverket blitt organisert etter de tre forskningsspørsmålene. Som forsker vil det her være viktig at man ikke henger seg for mye opp i disse forskningsspørsmålene og setter skylapper for potensielle andre funn som kan

komme opp gjennom induksjon (Johannessen et al. 2011). Forskningsspørsmålene vil likevel være en viktig rettesnor for struktur i analysen og for å skape håndterbare data.

Under intervjuene vil det være viktig å merke seg hva som skjedde i konteksten under datainnsamlingen. Konteksten gir det verbale intervjuet en egen mening (Silverman 2011), og i analysearbeidet er det viktig å forstå hva som skjer og hvorfor det skjer. Ideelt sett skal jeg gjennom analysen prøve og forklare virkeligheten så godt som det lar seg gjøre (Johannessen et al. 2011), og det ble forsøkt oppnådd gjennom å gi grundig informasjon til menteene i forkant av intervjuet, skrive gode feltnotater og påfølgende analysearbeid. Her ble primære observasjonsdata brukt fra erfaringssamlingene for å få en dypere forståelse av de kvalitative primærdataene fra intervjuene.

Etter de første intervjuene viste det seg at notateter gjort under intervjuene ble noe forstyrrende, både for meg selv og respondentene. Det ble derfor gjort mindre noteringer på de fem siste intervjuene. Her noterte jeg 1-3 stikkord per stilte spørsmål og fylte inn ytterligere etter gjennomført intervju. Dette for å ha en grein å henge momenter på når jeg gikk tilbake for å transkribere og analysere intervjuene. Personlig viste metoden seg å være like behjelpelig som å skrive detaljerte feltnotater under intervjuet, siden jeg fikk gitt mer oppmerksomhet til respondentene.

Deretter ble intervjuene transkribert fortløpende etter hvert intervju. Når alle intervjuene var ferdig transkriberte ble kategorisering et viktig hjelpemiddel for å kunne organisere datamaterialet. Ved kategorisering bruker man et sett med kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet (Johannessen et al. 2011). Eksempelvis hva respondentene felles legger i begrepet mentor, og fellestrekk som kom opp ved dette spørsmålet. Her ble det brukt fargekoding på de transkriberte intervjuene som representerte de tre ulike forskningsspørsmålene. Her ble det også sett etter sitater og generaliseringer på tvers av intervjuene. Det viste seg vanskelig å generalisere og kvantifisere kvalitative data, og det ble derfor mer hensiktsmessig å generalisere ut fra større kategorier og finne mønstre. For eksempel om respondentene følte at de hadde lært av mentorprogrammet, og deretter se om det var noen likhetstrekk i hvorfor menteene følte at de hadde lært.

Som vi ser taler ikke kvalitative data for seg selv (Grønmo 2004), og på tross av nærheten til det man forsker på vil ikke dataen nødvendigvis gi like klare funn som ved en kvantitativ undersøkelse. Av den grunn ble det et mål å forsøke og tolke de primære dataene for å få en mer holistisk forskningsprosess (ibid.). Under analysearbeidet ble derfor respondentene sine svar sammenlignet med de andre intervjuobjektene sine svar, samt sammenlignet med de andre sekundærkildene (refleksjonsrapporter, erfaringssamlingene og observasjon). Dette bidro videre til å få en bedre oversikt over det som danner grunnlaget for forståelsen av forskningsspørsmålene som analyseres. Her brukte jeg sekundærkildene i oppgaven for å vurdere om hver enkelt mentee hadde hatt en god eller utfordrende og krevende gruppedynamikk. Dette vil bli brukt i neste kapittel, analyse og resultat, for å ytterligere tolke menteene sine svar, i de tilfeller det er aktuelt. Ved slik tolkning av data viser jeg hva jeg tror data betyr og representerer, eller hva jeg kan konkludere ut fra empirien. Dette viste seg videre viktig for å kunne identifisere tema og mønstre som jeg ønsker og kommunisere gjennom studiet (Johannessen et al. 2011).

3.6 Svakheter ved datainnsamling og analyse

Ved bruk av en kvalitativ tilnærming oppnår jeg en nærhet og sensitivitet til de kildene jeg jobber med. En svakhet ved datainnsamlingen og analysen i denne oppgaven er derfor min egen rolle som forsker. I dette tilfellet var jeg personlig mentor for en gruppe menteer, og gikk året over menteene på masterprogrammet. Dette førte til at jeg hadde interagert med samtlige respondenter i løpet av skoleåret, og dette kan ha påvirket intervjusettingen. På bakgrunn av dette valgte jeg å ikke intervju min egen gruppe med menteer, siden det kunne føre til partiske besvarelser og skade min integritet som forsker.

Intervjuene bar preg av at menteene på tidspunktet var slitne av faget og det de hadde gjennomført. De hadde eksamen kort tid etter gjennomført intervju, og under intervjuene ble det påpekt og lagt merke til at noen av respondentene ikke hadde fått reflektert tilstrekkelig over spørsmålene. Dette preget intervjuene og respondentens evne til å svare på spørsmålene og kan dermed påvirke datatilfanget. Det vil her vise seg at menteene fremdeles gikk gjennom en refleksjonsprosess ved intervjutidspunktet. Etter intervjuene merket jeg at

samtligte intervju avsluttet med at respondentene hentydet til at de var slitne. Dette kan tenkes å komme av at intervjuene utfordret de til å tenke tilbake i tid og konkludere på spørsmål som kan ha mange svar. Det kan her diskuteres om intervjuet i seg selv førte til en dypere refleksjons- og læringsprosess, og som kan være vedvarende i lengre tid fremover. På den måten og i den grad jeg fikk dette til, kan også selve intervjuet være en arena for refleksjon og læring. På et senere tidspunkt hadde det vært interessant å kartlegge effekten av langsiktige refleksjonsprosesser hos menteen.

Læringskonteksten, de sosiale omgivelsene og de individuelle faktorene påvirker menteens lære- og mestringsprosess. Dette fører til at det kan vise seg vanskelig å isolere mentorens spesifikke bidrag i prosessen, og vil være en svakhet i metodikken. For å bøte på dette vil det systematisk spørres om hvilket opplevd utbytte mentoring hadde for de ulike lærings- og mestringsprosessene. Eksempelvis blir det spurt om hvordan menteene opplevde læring gjennom handling, og hvordan mentoring bidro i denne prosessen.

Mentoringen skjedde videre på et teamnivå, men under innsamling av kvalitative primærdata er fokuset på individets opplevelse av dette. I en gruppesetting vil tolkningen av menteens opplevde utbytte kunne sees på som ytterligere utfordrende, der man må ta hensyn til andre kontekstuelle og sosiale faktorer i selve teamsettingen. Hvis man skulle foretatt undersøkelsen på teamnivå ville man også støtt på problemer i å få frem individuelle forskjeller og nyanser, og dataen som fremkom kunne ha blitt dominert av sterke gruppemedlemmer.

Videre kan det brukte designet karakteriseres som fleksibelt, der intervjuguiden er noe strukturert. Mitt analyseforhold til primærdataen kan gi gode muligheter for relevant tolkning, men også tolkes i for stor grad. Dette er både en styrke og svakhet ved at jeg bruker en fenomenologisk inngang til analysearbeidet (Grønmo 2004), og fører til at jeg må trå med varsomhet i tolkningen.

Dataen har ikke blitt sammenlignet med annen empiri eller blitt sammenlignet over en tidsskala, og derfor må empirien ta en forutsetning om at menteens opplevde utbytte av mentorprogrammet i kurset er det faktiske utbyttet. Dette kan skade gyldigheten til dataen, men er et nødvendig onde for å få håndterbare data.

3.7 Gyldighet og etterprøvbarehet i forskning

For å forsikre seg om at man samler inn god data er det hensiktsmessig å vurdere oppgavens validitet og reliabilitet. *Validitet* betegnes her som den graden av nøyaktighet de sosiale fenomenene representerer (Silverman 2011). Altså, om funnene faktisk sier noe eller om det eksempelvis bare er tomsnakk. Det som vil fremstilles som viktig for å sikre seg at funnene er valide, er at man er sikker på at man spør om det man faktisk har til hensikt å finne ut av, og om respondentene forstår spørsmålene jeg stiller. I intervjuprosessen ble det, som tidligere nevnt, eksempelvis stilt oppfølgingsspørsmål som bekreftet eller avkreftet om intervjuobjektet svarte på de stilte spørsmålene. Hvis det fremdeles var usikkerhet rundt de stille spørsmålene fulgte jeg opp med veiledende eksempler. Videre forstås *reliabilitet* som konsistensen av dataen der data blir forstått som det samme av forskjellige observatører, eller av samme observatør ved forskjellige anledninger (Silverman 2011). Altså om kategoriene og begrepene vi bruker er konsistente og nøyaktig over tid. For å oppnå god reliabilitet er det viktig at forskningsprosessen er transparent, og forsøkes oppnådd gjennom et godt teorikapittel samt metodekapittel. Hvordan jeg har tenkt for oppgavens operasjonalisering av teori til forskningsspørsmål og undersøkelsesspørsmål, vises gjennom vedlegg 5. I tillegg har veiledergjennomgang av tema for guiden og pretest vært viktige bidrag for å sikre reliabilitet og validitet.

I metoden bruker man seg selv som et medium, og man blir derfor et subjekt som også må medregnes i datainnsamling og analyse (Silverman 2011). For eksempel kan en forutinntatt forestilling, her gjennom forskningsspørsmål, hemme evnen til å være objektiv til eventuelle andre funn som kommer opp. Min egen forskerrolle kan her være gjenstand til diskusjon, da jeg selv deltok som mentor under mentorprogrammet. Dette ble det gjort en avveining mot både i søknaden til Personvernombudet og i forkant av intervjuene, i så måte at jeg ekskluderte mine egne menteeer og prøvde å forholde meg så nøytral som mulig under datainnsamlingen.

For å videre sikre reliabilitet og validitet er det videre underforstått med en god forskningsetikk. Forskningsetikk sees på her som kjøreregler for hvordan man skal gjøre forskning, der forskeren har et betydelig ansvar for det som blir samlet inn. I denne sammenheng skal det eksempelvis spørres om et skriftlig informert

samtykke (vedlegg 2), og intervjuobjektene har i forkant blitt informert om hva forskningen skal bidra og brukes til. Målet er her å gjennomføre en etisk og ansvarlig forskningsprosess, der rammene blir satt rundt det valgte forskningsområdet. Videre viser samtykket (vedlegg 2) til at er mulig for informantene å trekke seg fra studiet, og dette kan hjelpe til med å bygge opp en gjensidig tillit mellom forsker og intervjuobjekt (Silverman 2011). I forskningsprosjektet ble det videre hensiktsmessig å informere intervjuobjektene om både problemstilling og forskningsspørsmål, formålet med studien og at forskningen er et bidrag til mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning. Før intervjuene la jeg opp til at respondentene selv kunne velge hvor intervjuet skulle avholdes, slik at de skulle føle seg komfortable under intervjusettingen.

Underveis i datainnsamlingen må man være varsom på hvordan man håndterer dataen. Studien er i forkant av datainnsamlingen blitt meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD), og studiet følger henviste forskningsregler til både Personvernombudet og NMBU. Etter datainnsamlingen burde man være sikker på at informantene er enige med det som har blitt sagt, og sitatsjekker vil bli brukt. Sitater vil her fungere som en dypere illustrasjon over det materialet man allerede har kartlagt i analysen (Grønmo 2004).

4 Analyse og resultat

I dette kapittelet skal vi se på funnene fra datainnsamlingen. Kapittelet starter med å ta for seg en analyse av læringskonteksten der mentoringen tok plass, og vil deretter systematisk analysere de tre nevnte forskningsspørsmålene. Kapittel 4.2 vil analysere og gjøre rede for funn knyttet til mentoring og hvilke faktorer ved mentoring som oppleves som viktige for menteens læringsprosess. Videre vil kapittel 4.3 se på hvordan menteen selv mener å ha tilegnet seg entreprenørielle kapabiliteter, og hvilken betydning mentoring har hatt for denne prosessen. Deretter vil kapittel 4.4 se om involvering i praksisbasert læring har ført til mestring av menteens entreprenørrolle, og om mentor har stimulert til denne type mestring. Til slutt i kapittelet vil det bli gitt en samlet oppsummering av hele analysen og funn relatert til de tre forskningsspørsmålene. I analysen er det brukt sitater for å underbygge argument og tolkning, og respondenten markeres her med tall eksemplifisert under:

” ... selv om de [mentorene] ikke ble et direkte gruppemedlem, så var det noen du kunne stole på som ikke var på gruppen” (7)

4.1 Menteens opplevelse av læringskonteksten

Mentorprogrammet og læringskonteksten danner her bakteppet for om mentoring har bidratt til økt entreprenøriell læring og mestring. Det ble derfor naturlig å innlede intervjuene med et generelt spørsmål om hvilken opplevelse respondentene hadde hatt av faget, mentorprogrammet og læringskonteksten. Her nevnte samtlige at faget hadde vært krevende både med tanke på arbeidsmengden og det å jobbe i team. Menteene påpekte både under erfaringsamlingene og i intervjuene at faget opplevdes som utfordrende, og det tolkes derfor som at selve faget og ordningen har utfordret menteene til å gå utenfor sin komfortsone.

De fleste menteene opplevde at faget var omfattende, og tok mye av deres akademiske og private tid. Her ble det påpekt at det ble hektisk også på grunn av at menteene hadde andre fag som krevde sitt, men ble nedprioritert på grunn av den praktiske naturen til kurset, Entreprenørskap i Praksis. På tross av dette uttrykte samtlige respondenter at faget og å jobbe i team hadde vært veldig lærerikt, både fra de respondentene som hadde en krevende og utfordrende gruppedynamikk, og

teamene med god gruppedynamikk. Aspekter ved faget som var utslagsgivende for at faget opplevdes som lærerikt av menteene var eksempelvis: heterogent teamarbeid, reelle case og innsikt i å skrive en forretningsplan.

Ut fra dette kan det tolkes at på tross av fagets størrelse, har også kurset med mentorprogrammet vært givende. Denne tolkningen kommer av at respondentene viser selv til at de har valgt og prioritert faget, og lagt mye arbeid i deres oppgaver. Dette kan videre tolkes å komme fra at menteene jobber for en oppdragsgiver og i team. De eksterne faktorene i faget kan videre tolkes til å føre til et ekstra press på respondentene og føre til at menteene måtte yte ekstra for å oppnå et godt resultat. Baksiden av medaljen er, som respondentene sier, at det går mye tid på å både gjennomføre oppgavene og faget:

”det at faget er så praktisk gjør også at det blir tidkrevende” (6)

Arbeidsformen med å jobbe i grupper var kjent for de fleste respondentene, enten gjennom utdanning eller frivillig verv. I intervjuene ble det i denne sammenheng påpekt at det å jobbe i team var givende og morsomt i starten, men at det ble mer utfordrende etter hvert, både på grunn av en noe uvanlig arbeidsform og sammensettingen av team. Teamene hadde blitt satt sammen av faglærere, og menteene kunne ikke velge hvem de skulle jobbe sammen med. Majoriteten av respondentene var likevel positive til å jobbe i team, både for å få erfaring og lære seg en ny måte å jobbe på.

”det er krevende å jobbe i team, men man merker at man har kjempegodt av det” (2)

Selv om det underveis i arbeidet viste seg å være mye testing, prøving og feiling, som igjen har ført til endrede produkter og resultat, tolkes det som om respondentene helhetlig synes at man lærer veldig mye gjennom et praksisbasert kurs, på tross av at veien frem til mål er kronglete.

4.2 Effekten av mentoring på læring

Mentoring har i oppgaven vært hovedfokuset for studiet, og teorien viser til at opplevelsen av mentoring vil kunne være utslagsgivende for *menteens opplevde læring*. I dette delkapittelet ser jeg på mentorrollen og -relasjonen, for å kartlegge hvilken opplevelse menteene hadde av mentor og hvordan mentorrelasjonen bidro til menteens læringsprosess. Samtalen mellom mentor og team vil her vise seg å

være utslagsgivende for menteens læringsprosess, og vil sees på som fundamentet for hvordan menteen lærer gjennom mentoring.

Ved direkte spørsmål om mentoring har bidratt til læring var det et gjentakende mønster at respondentene svarte at mentor i liten grad hadde bidratt til læring. Det kan tolkes til at disse direkte spørsmålene er både vanskelig å stille for meg som forsker, og vanskelig å besvare for menteene. Ved å bryte ned spørsmålsstillingen og spørre mer oppfølgende og indirekte spørsmål viste derimot samtlige menteer til at effekten av læring gjennom mentoring slo ut. Det kan her tolkes som at menteene i mindre grad har vært bevisst på de læreprosessene som har skjedd gjennom mentoring. Med dette i mente vil det være en viktig avveining i tolkningen av datamaterialet at effekten av mentoren sitt bidrag viser seg gjennom de indirekte spørsmålene, fremfor de direkte.

Videre viste det seg utfordrende som forut antatt å isolere den effekten mentor hadde hatt på deres læringsprosess. Eksempelvis ble det vanskelig å skille mentor sitt bidrag, fra teamet og faglærer sitt bidrag. Under er det vist til en samtale mellom respondent og intervjuer, som viser til at menteen ikke har fått reflektert tilstrekkelig over den læringsprosessen som han har vært gjennom:

Intervjuer: På hvilken måte mener du at mentor bidro til at du ble mer entreprenøriell?

Respondent: Jeg vet ikke. Det er vel ikke noe spesielt med mentor som endret på det. Vi brukte ikke mentor riktig, sånn sett, tror jeg. (2)

Intervjuer: Okey. Dette med støtte og erfaringsoverføring, vil du si at det er en kilde til å bli mer entreprenøriell?

Respondent: Altså, du skal jo dele kunnskap og erfaringer med hverandre for å utvikle kunnskap og kreativitet. Så, på en måte, så ja. Det kan jo være ved å se på hva hun [mentor] har gjort og du har jo sånne som business angels som kommer inn for å vise til erfaring og hvordan man skal gå frem. Så ja, det tror jeg nok. Så sånn sett, så ja [mentoring bidro til å bli mer entreprenøriell]. (2)

Samtalen er et representativt eksempel på hvordan intervjuene utartet seg, og det vil derfor i analysen bli brukt tolkning i den grad der det vises til at respondentenes svar hentyder til en type læring.

Det var videre et gjentakende mønster under intervjuene at menteene som hadde jobbet sammen på gruppe gjerne var samstemte i sine svar på hvordan de tolket mentoren og hans bidrag. Dette kan tolkes til at mentorene og mentorprogrammet hadde vært til gjenstand for diskusjon i teamene, og at respondentene hadde diskutert hva de fikk ut fra ordningen. Videre kan det tolkes at menteens svar på spørsmålene vil være influert av teamet sin tolkning og syn på mentorene.

4.2.1 Mentorrollen

Det var et gjennomgående tema i intervjuene at mentor oppfattes av menteene som å være en type *veileder* som skal hjelpe og bistå teamene. Her blir det trukket frem at mentor har et annet perspektiv på oppgavene som menteene skal gjennomføre. *Det andre perspektivet* kan tolkes å komme fra mentorens tidligere erfaringer med faget, Gründerskolen og at de studerer det siste året av mastergraden. Mentors perspektiv kan dermed tolkes til å utfordre gruppens etablerte syn på oppgavene.

I følge respondentene veiledet mentor ved å dele sine *erfaringer* eller ved å gi *tilbakemeldinger*, som vi kommer tilbake til i neste delkapittel. Majoriteten av respondentene sin oppfattelse av mentor kan gjenspeiles i følgende sitat:

"Jeg tenker at det er noen som vet mer enn deg... som kan rettlede deg eller gi veiledning på en måte. Veileder vil jeg kalle han [mentor]." (4)

Utsagnet og det foregående tolkes videre til at menteene opplevde mentor som mer kunnskapsrik enn menteen innenfor entreprenørskap. Oppfattelsen av mentor som mer kunnskapsrik kan komme av de erfaringer han har gjort seg, og tolkes som inspirerende med tanke på at dette er erfaringer som menteene selv er i ferd med å erverve seg. På den måten kan man si at mentor blir en modell som menteene kan stole på og som viser teamet hvordan man kan utføre oppgavene:

"Kanskje mentor har litt mer kjennskap til det du jobber med på et litt dypere plan... alle dere[mentorene] har jobbet med det samme og vært gjennom det samme faget, at det også går litt på erfaringer ..." (2)

Fra datainnsamlingen ble det vist til at mentor ble brukt i varierende grad. Faglærer la opp til at menteene selv skulle bestemme i hvilken grad de ønsket å ta i bruk mentor, utenom milepæler gitt i obligatoriske oppgaver. Respondentene

påpekte her at de ikke brukte mentor mer enn det obligatoriske, altså én gang per innleverte oppgave. Dette ble begrunnet med at menteene ikke visste hva man kunne bruke mentor til eller følte at de ikke fikk nok informasjon om mentorene. Det kan tolkes til at menteene fikk en passiv holdning til bruk av mentoring, og kan skyldes at det savnes en forventningsavklaring mellom mentee, mentor og faglærer. Dette kom også opp under erfaringssamlingene, og fortolkes til at mangel på informasjon førte til en svekket motivasjon for å initiere flere møter med mentor. Selv om både mentee og mentor kunne ha avklart forventningene under møtene, kan det tolkes som at mangel på informasjon førte til at avklaringen ikke skjedde i stor nok grad. Det ble derfor et gjentakende mønster under datainnsamlingen at respondentene ønsket en nærmere innføring i hvem mentor er og hva han eller hun kunne hjelpe gruppene med. Noe som reflekteres i sitatet under:

"... det skulle nesten vært en definisjon på hva rollen til mentor er, sånn at du vet akkurat hva du kan bruke den personen til. At det ikke er så diffust da. For det er jo litt diffust, men det er jo litt hva du gjør det til også." (2)

Med tanke på at respondentene følte at de ikke hadde nok informasjon om rollen til mentor, kan det fortolkes som at mangel på informasjon ble et irritasjonsmoment for gruppene. Som utsagnet ovenfor viser til kan det likevel vise seg at mentorprogrammet nettopp blir hva menteene selv gjør det til. Dette kom også opp til diskusjon under erfaringssamlingene, der faglærer forklarte at hensikten med den ustrukturerte formen på mentoring kom av at ordningen delvis var basert på frivillig arbeid og at det skulle være basert på behov til menteene.

Selv om respondentene viser til at de ikke brukte mentor mer enn det obligatoriske, kom det opp under samtalene med menteene og under erfaringssamlingene at mentor ble brukt i uformelle settinger. For eksempel inviterte en gruppe med menteer deres mentor inn i deres gruppe på Facebook, og det oppsto uformelle møter mellom menteer og mentor eksempelvis i gangen på universitetet og over telefon. Dette kan tolkes til at menteene brukte mentor utenfor møtene knyttet til de obligatoriske oppgavene. Dette kan videre tolkes til at terskelen ble lavere for å snakke og samarbeide med mentor, og at mentoringen i praksis ekspanderte seg. Dette viste seg særlig gjentakende og nyttig for teamene med krevende og utfordrende gruppedynamikk.

Respondentene som følte at de fikk mindre utbytte av mentorene var også de som i større grad savnet avklaring på hva mentor kunne bidra med. Møtene mellom mentor og gruppe ble her sett på som en ekstra arbeidsoppgave, der respondentene måtte møte mentor for å få det med i oppgavene. Situasjoner som dette tolkes som ikke ideelt for menteens læreprosess, og respondentene det gjelder hentyder selv til at de kunne brukt mentor i større grad for et større utbytte av kurset. Det kan videre fortolkes at de som ikke prioriterte å avklare og benytte seg av mentor, heller ikke fikk et så stort læringsutbytte fra mentorene.

Respondentene viste videre til at det hadde skjedd et skifte i deres syn på hvem og hva en mentor er. Fra "gamle amerikanske gubber" og Mentor som kjent fra TV-programmet "Farmen", til en forståelse som var mer håndgripelig for menteene. Der noen respondenter opplevde at mentor bidro med erfaring og støtte, fokuserte andre på at rollen til mentor gikk på nettverksbygging og det å knytte kontakter:

"Jeg føler jo kanskje at rollen til mentor i dette prosjektet har vært mer nettverksbygging, og det er veldig bra. Jeg synes det er kjempebra at vi får en link mellom det trinnet over oss og oss [i trinnet under]" (6)

Utsagnet kommer fra en respondent som karakteriserte egen gruppe med god gruppedynamikk uten konflikter og god arbeidsmoral. Under intervjuene ble det her observert at gruppemedlemmene til respondenten fokuserte på det sosiale aspektet ved gruppearbeid. Det kan derfor tolkes som at det sosiale fokuset preget deres opplevelse av hvem mentor er og hvordan han kan bistå menteene, med tanke på deres læringsprosess.

4.2.2 Mentorrelasjonen

Relasjonen mellom menteene og mentor vil være et viktig fundament for menteens opplevde læring, og vil bli sett på nærmere her. Relasjonen er basert på samtalen mellom mentor og mentee og vil bli analysert med tyngde. Underveis i intervjuene viste det seg at respondentene fremdeles gjennomgikk en refleksjonsprosess som kan vise til at menteene på intervjutidspunktet ikke var like klar over eller bevisst effekten som hadde slått ut fra mentorene og kurset. Dette ble hentydet til av flere respondenter under intervjuene.

Samtlige respondenter brukte mentor mot slutten av innleveringsoppgavene, men under intervjuene og erfaringssamlingene reflekterte menteene over at mentorene burde bli tatt i bruk på et tidligere tidspunkt for mest mulig utbytte av mentoring. Dette kom opp både under erfaringssamlingene og intervjuene. Her ble det videre påpekt at man gjerne skulle brukt mentor oftere, men at både tid, planlegging og mangel på informasjon utfordret ambisjonen.

På spørsmål om hvordan mentor bidro til menteens læreprosess kom det opp flere positive karakteristikk ved mentoren. Mentor ble betegnet som ydmyk, positiv, hyggelig, åpen og rolig som bidro til refleksjon, nettverk og en "frisk pust". Dette kom opp både under intervjuene og på erfaringssamlingene. Disse kvalitetene kan tolkes til at det opplevdes som viktig med personlig kjemi mellom mentee og mentor, som flere respondenter hentydet til:

"Det er jo viktig med kjemi, selvfølgelig, og det hadde vi absolutt med vår mentor" (6)

Samtalene mellom mentor og mentee blir beskrevet av menteene som en samtale preget av det som også karakteriserer mentor sin rolle. En samtale som ledet til at mentor delte av sine *erfaringer*, og sammen med mentor reflekterer teamene over arbeidet. Majoriteten av menteene viser her til at de styrte samtalene, og at mentor lytter, stiller spørsmål, gir tilbakemelding og deler erfaringer med menteene:

"Vi fortalte ofte hva vi hadde kommet frem til. Så spurte vi de spørsmål, der de kom med råd eller spørsmål tilbake til oss. Så det var egentlig mer enn en samtale, og ikke på en måte spesielt at de var mentorer..." (1)

Det vises her til at samtalene mellom mentor og mentee reflekterer noe mer enn et formalisert forhold. Det kan tolkes som at samtalen bar preg av en vennskapelig tone som lettet arbeidet og videreformidlet de erfaringer som mentorene anså som viktig. De respondentene som hadde hatt mest kontakt med mentor, karakterisert mentoren som en *venn* eller *støtteperson* i vanskelige tider. Relasjonen mellom mentor og mentee bidro her til at forholdet ble noe mer enn nettopp disse rollene, der mentor ga bekræftelse og ny giv, og oppmuntret menteene til det videre arbeid:

"Det var bare så befriende å få snakket med mentor. Da hadde vi plutselig mer energi i gruppa..." (6)

Det var derimot ikke alltid lett for menteene å skape en god samtale innad i gruppa, og under intervjuene var det spesielt en situasjon som pekte seg ut. Her hentyder respondenten til at samtalen mellom mentor og gruppe skapte et nøytralt rom:

”Det er jo absolutt dette med rommet. At det har vært et nøytralt rom, og at mentorene kommer med både tips og triks til hvordan man kan gjøre det [oppgavene], og samtidig skape tillit mellom oss og skape dialog. Det ble litt sånn, når vi var med mentorene. Det var da jeg følte at folk begynte å åpne seg opp litt i forhold til når vi var i kollokviegruppe.” (7)

Utsagnet hentyder til en gruppe som har hatt en utfordrende gruppedynamikk, der det har vært lite rom for *sosialisering*. Mentoren ble i denne settingen et viktig bindeledd for at gruppen skulle kunne snakke åpent sammen og for å bygge tillit mellom teammedlemmene. Utsagnet kan tolkes slik at mentor i denne situasjonen ble brukt som en hjelper, der han skulle hjelpe menteene med å komme seg videre i gruppeprosessen. Videre kan det tolkes som at dette opplevdes som nødvendig for at gruppen skulle kunne lære og mestre på best mulig vis. I det nøytrale rommet som ble skapt med mentor, tolkes det videre som at ordet var fritt og at grupped medlemmene kunne snakke åpent om det som plaget, irriterte og ikke fungerte. Et gjentakende mønster under intervjuene er at respondenter med krevende grupper og vanskeligere gruppedynamikk, så på mentor som en hjelper for hvordan man kunne jobbe bedre sammen i team.

Videre viste det seg at samtlige respondenter opplevde en utvikling av mentorforholdet i løpet av mentorprogrammet. I starten av programmet var det fokus på gruppedynamikk og teamprosessen, og gjennom tilbakemeldinger og samtale med mentor utviklet relasjonen seg til noe mer. Her ble det vist av samtlige respondenter at mentor og mentee lærte hverandre å kjenne på et dypere plan, som førte til mer konkrete og direkte tilbakemeldinger både fra mentor og mentee. Her viste noen av respondentene til at mentoringen gikk fra teamfokus til problemløsning, der man i starten av programmet hadde fokus på team og etter hvert mer på oppgavene. Mentor ble her betegnet og tolket av menteene som en mer objektiv part som er på menteen sin side, fremfor faglærer som skal vurdere og gi en karakter på arbeidet til menteene:

”... det er kanskje lettere å gå til mentor, som er kanskje litt i samme aldersgruppe eller sammen situasjon” (2)

Fra utsagnet kan det tolkes som at det ble lettere for menteen og relatere seg til mentor. Dette kan tolkes å komme av at man i kurset har brukt peers som mentorer, og at det for menteene blir lettere å sammenligne seg og samarbeide med en mentor som er mer lik seg selv enn hvis eksempelvis faglærer hadde blitt brukt som mentor. Dette kan tolkes videre som at læringsprosessene som skjedde mellom mentor og mentee ble bedret av at menteene lettere kunne relaterte seg til mentorene.

4.2.3 Oppsummering av funn

I dette delkapittelet ser vi at en peer mentor blir sett på som en veileder som viderefører kompetanse gjennom erfaringer og tilbakemeldinger. Majoriteten av menteene opplevde her at erfaringsdeling, støtte, tillit og et annet syn på oppgavene, som viktige faktor ved mentoring for at menteen skulle oppleve læring. Mentor blir videre sett på som mer kunnskapsrik og kan virke modellerende for hvilken atferd som menteene kan utøve ved entreprenøriell aktivitet. Mangel på informasjon om mentoren førte likevel til at mentor formelt ble brukt én gang per obligatoriske oppgave, men intervjuene viser også til flere uformelle møter. Respondentene som hadde brukt mentor i større grad hentyder her til at en peer mentor kan karakteriseres som en venn.

I løpet av mentorprogrammet viser respondentene til at mentorforholdet utviklet seg i løpet av mentorprogrammet. Her lærte mentor og mentee å kjenne hverandre på et dypere plan, som førte til bedre kommunikasjon og relasjon. Her ble mentor ansett som mer objektiv enn faglærer på bakgrunn av at en mentor ikke hadde noe med vurderingen av oppgaven å gjøre. Dette kan tolkes til å føre til at det er lettere for menteen å relatere seg til mentoren, og kan påvirke læringsprosessene.

Et gjentakende mønster i delkapittelet er at personlig kjemi er viktig for at mentorrelasjonen skal kunne bidra til læring. Her var erfaringsdeling og tilbakemeldinger viktige bidrag fra mentor. Et unikt eksempel under intervjuene viser også til at mentor var nødvendig skape et nøytralt rom for samtale og viser potensialet en mentorrelasjon kan ha på et team.

4.3 Hvordan lære å bli mer entreprenøriell?

I dette delkapittelet vil det bli sett nærmere på hvordan menteene har utviklet entreprenørielle kapabiliteter og hvilken betydning mentor har for læreprosessen. Her skal jeg se på læringsmetoder som menteene opplevde ga en utvikling av entreprenørielle kapabiliteter: *læring gjennom handling og erfaring, lære gjennom refleksjon og læring gjennom peers*. Her vil det bli sett på hvordan ulike måter å lære fører til utvikling av entreprenørielle kapabiliteter, og mentoren sitt bidrag for disse ulike læreprosessene.

4.3.1 Læring gjennom handling og erfaring

Ved direkte spørsmål om respondentene følte at de oppnådd læring gjennom handling svarte samtlige menteer at de følte det. Ordet "handling" kan her bety mye, og under intervjuene viser det seg at respondentene tolket handling som at menteene tok grep sammen som team eller individuelt for å få til en forandring. Eksempelvis henviste respondentene ofte til at man spesielt lærte gjennom prøving og feiling. Det praksisbaserte kurset legger til rette for at menteene skal ta handling for å få gjennomført innleveringsoppgavene, og det vil derfor fremstås som vitalt at respondentene følte at de lærte ved handling.

Menteene tok handling ved flere anledninger etter prøving og feiling. Dette skjedde eksempelvis etter feilet fokusgruppe, ved skjev arbeidsfordeling eller feiloppfattet kommunikasjon med andre gruppemedlemmer. Menteene har sammen med sine respektive grupper gått gjennom flere utforskningsprosesser der de leter etter beste løsning for sin bedrift. Det tolkes som at dette er et tidkrevende arbeid, som legger opp til at menteene selv velger hvor mye arbeid de legger i oppgavene. Flere av respondentene viser her til at man har jobbet mye med oppgavene, og under intervjuene kom det ofte opp at menteene føler at de har jobbet mer enn nødvendig:

"Jeg tror sikkert jeg har vært mer stressa enn jeg burde." (8)

I gruppesammenheng viser det seg at respondentene synes at det har vært usikkert å jobbe i team, og at det er en iboende risiko med å være i gruppe med andre for å jobbe med entreprenørskap. For å bøte på risikoen tok menteene handling for å overkomme usikkerheten. Eksempelvis ble det vist til at sosialisering utenfor klasserommet hjalp gruppene med å håndtere usikkerhet, og

følgende sitat, der respondent blir spurt om det sosiale hjelp på usikkerheten, er et godt eksempel på hvordan det sosiale i gruppen hjelp på usikkerheten:

"Ja, jeg mener det. Også fikk vi på en måte snakket ut om dette [faget]. Det var ikke sånn at den ene mente at dette var usikkert, og den andre mente at alt var fint og gikk i riktig retning. Vi har liksom vært på samme bølge. Så vi støttet hverandre, det gjorde vi." (5)

I samtale med menteene vises det til at gruppene med en mindre optimal gruppedynamikk ikke hadde fokuserte på det sosiale, og det kan tolkes som at det manglende fokuset førte til en mer krevende læringsprosess. De som ikke hadde fokusert på det sosiale, viste til at de hadde en mer krevende relasjon til både mentor og de obligatoriske oppgavene. Det kan tolkes som at motivasjonen for å gjennomføre oppgavene og samarbeide med mentor minsket når menteene ikke fokuserte på det sosiale. Det sosiale kan derfor tolkes å være en stor del av menteene sin opplevde læringsprosess, og har en innflytelse på menteens og teamets handlinger.

Videre viste det seg at samtlige menteene håndterte usikkerhet tilknyttet entreprenørskap ved å kontinuerlig teste forretningsidéen. Respondentene mener dette har bidratt til å minimere risiko og til at menteene lærte ved å handle:

"Vi har gjort det vi kan for å teste ut hypoteser så fort som mulig... hver eneste testing vi har gjort har egentlig bidratt til læring og økt vår forståelse for hvem kunden er og hvordan markedspotensialet er." (6)

Sitatet viser til at respondenten og gruppa kontinuerlig testet hypoteser, og har i hennes egne ord *"bidratt til læring og økt vår forståelse"*. Dette kan tolkes til at respondentene opplever en økt læringsprosess gjennom prøving og feiling. I datamaterialet kommer det frem fra samme respondent at prøving og feiling førte til en varierende motivasjon med tanke på team og oppgaver:

"... det har vært opp- og nedturen i forhold til teamarbeid og vår egen motivasjon til produktet og oppgaven" (6)

Ut fra det foregående kan det tolkes at prøving og feiling er en faktor som fører til en mer krevende læringsprosess, men at det er nødvendig for at produktet og oppgavene skal kunne tilfredsstillende de kravene som gruppen har satt seg. I denne sammenheng viser majoriteten av menteene til at mentor har både hjulpet, bidratt og vært en kilde til kunnskap. Fra menteene sin opplevelse av mentoring,

tolkes det til at mentor hjalp i den grad der han gjennom positive tilbakemeldinger støttet og bekreftet menteens handlinger. Dette kan tolkes til å videre bidra til at menteen utvikler entreprenørielle kapabiliteter:

"Ja, det er jo godt med en samtalepartner da. En tredjeperson, eller en fjerdeperson blir det da, som kan bare være litt psykolog liksom" (6)

Det å lære av handling gjennom mentor kan her tolkes å føre til en erfaringsbasert læringsprosess for menteene. Gjennom utforskning og eksperimentering med ulike løsninger, viser intervjuene med menteene at de benyttet seg av mentor for å høre om hvilke erfaringer han eller hun hadde eksempelvis ved bruk av like analyseverktøy. Denne rådføringen ble av respondentene begrunnet med et ønske om å komme opp med den beste løsningen for gruppen sin oppdragsgiver, og det tolkes som at mentoren sitt syn på gruppens løsninger opplevdes som positivt.

I utforskningsperiodene viste det seg her at alle gruppene på et tidspunkt hadde gjennomgått en kritisk periode. En kritisk periode ble av respondentene karakterisert som en utfordrende periode der det var krevende å jobbe i team og komme opp med en god løsning for de obligatoriske oppgavene. Det viser seg i samtaleene med menteene at det var lettere for at det kunne oppstå konflikter i gruppene under kritiske perioder. En konflikt vil være et definisjonsspørsmål, og forstås av respondentene eksempelvis som uenigheter, skjev arbeidsfordeling, hierarkisk oppbygging innad i teamet eller mindre funksjonell gruppedynamikk.

Ved konflikter var det variasjon om gruppene brukte mentor eller faglærer for å håndtere konfliktene, eller valgte å løse de selv. Samtlige respondenter hadde lagt opp til en strategi for å håndtere eventuelle konflikter, men det fortolkes at konfliktene ble håndtert på bakgrunn av situasjonen og hvordan konflikten slo ut for gruppa og menteen personlig. Noen respondenter hentydet til at de var forsiktige med hvordan de skulle håndtere konflikter, og det blir tolket som at de fleste respondentene ville strekke seg langt for å unngå konflikt. Et gjentakende mønster i datamaterialet var derimot at det for flesteparten av respondentene gikk igjen en motstand for å bruke mentor ved konflikt:

"Det var jo sikkert for at vi valgte å la teamkonflikten ligge da. Eller å ta det innad i stedet for å involvere mentor for mye... Kanskje vi tenkte at vi skulle løse det på egen hånd, men så kom vi aldri så langt. Bare lot det stå til." (8)

Det kommer ikke klart frem i datamaterialet hvorfor det var en motstand for å bruke mentor under konflikt, men det tolkes som at de fleste respondentene opplevde situasjonen som vanskelig og ville løse konfliktene selv. Det kan tolkes som at menteene ikke ville at mentor skulle være involvert i gruppene sine konflikter, og noen respondenter viser til at de brukte faglærer i disse situasjonene. Menteene som brukte faglærer ved konflikt var selv usikre på hvorfor de hadde kontaktet faglærer fremfor mentor. Det kan tolkes som at ved konflikt ville de menteene det gjaldt bruke en person med mer erfaring, eller at faglærer var mer tilgjengelig.

På oppfølgingsspørsmål om hvordan respondentene lærte av eventuelle konflikter var det entydig svar at de følte at de hadde lært mye av konflikter. Det tolkes som at konfliktene hadde gjort inntrykk på respondentene og at de synes at de var vanskelige å håndtere. Dette begrunnes med at respondentene brukte lang tid på å besvare og begrunne hvorfor det oppsto konflikter, og hvordan gruppene valgte å håndtere de. Det kan videre tolkes at min egen rolle som mentor, førte til at menteene følte et behov under intervjuet for å forsvare deres manglende bruk av mentor under konfliktsituasjoner.

Menteene som derimot brukte mentor under en konfliktsituasjon bemerket seg at samtalen med mentor lettet situasjonen, fordi man fikk en utenforstående til å se på situasjonen og hjelpe gruppen med å løse konfliktene. Det kan tolkes til at en peer mentor vil kunne se på konfliktsituasjonene, relatere seg til den og hjelpe ved bruk av sine egne erfaringer med konflikt. Det var her menteene selv som løste eventuelle konflikter, men intervjuene viser til at menteene opplevde det som viktig at man fikk en støtte og tillit fra mentor til å kunne snakke åpent sammen om problemene:

”Vite at jeg har noen andre [mentor] sin støtte, for den støtten kan ha utrolig mye å si for å håndtere en konflikt.” (7)

Som vi ser fra det foregående, vises det til at menteene har vært gjennom flere prosesser med gruppa som kan lede til refleksjon. Refleksjonene til menteene vil i følge teorien føre til en dypere læringsprosess, og vil bli sett på nærmere i det neste kapitlet.

4.3.2 Lære gjennom refleksjon med peers

Her i delkapittelet og i resten av datamaterialet vises det til at menteens læreprosesser har skjedd gjennom utforskning og samtale med de andre i menteens læringskontekst. Det tolkes derfor som at læring gjennom handling, erfaring og refleksjon, inkluderer menteen sine peers. Det vil si menteens medstudenter og mentorer. Dette har eksempelvis skjedd gjennom diskusjon og refleksjon med gruppa, medstudenter og mentorer. Intervjuene viser her til at respondentene både hadde reflektert sammen som gruppe og at menteene selv hadde reflektert over de erfaringene som de hadde gjort seg. Spørsmål som handlet om *læring gjennom refleksjon*, siktet på å få menteen til å svare på det som ligger bak de handlinger han eller hun har gjort, eller synspunkt de har på ulike situasjoner som har oppstått underveis i kurset. Spørsmålene har til hensikt å kartlegge hvordan menteen lærte gjennom refleksjon, og åpnet opp for en utvidet tankeprosess rundt det læringsprosessen.

Ved å reflektere sammen som gruppe og med mentor viser respondentene til at det åpnet opp for å bli mer bevisst på hva de gjorde, og hva de kunne gjøre annerledes:

"...ved å hele tiden reflektere over hva som fungerer og ikke fungerer så blir man mer bevisst på det [læreprosessen]. Og det var jo mentor som fikk oss inn på den refleksjonsdelen da, kanskje fordi vi som gruppe hadde behov for å reflektere" (2)

Respondentene mente at mentor i denne settingen hadde fungert som en støtte i refleksjonsprosessen og ble i så måte en diskusjonspartner for videre arbeid med oppgaven. Intervjuene viser til at mentorene bidro i refleksjonsprosessen ved å stille spørsmål som utfordret menteene til å reflektere dypere over deres egen læringsprosess. Som utsagnet ovenfor viser til, tolkes det til at menteene fikk en dypere forståelse for hva de holdt på med og ble mer bevisst rundt gruppearbeidet. Dette tolkes videre til at mentoren bidro til den retningen som teamet tok med tanke på entreprenørielle aktiviteter:

"Hun [mentor] bidro vel til å reflektere mer over oss selv da. Vi fikk jo en oppgave med en reflekteringsdel, men kanskje mentor hjalp oss til å forstå det. Viktigheten av det. I hvert fall når vi da ble utfordret til å reflektere med mentor i teamet. At man ble mer bevisst på det, og at det er viktig." (2)

Når det kom til å lære gjennom refleksjon er det et gjentakende mønster i datamaterialet at mentorene bidro i refleksjonsprosessene til menteene. Dette var

det bidraget som ble trukket frem av majoriteten av respondentene som mest betydningsfullt fra mentoren, med tanke på læringsprosess og utvikling av entreprenørielle kapabiliteter. Innleveringsoppgavene til menteene spesifiserer at menteene skal reflektere over egen prosess, noe som tolkes til at det har vært et større fokus på refleksjon i gruppene og med mentor. Respondentene viste her til at man både hadde reflektert i plenum og på et individuelt nivå:

"Vi har egentlig reflektert ganske bra over det vi har gjort. Som team da. Så jeg tror egentlig at alle lærte av det også" (1)

Det var likevel variasjon om hva menteene følte at de spesifikt hadde lært gjennom refleksjon med mentor. Noen respondenter peker til at gruppen sammen med mentor hadde reflektert over oppgavene, og andre viste til at man reflekterte mer over team og den utviklingen de var i. På spørsmål om mentoren bidro til refleksjon var det et gjentakende mønster at respondentene følte at de hadde lært mye, men var usikre på hvordan de kunne spesifisere hva de hadde lært:

"... jeg har nok lært mye av det [mentorprogrammet]. Men det er så mye egentlig, at jeg har ikke ord. Jeg har ikke eksempel på hva det kan være. Det kommer sikkert om noen uker" (1)

Opplevelsene og læreprosessen har tydelig gjort inntrykk på respondenten, og utsagnet bekrefter det nevnte med at man ikke har fått fordøyd og reflektert i stor nok grad over faget og mentorprogrammet som menteene har vært gjennom. For respondentene har det skjedd mye i løpet av en intens periode, og det kan tolkes som at respondentene føler at de har lært veldig mye, men også at det er vanskelig å vite hva man faktisk har lært. Her vil det tolkes som at menteene ikke har fått reflektert over det spesifikke, og det kan videre tolkes som at respondentene fremdeles er i en læreprosess. Dette viser til at læring med mentor ikke bare er en overføring av kunnskap eller deling av erfaringer, men også at menteene må prosessere disse hendelsene for å faktisk vite hva man har lært på et nærmere og mer spesifikt nivå:

"Jeg har absolutt lært, det har jeg gjort, absolutt. Mentorer har helt sikkert hjulpet oss, men jeg kommer ikke på noen ting som presiserer det." (5)

Gjennom tilbakemeldinger og diskusjon med mentor viser menteene til at man i større grad har fått reflektert og diskutert de erfaringene menteene har gjort

seg. Dette kan tolkes til at prosessen fører til at menteene i større grad er klar over hvordan man kan handle entreprenørielt og utvikle entreprenørielle kapabiliteter.

4.3.3 Oppsummering av funn

Menteene har med sine respektive team tatt mange risikofylte valg og avveininger gjennom handling. I delkapittelet blir det vist til at menteene synes at det å jobbe i team innebærer en risiko i seg selv, som noen team har håndtert ved hjelp av sosialisering. De teamene som ikke har fokusert på det sosiale viser til en mer krevende læringsprosess, men ikke nødvendigvis en mindre læringsrik prosess.

Videre blir det vist til at teamene har jobbet og testet mye for å minimere risiko. Dette har ført til at motivasjonen for å gjennomføre oppgavene har vært varierende, og ført til kritiske perioder og potensielle konflikter. Ved konflikter viser det seg å være en variasjon i hvordan teamene håndterer disse. Det viser seg her å være en motstand for å bruke mentor i denne settingen, som vil bli diskutert i kapittel 5.2.

Ved læring gjennom handling og erfaring har mentor bidratt gjennom tilbakemeldinger og vært en kilde til kunnskap, som kan tolkes til å være et bidrag til menteens utvikling av entreprenørielle kapabiliteter. Menteene trekker her på erfaringene og perspektivet som mentor har, og mentor blir i så måte en modell for menteens entreprenørielle aktivitet.

Menteene har jobbet i grupper og med mentor gjennom hele kurset, og det vil derfor fremstilles som viktig at gruppesettingen har ført til økt læring. I datamaterialet er det et gjentakende mønster at menteene har reflektert sammen med gruppen og mentoren. Dette har åpnet opp for at menteene reflekterer i større grad og blir mer bevisst sin egen læringsprosess. Gjennom bekreftelse og utfordringer viser respondentene til at refleksjon er det største bidraget til mentor, og blir dermed sett på som en viktig faktor for å lære gjennom refleksjon og peers. Menteene viser likevel til at de synes at det er vanskelig å presisere hva annet spesifikt de lærer gjennom mentor. Dette kan tolkes å komme av at menteene fremdeles er i en refleksjonsprosess under intervjuene.

4.4 Hvordan mestre entreprenørrollen?

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på menteene sin mestringsforventning, og om involvering i praksisbasert læring har ført til økt mestring av

entreprenørrollen. Videre vil det bli sett på hvordan mentor kan stimulere til slik mestring. Under intervjuene ble det spurt om hvilken forventning respondentene hadde til å mestre faget, suksessfaktorer og hvilke forventninger menteene har til å mestre entreprenørrollen i fremtiden. Her var det av interesse å forhøre seg om hvilke spesifikke erfaringer i læringskonteksten som førte til økt mestring, og hvordan mentor bidro og stimulerte til mestring av entreprenørrollen.

4.4.1 Mestringserfaringer

Respondentene viste til at de var motiverte, engasjerte, optimistiske og positive i forkant og starten av faget. Det var flere grunner til dette positive synet, og ble begrunnet av respondentene med valgfriheten til å velge en reell case for en reell bedrift, det praktiske innholdet i kurset og at det var basert på gruppearbeid. Ut fra dette tolkes det som at den praktiske føringen i kurset ble en motivasjon i seg selv, og førte til at menteene fra starten av hadde en positiv forventning til å mestre kurset:

"Vi var så optimistiske. Det var så spennende i starten. Vi trodde at dette produktet kommer vi til å få på markedet med en gang." (5)

Mestringsforventningen ble begrunnet av menteene med tidligere erfaringer som menteene hadde med lignende fag og gruppearbeid. Det tolkes som at menteene i utgangspunktet hadde en forventning av deres egen evne til å mestre oppgavene, og knyttet tidligere erfaringer med hvordan de kom til å takle det kommende:

"Jeg har på en måte aldri tenkt at vi ikke skulle mestre det [faget]" (1)

På direkte spørsmål om hvordan menteene følte de ville mestre entreprenørrollen etter kurset, viste majoriteten til at man hadde fått større innsikt i det å være en entreprenør. Det tolkes som at menteene i større grad har fått innsyn i livet til en entreprenør, og hvordan de selv passer inn i denne rollen. Intervjuene hentyder klart til at menteene korrelerer entreprenørrollen nært til det å jobbe i team, og tolkes å komme av deres nylige ervervede erfaringer med å jobbe i team med entreprenørskap.

Respondentene påpekte i denne sammenheng at tilbakemeldinger fra mentoren var hjelpsomme, støttende og lærerike. Fra datainnsamlingen kan det tolkes at bekreftelsen fra mentor bidro til menteens mestringsforventning og førte

til en fornyet driv i å føre gruppen fremover og prosjektet videre, som karakteriseres i dette sitatet:

"Også er det jo gøy når du får gode tilbakemeldinger, og får litt annerkjennelse fra de som er rundt deg da. Det hjelper jo veldig det også, for å ville gjøre det enda bedre"

(1)

Intervjuene viser videre at menteene opplevde en personlig mestringsutvikling i løpet av kurset. Eksempelvis viste respondentene til mykere verdier, som at de ble mer tålmodig, kommuniserte bedre og bygget relasjoner med mentorene og resten av klassen. Dette var erfaringer som gjorde menteene sikrere med det de holdt på med og teamet som som de jobbet sammen med. Respondentene som fokuserte på dette kom fra grupper som hadde en mer utfordrende gruppedynamikk. Det kan derfor tolkes som at menteene ville påpeke at de hadde blitt bedre på de mykere verdiene, på tross av at gruppene hadde hatt sine utfordringer underveis i prosessen:

"... de [teamet] rett og slett stoler på meg. Som har vært en betryggende følelse ovenfor å gjøre noe lignende i fremtiden" (4)

Andre respondenter pekte til at de hadde mestret mer spesifikke ferdigheter knyttet til entreprenørskap som testing, kundesegmentering, og innhenting av data. Respondentene forklarte at disse erfaringene førte til at de hadde fått en bedre forståelse for hvor mye arbeid som lå bak entreprenørskap og det å være en entreprenør:

"Det å faktiske teste og snakke med kundene, og teste de virkelige hypotesene. Det er kjempeviktig. Jeg har lært masse av det og jeg kommer til å bruke det i fremtida" (6)

Fra intervjuene kommer det frem at samtlige menteer opplevde at arbeidsoppgavene og erfaringene førte til en økt mestringsforventning for å utføre arbeidsoppgaver som man forbinder med entreprenørskap. Av dette tolkes det at respondentene opplever at det praksisbaserte kurset stimulerer til mestring av entreprenørrollen:

"Ja, jeg ville jo helt sikkert brukt deg også i min egen.. om jeg skulle startet noe for meg selv så ville det jo selvfølgelig være et veldig stort pluss at jeg har tatt det faget der [Entreprenørskap i Praksis]. Og vi har jo lært enormt mye." (5)

4.4.2 Mestring gjennom endring

I løpet av kurset visste respondentene til at de hadde vært gjennom en endringsprosess med tanke på deres mestringsfølelse. Der et par respondenter viste til at de hadde en tøff begynnelse, viste majoriteten til at det hadde skjedd en positiv oppbygging i løpet av faget. Respondentene viste her til at de ble tryggere på seg selv, gruppen og mentorene:

”Ja, vi ble kanskje sikrere på oss selv ettersom tiden gikk da, at vi på en måte visste litt at det vi gjorde faktisk var bra. Fordi vi fikk jo gode tilbakemeldinger [fra mentor] hele semesteret” (1)

Utsagnet viser til at mentor ga gode tilbakemeldinger til gruppen, og at dette hjalp på mestringsfølelsen til respondenten. Gode tilbakemeldinger er et gjentakende mønster under intervjuene, og respondentene hentyder ofte til at dette førte til en økt forventning til å mestre og lære av oppgavene. I et videre forsøk på å isolere effekten til mentor, viste respondentene til at støtte, bekreftelse og åpenhet førte til en økt mestringsforventning:

”De har jo prøvd å bygge oss opp, som sagt. Gi oss selvtillit, vist frem ting og vært positive til det vi har vist frem. Og det har bidratt til mestring” (4)

Det kan her tolkes til at mentorrelasjonen må være basert på støtte og tillit for at menteen skal kunne oppleve å få et reelt utbytte av disse tilbakemeldingene:

”Det var et veldig avslappet forhold, da var det ikke noe problem for henne å si ifra hvis det var noe galt. Jeg stolte på at hun ga de tilbakemeldingene som hun mente.”

(8)

Sitatet viser til en relasjon der mentor og mentee stolte på hverandre, og det tolkes at det ble skapt et rom der mentor og menteene kunne snakke sammen i fortrolighet. For å skape et slikt støtteforhold kan det, som tidligere nevnt, tolkes som at det må være en personlig kjemi som tilsier at mentor og mentee kommer overens. Personlig kjemi ble påpekt av et par respondenter som vitalt for at mentorrelasjonen skulle kunne bidra til mestring.

Videre viser respondentene til at det har skjedd en mestringsutvikling med tanke på deres entreprenørielle kapabiliteter. Her har læring med teamet stått sentralt for hvordan de i fremtiden vil drive med entreprenørskap, som eksempelvis vises i gjengitte sitat:

"Jeg tror at jeg trodde før at jeg ikke hadde entreprenørielle egenskaper, egentlig. Jeg trodde liksom at det var mennesker som kanskje var litt mer.. hadde kanskje litt sterkere personlighet, men jeg føler nå at jeg helt sikkert kunne startet noe for meg selv. Må bare finne det riktige teamet. At man ikke går alene" (5)

Det tolkes ut fra intervjuene at det å jobbe i team har ført til at menteene i større grad anser et sterkt team som viktig for å mestre entreprenørrollen. Samtlige respondenter viser her til at de selv hadde bidratt med noe positivt i sine respektive grupper, og karakteriserte seg selv med ulike begreper:

"Jeg er på en måte driveren i gruppa" (3)

Mot slutten av kurset hentyder derimot respondentene til at de var slitne av oppgavene og det tolkes ut fra intervjuene at menteene ikke følte de mestret faget i like stor grad mot slutten av faget. Dette slo spesielt ut for de som hadde hatt en mer krevende og utfordrende gruppedynamikk:

"Det var så mange hindre. Så mange perioder i gruppen, med alt det som vi har snakket om, som får deg til å tenke "helsike". Så mange hindre som du må komme forbi." (2)

Etter et intensivt praksisbasert kurs som dette, tolkes det som naturlig at menteene vil være slitne mot slutten av gruppearbeidet. Menteene med utfordrende gruppedynamikk henviste til at de var slitne dette i større grad, og det kan tolkes som at gruppene med god gruppedynamikk kom seg gjennom slutfasen på bedre vis enn de med en utfordrende gruppedynamikk. Respondentene som hadde opplevd mange utfordrende perioder henviste likevel til at de hadde lært mye, og at de nå i større grad var forberedt "på det verste" i fremtiden. Ut fra dette tolkes det som at menteens opplevde mestring ikke nødvendigvis svekkes av en utfordrende og krevende gruppedynamikk, men kan vanskeliggjøre læringen.

Erfaringer som menteene hadde gjort seg i løpet av kurset ble tolket som et utgangspunkt for hvordan de ville mestre lignende situasjoner i fremtiden, og vil bli sett på videre.

4.4.3 Mestring for fremtiden

Menteene skal kort tid etter gjennomføringen av kurset delta på Gründerskolen, der de får prøvd ut sine entreprenørielle kapabiliteter ytterligere. Det ble derfor av interesse å spørre om hvordan menteene følte at deres erfaringer fra kurset og

med mentor, bidro til deres forventning til å mestre i fremtiden. Her svarte majoriteten av respondentene at de så frem til Gründerskolen, og at erfaringene fra kurset kom til å være til nytte for bruk under oppholdet deres:

”Jeg føler absolutt at det [kurset] har vært nyttig. Jeg er sikker på at det har vært nyttig. Selv om jeg ikke vet det enda, så regner jeg med at vi får veldig mye nytte ut av det når vi kommer dit [Gründerskolen].” (6)

Under intervjuene viste menteene til erfaringer knyttet til å jobbe i team og oppgavene førte til en positiv forventning til å mestre Gründerskolen. Selv om de fleste respondentene viste under intervjuene at de var spente på oppholdet, var det et gjentakende mønster at menteen følte at de kom til å få bruk for både teori og praksis. Her viste det seg at gruppene som hadde hatt en mer krevende gruppedynamikk valgte igjen å fokusere på gruppedynamikk, mens andre fokuserte på hvordan man kunne løse entreprenørielle oppgaver i fremtiden:

”Det å jobbe i et team på forhånd, hvis du kommer i et nytt nå så vet du at du ikke blir slått helt i bakken. Jeg føler jeg har vært gjennom den største utfordringen et team kan ha.” (8)

Det ble her påpekt av menteene at mentorene bidro ved å fortelle og skape et bilde av hvordan det var å delta på Gründerskolen. Dette tolkes til at mentoren gjennom erfaringsdeling ble sett på som en modell for hvordan man kunne takle eventuelle problemer og andre utfordringer på Gründerskolen:

”Det første jeg tenkte er egentlig den erfaringen vi har fått fra mentorene... det ga meg en følelse av at hvis de klarer det så skal jeg helt sikkert klare det også” (5)

4.4.4 Oppsummering av funn

Med ulike forventninger og utbytte av faget, viste det seg at samtlige respondenter følte at de hadde mestret faget og at de ville mestre entreprenørrollen i større grad i fremtiden. Menteene viste her til at tidligere erfaringer og erfaringer gjort under kurset førte til en økt mestring av entreprenørrollen. Mentoren sitt bidrag i denne prosessen gikk hovedsakelig ut på hans kommunikasjonsevner og evne til å bekrefte, støtte og dele sine erfaringer med menteen. Her oppleves personlig kjemi med mentor å være en viktig faktor for menteens mestringsforventning.

Et fremtredende mønster i empirien er at respondentene forklarte mestringsforventningen med det de hadde gjort med teamet og hvordan de hadde løst

oppgavene. Dette har ført til en større innsikt i hva som kreves for å være en
entreprenør, og dette kan tolkes som at påvirker mestringsforventningen
menteene har for fremtiden.

5 Diskusjon

Formålet med oppgaven har vært å se på hvordan mentoring kan bidra til entreprenøriell læring og mestring, i en praksisbasert læringskontekst. På bakgrunn av dette har vi, gjennom en casestudie, sett på menteene sitt opplevde utbytte av mentorprogrammet, samt teori om mentoring, entreprenøriell læring og mestring.

I dette kapittelet vil funnene fra analysekapittelet bli sammenlignet med det teoretiske rammeverket, og bli diskutert. Her vil forskningsspørsmålene holdes høyt, og vil bli systematisk diskutert og drøftet i hvert sitt delkapittel. Jeg vil her vurdere om teorien samsvarer eller fraviker fra funn gjort i analysen, og diskutere dette. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, vil det her forsøkes på å besvare problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven:

Hvordan påvirker peer mentoring entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning?

5.1 Lære gjennom mentoring

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer ved mentoring oppleves som viktig for menteens læringsprosess?

Mentoring har i oppgaven vært et gjennomgående tema, og har vært fundamentet for oppbyggingen av problemstilling og forskningsspørsmålene. I oppgaven blir det sett på hvordan mentoring oppleves av menteene, og hvilke faktorer ved mentor som oppleves som viktig for menteens læringsprosess. Som det vises til i teorien kan alle være mentorer, men hva gjør en peer mentor mer egnet og hvordan bidrar han til et potensielt større læringsutbytte enn medstudentene eller faglærer?

Teorien viser til at peers er den sterkeste innflytelsen på studenter under utdanning (Colvin 2007), og peers som mentorer bidrar eksempelvis med støtte, tillit og bekreftelse (Kram & Isabella 1985). Under intervjuene blir det vist av menteene at en peer mentor har en mer objektiv rolle som ikke har noe med karakter eller vurdering å gjøre, og distingverer en peer mentor fra eksempelvis faglærer som mentor. Videre kommer det frem under intervjuene at peer

mentoring fører til at menteene lettere kan relatere seg til mentor, og dette kan vise seg viktig når mentoringen foregår i en akademisk kontekst. Menteene er gjerne helt ferske til entreprenørskap, og er kanskje usikre på hvordan et praksisbasert fag utarter seg. Fra menteene savnes det likevel en nærmere avklaring på hva en peer mentor kan brukes til og hvordan, og i fremtiden kan det være nyttig å ytterligere definere hva en peer mentor er. Dette kan bidra med å øke tryggheten og kjennskapen til bruk av peer mentoring i entreprenørskapsutdanningen.

Med tanke på at menteen må forholde seg til oppdragsgiver og teammedlemmer, kan det praksisbaserte faget oppleves som utfordrende. Under intervjuene viser det seg at en peer mentor bidrar ved at teamene får et støttemedlem i denne noe usikre settingen. Særlig gjennom den bekreftelsen og tilliten som han viser til menteene. På den måten kan peer mentoring, optimalt sett, bli et stoppested for refleksjon der menteene får trukket seg tilbake og får satt nye inntrykk i system og perspektiv.

Mathisen (2015) viser til at mentoren særlig skal oppfylle rollen som *pedagog, hjelper* og *modell*. Empirien henviser til at en peer mentor oppfylder rollen som pedagog ved at han deler av sine erfaringer, som han har gjort seg gjennom utdanningsløpet. Her viser menteene spesielt til de erfaringer som mentoren har gjennom Entreprenørskap i Praksis og Gründerskolen. Mentoren bidrar videre som hjelper, der teamene med en krevende og utfordrende gruppedynamikk følte spesielt at de fikk støtte gjennom bekreftelse og erfaringsdeling. Støtterollen ble i så måte et viktig grunnlag for at det skulle skapes tillit og åpnet opp for at det kunne etableres et rom der mentor og mentee kunne reflektere og diskutere sammen. I empirien blir det også vist til en situasjon der mentoren, som hjelper, ble ansett som kritisk for at gruppen skulle kunne snakke åpent sammen. Her fikk gruppen sammen med mentor dele de bekymringer og frustrasjoner som de knyttet til gruppearbeidet. Dette viser til at unike grupper vil også ha en unik tilnærming til mentor, og det viser seg gjennom empirien at i noen grupper er det et større behov for en peer mentor. Til slutt vil mentor i følge Mathisen (2015) fungere som en modell, som også er et gjennomgående tema i datamaterialet. Igjen blir det her spesielt hentydet av menteene til de erfaringer som mentoren har gjort seg, og at mentee kan speile mentoren sin atferd og bruke han eller hun som et

forbilde for hvordan man kan takle oppgaver og andre utfordringer knyttet til entreprenørielle aktiviteter.

I teorien vises det til at relasjonen og kjemien mellom mentor og mentee kan være avgjørende for at menteen skal kunne oppnå læring gjennom mentoring (Bozeman & Feeney 2007; Kram & Isabella 1985). Dette opplever også menteene i denne oppgaven, men det kan også her være et faremoment for potensielt utbytte av mentorordningen. Her i oppgaven brukes det formell mentoring og faglærer har satt sammen gruppene. Menteene har dermed ikke fått tatt sine egne valg med tanke på gruppesammensetning og valg av mentor, og ut fra respondentenes svar kan det vise seg fornuftig å trekke inn personkjemi i matchingen mellom mentor og mentee. Dette er likevel avveininger som kan være vanskelig når faglærer skal matche mentor med team. Som Mathisen (2015) argumenterer for, sikrer formell mentoring kvaliteten ved en prosess, som fører til at visse kompetanser blir videreformidlet og utviklet. Ved at faglærer setter sammen gruppene kan det vise seg at man får mer optimale gruppesammensetninger, enn eksempelvis ved at menteene selv skulle sette sammen teamene i første uke på universitetet. Bekostningen til det formelle er likevel, som empirien viser til, at mentoring kan bli en ekstra arbeidsoppgave fremfor et ekstra tilbud som masterprogrammet tilbyr.

Mentoring er videre vist til å være sosial og fleksibel funksjon (Lewis 2000), og det sosiale har vist seg viktig i dette programmet. Her viser Kram og Isabella (1985) til at vennskap, veiledning eller emosjonell støtte er viktig for at det psykososiale utkommet av mentoring skal kunne tre frem. Dette viser også empirien, der mentor i noen tilfeller ble karakterisert som en venn eller noen som menteen kan støtte seg på i kritiske perioder. Det viser seg gjennom empirien at relasjonen mellom mentor og mentee er viktig for at menteen skal kunne oppleve læring gjennom mentoring. Det kan derfor sies at det vil være viktig at relasjonen blir tilrettelagt og bygd opp gjennom det sosiale fra et tidlig tidspunkt. På den måten kan det bygges opp et tillitsforhold mellom menteen og mentoren. Som vist til i både teorien og empirien, skaper dette rom for at man kan dele erfaringer og refleksjoner. Dette rommet kan forsterke relasjonen, og man vil i så måte skape en positiv spiral som fører til økt læring og mestring. I denne sammenheng er det også interessant å bemerke seg at et slikt forhold kan føre til et nettverk, der mentor og

mentee har blitt bedre kjent gjennom programmet og kan dra av hverandres erfaringer også i fremtiden.

Det er videre et tankekors at menteens opplevde utbytte hovedsakelig kommer av sosialisering med mentoren. Når er det så mentoring, og når er det kun sosialisering? Det vil i denne studien oppfattes som viktig at utbyttet av mentoring ikke kun reflekteres i det sosiale, men også at menteene føler at de blir utfordret til å lære. Under intervjuene viser menteene at de hovedsakelig blir utfordret av mentor via refleksjon, og det kan derfor stilles spørsmålsteget om mentoren i større grad kan utfordre menteen til å komme inn på nye tanker og idéer. Dette kan vise seg viktig for å fremme entreprenøriell læring og mestring, da refleksjon hos menteen kan føre til nye erfaringer og en mer reflektert kompetanseutvikling (Mathisen 2015).

Mentorprogrammet er et frivillig tilbud som skal hjelpe med å fremme læring, men hvis det står som en barriere og til hindring for læring så går vinninga opp i spinninga. Det vises gjennom intervjuene at det er flere kvaliteter ved mentoring som kan tilsi at det er positivt med mentoring. Ikke kun på grunn av erfaringsdeling, kunnskapsutvikling, støtte og tillit, men også fordi menteene får tilbudet om en venn, et nettverk og et annet syn på det de jobber med. Det kan her diskuteres om mentorprogrammet skal være en obligatorisk del av kurset. Hvis programmet kun hadde vært basert på frivillig innsats, hadde det vært fare for at mentoren kanskje hadde blitt brukt i enda mindre grad. Derimot ville menteene hatt frivilligheten til å bruke og tilpasse seg ordningen på sitt eget vis. Ved å gå bort fra et formalisert mentorprogram mister man også de kvalitetene man får ved hjelp av dette, og de fagansatte mister noe av kontrollen med å kvalitetssikre prosessen. Det blir vanskelig å følge opp både menteene og peer mentorene, og dette kan føre til at man eksempelvis mister viktig kompetanseutvikling og erfaringsdeling. Dette er fordeler som kanskje menteene ikke er klar over før man tar i bruk en peer mentorordning, eller får reflektert over før i etterkant. Dette vises i empirien, der menteene ikke har fått reflektert fullt over kurset og mentorprogrammet.

Vi har sett gjennom teori og empiri at mentorrelasjonen består av mange faktorer. Det kan stilles spørsmålsteget om konteksten til mentoring ikke bare er det som har noe å si for å predikere om utfallet av forholdet vil være godt eller ei,

men også den personlige egnetheten til menteen og mentoren. For eksempel vil dette kunne gi utslag når det kommer til å motta og gi støtte. Hvis den personlige kjemien mellom mentor og mentee ikke er på plass kan den stå til hindring for læreprosessen som skjer gjennom mentoringen.

5.2 Lære for og gjennom entreprenørskap

Forskningsspørsmål 2: Hvordan utvikler menteen entreprenørielle kapabiliteter, og hvilken betydning har mentor for læreprosessen?

I oppgaven har det videre blitt sett på hvordan menteene lærer entreprenørielle kapabiliteter, og hvordan mentoren bidrar til dette. Entreprenørskap blir her sett på som et sosialt fenomen (Pittaway et al. 2011), og det vil fremstilles som viktig at menteene har lært entreprenørielle kapabiliteter gjennom mentorprogrammet.

Empirien viser til at menteene har lært gjennom handling, der de ofte har tatt risikofylte valg og avveininger. Menteene viser til at de har håndtert risiko ved å teste ut sine hypoteser underveis i arbeidet, og dette ble gjort i den hensikt for å minimere risiko og bedre produktet sitt. Her viser menteene til at prøving og feiling førte til læring, noe som står i tråd med forskning gjort på entreprenøriell læring (Pittaway et al. 2011).

I følge datamaterialet kunne prøving og feiling videre føre til kritiske perioder for motivasjonen til menteene, noe som i noen tilfeller førte til konflikter innad i teamet. Ved konflikt viste det seg at flesteparten av respondentene ikke brukte mentor. Det kommer ikke tydelig frem i intervjuene hvorfor denne motstanden til å bruke mentor oppsto, og det kan være flere forklaringer på hvorfor teamene valgte å håndtere konflikten innad i teamet eller ved hjelp av faglærer. Cope (2003) viser til at kritiske perioder fører til en høyere grad av læring, der menteen må stille spørsmålstegn ved sine etablerte antakelser. Slike perioder kan føre til en type transformativ læring som endrer menteens tankesett (Cope 2005). Med tanke på at en peer mentor har gått gjennom det samme som menteen, kan hans erfaringsdeling være til hjelp under konflikt og føre til en type transformativ læring. Her kan det diskuteres om en peer mentors nære relasjon til teamet, og at menteene i noen tilfeller kan bruke mentor som modell for entreprenøriell aktivitet, blir for nær. Det kan stilles spørsmål om menteene ikke

vil at en peer mentor skal se at det er en konflikt innad i teamet, men det kan også være så enkelt som at menteene gikk for den letteste løsningen. Som her var å løse konflikten innad i teamet, eller ved hjelp av faglærer.

Likevel viser en respondent til at mentor ble brukt ved konflikt, som førte til at teamet kunne snakke åpent og fortrolig med hverandre på grunnlag av at mentor var der. Dette viser at en peer mentor har potensialet til å bidra positivt i ervervelsen av entreprenørielle kapabiliteter under kritiske perioder, og bekrefter teorien i så måte. Det er likevel et tankekors at ikke alle gruppene følte seg sikre nok til å diskutere konflikten med mentor, da det kan vise seg at læring har gått til spille på grunn av det. Det kan vise seg at et sterkere innslag på det sosiale kan føre til en tryggere relasjon mellom mentor og mentee, slik at disse læringsprosessene blir videreført.

Videre viser det seg at menteene synes at det å jobbe i team er i seg selv en usikker situasjon. Noen av respondentene viser til at de har taklet denne situasjonen gjennom sosiale aktiviteter utenfor klasserommet. Her vises det til at de menteene som ikke har fokusert på det sosiale har hatt en mer krevende læringsprosess, men viser til at de ikke opplever en mindre læringsrik prosess av den grunn. Læring vil være en subjektiv prosess, og det er vanskelig å si at de som har hatt en sosial gruppe har lært mer eller mindre enn de som ikke har hatt fokus på det sosiale. Teorien henviser likevel til at entreprenørskap er et sosialt fenomen (Pittaway et al. 2011), og det kan derfor vise seg uheldig for læreprosessen til de gruppene som ikke har hatt fokus på det sosiale. Her er det viktig å bemerke seg at det ikke nødvendigvis er alle personligheter som egner seg til å jobbe i team. Her kan personlig kjemi ha mye å si, noe som videre kan gå ut over erfaringsdelingen som skjer innad i teamet og med mentor. Noe som kan føre til at menteene ikke tar risiko i like stor grad, nettopp fordi det å være i team allerede er en risiko stor nok for den personen det gjelder. Dette kan vise seg tilfelle for de gruppene som ikke har fokusert på det sosiale.

Empirien viser videre til at mentor spesielt har bidratt gjennom tilbakemeldinger og være en kilde til kunnskap. Dette bidraget står parallelt til Gibb (1997) sitt syn på å *lære fra sine peers*. Menteene påpekte her at mentor sitt syn på oppgavene opplevdes som viktig, og at den bekreftelsen og støtten som han ga var positivt for menteene. Her kan det vise seg at samtalene med mentor var

viktig for menteene, for å få en ny giv i arbeidet de holdt på med, og at støtten førte til at de beveget seg fremover som team og med oppgavene. Pittaway og Cope (2007) viser her til at man lærer best ved å dele sine teorier og erfaringer med hverandre, noe som kan sies å bli bekreftet gjennom menteens positive holdning til mentorens bidrag.

Det vises gjennom empirien at mentor videre kan være en modell for å entreprenøriell aktivitet. Menteene viser her til at de har diskutert og reflektert med mentor, noe som førte til at muligheter ble ytterligere utforsket. Intervjuene viser her til at refleksjon var mentorens største bidrag til entreprenøriell læring, noe som igjen gikk på dette med at mentor bekreftet og støttet opp under menteens entreprenørielle læreprosess. Det kan her diskuteres om menteen lærer entreprenørskap best når de lager sin egen vei.

Selv om menteen kan ha en psykologisk disposisjon til å kunne lære av sine feil, viser Taatila (2010) til at entreprenøriell kapabiliteter kan læres og forberedes. Her kan det også vise seg at en mentor kan være med å hjelpe i denne læreprosessen. Gjennom det foregående viser det seg at mentor kan være en støttespiller, som gjennom bekreftelse, erfaringsdeling og modellerende atferd fører til at menteen lettere erverver seg entreprenørielle kapabiliteter. Det lar studentene bygge deres egen persepsjon av realiteten innen entreprenørskap, samtidig som at de får bekreftet av en peer mentor at de er på rett vei.

5.3 Lære for å mestre

Forskningsspørsmål 3: Hvordan har involvering i praksisbasert læring bidratt til økt mestring av entreprenørrollen og på hvilken måte stimulerer mentoring til slik mestring?

Mestringsforventning er det siste temaet i oppgaven, og har til hensikt å se om involvering i praksisbasert læring bidrar til økt mestring av entreprenørrollen. Videre vil det diskuteres hvordan mentoren kan stimulere til slik mestring. Bandura (1982) viser til at mestringsforventning er bygd på fire informasjonskilder: *vikarierende observasjon, verbal overtalelse, psykiske tilstand og mestringserfaringer*. Der gjentatte mestringserfaringer blir trukket som den viktigste informasjonskilden (Bandura 1977).

Datamaterialet viser til at den entreprenørielle mestringsforventningen har blitt økt gjennom de mestringserfaringer som menteene har gjort seg i kurset. Dette står i tråd med Bandura (1977) sitt syn på mestringsforventning. Menteene viser her til at tidligere erfaringer og erfaringer gjort under kurset førte til en økt mestring av entreprenørrollen. Her viste de til erfaringer som man hadde gjort seg i team og ved å løse oppgaver, noe som førte til en større innsikt i hva som kreves for å være entreprenør. Forskning viser at et individs entreprenørielle mestringsforventning kan forbedres gjennom trening og utdanning (McGee et al. 2009). Dette blir også bekreftet av empirien, der menteene viser til at kurset og erfaringer med entreprenørskap har vært lærerike, og ført til en større innsikt i entreprenørrollen.

Siden mestringsforventning gjør seg gjeldende for hvilke aktiviteter menteen velger, hvor utfordrende de er og hvor lenge han arbeider (Bandura 1977), vil det kunne sies å være viktig at mestringserfaringene blir underbygget av mentoren. Eksempelvis blir det vist til i datamaterialet at dette skjedde gjennom bekreftelse og støtte, som kan bli gjengitt som verbal overtalelse (ibid.). Det virker som om dette er en sirkulær prosess, der mestringserfaringer fører til økt mestringsforventning, og mestringsforventning utgjør grunnlaget til fremtidige mestringserfaringer. Tidlig innsats fra mentoren kan derfor anses som viktig for at menteen havner i en positiv sirkulær mestringsprosess. Ved bruk av en peer mentor kan menteen lettere relatere seg til mentoren sin mestringserfaringer, og mentor bli i så måte en rollemodell for hvordan man kan mestre ulike entreprenørielle aktiviteter. Dette kan være med på å skape en forventning til å mestre hos menteen.

Videre kan menteens opplevde mestring bli påvirket av den reelle mestringsen (Schunk et al. 2014), og understreker viktigheten av en støttende mentor og læringskonteksten. Her kommer i tillegg medstudenter, faglærer og andre sosiale aktører inn som viktige faktorer på reel mestring. Det sosiale miljøet er en faktor som menteen ikke kan kontrollere i like stor grad, men de fagansvarlige kan legge til rette for at miljøet bygges opp og utvikles for at studentene skal kunne øke mestringsforventning. Dette kan videre sies å være et godt argument for det formelle mentorprogrammet og at fagansvarlig setter sammen teamene. Bandura (1977) påpeker i denne sammenheng at det er viktig

for individet å ha en litt høyere mestringsforventning enn det evnene skulle tilsi. Det kan her diskuteres om en peer mentor gjennom støtte og bekreftelse kan oppmuntre til at menteene tar på seg litt større utfordringer, gir litt ekstra innsats og holder ut litt lengre. Hvis en peer mentor oppmuntrer menteene til dette og skaper en høyere mestringsforventning, kan det vise seg at menteene potensielt ytterligere lærer entreprenørielle kapabiliteter.

Der menteene har gode mestringserfaringer er det også stor sannsynlighet for at de har gode mestringsforventninger (Schunk et al. 2014). Man kan her diskutere om hvorvidt mestringserfaringene kun er basert på menteen og hans innsats. Menteen har i løpet av kurset gjort seg opp erfaringer som også er preget av programmet sin natur og kontekst. Eksempelvis blir det tidligere vist til at menteene synes at det å jobbe i team er noe usikkert, og hvis denne usikkerheten preger teamarbeidet gjennom hele programmet kan det slå ut på menteens mestringserfaringer og derav hans mestringsforventning for fremtiden.

Videre kan det diskuteres at en peer mentor i større grad ser menteene sine barrierer fordi han selv har vært gjennom den samme prosessen. Dette kan vise seg å slå ut positivt for at mentor skal kunne bidra til menteens mestringsforventning. Hvis menteen lettere kan relatere seg til mentoren, kan det vise seg at han i større grad føler at han vil mestre oppgavene gjennom vikarierende observasjon (Bandura 1977). Det blir eksempelvis i datamaterialet vist til at mentoren har en modellerende atferd, og det kan derfor vise seg at mentoren bidrar til mestringsforventning gjennom vikarierende observasjon.

Menteene viser i empirien at de på slutten av oppgavene var slitne av faget, og dette kan sees som naturlig i et intensivt praksisbasert kurs som dette. Teorien viser derimot til at den psykiske tilstanden til menteen påvirker menteens forventning til å mestre (Bandura 1982). Det kan derfor diskuteres om kurset blir for intenst og arbeidskrevende mot slutten, noe som kan føre til at menteene blir slitne og svekker sin forventning til å mestre oppgavene og entreprenørrollen.

6 Konkluderende avslutning

Formålet med oppgaven har vært å se på hvordan peer mentoring kan øke entreprenøriell læring og mestring. Oppgaven har gjort rede for en teoretisk tilnærming til mentoring, entreprenøriell læring og mestringsforventning, og skapt en konseptuell modell på bakgrunn av dette. Gjennom et peer mentorprogram i høyere entreprenørskapsutdanning har det blitt samlet inn empiri for å belyse om peer mentoring fører til en økt opplevelse av entreprenøriell læring og mestring. Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan påvirker peer mentoring entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning?

Det har blitt gjort lite forskning på peer mentoring i entreprenørskapsutdanningen, og gjennom litteratursøk og datainnsamling har oppgaven forsøkt å belyse dette temaet. Hovedfunnene i oppgaven viser til at et peer mentorprogram i hovedsak er et positivt tiltak for å øke både entreprenøriell læring og mestringsforventning. Funnene bekrefter mye av tidligere forskning på konvensjonell mentoring, og viser spesielt til at faktorer som erfaringsdeling, støtte, bekreftelse og tillit spesielt er med på å skape en arena som øker menteens opplevde læringen og mestringen. Her viser det seg at gjennom tilbakemeldinger, diskusjon og spesielt gjennom refleksjon trekker menteen på erfaringene til mentor, og mentoren blir i så måte en modell for hvordan menteen kan drive med entreprenørielle aktiviteter.

Ved å bruke peers som mentorer blir det i empirien vist til at mentoren bidrar med å senke læringsbarrierene, siden menteene lettere kan relatere seg til mentoren. Under kritiske perioder og konflikt blir det derimot vist til at det er motstand for å bruke en peer mentor. Det er kun vist til et unikt eksempel der mentor bidro til å skape et nøytralt rom der teamet åpent kunne snakke sammen. Denne motstanden kan komme av at respondentene ikke følte seg trygge nok på relasjonen, og det kan argumenteres for at relasjonen mellom mentor og mentee må fra et tidlig stadium bygges opp, og argumenterer også for at mentorordningen skal forbli formell. Dette kan føre til en tryggere relasjon mellom mentor og mentee, og et sterkere fundament for å mestre entreprenørrollen, og entreprenørielle aktiviteter.

Menteene sine mestringserfaringer i kurset har ført til en positiv forventning for å mestre entreprenørrollen i fremtiden. Her viser det seg at en peer mentor gjennom verbal overtalelse og menteens vikarierende observasjon, kan fungere som en modell for entreprenøriell atferd. Videre kan dette føre til at menteene utfordrer seg ytterligere og får en større forventning til å mestre og lære entreprenørrollen.

6.1 Teoretiske implikasjoner

Studien viser til at den fyller noen hull i forskningen innenfor peer mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning. Intervjuene viser her til at menteene lettere kan relatere seg til en peer mentor, som kan sies å føre til at støtte og tillit blir kjappere etablert i relasjonen og kan føre til økt entreprenøriell læring og mestring.

Oppgaven bidrar videre ved å vise til at en peer mentor kan øke entreprenøriell læring ved læring gjennom refleksjon og med peers. Dette skjer hovedsakelig gjennom mentoren sine erfaringer fra det samme kurset og deltakelse på Gründerskolen. Her blir det også vist til at de handlinger som en peer mentor har gjort kan fungere som modellerende for menteen sin entreprenørielle aktivitet.

Til slutt vises det til at en peer mentor gjennom bekreftelse bidrar til menteens mestringserfaringer, som igjen påvirker menteene sin mestringsforventning. Gjennom verbal overtalelse og menteens vikarierende observasjon viser datamaterialet til at mentoren blir en bekreftende modell for entreprenøriell aktivitet. Dette kan føre til at menteen i større grad utfordrer seg selv, og mestrer entreprenørrollen ytterligere og får innøvd de entreprenørielle kapabilitetene gjennom gjentatte mestringserfaringer.

6.2 Praktiske implikasjoner

Empiriske funn viser til at det er en rekke praktiske tiltak som kan bli implementert for å potensielt øke en peer mentors bidrag til menteene sin entreprenørielle læring og mestring:

- Det sosiale har vist seg viktig for å skape en tryggere og bedre relasjon mellom mentor og mentee. Ved å arrangere flere sosiale arrangementer

med menteer og mentorer, kan man tidlig danne grunnlaget for en bedre relasjon mellom team og mentor, og innad i selve teamet.

- Flere respondenter savner en nærmere definisjon av mentor. Selv om de fagansatte ikke ønsker å detaljstyre mentorprogrammet, kan det vise seg hensiktsmessig og informere ytterligere om hva mentor er og hvordan han eller hun kan hjelpe teamene.
- Det er et gjentakende mønster under intervjuene at entreprenøriell læring økes gjennom mentorens erfaringsdeling og tilbakemeldinger. Det kan derfor sees som hensiktsmessig at mentorene videre blir oppmuntret til å fortsette med dette.
- Empirien viser til at mentorens største bidrag til entreprenøriell læring er gjennom refleksjon. Det kan her vise seg at en peer mentor med hensikt kan utfordre menteene i større grad for større læringsutbytte
- Menteene viser til at en peer mentor gjør det lettere å relatere deres erfaringer til sine egne, og mentor kan her fremstå som en modell for deres mestringsforventninger. Gjennom vikarierende observasjon vil det derfor vise seg hensiktsmessig å fortsette og bruke peer mentorer.
- Suksessfull implementering av peer mentoring kan føre til at det er hensiktsmessig å innføre dette i andre fag ved masterprogrammet, eller ved andre masterprogrammer.
- Funnene kan bidra til ny informasjon til de fagansatte ved Handelshøyskolen og bidra til videreutviklingen av mentorprogrammet

6.3 Svakheter og begrensninger ved studien

I en praksisbasert kontekst kan det sies vanskelig å måle og vurdere om faktorer som læring og mestring økes. Det har blitt utviklet flere verktøy for å måle læring og mestring gjennom kvantitativ forskning, men her har fokuset vært på å kartlegge det opplevde utbyttet gjennom en kvalitativ fenomenologisk inngang. Det har vist seg en svakhet ved studiet at menteene ikke har fått reflektert i stor nok grad over kurset og mentorprogrammet, og har dermed problemer med å vite hva man spesifikt har lært. Videre har det vist seg å være en begrensning i studiet at menteene har vanskelig for å isolere effektene til mentoren fra andre kontekstuelle faktorer. Det kan også være en svakhet at empirien er samlet inn på

individnivå, med tanke på at menteens lære- og mestringsprosess i stor grad har skjedd med teamet.

6.4 Anbefalinger for videre forskning

På tross av studiets mål om å finne ut av hvordan en peer mentor påvirker entreprenøriell læring og mestringsforventning i høyere entreprenørskapsutdanning, kan det vise seg hensiktsmessig for fremtidig forskning og forske videre på tematikken. Denne studien er basert på data fra menteer i ett mentorprogram, og vil begrense generaliseringen man kan gjøre av dataen. På bakgrunn av funnene i oppgaven, samt studien sin svakheter og begrensninger (kapittel 6.3), kan det vise seg interessant å forske nærmere på hvilke spesifikke læringsdimensjoner som gir utslag for menteens opplevde læringsutbytte og mestringsforventning. Videre hadde det vært interessant å se nærmere på langtidseffektene av peer mentoring i entreprenørskapsutdanningen, der teamene eksempelvis hadde brukt mentor oftere eller over en lengre tidsperiode (for eksempel et helt studieår). Under intervjuene viste menteene til at de fremdeles reflekterte over det de hadde vært gjennom, og det vil vært interessant å tatt opp igjen forskningen med de samme menteene på et senere tidspunkt. Det hadde også vært interessant å flytte analysenivået over på teamet, siden mye av arbeidet er basert på at menteene jobber i team.

Som Mathisen (2015) viser til er det et gjensidig utbytte i mentoring. På tross av at denne fenomenologiske studien har hatt som fokus å se på menteens opplevde utbytte, hadde det i fremtidige studier kunne vært hensiktsmessig å se på en peer mentors opplevelse og tilegnelse av entreprenøriell læring gjennom mentoring. Videre så oppfordrer jeg til at man repliserer denne studien til andre lignende praksisbaserte læringskontekster, kurs og mentorprogram. Dette kan videre kartlegge effektene av peer mentoring, og om effekten er lik i forskjellige læringskontekster.

Vedlegg 1 Mail til studenter

Heisann,
Gratulerer med gjennomført januarblokk ☺

Mitt navn er Per Olav og jeg har deltatt som mentor i mentorprogrammet til Entreprenørskap og Innovasjon. Jeg går siste året på masterprogrammet deres, og ønsker å bruke mentorprogrammet som case til masteroppgaven min.

Temaet for oppgaven er: Mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning. Elin Kubberød er veileder, og forskningen er en del av forskning på entreprenørskapsutdanning og tilknyttet Handelshøyskolen. I den sammenheng lurte jeg på om noen av dere ville hjelpe meg med et intervju om mentorprogrammet. Oppgaven vil hovedsakelig fokusere på opplevd læringsutbytte ved bruk av mentorer, og hver deltaker vil motta 200kr for deltakelse

Det er selvsagt frivillig å delta, men jeg hadde satt veldig stor pris på om dere ville sette av en liten time til intervju med meg. Intervjuet vil bli brukt som empiri i oppgaven, og vil bli anonymisert og transkribert i henhold til forskningsregler. Det vil si at ingen personlig informasjon om deg vil bli spurt om eller bli brukt i oppgaven. Med tanke på forskningsreglene vil ingen av de som har hatt meg som mentor (Idédrivhuset) ikke kunne bli brukt som intervjuobjekter.

Jeg er fleksibel med når og hvor intervjuet kan ta plass. Med tanke på at dere skal levere oppgave og ha eksamen i Entreprenørskap i Praksis, og at dere drar på Gründerskolen i starten av mars, ser jeg det som mest gunstig for dere om intervjuene skjer i uke 8 og 9.

Send meg en mail der du skriver hvilken dato/datoer som passer best for deg. Vi kan også avtale dette på onsdag når vi skal møtes til siste mentorsamling. Ved spørsmål angående oppgaven eller intervjuet er det bare å ta kontakt. Vil også i denne sammenheng si at hvis dere har noen spørsmål angående Gründerskolen eller noe annet er det også bare å ta kontakt. Dere kan nå meg på perolav.erstad@gmail.com eller på telefon 991 08 963.

Med vennlig hilsen,

Per Olav Erstad

Vedlegg 2 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 mentoring i høyere entreprenørskapsutdanning og skal se på hvordan relasjonen mellom mentor og mentee kan øke læringsutbytte og mestringsforventning. For å bekrefte eller avkrefte hypotesen om økt læringsutbytte og/eller mestringsforventning, ønsker jeg å intervju 6-8 menteer. 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 mellom uke 8 og 9.

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 15.05.2015. 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 meg på 991 08 963, eller sende en mail til perolav.erstad@gmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder, Elin Kubberød, på elin.kubberod@nmbu.no. Oppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen,
Per Olav Erstad

Samtykkeerklæring:

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

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

Vedlegg 3 Mal på refleksjonsrapport

REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS

På hvilken måte har dere blitt utfordret på disse entreprenørielle læringsdimensjonene?

Gå systematisk igjennom disse: (Maks 2 sider)

- Handlingsorientering: På hvilken måte har teamet oppnådd læring gjennom handling?
- Førte prosessen til muligheter for å lære av feil og motstand, og på hvilken måte lærte dere av dette som et team (prøve og feile, kritiske perioder, arbeidspress, konflikter)
- Bidro prosessen til refleksjon over egen læring og utvikling av teamet? På hvilken måte?
- Utfordret arbeidet evnen til problemløsning og kreativ tenkning? Hvordan?
- Hvordan bidro læringen til deres evne til å gripe muligheter?
- Hvordan har læreprosessen bidratt til ferdigheter i teamarbeid i seg selv og det å bygge nettverk (har teamet brukt nettverket aktivt)?
- Hvordan har dere håndtert usikkerheten i arbeidet, hvor målene blir til underveis? Hvordan har prosessen påvirket dere følelsesmessig som individer og team?

Vedlegg 4 Intervjuguide

Kort oppvarmingsrunde om læringskonteksten

- Kan du kort fortelle litt om opplevelsen av Entreprenørskap i praksis (læring knyttet til læringskonteksten), hvordan har du opplevd å jobbe med faget og prosjektet? Hvordan likte du å arbeide med prosjektet og i team?

F1: Hvilke faktorer oppleves som viktig for menteens læringsprosess?

- Hva legger du i begrepet mentor? Har du hatt en mentor eller en lignende rollemodell tidligere? Hvordan opplevde du denne mentorrelasjonen sammenlignet med mentor i entreprenørskap i praksis?

Mentor

- Kan du kort starte med å fortelle litt om hvordan du opplevde å være tilknyttet en mentor?

Faktorer ved mentor

- Hvilken rolle tok mentoren under samtalene, og hvordan opplevde du denne rollen (eks: dirigerende/ikke dirigerende, intellektuelle behov/følelsesmessige behov; utfordret og støttet, fremmet refleksjon, personlig utvikling/team utvikling, tilrettelegger)?
- Hvilke egenskaper ved mentor vil du trekke frem som positive for gruppesamarbeid, og på hvilken måte (eks: erfaringer, kompetanse, tilgjengelighet, rom og tid for samtalene)?

Mentorrelasjonen

- Hva har fungert godt med mentorrelasjonen? Hva har fungert mindre godt? Hva skulle du ønske at det var mer av?

Faktorer ved mentorrelasjonen

- På hvilken måte mener du mentor bidro til læringsprosessen, med tanke på arbeidsoppgavene og teamarbeidet (utvikling gjennom læreprosessen)? Førte dette til et endret fokus, og på hvilken måte?
- Hvordan var samtalene med mentor, og hvordan bidro dette til arbeidet (eks: forventningsavklaring, tillit, bekreftelse, refleksjon)? Hvordan utviklet samtalene seg gjennom prosessen?

F2: Hvordan utvikler menteen entreprenørielle ferdigheter og kompetanse, og hvilken betydning har mentoring hatt for denne læreprosessen?

- Hvordan opplevde du arbeidsoppgavene (prosjektinnleveringene)? Utfordret de deg, og på hvilken måte? Hvordan taklet du eller dere utfordringene? Hvordan bidro mentor her?
- Hva lærte dere om mentoren og det å arbeide sammen med han/henne? Følte du at du ble utfordret av mentor? På hvilken måte? I hvilken grad bidro mentor med støtte og hvordan?
- På hvilken måte mener du mentoringen bidro til at du ble mer entreprenøriell (eks: arbeide med team mot felles mål, løse problemer underveis, undersøke og gjøre analyser, ta kontakt med folk du ikke kjenner og handle uten å analysere for mye først, ta initiativ, bruke kreativiteten din)? Endret disse erfaringene måten du gjorde eller ønsker å gjøre slike arbeidsoppgaver i fremtiden?
- Hvordan fungerte det å gjøre ting på en annerledes måte enn det du kanskje var vant eller komfortabel med, og i hvilken grad påvirket mentoren deg til å gå utenfor din komfortsone?
- Førte prosessen til muligheter for å lære av feil og motstand og på hvilken måte lærte du av dette (eks: prøve og feile, kritiske perioder, arbeidspress, konflikter, motstand)? Bidro mentoring i «vanskelige situasjoner eller perioder»?
- Hvordan har du oppnådd læring gjennom handling (lære fra erfaring) og hvordan bidro mentoring inn i denne læringserfaringen i forhold til andre elementer i læreprosessen?
- Bidro prosessen til deres evne til å reflektere over egen læring og utvikling av teamet, på hvilken måte bidro mentoringen til denne prosessen?
- Hvordan har teamet håndtert usikkerheten med å jobbe på denne måten hvor målene blir til underveis, på hvilken måte opplevdes mentoring i denne sammenhengen?

F3: Hvordan har involvering i praksisbasert læring bidratt til økt mestring av entreprenørrollen og på hvilken måte stimulerer mentor til mestring?

- Var du sikker på at du ville mestre faget og arbeidsoppgavene fra starten av? Hvorfor/hvorfor ikke? Endret dette seg etter hvert og på hvilken måte?
- Hvilke faktorer bidro du med for at prosjektet ble suksessfullt?
- Har arbeidsoppgavene og erfaringene fra praksis gjort at du opplever økt mestring med tanke på å utføre arbeidsoppgaver som man forbinder med entreprenørskap? I så fall hvilke områder har du utviklet deg på? (etablere relasjoner, ringe til potensielle kunder og oppdragsgiver, pitche og presentere, ut og teste)?
- Hvordan mestrer du din egen entreprenørrolle etter dette? Hva er du blitt bedre på, og hvordan ser du på å reise til Gründerskolen etter entreprenørskap i praksis?
- Hvordan har mentorprosessen bidratt til din mestring? Hva har vært det viktigste hos mentor og relasjonen for mestringsopplevelsen din?

Oppsummering

- Er det noe du vil legge til og som du føler vi ikke har dekket omkring denne læreprosessen?

Vedlegg 5 Intervjuguide med kobling til teori

Tema	Spørsmål	Teori
Kort oppvarmingsrunde om læringskonteksten	Kan du kort fortelle litt om opplevelsen av Entreprenørskap i praksis (læring knyttet til læringskonteksten), hvordan har du opplevd å jobbe med faget og prosjektet? Hvordan likte du å arbeide med prosjektet og i team?	Kapittel 2.1.1 2.1.2
F1: Hvilke faktorer ved mentoring oppleves som viktig for menteens læringsutbytte?	Hva legger du i begrepet mentor? Har du hatt en mentor eller en lignende rollemodell tidligere? Hvordan opplevde du denne mentorrelasjonen sammenlignet med mentor i entreprenørskap i praksis?	Kapittel 2.1.3
	Kan du kort starte med å fortelle litt om hvordan du opplevde å være tilknyttet en mentor?	Kapittel 2.1.3 2.1.4
	Hvilken rolle tok mentoren under samtalene, og hvordan opplevde du denne rollen (eks: dirigerende/ikke dirigerende, intellektuelle behov/følelsesmessige behov; utfordret og støttet, fremmet refleksjon, personlig utvikling/team utvikling, tilrettelegger)?	Kapittel 2.1.3
	Hvilke egenskaper ved mentor vil du trekke frem som positive for gruppesamarbeid, og på hvilken måte (eks: erfaringer, kompetanse, tilgjengelighet, rom og tid for samtalene)?	Kapittel 2.1.1 2.1.3
	Hva har fungert godt med mentorrelasjonen? Hva har fungert mindre godt? Hva skulle du ønske at det var mer av?	Kapittel 2.1.4
	På hvilken måte mener du mentor bidro til læringsprosessen, med tanke på arbeidsoppgavene og teamarbeidet (utvikling gjennom læreprosessen)? Førte dette til et endret fokus, og på hvilken måte?	Kapittel 2.1.3 2.1.4
	Hvordan var samtalene med mentor, og hvordan bidro dette til arbeidet (eks: forventningsavklaring, tillit, bekreftelse, refleksjon)? Hvordan utviklet samtalene seg gjennom prosessen?	Kapittel 2.1.4

F2: Hvordan utvikler menteen entreprenørielle ferdigheter og kompetanse, og hvilken betydning har mentoring hatt for denne læreprosessen?	Hvordan opplevde du arbeidsoppgavene (prosjektinnleveringene)? Utfordret de deg, og på hvilken måte? Hvordan taklet du eller dere utfordringene? Hvordan bidro mentor her?	Kapittel 2.1.3 2.2.1 2.2.2
	Hva lærte dere om mentoren og det å arbeide sammen med han/henne? Følte du at du ble utfordret av mentor? På hvilken måte? I hvilken grad bidro mentor med støtte og hvordan?	Kapittel 2.1.4 2.2.2
	På hvilken måte mener du mentoringen bidro til at du ble mer entreprenøriell (eks: arbeide med team mot felles mål, løse problemer underveis, undersøke og gjøre analyser, ta kontakt med folk du ikke kjenner og handle uten å analysere for mye først, ta initiativ, bruke kreativiteten din)? Endret disse erfaringene måten du gjorde eller ønsker å gjøre slike arbeidsoppgaver i fremtiden?	Kapittel 2.2.1 2.2.2
	Hvordan fungerte det å gjøre ting på en annerledes måte enn det du kanskje var vant eller komfortabel med, og i hvilken grad påvirket mentoren deg til å gå utenfor din komfortsone?	Kapittel 2.2.2
	Førte prosessen til muligheter for å lære av feil og motstand og på hvilken måte lærte du av dette (eks: prøve og feile, kritiske perioder, arbeidspress, konflikter, motstand)? Bidro mentoring i «vanskelige situasjoner eller perioder»?	Kapittel 2.2.2
	Hvordan har du oppnådd læring gjennom handling (lære fra erfaring) og hvordan bidro mentoring inn i denne læringserfaringen i forhold til andre elementer i læreprosessen?	Kapittel 2.2.2
	Bidro prosessen til deres evne til å reflektere over egen læring og utvikling av teamet, på hvilken måte bidro mentoringen til denne prosessen?	Kapittel 2.2.2
	Hvordan har teamet håndtert usikkerheten med å jobbe på denne måten hvor målene blir til underveis, på hvilken måte opplevdes mentoring i denne sammenhengen?	Kapittel 2.2.2

F3: Hvordan har involvering i praksisbasert læring bidratt til økt mestring av entreprenørrollen og på hvilken måte stimulerer mentor til mestring?	Var du sikker på at du ville mestre faget og arbeidsoppgavene fra starten av? Hvorfor/hvorfor ikke? Endret dette seg etter hvert og på hvilken måte?	Kapittel 2.3.2
	Hvilke faktorer bidro du med for at prosjektet ble suksessfullt?	Kapittel 2.3.2
	Har arbeidsoppgavene og erfaringene fra praksis gjort at du opplever økt mestring med tanke på å utføre arbeidsoppgaver som man forbinder med entreprenørskap? I så fall hvilke områder har du utviklet deg på? (etablere relasjoner, ringe til potensielle kunder og oppdragsgiver, pitche og presentere, ut og teste)?	Kapittel 2.3.2
	Hvordan mestrer du din egen entreprenørrolle etter dette? Hva er du blitt bedre på, og hvordan ser du på å reise til Gründerskolen etter entreprenørskap i praksis?	Kapittel 2.3.2
	Hvordan har mentorprosessen bidratt til din mestring? Hva har vært det viktigste hos mentor og relasjonen for mestringsopplevelsen din?	Kapittel 2.1.3 2.2.2 2.3.2
Oppsummering	Er det noe du vil legge til og som du føler vi ikke har dekket omkring denne læreprosessen?	

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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2): 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37 (2): 122.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and program planning*, 13 (1): 9-17.
- Boud, D. & Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education 1. *Studies in Higher Education*, 30 (5): 501-516.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring a conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39 (6): 719-739.
- Chen, C. C., Greene, P. G. & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of business venturing*, 13 (4): 295-316.
- Collins, J. W. & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*: Greenwood Press.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15 (2): 165-181.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management learning*, 34 (4): 429-450.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 29 (4): 373-397.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50 (6): 525-545.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*: Courier Corporation.

- Engstrom, T. (2004). Variation in mentoring outcomes: An effect of personality factors. *The situational mentor-An international review of competences and capabilities in mentoring*: 136-147.
- Garvey, B. (2007). The developments in mentoring research. *Sage Journal Online*.
- Gibb, A. A. (1997). Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. *International small business journal*, 15 (3): 13-29.
- Gründerskolen. (2015). Om oss. Tilgjengelig fra: <http://grunderskolen.no/om-oss/> (lest 26. april).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*, b. 1: Fagbokforlaget Bergen.
- 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.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61 (4): 505.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forl. 490 s. : ill. s.
- Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D. & Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of clinical nursing*, 20 (19 - 20): 2854-2867.
- Kleven, T., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2002). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering.[Oslo]: Unipub.
- Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. *Administrative Science Quarterly*.
- 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.
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/entreprenorskap_09_nettpdf (lest 13. mai).

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf> (lest 13. mai).
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29 (5): 577-598.
- Lewis, G. (2000). *The Mentoring Manager: Strategies for Fostering Talent and Spreading Knowledge*: Prentice Hall.
- Luna, G. & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3*: ERIC.
- Mathisen, P. (2015). *Mentor: Mentoring i teori og praksis*, b. 2. Bergen, Norway: Fagbokforlaget. 263 s.
- McGee, J. E., Peterson, M., Mueller, S. L. & Sequeira, J. M. (2009). Entrepreneurial self - efficacy: refining the measure. *Entrepreneurship theory and Practice*, 33 (4): 965-988.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*: 1-20.
- Murray, M. (2002). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*: John Wiley & Sons.
- Norgesuniversitetet. (2015). *Mentorrollen som element i entreprenøriell ekspertise*. Tilgjengelig fra: <http://norgesuniversitetet.no/soknad/mentorrollen-som-element-i-entreprenoriell> (lest 9. april).
- Peterson, M. & Westlund, C. (2009). *Slik tennes ildsjeler: en introduksjon til entreprenøriell læring*. [Uddevalla]: Me University. 120 s. : ill. s.
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38 (2): 211-233.
- 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.

- Pittaway, L. & Thorpe, R. (2012). A framework for entrepreneurial learning: A tribute to Jason Cope. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24 (9-10): 837-859.
- Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6 (3): 145-159.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of small business and enterprise development*, 12 (3): 323-335.
- Rae, D. (2006). Entrepreneurial learning: A conceptual framework for technology-based enterprise. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18 (1): 39-56.
- Samwel Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ Training*, 52 (1): 20-47.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications*. Harlow: Pearson. II, 324 s. : ill. s.
- Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*: Taylor & Francis.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*: SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl. 276 s. : ill. s.
- 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.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25 (6): 631-645.
- Taatila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52 (1): 48-61.
- Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet. (2015). *INN220 Entreprenørskap i Praksis*. Tilgjengelig fra: <http://www.nmbu.no/emne/INN220> (lest 13. mai).
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*: Cambridge university press.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14 (3): 361-384.

Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K. & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl. 480 s. : ill. ; 28 cm s.

Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*: SAGE Publications.

Åmo, B. W. & Moholt, A. (2012). *Entreprenørskapsutdanning i endring*. [Oslo]: Cappelen Damm. 201 s. : ill. s.



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Postboks 5003
NO-1432 Ås
67 23 00 00
www.nmbu.no