

MARTIN GRANDER  
CARINA SILD LÖNROTH  
**MENTORSKAP FÖR BARN  
OCH UNGA**



MALMÖ HÖGSKOLA



## MENTORSKAP FÖR BARN OCH UNGA

© Copyright Martin Grander & Carina Sild Lönroth 2011  
Fotografier: Martin Grander  
ISBN 978-91-7104-420-4  
Holmbergs, Malmö 2011

MARTIN GRANDER  
CARINA SILD LÖNROTH  
**MENTORSKAP FÖR BARN  
OCH UNGA**

Malmö högskola, 2011  
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,  
se [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)

Den som vet mycket om andra kan vara lärd, men den som förstår sig på sig själv är klokare. Den som styr andra kan vara mäktig men den som förmår styra sig själv är ännu mäktigare.

**Laotse**





# INNEHÅLL

FÖRORD .....	9
INLEDNING .....	11
1. VARFÖR BEHÖVS MENTORSKAP? .....	13
1.1. Samhälleliga utmaningar för barn och unga.....	13
1.2. Exemplet Fosie stadsdel i Malmö.....	14
1.3. Nödvändigheten av att skapa mellanmännsliga relationer .....	17
2. VAD ÄR MENTORSKAP? .....	23
2.1. Begreppets historia och utveckling.....	23
2.1.1. Mentorskap som ett antal funktioner eller som en relation? .....	26
2.1.2. Mentorskap – en maktrelation .....	27
2.1.3. Behovet av en förnyad definition .....	29
2.2. Olika typer av mentorskap .....	30
2.3. Mentorskap för barn och unga .....	31
2.3.1. Mentorskapets effekter på barn .....	32
2.3.2. Mentorskapets effekter på mentorer .....	38
2.3.3. Mentorsrollen: förälder, terapeut, vän eller lärare? .....	42
2.3.4. Kvaliteter i mentorsrollen .....	47
2.3.5. Faser i en relation.....	53
2.3.6. Interna faktorer för ett lyckat mentorskap .....	59
3. HUR KAN MENTORSKAP ARRANGERAS? .....	63
3.1. Mentorskap i Näktergalen – ett exempel.....	63
3.1.1. Ömsesidig nytta .....	69
3.1.2. Mentorsrollen i Näktergalen .....	70

4.	MENTORSKAPETS EFFEKTER – ÖMSESIDIG NYTTA.....	78
4.1.	Mentoreernas lärande.....	78
4.1.1.	Inledning .....	79
4.1.2.	Genomförande .....	92
4.1.3.	Resultat.....	93
4.1.4.	Slutsatser .....	116
4.2.	Barnens minnen och upplevelser.....	118
4.2.1.	Inledning .....	118
4.2.2.	Genomförande .....	120
4.2.3.	Resultat.....	120
4.2.4.	Slutsatser .....	131
5.	MENTORSKAP FÖR HÅLLBAR SAMHÄLLSUTVECKLING ..	138
5.1.	Relationernas betydelse för integrerad hållbar samhällsutveckling .....	138
5.1.1.	Relationer som skapar ömsesidigt lärande .....	139
5.1.2.	Relationer som integrerar .....	140
5.2.	Det holistiska mentorskapet .....	143
5.2.1.	Det holistiska mentorskapets nivåer .....	147
5.3.	Det holistiska mentorskapet i utbildningen.....	148
	AVSLUTANDE ORD .....	152
	BILAGOR .....	154
	REFERENSLITTERATUR .....	159

## FÖRORD

Ett av världens mest berömda litterära verk är *Odyssén*, skrivet av diktaren Homeros någon gång under 700-talet före Kristus. I *Odyssén* berättas det om hur gudinnan Athena tar Mentors skepnad, blir vän och rådgivare åt Odysseus son Telemachos i faderns frånvaro. Ett möte och ett mentorskap som gett avtryck i vår historieskrivning. Ytterligare ett historiskt möte i Grekland är det mellan Sokrates och Platon.

När vi som skrivit denna bok nu själva besöker Athen – ursprungslandet för mentorskap – och sitter nere vid Akropolis fot, fascineras vi av dessa historiska möten, historiska avtryck som gör intryck på oss. Vi fascineras av att det under årtusenden funnits liknande möten med filosofer, konstnärer och hantverkare, möten ofta mellan någon äldre, mer erfaren och lärd, och en yngre. Ibland har dessa möten haft karaktären lärling–mästare. Andra gånger har det inneburit ett möte mellan mentor och adept. Oavsett, har det alltid varit ett möte mellan två personer, en social process har uppstått, båda har stannat upp och utvecklats eller förändrats i detta möte.

Denna bok handlar om sådana ömsesidiga möten då två människor möts, möten ibland över osynliga gränser, ibland synliga, möten som kan skapa förståelse, överbrygga hinder och få dörrar att öppnas.

Denna bok handlar också om mentorskapet som metod, en metod som kan förändra vårt samhälle. Vi vill visa på nyttan för alla parter – barn, mentorer, skola, högskola och samhälle.

Vi hoppas att denna bok kan skapa fler möten över sociala och kulturella gränser, att den kan väcka debatt och öppna upp för en dialog om mentorskapets nytta för alla inblandade.

Vi vill inleda denna bok med att citera Sokrates som när han fick frågan var han kom ifrån inte svarade från Athen utan ”*från världen*”.

Athen, november 2009

*Författarna*

## INLEDNING

Upprinnelsen till denna bok är den brist på kunskap kring mentorskap som rör barn och unga. En sökning på ordet mentorskap i biblioteksdatatabasen Libris ger 379 träffar. Så gott som alla berör mentorskap i organisationer och företag. En del litteratur berör mentorskap på skolor, i betydelsen klassmentorskap. Ingen bok på svenska berör dock det mentorskap som riktar sig mot barn och ungdomar utanför skolan som institution. En översikt vad gäller forskning på området ger också väldigt få resultat. En hel del engelskspråkig litteratur finns, främst baserad på mentorsprogram i USA och i Storbritannien. Innehållet i denna litteratur är dock svår att överföra till svenska förhållanden. Dessutom är litteraturen ensidig, då den oftast fokuserar på den ena parten i mentorskapet.

I Sverige har det samtidigt under de senaste åren blommat upp mentorsprogram i olika former för barn och ungdomar. Det finns således ett stort behov av kunskap om mentorskap för barn och unga. Denna bok avser att fylla detta tomrum och ge en helhetsbild av olika aspekter på mentorskap för barn och ungdomar, anpassat för svenska förhållanden. Framförallt syftar denna bok till att belysa båda parterna i ett mentorskap.

Boken bygger dels på erfarenheter från *Näktergalen mentorsverksamhet* som startade 1997 i Malmö, dels på litteraturfördjupning av framförallt engelskspråkig litteratur. Den innehåller även resultatet av två genomförda studier i *Näktergalen*, vilka belyser lärandet hos mentorerna i ett mentorskap samt ger röst åt barn som hade mentorer som små och som nu är ungdomar.

Boken riktar sig till den som är intresserad av mentorskap för barn och unga och den kan vara till nytta för den som vill starta mentorsverksamhet. Men den riktar sig också till den som är intresserad av mentorskapet som en innovativ pedagogisk metod. Slutligen vänder sig boken till beslutsfattare och tjänstemän i kommuner, städer och på högskolor, då den visar den samhälleliga nyttan av ett mentorskap riktat mot barn och unga.

Boken avgränsar sig till det mentorskap som rör barn och ungdomar, framförallt det mentorskap som sker mellan högskolestudenter och skolbarn. Med barn menas, i enlighet med barnkonventionens definition, personer som är upp till 18 år gamla. Vidare är denna bok avgränsad till det som brukar kallas planerat mentorskap.

Boken kan läsas kapitel för kapitel, men läses med fördel i sin helhet för att läsaren ska få en helhetsbild av mentorskap för barn och unga. Det första kapitlet ger en bild av varför mentorskap för barn och unga behövs i dagens samhälle. Detta görs genom att belysa exemplet Fosie stadsdel i Malmö.

Kapitel två ger en introduktion till begreppet mentorskap. Här belyses dess ursprung och utveckling, varefter en övergripande sammanställning av olika typer av mentorskap för barn och unga presenteras. I detta kapitel presenteras forskning och utvärderingar av resultatet i olika mentorsprogram. Kapitel tre presenterar ett exempel på hur mentorskap kan arrangeras, närmare bestämt programmet Näktergalen mentorsverksamhet i Malmö.

Kapitel fyra redogör för resultaten av Näktergalen mentorsverksamhet genom att presentera två inom ramen för mentorsprogrammet genomförda studier, en som fokuserar på mentorernas lärdomar och en som fokuserar på vad barnen har fått ut av mentorskapet, något som görs genom att de får berätta om minnen från tiden med sin mentor, tio år efter att de träffades. Boken avslutas genom att vi drar slutsatser kring mentorskap för barn och unga och genom att mentorskap sätts in i ett större samhälleligt perspektiv.

# 1. VARFÖR BEHÖVS MENTORSKAP?

## 1.1. Samhälleliga utmaningar för barn och unga

Samhället tenderar att mer och mer präglas av skillnader och avstånd mellan människor. I ett segregerat samhälle är relationer mellan människor från olika delar av det segregerade samhället allt mer sällsynta. Sällan sker kontinuerliga möten mellan människor från olika samhällsklasser eller från olika kulturella bakgrunder. Människor umgås främst i sin egen grupp. Men vi ser också färre möten och relationer mellan människor i olika generationer. Det har uppstått dikotomier, ett ”vi och dem-samhälle”. Samtidigt är vårt samhälle uppbyggt på relationer. Utan relationer skulle ingenting fungera.

Relationer uppstår vid möten. Men alla möten är inte relationer. För att skapa en relation krävs en samvaro mellan två eller flera personer. En relation uppstår inte vid ett möte i snabbköpet. Vi ser ett samhälle där mötena är fler än relationerna, även om mötena kanske blir fler och uppstår i nya former.

För barn och unga är skillnaden mellan ett möte och en relation speciellt uppenbar. I skolan sker möten med klasskamrater från samma bostadsområde. De är i samma ålder, de har ofta liknande bakgrund och kanske samma intressen. Här skapas många relationer. Samtidigt pekar aktuell forskning på att relationer med den personal som ofta kan sägas representera en annan samhällsgrupp saknas allt som oftast.

Forskning visar också att barn och ungdomar i förortsområden och områden präglade av socialt utanförskap ofta ger uttryck för hopplöshet, att ingen bryr sig. Det saknas personer som visar

medmänsklighet och som har ett humanistiskt förhållningssätt. Det finns en avsaknad av djupare relationer, framförallt mellan barn och vuxna. För att beskriva hur detta kan yttra sig och vilka konsekvenser detta kan få, kommer vi i nästa kapitel att beskriva förutsättningarna för de barn och unga som bor och lever i Malmö.

## 1.2. Exemplet Fosie stadsdel i Malmö

Malmö är en av Sveriges mest mångkulturella städer. Malmös befolkning består av 300 000 invånare som kommer från fler än 170 olika länder. Mer än hälften av Malmös barn och unga har annan bakgrund än svensk, med betydelsen att de antingen är födda utomlands eller att båda föräldrarna är födda i utlandet.

Fosie är den stadsdel i Malmö som har flest personer med utländsk bakgrund. 43 % av dem som bor i Fosie är födda i utlandet. 13 % är födda i Sverige men har två föräldrar som är födda i utlandet (Malmö stad 2009). Fosie är således en av de mest invandrarartade stadsdelarna i Malmö. Samtidigt är det en heterogen och relativt segregerad stadsdel. I Fosie finns bostadsområden som Eriksfält, där de flesta har svensk bakgrund. Här finns också Hermodsdal, där de allra flesta har utländsk bakgrund. Enligt Levnadsundersökningen i Fosie 2006<sup>1</sup> är 50 % av de boende i Hermodsdal födda i ett annat land än Sverige (Stigendal 2007:88). Barn med annan bakgrund än svensk har ofta inte samma möjligheter beträffande språk och andra resurser och kan därför vara i speciellt behov av relationer med andra människor än de som barnet möter i hemmet och i skolan.

Fosie är alltså en segregerad stadsdel. Många av bostadsområdena i Fosie brukar beskrivas i termer av socialt utanförskap. Detta utanförskap kan manifesteras på olika sätt och det är manifesterandet av utanförskapet som också brukar mätas genom indikatorer. Arbetslöshet är en indikator som brukar användas. Andra indikatorer är trångboddhet och fattigdom.

Mer än var tionde barn i Sverige lever i fattigdom. Värst är situationen för barn med utländsk bakgrund, av dem lever var tredje i ekonomisk utsatthet, enligt Rädde barnen. Idag finns Malmö med

---

<sup>1</sup> Levnadsundersökningen 2006 var en lokal undersökning av levnadsvillkoren i Fosie där inte bara traditionella indikatorer användes. Se Stigendal (2007) för en närmare beskrivning.



sina 31 % överst på listan över kommuner med störst andel fattiga barn (Rädda barnen 2011). En rapport från SCB menar att 19 % av alla barnfamiljer i Malmö under 2007 levde i fattigdom (SCB 2009). Statistiken i dessa rapporter är inte jämförbar, men siffrorna berättar att många Malmöbarn lever under annorlunda förhållanden än andra barn. För Fosie finns inte denna statistik. Arbetslösheten är dock högre än i många andra stadsdelar i Malmö. Andelen som förvärvsarbetar i Fosie är 55 % jämfört med 65 % i Malmö och 77 % i Limhamn-Bunkeflo (Malmö stad 2009). Medelinkomsten per familj och år är också betydligt lägre i Fosie än genomsnittet i Malmö. Dessa mått bör emellertid tolkas med försiktighet, då medelinkomsten inte tar hänsyn till familjernas storlek och mätningen av förvärvsfrekvensen inte tar hänsyn till om du är anställd eller egenföretagare. Siffrorna för förvärvsfrekvensen säger inte heller någonting om anställningstryggheten, det vill säga om du är fast eller tillfällig anställd.

Betyg hos grundskoleeleverna brukar också tas upp i sammanhang där utanförskap diskuteras. Betygen är ett mätinstrument som under lång tid fått utstå mycket kritik för att vara otillräckligt. De har anklagats för att vara trubbiga, orättvisa och inte heller jämlika. Framförallt finns det viktiga kunskaper som de inte mäter (Se till exempel Eriksson 2007, Stigendal 2006b och Eriksson & Starck 2008). Riksrevisionen gjorde 2004 en granskning av betygssystemet där man kom fram till att *"Betygen är inte likvärdiga"* (Stigendal 2006b). Slutsatsen från Riksrevisionen har senare fått stöd från flera olika håll, bland annat från Myndigheten för Skolutveckling och senare också skolinspektionen. Betygen bör således betraktas som både en orsak till och en konsekvens av utanförskap, på det sättet att de sätter villkoren för många barn och ungas framtid, samtidigt som de gör det på ett sätt som fått en hel del kritik. I Fosie blir resultatet tydligt. Statistiken över grundskolebetygen visar att 69 % av niondeklassarna i Fosieskolorna 2007 gick ut med betyg som gör dem behöriga att komma in på ett nationellt gymnasieprogram. Genomsnittet i Malmö var 78 % och för riket 89 % (Skolverket 2010).

Ytterligare ett mått som brukar användas för att definiera utanförskap är trångboddhet. Trångboddhet kan få konsekvenser för

barn och ungdomar på många sätt. Det kan t ex påverka betygen, vilka alltså i allra högsta grad används förknippas med utanförskap. Att bo tillsammans med föräldrar och många syskon i en liten lägenhet kan få konsekvenser för möjligheten till studiero och således också för betygen. Enligt Levnadsundersökningen 2006 är 25 % av familjerna i Fosie trångbodda, det vill säga att deras bostad har mindre än ett rum per person, exklusive köket. Merparten av lägenheterna i Fosie byggdes under 60- och 70-talen i miljöprogramssatsningen. Dessa lägenheter byggdes för små familjer som huvudsakligen arbetade i industrin. I lägenheterna skulle man sova och äta. Några större möjligheter till rekreation i eller runt omkring hyreshusen skapades därför inte. Men idag är det inte några industriarbetande småfamiljer som bor i lägenheterna. Det är stora familjer, där föräldrarna ofta står utan arbete. Erfarenheter från Näktergalen mentorsverksamhet i Fosie visar att många också har kommit till Sverige ganska nyligen och har sina vänner och släktingar i samma bostadsområden. Det är således inte samma personer som bor i lägenheterna som de en gång byggdes för.

Men dessa indikatorer på utanförskap säger inte något om de verkliga orsakerna till utanförskapet. Indikatorerna säger ju bara något om symptomen, det vill säga hur utanförskapet manifesteras. En anledning till den låga förvärvsfrekvensen och den relativt höga fattigdomen kan vara utbildningsnivån, ett annat mått på utanförskap och något som Malmö högskola har fokuserat på sedan högskolan invigdes med sitt arbete på breddad rekrytering. Att ha en högre utbildning är inte så vanligt i Fosie om man ser till den officiella statistiken. Denna statistik säger att 24 % av de boende (20-64 år) i Fosie har en eftergymnasial utbildning. Genomsnittet för Malmö är 41 % (Malmö stad 2009). Siffrorna ger alltså sken av att många barn i stadsdelen kommer från studieovana miljöer. Men även denna statistik ska tas med en nypa salt. Många med utländsk bakgrund har utbildningar från hemlandet som inte räknas med i statistiken. Statistiken säger att det för ca 6 % av uppgiftslämnarna saknas uppgift om utbildning. Vid Levnadsundersökningen i Fosie 2006 efterfrågades även de utbildningar man slutfört i hemlandet. 35 % av samtliga som intervjuades säger sig ha fullbordat en utbildning i annat land som är högre än den de har full-

bordat i Sverige (Stigendal 2007:123). På Hermodsdal, där den officiella utbildningsnivån är mycket låg, uppgav hela 59 % av urvalspopulationen i Levnadsundersökningen att de har fullbordat en högre utbildning i annat land än Sverige. Detta tyder på det svenska utbildningssystemets brister i att validera utländska utbildningar, men visar också på brister i statistiken. Statistiken ger en bild av en stadsdel med många familjer med låg utbildningsnivå. Men i själva verket är utbildningsnivån kanske inte särskilt mycket lägre än Malmögenomsnittet. Många av invånarnas utbildningar räknas inte i statistiken och är således inte heller giltiga för att komma in på den svenska arbetsmarknaden, vilket bidrar till bilden av utanförskap i stadsdelen.

En del barn i Fosie lever alltså i en tillvaro som kan definieras som ett utanförskap i förhållande till resten av Malmö. Dessa barn saknar samma ekonomiska möjligheter som barn från andra stadsdelar. De saknar samma möjligheter till rekreation och lek. Många av dem besöker sällan andra platser än hemmet, bostadsområdet och skolan. Dessutom bor de ofta trångt och får kanske sällan tid att i lugn och ro sitta och studera. Till detta kommer i många fall en psykisk och fysisk ohälsa. Många av dem som flytt från krig kan dessutom lida av post-traumatisk stress vilket i en del fall kan leda till apati och depression. Barnen kan ha ett mindre nätverk i det nya landet. Kanske har man förlorat nära vänner och familjemedlemmar. Föräldrarna kan få svårt att engagera sig i sina barns uppväxt. Detta kan leda till att många av barnen saknar en meningsfull fritid. Men framförallt saknar de kanske en god social relation med en vuxen. En vuxen som går till jobbet eller till skolan på morgonen. En vuxen som vet vad en högskola är och vad man kan studera till där. En förebild som tror på framtiden, som har livsglädje och som vill dela med sig av sin värld.

### **1.3. Nödvändigheten av att skapa mellanmännsliga relationer**

Vi både lever, verkar och blir till i relationer, i ett socialt samspel med andra människor. De vi samspelar med är till en början de vi är mest beroende av och de som ingår i vårt närmaste nätverk, det vill säga de är valda av andra än oss själva men det är i beroendet

till dem, inte friheten ifrån dem, som gör oss till människor. Det är också genom andra människor som vårt liv får värde och mening. Svaret på frågan ”vem jag är” finns därför till stor del att finna i vem jag är förbunden med och i mina föreställningar om vad den andre tänker om mig vilket till syvende och sist också påverkar vad jag tänker om mig själv.

Vi är inspirerade av filosofen Martin Buber (1878–1965) som har betonat betydelsen av det *mellanmänskliga mötet*. Enligt honom danas människan i relationer och i vilken personlig relation hon har till sin omvärld. I sin bok *Jag och Du*, som utkom 1923, formulerar Buber sitt grundläggande tänkande om relationens betydelse. Boken inleds med följande meningar:

Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning. Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala. Grundorden är inte enstaka ord utan ordpar. Det ena grundordet är ordparet Jag-Du. Det andra grundordet är ordparet Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det. I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt. Ty Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det. (Buber 2006:7)

Buber skiljer mellan jag-du-möten och jag-det-möten och menar att ”Jaget” blir olika beroende på om det går i dialog med ett ”Du” eller ett ”Det”. I ett jag-du-möte är den andre inte ett objekt utan ett subjekt och hon/han är således med att skapa mitt ”Jag”, liksom jag deltar i att skapa ett ”Du”. I ett jag-du-möte är vi jämlika. Jämlikheten i sin tur är en förutsättning för det autentiska mötet mellan ”Jag” och ”Du”. Dock är det viktigt att betona att olikheten är otillräcklig, den förutsätter att vi på ett grundläggande sätt är jämlika. Att olikheten och jämlikheten kompletterar varandra och att de är oskiljaktiga, det vill säga att vi inte kan tala om olikhet utan att förutsätta jämlikhet och tvärtom (Israel 2000).

Vi menar att denna utgångspunkt är viktig i mentorskapsduon. Om det ska bli ett möte måste båda vara subjekt och vara med om att skapa ett ”Jag” och ett ”Du” i en dialog. Att det som händer i

mötet får betydelse för båda. Som Buber själv uttrycker det: ”*Allt verkligt liv är möte*” (Buber 1923:18).

Buber menar också att en dialogisk relation bara kan existera i en subjekt-subjekt relation *mellan* människor som behandlar varandra som subjekt. Att ömsesidighet bygger på erkännande av varandra men också ett erkännande och accepterande av mig själv innan jag kan erkänna den andra. En relation enligt Buber är inte endast interaktion, utan innebär relation på djupare plan som att vara närvarande inför någon annan och bli delaktig. Buber använder begreppen mellanmännisklighet och *genuin dialog* som viktiga aspekter i en relation och menar att jaget inte existerar i sig självt eller för sig självt, utan människan utvecklas och förverkligas genom att träda in i en relation med någon. Enligt Buber är det i den mellanmänniskliga relationen – i det autentiska mötet – som människan har sitt ursprung och sitt väsen. Dialogen är bron mellan människorna. Ett äkta samtal sker bara i ett jag-du-möte. Buber lyfter även fram den tysta dialogen som lika betydelsefull och viktig som den språkliga och menar att den tysta dialogen äger rum när två människor respekterar varandra.

Buber skiljer mellan sociala och mellanmänniskliga relationer. I en social relation är individerna delar av en grupp, de samspelar och påverkas av varandra men i de mellanmänniskliga relationerna är vägen aldrig bestämd utan den växer fram, i en ömsesidighet.

Det mellanmänniskliga mötet är således inte endast det vi lägger i begreppet interaktion såsom att dela den andres perspektiv, känna och utveckla empati och se sig själv utifrån utan att vara närvarande och bli delaktig i och för någon annan (Buber 2006). I mellanmänniskliga möten går det inte att förneka eller förringa den andre. Ansikte mot ansikte får jag insikt om den andres liv. En utveckling som börjar när jag ser den andra, erkänner den andra, visar omsorg och tar ansvar.

Jonas Aspelin använder i sin bok *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* (2010) begreppen ”sam-verkan” vilket innebär en social process där samverkan mellan individer sker genom överenskommelser och ”sam-varo” som innebär ett personligt möte mellan två där mötet är självändamålet. Enligt Aspelin sker sam-varo alldeles för sällan i skolan och menar att pedagogen mycket väl kan

vara i relation till eleverna och kunskapsinnehållet och samtidigt förverkligas som människa i relationen. Dock, skriver Aspelin, är klassrummet en formell plats, med olika lärandemål, där läraren har många elever att ta hänsyn till och därför tidsmässigt sällan omfattar var och en av dem. En kompetens som han anser måste kompletteras för att etablera och upprätthålla relationer. Detta är en kompetens som vi menar övas i ett mentorskap och en möjlighet till utveckling och mognad, hos båda. Precis som Buber hävdar kan båda utvecklas och växa i en relation och det är i människors olikhet som den stora möjligheten finns.

Mentorskap kan jämföras med Aspelins begrepp sam-varo, där mötet mellan mentor och barn sker *i* och *med* men också *mellan* mentor och barn. Enligt vårt sätt att resonera är mentorskapet ett mellanmänniskt möte, en samvaro där dialogen bör vara i fokus.

Viktigt är, som Buber (2006) skriver, att betona att dialogen inte bara innebär prat. I det äkta samtalet är båda parter uppmärksamma på vad den andra säger och responderar inte bara på det verbala utan även på det ickeverbala, det vill säga båda är närvarande inför varandra. Det synsätt som Buber företräder; att läraren inte ska sträva efter att göra något *med* eller *av* eleven utan att vilja vara med den, samspela, närma sig den, genom att träda in i relation, lyssna och bejaka, tilltalar oss. Mentorskapet är och måste vara en förtroendefull relation som båda vill ingå i och där närvaro är en avgörande aspekt för att det ska kunna bli en mellanmännisklig relation. Som Buber skriver: det är genom att träda in i en mellanmännisklig relation till en annan som den andra människan framträder (Buber 2006).

Goda relationer är av stor betydelse för vår utveckling. I mentorskapssammanhang brukar ibland Bowlbys "*attachment-teori*" (anknytningsteorin) nämnas. En teori som betonar vikten av att barn behöver knyta an till någon, som svarar på dess signaler och därmed blir en modell som barnet tar efter och vill efterlikna. En hypotes i denna teori är att barnets tidiga erfarenheter av en sådan bindning gör att barnet senare blir mer eller mindre receptiv i möten med andra.

Enligt filosofen och idéhistorikern George Herbert Mead formas och utvecklas jaget under hela livet och de "*signifikanta andra*" är

de viktigaste personerna under denna uppbyggnad. De signifikanta andra är de vi respekterar, vill bli accepterade av och som vi ofta vill identifiera oss med (Trost & Levin 1999). Med andra ord skulle en signifikant andre kunna vara en mentor.

Rhodes (2002) visar att de barn som såg sin mentor som en ”signifikant vuxen” var även de som visade mest positiv utveckling i mentorskapet. Det fanns dock vissa faktorer som främjade detta; ömsesidig känsla av närhet, regelbundna möten och kontakt mellan mentor och barn. Men även vilka aktiviteter de gjorde tillsammans, vad de pratade om och vilka ansträngningar mentorerna visade för att stärka barnets självkänsla eller skolresultat. Detta visar på duons betydelse. Och precis som Colley (2003) menar, är ett villkor för ett utvecklande mentorskap att det knyts personliga band i relationen.

En annan viktig aspekt för att det ska utvecklas goda relationer är mentorns tilltro till den egna förmågan, ”*self-efficacy*”. Psykologen Albert Bandura har definierat *self-efficacy* som vår tro och vår kapacitet att lyckas väl i speciella situationer. *Self-efficacy* och ”*self-esteem*” används ibland som synonymer, vilket inte är korrekt. *Self-efficacy* är bedömning av den egna förmågan medan självkänsla handlar om bedömning av självvärde. *Self-efficacy* i mentorskapssammanhang innebär mentorns egen tro på sin kapacitet att lyckas väl i olika situationer och hänger väl samman med om mentorn ser sig själv som en god positiv vuxen förebild.

En annan viktig aspekt i relationen är, som vi varit inne på tidigare, dialogen och hur den utvecklas. Den ryske pedagogen Lev S Vygotskijs har myntat begreppet ”*den proximala utvecklingszonen*” (Lindqvist 1999). Proximal kan översättas till det närmsta och i samspel med någon. Proximal utvecklingszon, menar Vygotskij, är en zon för möjlig utveckling och kan beskrivas som ett område mellan vad människan kan göra på egen hand och vad hon kan göra tillsammans med en mer erfaren eller kunnig person. Enligt Vygotskij kan vi inte nå vår potential utan att samspela med andra som är mer kunniga och som kan ställa de rätta frågorna. Genom frågor och problematiseringar, genom att utbyta tankar och idéer samt genom att höra den andres synpunkter och tankar kan barnet förändra sin bild av världen och sig själva. En mentor

kan företräda denna person genom att vara en samspels- och samtalspartner som kan stimulera, ställa de rätta frågorna, problematisera och hjälpa barnet att uppnå den potentiella möjlighetsnivån.

Enligt Vygotskij utvecklas båda parter i samspelet och i dialogen utvecklas bådars tänkande. Allt lärande sker i ett möte och lärande är en social process. Hans utgångspunkt är att undervisning ska utmana eleven och utgå ifrån vad barnet har *möjlighet* att lära.

I mellanmännsliga relationer som mentorskap finns potentialer; motbilder kan skapas, egna förutfattade meningar och schablonbilder ställas på kant och attityder förändras. I mellanmännsliga relationer kan kunskap skapas och i bästa fall leda till ökad medmänsklighet och humanism. Vi har sett att mellanmännsliga relationer ofta saknas – inte minst när det gäller barnen i stadsdelen Fosie i Malmö. I en tid när sådana relationer saknas, kan ett planerat mentorskap fylla detta tomrum.



## 2. VAD ÄR MENTORSKAP?

Ordet mentorskap är ett begrepp som har blivit populärt under de senaste decennierna. Vi stöter på begreppet i många olika sammanhang. I skolan, på arbetsplatser och i samtal om den personliga utvecklingen. Att ha eller att vara en mentor ligger i tiden och är något som ses som meriterande för både den som är och den som har en mentor. Men vad betyder mentorskapet? Vad innebär det att vara mentor? Vad betyder det för den som får en mentor? Vad står det för? Vad är det som skiljer en mentor från exempelvis en lärare, en handledare eller en vän? Vad är det unika i mentorskapet?

Det finns mycket skrivet om mentorskap. Men väldigt lite berör vad begreppet egentligen betyder och vilken innebörden är. Den brittiska forskaren Helen Colley skriver i *Mentoring for social inclusion* (2003) att ordet mentorskap nästan har fått en mytisk status, och blivit förknippat med en nästan övernaturlig kraft att mot alla odds förändra på adepten till det bättre. En sådan bild av mentorskapet är förstås varken sann eller önskvärd. Det finns därför ett behov av en definition och en konsensus kring ordets innebörd. För att hitta en sådan definition vill vi i detta kapitel gå tillbaka till begreppets historiska betydelse och hur ordet används i olika sammanhang.

### 2.1. Begreppets historia och utveckling

Mentor som begrepp har sitt ursprung i Homeros nästan 3 000 år gamla diktverk *Odyssén* där Odysseus anförtrorde sitt hem och uppfostran av sin son Telemachos åt sin vän Mentor. Mentor till-

delades av Odysseus ett ansvar som kan liknas vid en fars ansvar. Mentors uppgift var förutom att vara lärare och handledare också att vara en klok vuxen vän och en positiv förebild. Mentor blev Telemachos ledsagare i Odysseus frånvaro.

Så han sade och satte sig ner, och bland folket då uppstod Mentor, en trogen kamrat till den frejdade konung Odysseus. Honom betrodde han hela sitt hus, när på skeppen han bortfor; han skulle tillse allt och lyda blott fadern, den gamle. (Homer 1997:17)

I själva verket var det emellertid inte Mentor som blev Telemachos främsta ledsagare och mentor. Istället var det Athena, krigets och visdomens gudinna som – utklädd till Mentor – vägledde Telemachos vid svåra beslut och utmaningar. Mentor själv uppges i dikterna ha haft stora svårigheter att vägleda Telemachos, speciellt när det kom till att avhysa alla de friare som omgav Odysseus fru Penelope för att be om hennes hand. Trots att det var Athena och inte Mentor som blev Telemachos beskyddare och vägledare har Mentor fått all uppmärksamhet – vilket ofta påpekas i genusdebatten. I mitten av 1700-talet började mentor som substantiv dyka upp i det engelska språket (Roberts, citerad i Miller 2002). Att Mentor misslyckades i sitt uppdrag har alltså inte satt något spår i språkbruket.

Idag används orden mentor och mentorskap flitigt i många sammanhang. Och betydelseerna kan skilja sig åt mycket. Nationalencyklopedins ordbok definierar begreppet på följande sätt.

**Me´ntor**, uppfostrare, lärare, t.ex. inom företag för vägledning av medarbetare i deras personliga och professionella utveckling.

Nationalencyklopedin definierar mentor först och främst som en uppfostrare eller lärare. Man hämtar exempel från den privata sektorn. Kanske så som vi är vana att komma i kontakt med ordet mentor idag. I samband med inskolning på en ny arbetsplats eller som en del av ens kompetensutveckling. En mentor är någon som gjort någonting under en längre tid och kan sprida erfarenheterna

till en yngre eller mer oerfaren kollega. En liknande innebörd ges ordet i Oxfords engelska lexikon:

**Mentor:** An experienced or trusted advisor; an experienced person in an institution who trains and counsels new employees or students.

I Norstedts ordbok och Svenska Akademiens ordbok ges ordet en likartad betydelse. Svenska akademiens ordbok, SAOB, lägger en viss värdering i ordet mentor då den uppger att en mentor är ”vis och betrodd”. Dessutom klargör SAOB en åldersskillnad mellan mentor och adept då den beskriver en mentor som ”*en ledsagare eller lärare, som handleder yngre person*”. Denna definition säger således indirekt att det är mentorn som förväntas vara den starka länken i duon.

Som nämndes tidigare brukar definitionen av mentor också inrymma en åldersskillnad. En mentor handleder en yngre. På engelskan kallas den som har en mentor för *mentee*. Svenskan saknar ett sådant begrepp. I en del avseenden brukar benämningen *adept* användas, i betydelsen lärjunge eller elev till mentorn (Hultman & Sobel 2004). Adept kommer från latin och användes under medeltiden i betydelsen; lärjunge som funnit ”den vises sten”. Benämningen används oftast inom näringslivet och brukar också förknippas med karriär och tronföljare. Således är det ett ganska snävt begrepp. Dessutom har begreppet en betydelse som brukar innebära att man är särskilt utvald. Det begränsar användningsområdet. I Näktergalen mentorsverksamhet kallas de som får en mentor för mentorsbarn, i det amerikanska mentorsprogrammet *Big Brothers & Big Sisters* kallas de för ”littles” eller ”little brother/sister”. Men något bra svenskt ord för motparten till mentor i ett mentorskap finns inte.

I likhet med SAOBs definition av mentor innefattar begreppet adept också en åldersskillnad. Mentorn är äldre än adepten. Det betyder att det är mentorn som förväntas lära och handleda adepten. Det är adepten som ska få ut något av relationen. Det är mentorn som förväntas lära, handleda eller utveckla adepten i relationen. Detta speglas i ordböckerna.

**Mentorskap**, n. förhållande(t) att vara mentor; värksamhet ss. mentor; äv.: handledning. (Svenska akademins ordbok)

Mentorskapet baseras alltså på mentorns förhållande till den andra parten. Enligt denna formulering kan en mentor ingå i ett mentorskap. Men hur är det med den andra parten? Är den inte del av mentorskapet? Enligt formuleringen ovan kan det faktiskt tolkas så. Begreppen lägger hur som helst stor vikt vid mentorns roll och funktion. Den andra parten i förhållandet ges inte så mycket plats. Detta ger en relativt snäv formulering.

Vi kan se att i de sammanhang mentor och mentorskap definieras, görs detta med tyngdpunkt på att utbilda eller handleda personer. Vi skulle således kunna dra slutsatsen att en mentors uppgift är att just utbilda och handleda sin adept. De mentorer som anställs i Näktergalen mentorsverksamhet gör förvisso detta. Men mentorskapet i Näktergalen består också av någonting annat. Någonting som inte riktigt täcks in i den definition vi hittar i ordböckerna. Men vad är då detta andra? Vi återkommer snart till detta, men först vill vi vända oss till Colleys *Mentoring for Social Inclusion* (2003) för att söka bättre definitioner av begreppen. Colley har i sin bok gjort ett antal nedslag i litteraturen kring mentorskap utan att hitta någon klar definition. *"The definitions are both myriad and elusive"*, skriver Colley (2003:29) och refererar till flera forskare som i sin tur har sökt efter en förklaring till ordet. För att kunna definiera mentorskapet menar hon istället att vi får använda oss av en granskning av vad det faktiskt är som sker i mentorskapet.

### 2.1.1. Mentorskap som ett antal funktioner eller som en relation?

Colley anger ett huvudsakligt villkor för att något ska kunna kallas för mentorskap: det måste knytas personliga band i relationen (Colley 2003:32). Finns det inte starka band kan det heller inte kallas för mentorskap. En fråga som då uppstår är hur vi ska kunna veta om det som sker är ett mentorskap och inte något som vi redan har ord för, t ex lärande eller handledning.

Colley gör en uppdelning i synsätt på mentorskap. Antingen ser man mentorskapet huvudsakligen som en uppsättning *funktioner* mellan de två inblandade parterna eller ser man det som en relation (Colley 2003:36). Vi kan välja att se på mentorskapet som ett antal funktioner som mentorskapet ska ha, t ex en karriärrelaterad funktion eller en socialpsykologiskt stödjande funktion. Men, skriver Colley, i takt med att mentorskapet används inom så många olika områden blir också dessa potentiella funktioner mer eller mindre överskådliga. En kravlista för funktioner som ett mentorskap ska ha skulle bli oändlig, menar hon. Bättre är det då att se på mentorskapet som en *relation*. Colley menar att den personliga relationen som uppstår är en blandning av två speciella karaktärer som gör mentorskapet till just ett mentorskap. Det är blandningen av *instrumentellt* och *personligt* stöd, men med betoningen på det personliga stödet, som gör ett mentorskap till just ett mentorskap.

Ett mentorskap ska alltså vara både en lärande och en stödjande relation, där fokus ligger på det senare. Men fokuseringen ligger fortfarande på mentorns roll i relationen. Och som vi såg innan så ligger detta i linje med de definitioner som återfinns i ordböckerna. Vi känner oss därför inte helt tillfreds med de definitioner vi hittills stött på. Om mentorskapet bygger på duon måste väl också den andra parten finnas med i definitionen? Colley identifierar också denna brist. Hon försöker därför utveckla begreppet genom att föra in begreppen makt och kön. Hon menar att det är en komplex maktsituation som måste tas i beaktning.

### 2.1.2. Mentorskap – en maktrelation

Slutsatserna hon drar är att mentorskapet mynnar ut i antingen empowerment eller kontroll (Colley 2003:142). Hon menar att även om många mentorsprogram har ansatsen att bidra till empowerment så blir det till syvende och sist en fråga om kontroll.

Until now, most models of mentoring have been based on a fairly crude and simplistic concept of empowerment. The mentor who is seen as the powerful mentor of the dyad, thanks to his or her greater age or experience, and the mentee is seen as

relatively powerless, awaiting empowerment by the benign actions of the mentor. (Colley 2003:140)

Colley försöker utveckla begreppet genom att utforska tidigare kritik mot mentorskap. Hon menar att en viktig faktor att ta i beaktning är i vilket sammanhang mentorskapet sker. Tidigare forskning visar att relationen i hög grad påverkas av i vilket sammanhang den äger rum (Colley 2003:37). Beroende på vilken organisation mentorskapet äger rum i får också relationen olika drag. Ett mentorskap som är initierat av en skola skiljer sig från ett mentorskap som är initierat av ett företag eftersom organisationen sätter ramar för relationen. Skolan har förmodligen andra mål än företaget. Därför blir också relationen annorlunda. Den ömsesidiga relationen påverkas av organisationens mål och visioner. Relationen är således aldrig fri från yttre påverkan. Colley menar att detta framförallt påverkar mentorn. Yttre mål och ramar kan begränsa mentorns perspektiv och därmed minska spontaniteten i relationen. Mentorn får mer makt i relationen – om än icke självvalt. Denna makt kan, medvetet eller omedvetet missbrukas av mentorn. Mentorn blir ett redskap för yttre intressen, vilket innebär att mentorskapet snarare blir triadiskt än dualistiskt, menar Colley vidare.

There is a danger here that socially excluded young people may be treated as the objects of others' agendas. (Colley 2003:37)

Denna obalans i maktrelationen är också grundbulten i den liberala feministiska kritiken mot mentorskap. Även denna kritik inriktar sig på att mentorn är en för stark part i relationen. Oavsett kön på mentorn och barnet är det ett patriarkalt förhållande som ofta utspelar sig, menar kritikerna. Framförallt blir det tydligt för kvinnliga mentorer, där relationen ofta får en fostrande karaktär (Colley 2003: 38) och på så sätt blir asymmetrin i relationen än starkare.

Överlag är mentorsprogram dominerade av kvinnliga mentorer (se t ex Jekielek 1988 och Miller 2002). Detta är också fallet i Näktergalen (80 % kvinnor) och i den israeliska mentorsorganisationen *Perach*, där en större studie har visat att 89 % av *Perach*

mentorerna är kvinnor (Fresco and Wertheim 2006). Enligt Colley blir således risken för en fostrande relation med maktobalans stor i dessa projekt.

Som Colley och flera andra påpekar är det inte bara på mikronivå som mentorskapet måste analyseras. Som ovan nämnts spelar den bakomliggande organisationen en central roll när det kommer till makt. Men också samhällsliga aspekter som det mansdominerade och marknadsorienterade samhället, politiska strukturer och andra makroelement är viktiga att ta i beaktning. Oavsett syftet med en mentorsrelation finns det alltid en maktaspekt som måste tas hänsyn till.

### 2.1.3. Behovet av en förnyad definition

Den kritik som bland andra Helen Colley framför efterfrågar en syn på mentorskap som något symmetriskt, där hänsyn tas till båda parterna i ett mentorskap.

Det är en intressant paradox som framkommer vid sökandet efter en definition av mentorskapet. Vi har i detta kapitel konstaterat att det saknas definitioner där båda parter i duon framstår som likvärdiga. Nästan all forskning handlar om mentors roll i duon, vilket också kommer att göras tydligt i senare kapitel. Å andra sidan kan vi konstatera att, när det kommer till resultaten av mentorskap, det nästan enbart är effekterna på den andra parten, det vill säga adepten, som belyses. Samtidigt som definitionerna fokuserar på mentors roll i duon så talar resultaten om konsekvenserna för mentorsbarnet. Denna paradox stärker denna studies angelägenhet, då den utgår från en dualistisk definition av mentorskap som grundar sig på ömsesidig nytta. Det är nyttan och lärdomarna hos såväl mentorerna och adepterna som vi vill belysa i denna bok.

Tidigare definitioner av mentorskap är inte tillräckliga. Ingen av de förklaringar kring mentorskap är tillräcklig för att förklara det som sker i mötet mellan mentor och adept i ett mentorskap. I avsaknad av en bra definition kommer vi att söka en definition som utgår från det mentorskap som sker inom Näktergalen mentorsverksamhet. Vi börjar med att göra en översikt av olika typer av mentorskap.

## 2.2. Olika typer av mentorskap

Som vi tidigare har beskrivit tar denna bok avstamp i ett konstruerat, eller planerat, mentorskap. Ett sådant skiljer sig från ett mentorskap som är naturligt, det vill säga som uppstår spontant mellan två individer. Denna bok utgår dessutom från det mentorskap som sker mellan studenter och barn. Men för att kunna förstå detta utifrån ett vidare sammanhang kan det vara intressant att ge en översikt över olika typer av mentorsprogram.

Miller (2002) har studerat en mängd mentorsprogram och gör en kategorisering av olika typer av mentorskap. En sådan kategorisering kan göras på flera sätt. Ett sätt är att utgå från adepternas karakteristika. Det kan handla om mentorsprogram som vänder sig till personer som riskerar att hamna i utanförskap, personer från etniska minoriteter eller personer som har speciella egenskaper eller talanger som kan utvecklas i ett mentorskap. Ett annat sätt att kategorisera mentorskapet är att utgå från mentorernas karakteristika. Det kan handla om att mentorerna är studenter på högskolan, pensionärer eller anställda i företag. Det kan också handla om det som i skolvärlden kallas klassmentorskap, det vill säga att en lärare är mentor åt en elevgrupp eller skolklass. Sandler, i DuBois & Karacher (2005), menar att det finns tre olika sätt som mentorskap kan hjälpa barn;

1. som en strategi för att skydda barnen i en negativ spiral,
2. som en mekanism för att skydda barn som redan är i riskzonen,
3. stödja barns kompetens och främja deras utveckling.

Vidare kategorisering kan göras utifrån formerna för mentorskapet, t ex huruvida mentorn får betalt för sitt arbete eller inte, om mentorskapet sker mellan två personer eller om det är ett gruppmentorskap. I USA skiljer man ofta på så kallade *"site-based"* och *"community-based"* mentorskap. I det tidigare äger träffarna rum på en bestämd plats varje tillfälle, t ex en skola, medan mentor och adept i det senare träffas på ett neutralt ställe som t ex ett café. Platsen för mötet kan också i detta fall vara olika från gång till gång. Vidare kan ett mentorskap kategoriseras utifrån om träffar-



nas huvudsakliga innehåll bestäms av adepten, mentorn eller organisationen bakom mentorsprogrammet.

I likhet med Colley konstaterar Miller att mentorskap är svårdefinierat. Utifrån Millers klassificering finns ett antal sätt att se på mentorskap. I denna bok kommer vi att resonera kring det mentorskap som sker riktat mellan barn och högskolestudenter. Enligt Millers kategorisering kallas ett sådant mentorskap för mentorsprogram för studenter. I ett sådant är det studenten som med sin erfarenhet agerar mentor åt skolelever. Vi kommer också att fokusera på mentorskap som är community-based och där adeptens önskemål huvudsakligen styr innehållet, samt det mentorskap som Sandler beskriver som syftande till att stödja barns kompetens och främja deras utveckling.

Utifrån dessa avgränsningar kommer vi i följande kapitel att försöka finna en snävare definition av mentorskap för barn och unga. Detta kommer vi att göra genom att studera resultaten av denna typ av mentorsprogram samt genom att fördjupa oss i Näktergalen mentorsverksamhet, ett mentorsprogram som faller inom ramen för dessa avgränsningar.

### **2.3. Mentorskap för barn och unga**

Mentorskap för barn och unga är ganska nytt men har växt explosionsartat de senaste tio åren. Den mest kända och äldsta organisationen är *Big Brothers & Big Sisters* i USA, verksam sedan början av 1900-talet. Big Brothers & Big Sisters är ett volontärprogram som matchar barn mellan 6 och 18 år med frivilliga vuxenmentorer. Organisationen omfattar idag mer än 500 agenturer i USA och omfattas av tre miljoner barn och unga i en *"en-till-en-relation"* det vill säga en mentor och en adept (Rhodes & DuBois 2006). Mentorsprogrammen är antingen site-based eller community-based. Bara i New York finns för närvarande (2009) 4 000 par. I Big Brothers & Big Sisters beräknar man att ungefär fem miljoner amerikanska barn och ungdomar är involverade i site- och community-based mentorsprogram. Organisationen består av flera olika delprogram, allt från allmänna mentorsprogram med en-till-en-relationer till mer specifikt inriktade, såsom mentorsprogram för barn med t ex föräldrar i fängelse, barn som förlorat någon föräl-

der i 9/11-attackerna, barn vars föräldrar är långtidssjuka och vistas på sjukhus, barn till missbrukare etc.

Hälften av de idag pågående mentorsprogrammen i USA har etablerats under de senaste fem åren och 18 % har endast pågått mer än femton år. 80 % av de nationella programmen i USA är en-till-en-relationer (Rhodes 2000).

Ett annan omfattande mentorskapsorganisation för barn och unga är *Perach*, Näktergalens förebild i Israel. Perach involverar studenter från universitet och högskolor i Israel och barn från socialt och ekonomiskt ogynnsamma bakgrunder. Mentorerna ersätts för sitt arbete med ca 50 % av den årliga universitetsavgiften. Sedan starten har nästan 30 000 studenter deltagit (ca 20 % av det totala antalet studenter i Israel) och nästan 45 000 barn. Perachs deltagande mentorer företräder alla grupper i Israels samhälle – judiska, arabiska, sekulariserade och religiösa (<http://www.perach.org.il>).

Även i Storbritannien har mentorsverksamheter för barn och unga växt snabbt under den senare delen av 1990-talet. År 1996 var över 4 000 personer sysselsatta som mentorer för barn och unga och det fanns ca 70 separata mentorsprogram. Ett av de mest kända mentorsprogrammen är Dalston Youth Programme (DYP) som är ett så kallat "*intervention program*" för barn i åldern 8–11 år som riskerar att avsluta skolan i förtid. DYP var det första mentorsprojekt som startade i Storbritannien och finns nu både i England och i Wales. En annan mentorsverksamhet är CHANCE som etablerades 1996 och som matchar barn med beteendeproblem. Förutom dessa finns även Big Brothers & Big Sisters UK (Newburn & Shiner 2005).

### 2.3.1. Mentorskapets effekter på barn

Vi hittar en del forskning om mentorskap, framförallt från USA och Big Brothers & Big Sisters mentorsprogram. Dessvärre belyser dessa forskningsresultat nästan uteslutande den ena parten i mentorskapet; adepten, barnet eller den unga. En studie som brukar nämnas i mentorskapssammanhang är *Growing Up Poor* (1985) av Terry Williams och William Kornblum. I denna studie har forskarna följt 900 stadsungdomar med låg inkomst i USA (New York,

Cleveland, Louisville och Meridian, Mississippi). Studien visar att de ungdomar som fick en mentor uppvisade bättre hälsa och välmående. Studien är baserad på ungdomarnas egna utsagor.

The probabilities that teenagers will end up on the corner or in a stable job are conditioned by great many features of life in their communities. Of these, the most significant is the presence or absence of adult mentors. (Williams & Kornblum 1985:108)

En annan vanligt refererad forskningsstudie är Making a difference där forskare vid Public/Private Ventures, en forskarorganisation i Philadelphia i USA, följde 959 ungdomar i åldern 10–16 år mellan åren 1992 och 1993 i åtta olika Big Brothers & Big Sisters-program. Målet var att undersöka om en-till-en-mentorsrelationer visade skillnader i de ungas liv. Sex olika områden studerades: akademiska framsteg, attityder och beteenden, relation med familj och vänner, självuppfattning och i vilken grad det varit socialt och kulturellt berikande att ha en mentor. Pojkar representerade strax över 60 % av undersökningsmaterialet, 93 % var i åldern 10–14 år och hälften kom från minoritetsgrupper. Flertalet kom från låginkomstfamiljer och ett stort antal även från hem med bakgrund i antingen familjevåld eller drogmissbruk. 40 % av de unga hade bakgrund i familjer med drogmissbruk, 28 % hade bakgrund i familjer där våld var vanligt förekommande och 27 % hade själva varit utsatta för emotionellt, psykiskt eller sexuellt övergrepp.

Ungdomarna var slumpmässigt utvalda och skulle antingen få en mentor eller stod på väntelistan för att få en mentor. De träffade sin mentor i genomsnitt under ett år. De kvinnliga mentorerna var i genomsnitt ca 28 år och de manliga ca 30 år. De träffades ca tre gånger per månad. Båda grupper fick fylla i ett frågeformulär med frågor om skolresultat, beteenden, vänskaps- och familjerelationer samt självbild. Efter 18 månader fick grupperna svara på frågorna ytterligare en gång. Resultatet visade inga märkbara skillnader mellan grupperna gällande skolresultatet. Båda grupper hade förbättrat sina skolresultat. Inte heller fann forskarna någon skillnad på förbättringar i socialt emotionellt beteende. Däremot kunde de se att de som hade en mentor fungerade bättre på en rad andra områ-

den, de hade färre timmar skolk; de som hade en mentor skolkade hälften så många dagar som kontrollgruppen. Man fann även en minskning i användandet av alkohol och droger. I den grupp som hade mentorer visade resultatet att 46 % var mindre benägna att testa eller använda droger, under undersökningsperioden. När det gällde alkohol var det 27 % färre som började dricka alkohol under undersökningsperioden i jämförelse med kontrollgruppen. Resultatet visade också på att de som hade en mentor hade en mer positiv attityd till skola och skolarbete, skolkamrater, föräldrar och de kände sig mer kompetenta än kontrollgruppen. Några förbättrade även sina betyg. Betygsförbättringarna var något större bland flickorna. Däremot kunde forskarna inte finna några signifikanta skillnader beträffande självkänsla (Tierney et al 2000, Rhodes 2002).

I Perach visar utvärderingar liknande resultat – av de som hade mentor var 46 % mindre benägna att använda droger och alkohol. Denna utvärdering är baserad på anonyma frågeformulär som gavs till ett antal skolrådgivare, lärare/handledare och koordinatörer. Även lärarna och mentoreorna tyckte att Perach hade betydelse i barnens liv (Carmeli 1999).

På uppdrag av Brottsförebyggande Rådet i Sverige, BRÅ, har forskarna David P. Farrington och Darrick Jolliffe systematiskt gått igenom forskning om mentorskap i syfte att studera mentorskap som metod och om denna kan påverka och förebygga risk för återfall i brottslighet. Deras resultat visar att risken för återfall i brott minskade med mellan fyra och tio procent för den unga som hade en mentor (Brottsförebyggande Rådet 2008).

Utifrån Perachs utvärderingar och i forskningsresultat från *Making a difference* framkommer också att de barn som hade mentor även fick förbättrade relationer till både sin familj och sina vänner i jämförelse med kontrollgruppen. Däremot skriver Rhodes (2002) att tonårsflickorna i Big Brothers & Big Sisters fick något sämre nivåer i kommunikation, tillit och intimitet till sina mammor än vad pojkarna fick. Ett annat intressant resultat är att föräldrarnas deltagande i barnets skolaktiviteter ökade och att de blev mer engagerade i aktiviteter tillsammans som familj efter att barnet fått en mentor (Tierney et al 2000).

Rhodes (2002) forskningsstudie av 1 000 ungdomar som deltog i Big Brothers & Big Sisters visar att dessa förbättringar även ledde till förbättrad självkänsla hos barnet. Hennes slutsatser är att en mentor tycks inte bara stärka barnet utan även föräldrarna i att bättre fungera i sina relationer med det egna barnet. Föräldrarnas stöd gör att barnet stärker sin självkänsla samt klarar sig bättre i skolan. Resultatet visar hur viktigt det är att involvera föräldrar och att deras motivation samt förmåga att hjälpa barnet är avgörande för att nå ett bra resultat i mentorskapet.

I en longitudinell treårig studie i Storbritannien har forskare följt 300 ungdomar i tio olika mentorsprogram mellan juli 2000 och september 2003. Ungdomarna var i åldern 15–16 år och hade tidigare haft relationella problem med vuxna. Forskarna genomförde djupintervjuer med såväl ungdomarna som mentorerna och verksamhetens personal (Newburn & Shiner 2005). Intressant är att störst effekt först kunde ses hos de socialt exkluderade pojkarna, men i slutet av perioden hade skillnaderna mellan flickorna och pojkarna eliminerats. Dessutom visade det sig att mentorskapet till en början hade större effekt på de ungdomar som befann sig i ett socialt utanförskap, än de som inte gjorde det. Senare i programmet hade dock även denna skillnad minskat. Störst effekt identifierades bland flickor som matchats med kvinnliga mentorer. Pojkar som matchats med manliga mentorer gjorde inte samma framsteg. De pojkar som haft en manlig mentor tyckte inte att deras mentorer varit lika hjälpsamma som de som haft en kvinnlig mentor. Detta kan relateras till Colley som menar att kvinnliga mentorer ofta tar på sig rollen som en fostrande och hjälpande mentor.

Ytterligare en studie om mentorskapets effekter gjordes mellan åren 1999–2000 med barn, mentorer, lärare och projektledare från tre olika Big Brothers & Big Sisters-mentorsprogram. 212 barn i årskurs tre till fem ingick i studien. Även denna studie visar förbättringar i vänskapsrelationer, bättre social kompetens och förbättrad attityd till skolan i kombination med en minskning av bråk och slagsmål. Flest positiva resultat fann forskarna hos de par som träffades nio månader eller längre (Herrera 2004). En annan intressant studie värd att nämna är den metaanalys som DuBois et al (2002) gjorde, där 55 olika utvärderingar från olika mentorspro-

gram i USA ingick. Deras resultat visar att tidigare forskning kring mentorskapets betydelse måste anses som blygsamma eller små för deltagande barn och unga och speciellt för den genomsnittlige. Däremot visar metaanalysen andra resultat när ett stort antal av både teoribaserade och empiribaserade "best practice", goda exempel, användes. Dessa goda exempel hade till exempel använt sig av noggranna matchningar, utbildning och handledning, strukturerade aktiviteter etc i syfte att skapa goda relationer. I dessa goda exempel kunde forskarna se både starka och djupa relationer mellan barn och mentor. Resultatet visade också att de barn och unga som hade en miljömässig riskbakgrund uppvisade mest nytta av mentorskapet (Rhodes 2002). Även om ungdomarna gradvis fick en tillbakagång i sitt problembeteende över tid så var förloppet betydligt långsammare för dem som hade mentor än för kontrollgruppen. I slutet av perioden kunde forskarna även konstatera att den förbättrade relationen till föräldrar och andra fick bäst effekt om mentorsrelationen varade under många år. Rhodes (2002) menar att längden av mentorskapet är en viktig indikator för resultatet. Mentorsrelationer som varar ett år eller längre rapporterade fler förbättringar i skolprestationer, bättre beteenden och de fick förbättrade relationer till föräldrar. Hon fann färre framsteg hos dem som hade mentor mellan sex månader och ett år. Tvärtemot detta, menar Jolliff och Farrington (Brottsförebyggande Rådet 2008) att mentorprogrammets totala längd inte har så stor betydelse för resultatet och att de inte blir effektivare ju längre de är. Intressant att nämna i detta sammanhang är, som Rhodes skriver i sin bok *Stand by me* (2002), att om mentorskapet har en tydlig början och ett tydligt slut, t ex vid ett terminsslut, så kan detta jämföras med dem som varar ett år eller mer. Naturligtvis är även frekvensen för träffarna av betydelse. I Big Brothers & Big Sisters-programmen träffas barn och mentorer var fjortonde dag medan de i Näktergalen träffas en gång per vecka. I Perach träffas paren två gånger per vecka. En annan viktig aspekt är att barnen i Big Brothers & Big Sisters oftast är barn i riskzon och har ofta en historia av sociala och emotionella familjeproblem med missbruk etc vilket kan innebära svårigheter för barn att hantera och avsluta en relation. Barnets tillbakagång i beteenden, såsom relationella pro-

blem, behöver inte enbart tyda på ett avslut med mentorn, utan snarare på ytterligare en komplikation i en redan svår situation. Reaktionerna kan naturligtvis också variera beroende på de band som knutits, mentorns förmåga och förhållningssätt samt hur god relationen varit. Men även vilken kontakt mentorn knutit till föräldrarna. En viktig faktor är också hur mentorsprogrammet är strukturerat och vilket stöd mentor och barn får under den tid de träffas. Samtidigt behövs det, som Farrington och Jolliffe påpekar i rapporten från Brottsförebyggande Rådet (2008), mer forskning kring hur mentorskap bör utformas för att bli så effektivt som möjligt. Viktigt att betona är att de redan dåliga skolresultat och beteendeproblem som barnen/ungdomarna uppvisar är relaterade till låg socioekonomisk bakgrund och utanförskap (Newburn & Shiner 2005).

Vi har inte kunnat finna några studier som visar på kognitiva förbättringar hos barn tack vare mentorskapet. I Perach visar en forskningsstudie gjord av Eisenberg et al (1980) inte några kognitiva förändringar eller skolförbättringar hos de barn som hade en mentor. I denna studie ingick barn i årskurs fem till sju från socialt underprivilegierade hem. De jämfördes med en kontrollgrupp som inte hade mentor. Jämförelser gjordes i matematik, läsning (hebreiska) och engelska. Inte heller när man jämförde datainsamlingar från mentorerna, barnen själva eller lärarna, kunde man finna några kognitiva förbättringar. En studie tio år senare av Fresko och Carmeli (1990), visar samma resultat, det vill säga att det inte går att finna några kognitiva effekter. I England har en liknande studie gjorts av Topping och Hill (1995) och inte heller denna påvisar några resultat gällande kognitiva effekter. Däremot visar ett forskningsresultat, även detta från Perach av Eisenberg (Goldner 2008) att gruppen som hade mentorer hade mer positiv attityd till skolan och de rankade skolan högre än de som inte hade mentorer. Två år efter undersökningen visade resultatet att de som hade haft en mentor var mer motiverade att lära sig och deras attityd till skolarbetet och läxor var mer positiv än hos kontrollgruppen.

Eftersom de flesta mentorsprogram varierar i mål, syfte, den period då mentorskapet pågår, bakgrundsfaktorer hos barn och mentorer, deras föreställningar och förväntningar etc är det svårt att

dra några definitiva slutsatser av effekterna i mentorskapet. Även om vi funnit en del positiva resultat bör man vara väldigt försiktig med att dra generella och förhastade slutsatser då de olika projekten eller verksamheterna skiljer sig både till innehåll och till struktur. Mest forskning finner vi, som tidigare nämnts, från USA och den går inte att överföra till svenska förhållanden. Mentorskap innebär en relation mellan två personer och hur relationen mellan dessa utvecklas.

En intressant aspekt av mentorskapsprogram visas i Newburn & Shiners (2005) studie, vilken konstaterar att de som arbetade i mentorskapsprogram – men även mentorer själva – tyckte att mentorskapet generellt hade varit till hjälp och stöd för barnen/ungdomarna. De som arbetar med programmet bedömde insatserna som mer effektiva (45 %) än vad mentorerna själva gjorde (37 %) och av ungdomarna själva svarade en av fem (22 %) att deras mentor inte alls varit till hjälp medan en av tio (9 %) av dem som arbetade i programmet tyckte att det varit det.

För att summera är effekterna beträffande barnen i ett mentorskap något ovissa. Forskningen visar att vissa egenskaper hos barnen stärks medan andra önskade effekter uteblir. Vi avslutar detta kapitel med ett citat från Newburn & Shiner (2005) som tydliggör effekterna för barnen i mentorskap: ”*Though mentoring is not a panacea the signs are that it has considerable promise.*” (Newburn & Shiner 2005:199).

### 2.3.2. Mentorskapets effekter på mentorer

Forskningen kring mentorskap är omfattande. Men vid en granskning av den forskning som rör effekterna gällande mentorerna är det betydligt mer tunnsått. Det saknas i hög grad kunskap om vad mentorerna lärt sig eller utvecklat i sin relation till barnet och barnets familj. För att söka svar på detta får vi i första hand vända oss till Näktergalen mentorsverksamhet i Malmö.

#### *Resultat från Näktergalen mentorsverksamhet*

I Sverige har Näktergalen utvärderats i två omgångar. Sild Lönroth (2007) och Rubinstein Reich (2001) har i sina studier tagit upp



aspekter kring mentorernas utveckling och lärande. Utvecklingen för mentorerna i dessa utvärderingar kan summeras i följande tre punkter:

### *1. Personlig utveckling*

Hit hör mentorernas utsagor om ansvarstagande, stärkt självförtroende och personlig mognad. Resultaten tyder på att mentorn i samvaron med mentorsbarnet tränar sin empatiska förmåga då relationen till barnet innebär att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation. I sitt mentorskap får de ofta tillfällen att reflektera och ta ställning till olika moraliska och etiska dilemman. I mötet med barnet och familjen är det inte ovanligt att mentorn ibland ifrågasätter sina egna värderingar och tar ställning till vad som verkligen är viktigt för dem. Vilket i sin tur ger möjlighet att utveckla och öka medvetenheten om den egna personen och vilka värden eller ideal de vill stå upp för. Den utmaning som mentorskapet innebär utvecklar ofta självförtroendet, visar studierna.

Mentorernas resonemang är emellertid svåra att bedöma. Hur visar det sig egentligen att man har utvecklats personligen? Som Rubinstein Reich själv skriver är det svårt att sätta fingret på detta. Men empatisk förmåga och ansvarstagande är effekter som är troliga att mentorerna utvecklar, slås det fast i utvärderingen.

### *2. Kunskaper om andra människors villkor*

Kunskap om andra människors liv och levnadsvillkor är kanske det tydligaste resultatet av utvärderingarna. Mentorerna visar att de fått en ökad kunskap och förståelse för hur det är att växa upp i ett ytterområde i Malmö idag. Många har också fått kunskap om hur det är att vara flykting eller leva tillsammans med arbetslösa föräldrar i ibland alldeles för trånga lägenheter. Skillnaderna, men också likheterna, mellan barn och mentor vidgar mentorernas vyer. Att denna kunskap visar sig tydlig i utvärderingarna är emellertid inte så märkligt. Detta är värden som är lätta att mäta och som inte har med självvärdering att göra.

### *3. Lärdomar till gagn för kommande yrke*

Hit hör egenskaper som tydlighet, kommunikationsförmåga, ledarskap och problemlösningsförmåga. Mentorskapet ger träning i kommunikativ kompetens ofta på ett konkret sätt, bland annat genom att våga vara tydlig, ta beslut, sätta gränser, ge beröm och kritik och att våga ta kommandot när så behövs. Många mentorer vittnar om att de i sitt mentorskap tränar att strukturera och planera tid och innehåll i sina träffar med barnet – ibland även tålamod.

Många studenter menar att deltagandet som mentor stärker deras möjligheter att få arbete efter studierna och att de samlar på sig erfarenheter som kommer till gagn i kommande yrke. Att få uppleva vardagen tillsammans med ett barn, få ta del av barns åsikter, tankar och känslor och därigenom tillägna sig ett barnperspektiv är något som är viktigt i alla yrken, menar mentorerna. Andra viktiga erfarenheter för kommande yrkesliv som utvecklas i mentorskapet är utvecklandet av barnsinnet och att kunna leva i nuet, konstateras det i utvärderingarna.

Ingen av de båda utvärderingarna pekar direkt på det konkreta lärande som sker hos mentorerna. Det är mer generella drag, baserat på mentorernas utsagor. Resultatet handlar mycket om personlig utveckling, som förvisso är lärande, men som vi menar kan ligga till grund för mer definierade kunskaper. Förvisso är det svårt att mäta mjuka värden, speciellt när de är baserade på självvärdering.

#### *Resultat från andra mentorsprogram*

Lena Rubinstein Reich gör i sin studie av Näktergalen en jämförelse med Näktergalens förebild Perach. Hon kommer fram till att även resultaten av Perach pekar på att mentorerna har svårt att definiera exakt vad de har lärt sig, men att tre huvudområden framträder. Det första handlar om lärdomar om barn och olika villkor, ett annat att de blivit bättre på att ge instruktioner och att kommunicera. Det tredje området handlar om att mentorerna har fått ökad självkänedom både som individer och vad gäller sin framtida yrkesroll. Slutsatserna som Rubinstein Reich drar i sin studie av

Näktergalen ligger i linje med vad utvärderingar av Perach kommer fram till, menar hon.

I utvärderingar av vad mentorskapet gett studenterna/mentorerna framkommer att de oftast är mycket nöjda med sitt deltagande och har fått ökad inlevelseförmåga, ökad kommunikativ kompetens och förbättrat självförtroende (Se t ex Fresko & Carmeli 1990, Goodlad 1998, Hobfoll 1980, Topping & Hill 1995 och Wertheim et al 1999).

Fresko och Wertheim (2001) finner i en studie av lärarstuderande mentorer från Perach att de lärdomar som mentorerna får ut av mentorskapet kan delas in i tre huvudområden. Det första handlar om lärdomar om barn i dagens samhälle. Kunskap om inlärningssvårigheter, socioekonomiska skillnader och dess effekter och dysfunktionella familjer är några exempel på vad mentorerna pekar ut i studien. Mentorerna menar också att de lär sig mycket av de kulturella skillnaderna i samhället, och hur dessa påverkar barnen i skolan. Kunskaperna om de kulturella skillnaderna är värdefulla i det kommande yrkeslivet, konstaterar författarna till studien. Ett annat huvudområde för lärdomarna som pekas ut i studien är kommunikationsförmågan. Mentorerna i studien visar tecken på att ha blivit skickligare på att kommunicera med barn, det vill säga interpersonella kommunikationsförmågor som att lyssna på och samtala med barn, att sätta gränser och att uttrycka empati. Ett tredje huvudområde som studien visar på är den kunskap om sig själv som mentorerna utvecklar. I mentorskapet blir mentorerna varse om egna styrkor och svagheter, vilket är viktigt för kommande yrkesliv. Författarna påpekar att det lärande som framkommit i studien inte kan sägas vara generellt för mentorskapet. Arten och graden av lärandet varierar från mentor till mentor. Ett gemensamt drag för alla de intervjuade mentorerna var emellertid att de alla ville dela med sig av sina erfarenheter, goda såväl som dåliga.

I en senare studie av Fresko och Wertheim (2006), som även denna baseras på mentorer som läser till lärare, bekräftas resultatet av den tidigare studien. Författarna konstaterar att mentorskapet ger studenterna lärdomar som de israeliska lärarutbildningarna inte kan ge dem.

Den brist på forskning och utvärdering kring vilket lärande som sker hos mentorerna har gjort att vi själva har valt att utforska detta lärande i en studie av mentorerna i Näktergalen. Resultatet av denna studie återfinns i kapitel 4.

### 2.3.3. Mentorsrollen: förälder, terapeut, vän eller lärare?

Vi har tidigare diskuterat begreppen mentor och mentorskap utifrån bland andra Colley som med hänvisning till Roberts menar att det är blandningen av *instrumentellt* och *personligt* stöd, men med betoningen på det personliga stödet, som är nyckeln i mentorskapet. Colley menar vidare att ett huvudsakligt villkor för mentorskapet är att det knyts personliga band i relationen. Hon menar också att beroende på vilken organisation mentorskapet äger rum i får relationen olika drag; att relationen påverkas av organisationens mål och visioner. Ett mentorskap kan således vara både ett lärande och en stödjande relation, där fokus oftast ligger på den socialpsykologiska stödjande funktionen.

Mentorns roll i ett mentorskap brukar ibland jämföras med olika roller såsom föräldra-, vänskaps- och lärarrollen, men även coach, rådgivare eller terapeut (se t ex Miller 2002). Som tidigare fastslagits är utgångspunkten i denna bok att mentorskapet bygger på en duo, en relation mellan en ”ickeprofessionell” person och ett barn eller en ung person. En duo innebär att båda samspelar och har betydelse för hur relationen utvecklas. En jämförelse mellan mentor, förälder, lärare och vän är naturligtvis möjlig att göra, men det är viktigt att betona att mentorsrollen inte är identisk med någon av dessa roller. Enligt Goldner (2009) kan mentorskapet använda delar ifrån dessa olika roller. Rhodes (1994) i Goldner (2009) menar att ett mentorskap kan karakteriseras som en icke-förälder-barn-relation och ett kamratstöd, utan att vara varken förälder eller kamrat. Genom att belysa dessa olika karakteristika vill vi i detta kapitel skapa en grund för en definition av mentorskapet.

#### *Mentorn: en förälder?*

Ainsworth, i Goldner (2009) skriver att en mentor förvisso skiljer sig från föräldrarollen men kan ändå vara jämförbar med en föräl-

der, det vill säga att det är en relation som har kvaliteter av omsorg, stöd och tillit, en trygg bas och en positiv förebild för barnet. För att använda analogier föreslår Gilligan i Goldner (2009) att en mentorsrelation såsom en föräldrarelation kan sägas bestå av fyra olika typer av omsorgsbeteende: att möta barnets behov, främja barnets rättigheter, skydda mot dåligt inflytande samt delge kunskap och stimulera till lärande. Det är dock viktigt att betona att en mentor inte är och inte heller ska agera som en förälder. En mentor ska aldrig ersätta föräldrarna utan istället vara en vuxen person utanför barnets och familjens nätverk, någon som träffar barnet regelbundet under en period i barnets liv och som är en god vuxenförebild. Föräldrar tenderar att se sitt eget barn genom ett filter av tidigare upplevelser, erfarenheter, emotioner, bindningar etc. Föräldrarna är färgade av den känslomässiga bindning som de har till sitt barn och de bär även med sig sin egen barndom, sina idéer om barnuppfostran och sina värderingar. Men även vanor och samspelsregler (Sild Lönroth 2007). En annan väsentlig skillnad mellan mentorn och föräldern är ofta ålderskillnaden. Den brukar inte vara så stor mellan barnet och mentorn som mellan barnet och föräldern.

### *Mentorn: en vän?*

Jämförelsen mellan mentor och vän är naturlig att göra då ömsesidighet är centralt i såväl en mentorsrelation som i en vänskapsrelation. Miller (2002) menar att mentorn kan ha en roll som vän genom ett brett spektra av aktiviteter: t ex genom att lyssna och prata, stödja barnet när hon/han har det svårt och vara med på aktiviteter och familjeträffar. Sådant som en vän gör. Men det finns även skillnader. Mentorskapet bygger på en struktur där mentorn förväntas inta en vuxenroll, ta ansvar, stärka barnet och främja växande. Mentorn är inte enbart en vän utan har oftast ett speciellt syfte med mentorskapet, mer än att bara ha trevligt tillsammans. Ett syfte kan till exempel vara att stärka och utveckla barnet och dess nätverk eller minimera utanförskap och ensamhet. Ålderskillnaden är även en annan skillnad, mentorn är äldre än vad barnets kamrater vanligtvis är. En annan väsentlig skillnad är också

att mentorskapet sker under en begränsad tid, kamratskap kan vara livet ut, och har inte förutbestämda begränsningar i tid.

### *Mentorn: en coach eller lärare?*

Det finns likheter mellan en mentor och en coach. Framförallt i det ömsesidiga lärandet och i utbytet mellan mentor och barn. Men även i överföringen av sociala godtagbara attityder och värderingar. Som Miller (2002) uttrycker det är emellertid coaching oftast förknippat med arbetsmarknad och karriär, medan mentorskap är betydligt bredare. Dessutom är det professionellt tränade personer som traditionellt ägnar sig åt coaching och insatserna är oftast korta och har specifika mål kopplade till prestation.

Några mentorskapsprogramns syfte är att uppnå bättre skolresultat genom läxhjälp och här finns naturligtvis många likheter mellan lärare och mentor. Om vi går tillbaka till ursprungsbegreppet mentor kan vi knyta an till betydelsen lärare-lärjunge-relation och att mentorn ska vara den som har mest erfarenhet och kunskaper. Det vill säga en som kan berätta, delge, inspirera och levandegöra sina kunskaper och erfarenheter i mötet med barnet. Dock har mentorn en annan uppgift än läraren. Läraren har oftast en hel grupp att värna om, att se till måluppfyllelse, betyg, skolans goda rykte etc medan mentorn endast har *ett* barn och *det* barnets bästa, inte skolans eller gruppens bästa. Dessutom är en lärare ofta begränsad till ett eller något enstaka ämne, en mentor har en bredare utgångspunkt.

Mentorns uppgift är att stödja, följa och leda, och barnet är huvudperson. En lärare måste uppvisa resultat där till exempel betygen är ett redskap – vilket inte en mentor behöver. Mentorn kan istället se till barnets bästa, utan att värdera dess prestationer. Mentorn kan också bortse från resultat och bara vara här och nu med barnet.

### *Mentorn: en terapeut?*

Mentorsrollen har ibland liknats vid terapeutrollen, vilket i vissa mentorsprogram delvis kan stämma då mentorn i viss mening ska vara i hjälpande relation med barnet. Både mentorn och terapeuten ska lyssna, uppmuntra, ställa frågor, ge råd och stöd i syfte att nå

självkänedom och förbättrad självkänsla och ibland ska mentorn precis som terapeuten fokusera på emotionella och psykologiska mål, som exempelvis förbättrad självkänsla.

Gottman, i DuBois och Karacher (2005), menar att mentorn kan vara en emotionell coach och en vuxenförebild som visar på strategier för hur man kan handskas med känslor. Mentorn kan hjälpa mentorsbarnet att bredda sitt eget perspektiv, se sig själv utifrån och bygga upp sina personliga resurser och lära sig hur man kan lära av negativa erfarenheter.

Hamilton & Darling, i Goldner (2009), menar att terapeuten däremot ska ha en icke fördömande attityd och inställning av villkorslös acceptans, medan mentorn istället ska uppmuntra och överföra värderingar och uppmuntra till gott uppförande. Vi ställer oss något frågande till Goldners påstående om att mentorn ska "överföra värderingar" då vi menar att mötet mellan barnet och mentorn istället ska få båda att reflektera och tänka till, det vill säga att det inte nödvändigtvis behöver innebära att inte barnet/adepten ska internalisera mentorns värderingar. Vi tror att det till och med kan förhålla sig tvärtom.

Det är dock viktigt att mentorn inte tar på sig rollen som terapeut. För det första saknar mentorn oftast den kunskapen. Miller (2002) menar att en mentor som ska ägna sig åt terapi måste ha en bred arsenal med kunskaper, vara välutbildad och dessutom ha mycket erfarenhet. En student på högskolan kan knappast ha dessa kompetenser. För det andra bygger mentorskapet på ömsesidighet och gemensamt lärande. Det är också viktigt att ta upp det som Colley reflekterar över i detta sammanhang, nämligen det faktum att många mentorsprogram har ansatsen att bidra till empowerment men att det till sist blir en fråga om kontroll.

### *Mentorn: det räddande vittnet?*

Ett mentorskap kan i vissa enskilda fall jämföras den schweiziska psykoanalytikern Alice Miller användande av begreppet "*det räddande vittnet*". Detta innebär att *en* person kan vara särdeles viktig och ha betydelse för ett barn under uppväxten. Det vill säga en person som kommer i rätt tid och gör skillnad, t ex en släkting, en lärare en granne eller någon annan (Miller 1982). Denna någon

tror vi mycket väl skulle kunna vara en mentor. Det vill säga någon som visar medkänsla, empati och som bryr sig om barnet. Att speciellt en person visat sig vara viktig under barndomen har även de så kallade "maskrosbarnen" vittnat om. Maskrosbarn som närmast har haft en outhärdlig barndom under stress och stora svårigheter men som ändå blommat ut som vuxen. I dessa berättelser brukar nästan alltid *en* person ha haft avgörande betydelse, någon som har sett dem och stöttat dem (Lönnroth 1990). En person, kanske en mentor? En person som har varit den de kunnat vända sig till med sina svårigheter och få stöd och råd av.

Nära relationer mellan barn och mentorer, menar DuBois och Rhodes (2006), kan få samma effekter som terapeutiska relationer, det vill säga fördjupad empati och autenticitet. En mentor skulle kunna vara "det räddande vittnet", en som barnet känner sig sedd av, respekterad och förstådd av, vilket i förlängningen kan få betydelse för hur barnet ser på sig själv.

A mentor might act as a tutor one day (helping with math homework), a sponsor the next day (helping finding a job), and a confidant the third day (offering emotional support following a family crisis. (Hamilton & Hamilton i DuBois & Karacher 2005:83)

Man skulle kunna säga att ett mentorskap glider mellan alla dessa olika roller mycket beroende på vilket syfte mentorn har och de mål som organisationen arbetar mot. Vi menar att en flexibilitet behövs mellan dessa olika roller. Relationen är dessutom aldrig fri från yttre påverkan vilket också påverkar båda. Viktigt att reflektera över är också, som Colley påpekar, att mentorn har mer makt i relationen – om än icke självvalt.

Rhodes et al (2005) skriver att tjusningen i ett mentorskap ligger i den delade erfarenheten, de trevliga stunderna tillsammans, och att detta är det som formar relationen. En relation där barnet kan känna styrka och båda känner delad seger.

Som tidigare nämnts beskrivs relationen sällan som en duo. Till exempel har det skrivits många berättelser om barn som växt upp som "maskrosbarn", barn som haft ett "räddande vittne" men det



finns i stort sett ingen litteratur som skildrar vad det ”räddande vittnet” själv lärt och utvecklat. I ett mentorskap är denna sida av erfarenheterna viktig för att kunna förstå helheten av mentorskapets innebörd. Vi kommer att återkomma till detta i senare kapitel.

#### 2.3.4. Kvaliteter i mentorsrollen

Mentorn kan ha olika roller i relationen med adepten. Beroende på vilken roll mentorn tar är olika kvaliteter viktiga och relevanta. I detta avsnitt har vi för avsikt att beskriva de kvaliteter som är viktiga i mentorskapet mellan barn och mentor.

##### *Engagemang och lyhördhet*

DuBois & Silverthorns forskning visar att barnets närhet till mentorn är en viktig faktor för utveckling av barnets självkänsla. Resultatet av forskningen visar att de barn som upplevde närhet i sin relation också i högre grad visade högre självkänsla (DuBois & Karacher 2005). Det finns naturligt olika kvalitet på mentorernas engagemang och om de visar lyhördhet inför barnet. Det finns även olika kvalitet på närhet i relationen vilket kan ha att göra med mentorns lyhördhet, empatiska förmåga, hur väl mentorn kan ta barnets perspektiv och tro på barnets förmåga men också visa det. Brodin och Hylander (2002) säger att grunden i en empatisk handling är att både uppfatta och känna igen hur det känns i en annan människa. Med andra ord, för att mentorn ska kunna uppfatta och känna igen krävs att hon/han också i viss mån är förtrogen med sina egna känslor.

I boken *Det pedagogiske nærvær* av Anne-Lise Arnesen (2004) skriver författaren att pedagogisk närvaro har att göra med att sätta sig in i, förstå, ha sensitivitet för varje elev i den sociala och kulturella kontexten. Dessutom behöver läraren visa alla elever uppmärksamhet, bekräftelse och respekt i deras lärande och utveckling. Detta kan även ha giltighet i en mentorsrelation. Mentorns närvaro ska genomsyras av en slags gemenskap med barnet. Mentorn ska ha förmåga att sätta sig in i och förstå barnet och vara ”här och nu”.

Buber talar om ”benådade ögonblick” då någonting kan hända, något som innebär verklig förändring och möjlighet till utveckling

och mognad. Vi tror att denna sensitivitet och närvaro är viktigt för att uppnå ”benådade ögonblick”. En sensitivitet som naturligtvis kan vara olika för olika personer, men eftersom mentorens själva har valt sitt uppdrag tror vi att de i viss mån är utrustade med ett mått av sensitivitet. Ett bra mentorskap, menar vi, ska präglas av mentorns närvaro och ett förhållningssätt med fokus på barnets utvecklingspotentialer och positiva sidor, där mötet med barnet och familjen är präglad av en ömsesidig respekt.

Naturligtvis finns olika kvaliteter på hur engagerade mentorens är och om de visar lyhördhet inför barnet och att det finns olika kvaliteter på lyhördhet och empatisk förmåga. Tilltro till egen förmåga (self-efficacy) är en viktig variabel för goda relationer. En studie gjord av DuBois et al (2002) visade att mentorer med hög self-efficacy hade bättre kontakt med barnet, visade större engagemang och rapporterade färre problem i relationen. Känsla av self-efficacy har betydelse i hur vi närmar oss en uppgift, ett problem eller en utmaning. De som tror sig kunna utföra saker väl blir ofta mer motiverade att ta sig an svåra uppgifter och de ser ofta det som något som de vill bemästra snarare än bekämpa eller undvika. I Parras studie i DuBois (2002) visade mentorer med hög self-efficacy och regelbundna träffar, en större närhet till sitt mentorsbarn än de som inte hade god self-efficacy. Mentorns self-efficacy var baserad på hur bra mentorn tyckte att hon/han var som mentor, hur mentorn värderade sig själv samt hur väl förberedd hon/han kände sig. God kvalitet innebar bland annat att de kände sig väl förberedda och att de hade hunnit tänka igenom sina egna förväntningar och sin roll. Likaså visar studien av DuBois et al att mentorernas egna värderingar av self-efficacy stod i korrelation med de ungdomar som tyckte att mentorn varit en viktig signifikant vuxen i deras uppväxt (Rhodes 2002).

Enligt Penner i DuBois & Karacher (2005) är en prosocial personlighet hos mentorn en viktig faktor för utvecklingen av relationen. Penner menar att en prosocial personlighet består av två faktorer som står i relation till varandra, för det första ett empatiskt förhållningssätt där prosociala tankar och känslor ingår, och för det andra en hjälpsamhet där en bakgrund av tidigare prosocialt beteende ingår.

### *Förtroende och tillit*

Herrera et al (2000) menar att nyckeln till en god relation är att det utvecklas ett förtroende och en tillit. I deras undersökning ingick mer än 600 mentorspar där undersökningens syfte var att undersöka vilka faktorer som var de mest avgörande för att skapa goda relationer. De fann att grad av närhet och tillit förutspådde och gav olika effekter hos barnet, både akademiska och beteendemässiga.

Att utveckla förtroende och tillit är något som ofta tar olika lång tid och är något som kan vara svårt för de barn som av olika anledningar förlorat förtroendet för vuxna eller tidigare blivit sviken av någon vuxen. Tillit är dessutom inte något som man kan kräva av någon – endast något som kan visas. Att lita på någon är en gradvis process. Tillit och närhet är också en viktig faktor för dialog mellan paren. Genuin dialog, menar Morrow & Styles (1995), är en av de viktigaste aspekterna i en relation.

En annan viktig aspekt för god relation och utveckling av förtroende är att man träffas regelbundet, det vill säga att det finns en förutsägbarhet och en regelbundenhet i mötena (DuBois & Karacher 2005).

### *Möjlighetsorienterad inställning*

I en forskningsstudie gjord av Morrow och Styles (1995) i Big Brothers & Big Sisters, undersöktes relationen mellan mentor och barn för att ta reda på vad som fick den att utvecklas. Det intressanta i denna studie är att den visar på både barnens och mentornas svar. Forskarna ville veta vad det var som gjorde att vissa relationer lyckades medan andra misslyckades eller till och med avbröts. 82 mentorer och barn i åldern 10–15 år intervjuades, från åtta olika mentorsprogram. De hade träffats från fyra upp till arton månader och de studerades både under perioden de träffades och även nio månader efter. Två intervjuer genomfördes, en i början av relationen och en nio månader senare. Vid den sista intervjun hade 24 av paren avslutat medan 58 fortfarande träffades. Huvudskälet till dessa skillnader hade att göra med mentorns förväntning och inställning. Flera hade misslyckats därför att de trodde att de kunde förändra barnet och de försökte även att påskynda

denna förändring. Nästan alla de som lyckades såg istället sin roll som stödjande och de ville hjälpa barnet att växa och utvecklas samtidigt som de såg sig själv som en vän. De förstod att det var viktigt att hålla ett förtroende och att det tar tid att bygga en relation.

Det kan vara på sin plats att i det här sammanhanget påpeka att ett krav för att relationen ska utvecklas är att både barnets/föräldrarnas och mentorns förväntningar belyses, och inte bara mentorns förväntningar, som visas här.

I Morrow och Styles studie (1995) fann man två typer av relationer, båda med helt olika samspelsmönster, vilket till stor del var beroende på vilken inställning mentorn hade till sin egen mentorsroll och till barnet. Mentorerna hade olika förväntningar och inställning beträffande barnets behov, målet med relationen samt vilket syfte mentorskapet fyllde. Detta i sin tur avspeglade vilka känslor barnet hade och visade i relationen. Forskarna identifierade två typer av relationer:

1. Utvecklingsrelationer (Development relations)
2. Normativa relationer (Prescriptive relations)

I den första gruppen rapporterade barnen större tillfredsställelse. De kände närhet till mentorn och sökte även råd och stöd hos denne. Mentorerna i denna grupp såg sig själva som en vän och de ville stödja barnet samtidigt som de såg barnets behov och försökte vara flexibla. De lät barnet bestämma olika aktiviteter och de var också engagerade i dessa. De var uppmuntrande och vänliga, hade ett icke fördömande sätt, gav förslag och alternativ, undvek kritik och ”predikningar”. I början av relationen betonade de betydelsen av att etablera tillit och de ville att barnet skulle känna förtroende för dem. När relationen väl etablerats började barnet att i hög grad öppna sig och ta råd av sin mentor. Relationen stärktes och med mentorns hjälp förbättrade barnen sina skolresultat och blev mer ansvarsfulla.

I den andra gruppen, som präglades av normativa relationer, såg mentorerna sig själva som en auktoritetsperson som ville försöka förändra eller förbättra barnets beteende. De var mindre villiga att göra aktiviteter tillsammans och flera av dem var även otillfreds-

ställda i sin relation till barnet. I början av relationen såg de ofta problem och svårigheter hos barnet och även i sin relation till barnet. De förväntade sig, trots ålderskillnad, att båda skulle ta lika stort ansvar gällande kontakt och förslag på aktiviteter.

En jämförelse mellan dessa båda grupper visade att de par som hade en utvecklingsrelation hade en längre varaktighet och mentorerna beskrev relationen till barnet i mer positiva termer och de hade även fler positiva ordalag om sin roll som mentor än mentorerna i den normativa gruppen. Mentorerna i den normativa gruppen ville inte sänka sina egna förväntningar och de blev ofta besvikna i sina misslyckanden och kände brist på respons från barnet. Sammantaget ledde detta till att båda kände besvikelse i relationen – relationer som oftast också blev kortlivade.

The attitudes, expectations, and styles of the volunteers were the most salient factors in determining how, and into what types, relationships evolved. (Morrow & Styles 1995:19, DuBois & Karacher 2005:89)

Det finns en samstämmighet mellan dessa resultat och Newburn och Shiners (2005) forskningsstudie. I deras studie värderades en bra relation i mentorskapet utifrån följande aspekter: ”att kunna prata med varandra”, ”ömsesidighet”, ”en relation baserad på respekt snarare än auktoritet”. En annan vital faktor var att bra relationer återfanns bland de mentorer som var intresserade av unga människor och ville göra aktiviteter tillsammans.

### *Förmåga att aktivera*

Precis som Newburn och Shiners forskningsresultat visar är en viktig aspekt för en god relation att göra aktiviteter tillsammans. Forskning visar att de mentorer som erbjuder olika aktiviteter, även sådana som barnet vanligtvis inte skulle ha möjlighet att prova, och som engagerade sig i barnet stärkte relationen positivt (Herrera et al 2000). De mentorer som var engagerade i sociala aktiviteter tenderade att få högre nivåer av närhet i sin relation. Den starkaste faktorn för grad av närhet var vilken grad mentorn och barnet var engagerade i sociala aktiviteter tillsammans. Och de

barn som nämnde sin mentor som en signifikant viktig person var de som hade frekvent och regelbunden kontakt och vars mentor var engagerad och gjorde aktiviteter tillsammans med dem.

### *Engagemang och fokus*

Vilket engagemang mentorn visar har betydelse för hur relationen utvecklas och vad barnet känner och tycker. Det visar studien *Youth Survey*, genomförd 2004 i Big Brothers & Big Sisters mentorsorganisation. Här fann forskarna tre olika engagemang eller fokus vilka fick betydelse för hur relationen utvecklades. Man konstaterade att de barn som kategoriserade sin relation utifrån erbjudna aktiviteter var de som hade mest nytta. I denna studie deltog barn i åldrarna 10–14, vilka fick svara på 56 frågor om hur ofta de träffade sin mentor, vilken typ av aktivitet de gjorde och om de tyckte att relationen påverkade dem på något sätt (Rhodes 2002). Forskarna fann tre olika kvaliteter hos mentorerna och deras relation till barnet. Dessa var:

#### *1. I vilken grad relationen var "barncentrerad", barnet var i fokus*

Här återfanns relationer där barnet/den ungas egen upplevelse var att de var i centrum. Barnet kände att mentorn var deras företrädare och att deras intresse beaktades. Forskarna kunde här påvisa förbättringar i barnets beteende och attityd, i jämförelse med dem som hade en mentor som visade lite intresse för dem.

#### *2. I vilken grad relationen hade ett emotionellt engagemang*

I denna kategori fann forskarna olika grader av tillfredsställelse beroende på hur barnet upplevde sin mentors engagemang (de uttryckte känslor såsom; jag känner mig glad, jag känner mig dum, jag blir uttråkad etc). De fann korrelation mellan grad av tillfredsställelse i relationen och utveckling av denna. Om mentorn var emotionellt engagerad visade barnet lägre nivåer av alienation även till sina föräldrar, de hade högre självförtroende och de hade även bättre skolkompetens än kontrollgruppen. Intressant är att de som tyckte att deras mentor var stödjande men som gjorde få aktiviteter tillsammans, visade dålig effekt eller minst nytta. Till syvende och

sist handlar det inte bara om att skapa en god relation – utan också om att göra aktiviteter tillsammans.

Goldner (2008) visar i sin forskning från Perach att kvaliteten i relationen var avgörande för resultatet. I denna studie där 84 barn i åldrarna 8–13 år ingick, försökte man finna en korrelation mellan kvaliteten i relationen och hur väl barnet fungerade efter åtta månader i en mentorsrelation. Kvalitet som bedömdes var närhet, beroende, förväntningar och djupet i relationen under perioden. Goldner fann ett positivt samband mellan dessa faktorer och barnens sociala och akademiska kompetens, men också den sociala tillvaron och det allmänna välmåendet.

Resultatet av studien visar även att mentorer och barn inte ser samma kvalitet i relationen vilket kan tyda på att de har olika förväntningar i varseblivning av vad god kvalitet i en relation är. Däremot var det upplevda stödet som barnet rapporterade jämförbart med vad lärarna rapporterade. Det fanns en korrelation mellan upplevt positivt stöd från mentorn och resultat på skolarbete, men också socialt och emotionellt välmående.

### *3. I vilken grad det fanns otillfredsställelse i relationen*

Inte speciellt förvånande visade resultatet här att de som kände sig otillfredsställda i sina relationer även visade färre förbättringar i beteenden och attityd än de som var övervägande positiva.

Morrow & Styles (1995) kan sägas bekräfta detta resultat då deras forskning visar att relationer som är fokuserade på barnet/den unga förutspår bättre relationell kvalitet och varaktighet och visar även på kompetensförbättringar i barnets/den ungas förmåga att etablera andra vuxenrelationer.

#### 2.3.5. Faser i en relation

Som vi tidigare nämnt skiljer sig mentorsrelationen från andra relationer – den är formaliserad då den har ett mål som andra relationer med t ex vänner och familj inte har. Dessutom finns det en ålderskillnad mellan mentor och barn och i en del fall kan det även röra sig om olika bakgrunder, socialt och kulturellt.

Varje mentorsrelation är unik men det finns dock vissa stadier i ett mentorskap – en början, en utveckling och ibland en stagnation

och därefter en avslutande fas. För att beskriva dessa faser kommer vi delvis att använda oss av en modell utvecklad av Hinde (1977) som är baserad på fem olika stadier och som visar olika faser i en mentorsrelation och de eventuella förändringar som kan ske i denna relation. Vi använder oss även av en modell som är baserad på Fehrs (2000) överblick av en livscykel i en vänskapsrelation (DuBois & Karacher 2005). I DuBois & Karachers modell används begrepp såsom *Contemplation, Initiation, Growth and Maintenance, Decline and Dissolution* och *Redefinition* (DuBois & Karacher 2005:86). I dessa faser beskrivs dock endast mentorn. Vi har emellertid valt att även ta med barnet i tabellen, trots att fokus i mentorskapet i tabellen kommer att ligga på mentorn. I DuBois & Karachers modell omnämns faser "kontemplation" vilken startar innan mentorskapet börjar och innebär de tankar och funderingar som en mentor kan ha. Vi har valt att inte ta upp denna fas utan endast den tid då mentor och barn träffas. Som tidigare nämnts menar vi dock att mentorns förväntningar, inställning och motivation är ytterst viktiga faktorer och även barnets och föräldrarnas. Vi har lagt till en fas som vi menar att många mentorer och barn brukar gå igenom, nämligen en fas bestående och utmaning och test.

Vi använder oss av följande fyra faser i vår modell:

1. Initial fas
2. Utmaningsfasen
3. Mognat mentorskap
4. Övergång (mot avslutning)

### *Initialfasen*

I den första initiala fasen är det "första mötet" något som nästan alla mentorer och barn brukar tala om som en första hållplats för deras relation. Det som Näktergalens mentorer oftast är mest oroliga över innan de träffar barnet för första gången är: hoppas barnet tycker om mig. Tänk om hon/han föreställt sig någon yngre, äldre, annorlunda. Detsamma gäller för barnet: hoppas min mentor tycker om mig och att hon/han är snäll.

Under denna första initiala fas som kan vara ända upp till sex månader brukar både barn och mentor vara motiverade, de vill



lära känna varandra, är ofta nyfikna på varandra och de letar efter likheter mellan varandra. Under denna fas gäller det att mentorn och barnet hittar rutiner som fungerar för båda. I denna fas brukar de mentorer som har tystlåtna barn eller barn som inte kommer med egna idéer ha det lite svårare. Här gäller det att mentorn visar tålmod och inte ”pressar på” utan kan vänta in barnet, lita på det och förstå att tiden behövs för att etablera en bra kontakt.

### *Utmaningsfasen*

I denna fas är det inte ovanligt att barnet testat hur mycket hon/han kan lita på mentorn. Ibland kan sådana reaktioner bero på en osäkerhet hos barnet, eller på upplevelser av tidiga besvikelser. Här gäller det att mentorn har tålmod. Det är lätt att tappa modet och känna att man inte är kompetent nog. Här kan mentorns self-efficacy ha betydelse, det vill säga hur mentorn kan tackla situationen och se på sin egen roll som mentor. Om barnet visar ett negativt beteende, verkar ointresserad, eller kanske till och med kritiserar mentorn och avbokar möten i sista stund är det naturligtvis lätt att ta det personligt. Men det är viktigt att komma över denna fas. Problem med att boka och bestämma träfftider brukar vara ett vanligt skäl till avbrott under denna fas. Under denna fas är det viktigt att mentorn kan visa att hon/han är en person att lita på. Det är viktigt att göra mentorn uppmärksam på att det inte går att påskynda processen genom att till exempel träffas oftare eller längre varje gång. Mentorskapet måste vara tydligt för alla inblandade, även för föräldern/föräldrarna.

De två första stadierna, initialfasen och utmaningsfasen är viktiga faser och nästan kritiska eftersom det är här som relationen grundläggs. Om det ska bli en lyckad relation måste framförallt mentorn arbeta med relationen och gå igenom de svårigheter som eventuellt kan uppstå för att relationen ska utvecklas och fördjupas. Som tidigare nämnts är det viktigt att det finns en stödjande organisation runt mentorn, att mentorn kan ta kontakt med verksamhetens ledning. Likaså är det viktigt att barnet och föräldrarna har stöd och kan vända sig till någon antingen inom organisationen eller vid den skola som organisationen samarbetar med.

### *Mognat mentorskap*

I denna fas har paret oftast lärt känna varandra och det brukar finnas en förutsägbarhet beträffande vad man säger, känner, hur man interagerar etc. Ofta har man även hittat rutiner för träffarna och vet vad den andra tycker om respektive inte tycker om. En del par har etablerat starka band medan andra fortfarande kan ha upp- och nedgångar i sin relation. Det handlar både om mentorns men också om barnets individuella personlighet, utveckling och hur duon har utvecklats. De par som inte fördjupat sin relation och bindning är oftast de par som brukar dra sig från varandra och det är inte heller ovanligt att några avbryter relationen under just den här perioden.

### *Övergång mot avslutning och separation*

I denna fas är det viktigt att både mentor och barn men även föräldrarna mentalt förbereder sig för en avslutning. I mentorsutbildning, men också i handledning, bör separationen bearbetas. Mentorn bör bland annat komma tillrätta med sina egna känslor och påbörja sin egen "mentala bromssträcka". Mentorns uppgift är också att vara tydlig inför såväl barnet som förälder/föräldrar. Samma sak gäller naturligtvis barnet. Dels måste barnet tidigt vara medveten om att mentorskapet har ett slut och dels måste barnet få möjlighet att bearbeta det.

Nedan försöker vi konkretisera de olika faserna utifrån en tabell gjord vid The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory år 2007.

Fas	Beskrivning	Karakteristik	Effektiv kommunikation
<b>Initialfas</b>	<p>Här bör mentorn fokusera på att lära känna barnet. Hitta gemensamma intressen och fokusera på det barnet är bra på/kan och vill göra</p> <p>Prata om förväntningar, göra överenskommelser när de ska träffas, hur länge, vilka aktiviteter och hur de ska hålla kontakt med varandra. Viktigt att ha trevligt tillsammans!</p>	<p>”Det första intrycket”</p> <p>Lära känna varandra</p> <p>Leta efter samma intressen</p>	<p>Att lyssna aktivt</p> <p>Att använda öppna frågor</p> <p>Att inte vara rädd för tystnad</p> <p>Att visa empati</p> <p>Att vara tydlig och konkret</p>
<b>Utmaningsfas</b>	<p>När väl relationen har ”kommit igång”, är det normalt att mentorsbarnet testar för att se hur långt mentorns engagemang och åtagande går.</p> <p>Några mentorsbarn kan ha negativa erfarenheter av att inte kunna lita på vuxna och då kan det hända att barnet testar och är utföretande.</p>	<p>Testfas</p> <p>”Tänka om” det första intrycket?</p> <p>Känslor och emotioner kan dyka upp</p>	<p>Att vara konsekvent i kommunikationen</p> <p>Att våga ställa krav</p> <p>Att kunna skilja på barnets beteende och vem barnet är</p> <p>Använd ”jag-budskap”, t ex jag tycker istället för du är</p>

<p><b>Mognat mentorskap</b></p>	<p>Relation har mognat. Tillit och närhet har etablerats, mentor och barn trivs och har trevligt tillsammans. Aktiviteterna är igång, barnet får prova och göra aktiviteter</p> <p>Förtroende för varandra har fördjupats. Samtal är viktiga. Några få barn kan fortfarande ha en "festperiod" men denna äventyrar inte relationen på samma sätt som i början. Här gäller det att mentorn fortsätter att "vinna status" och tillit</p>	<p>Relationen känns ömsesidig</p> <p>Det finns tillit och förtroende för varandra</p> <p>En "djupare" relation har etablerats</p>	<p>Att ge feedback på den positiva utveckling som barnet visat</p> <p>Att lyssna och samtala och bekräfta barnets känslor</p> <p>Att emellanåt summera mötena och aktiviteterna</p>
<p><b>Övergång mot avslutning &amp; separation</b></p>	<p>Det är viktigt att mentorn är förberedd, har fungerat igenom hur det kommer att kännas. Det är viktigt att även prata med barnet och föräldrarna, samt att "utvärdera" och prata om allt trevligt de gjort tillsammans.</p>	<p>Relationen har fördjupats</p> <p>En "mental bromssträcka" påbörjas</p>	<p>Verbalisera känslor och tankar</p> <p>Summera tiden tillsammans</p> <p>Ge feedback som beskriver utvecklingen hos barnet.</p> <p>Lyssna och bekräfta ev. oro</p>

### 2.3.6. Interna faktorer för ett lyckat mentorskap

Det finns faktorer som är av betydelse för hur mentorskapet och relationen utvecklas. Några är interna såsom hur rekrytering, urval, intervjuer och kontroll av de sökande mentorerna sker. Faktorer som forskare (Sipe & Roder 1999) menar är avgörande för goda relationer. Om dessa moment görs noggrant, får de effekt på resultatet för hur relationen utvecklas mellan barnet och mentorn.

Ett mentorskap består av en duo, två personer som ska interagera med varandra, ha ömsesidigt utbyte och få en personlig relation till varandra. En faktor som Rhodes (2002) studie visar är att det finns någon sorts gemenskap och samhörighet mellan mentor och barn. Hon nämner även betydelsen av att barnet kan se sin mentor som en signifikant andra för att barnet ska kunna utvecklas.

#### *Matchning*

Betydelsen av ömsesidigt utbyte är ofta ett av skälen till varför de flesta mentorsprogram gör matchningar mellan paren. En omsorgsfull matchning har visat sig vara en viktig förutsättning för goda relationer. Forskningsresultat visar att ett av de viktigaste kriterierna för positiv utveckling i relationen är ett gemensamt intresse. Herrera et al (2000) och Rhodes (2002) menar att detta är viktigare och har större betydelse för en god relation än vad etnicitet eller kön har. Relationen har betydligt större potential att utvecklas om paren delar liknande intressen och de mentorsprogram som använder intresse som utgångspunkt vid matchning har större sannolikhet att lyckas (Jekielek et al 2002). Relationen utvecklas och fördjupas också i högre grad om det finns likhet i personlighet och i förväntningar (Bernier & Larose 2005).

I detta sammanhang är Newburn & Shiners (2005) studie intressant då denna visar att flickor värderade sin relation till mentorn högre än vad pojkarna gjorde (41 % respektive 36 %). Ännu större skillnader fann de om mentorn var kvinna eller man. Mentorsbarnet skattade de kvinnliga mentorerna högre, bland annat tyckte de att de kvinnliga mentorerna var mer hjälpsamma än vad de manliga var (49 % kontra 32 %). De kvinnliga mentorernas egen skattning i jämförelse med barnets, oavsett om det var en flicka eller pojke, var i det närmaste identisk. Resultatet visade att de manliga

mentorerna matchade med pojkar tenderade att skattas mindre positivt av pojkarna själva. Detta kan relateras till vad Colley (2003) skriver om att kvinnor i mentorskap ofta tar en mer fostrande och hjälpande karaktär än vad män gör.

### *Mentorsutbildning*

Vikten av att ha utbildning och regelbunden kontakt med mentorerna styrks i alla forskningsresultat och är det som i slutändan är det som kan påverka och ge positiva resultat för relationen (Rhodes & DuBois, 2006). Mentorsrollens syfte och mål är viktiga faktorer som alla bör behandlas i mentorsutbildning och i handledning.

En undersökning år 2000 med 669 mentorer (Herrera et al 2000) visade att mentorsutbildning före start positivt påverkade mentorn och relationen till barnet. Resultatet visade att de som genomgått mentorsutbildning också spenderade mer tid tillsammans med sina barn och var engagerade i fler sociala aktiviteter tillsammans samt hade en nära och stödjande relation till barn. Kvaliteten på relationen värderades utifrån ”grad av närhet”; vilken utsträckning de gav emotionellt stöd och hjälp, ställde upp för sitt barn, visade intresse samt brydde sig om dem. Forskarna menade att detta kännetecknade goda och varaktiga relationer med hög grad av tillfredsställelse. Den starkast bidragande faktorn för hög grad av närhet var i vilken utsträckning mentorn och barnet var engagerade i sociala aktiviteter tillsammans.

Rhodes skriver i artikeln *Youth mentoring in perspective* (2001) att allt för många mentorsprogram inte har tillräcklig utbildning för sina mentorer. Hennes undersökning grundar sig på en granskning av mer än 700 mentorsprogram i USA vilken visar att 36 % av mentorerna hade mindre än två timmars utbildning och att 22 % inte fick någon utbildning alls. 20 % av mentorerna menade att de ”nästan aldrig” hade samtal med personer som arbetade i deras program och 9 % hade ingen kontakt alls (DuBois & Karacher 2005).

Forskningen visar att de effektivaste mentorsprogrammen är de som hade tio timmars mentorsträning och handledning. De mentorer som fick färre än två timmars utbildning och handledning rap-

porterade den lägsta nivån av närhet i sina relationer till mentorsbarnet, medan de mentorer som fick mer än sex timmars utbildning och handledning spenderade mer tid i relationen. De rapporterade dessutom högre nivåer av närhet i denna (Herrera et al 2000).

En annan studie av Sipe and Roder (1999), som har undersökt 722 mentorsprogram i USA, visar att de flesta program har en lagom adekvat träning och handledning, men det som förvånade forskarna var att utbildningen och handledningen inte tillräckligt fokuserade på betydelsen av relationens utveckling. Detta trots att flertalet hade mål för detta.

### *Den viktiga handledningen*

Handledning är ytterligare en viktig faktor för mentorskapets utveckling. Taylor & Bressler (2000) visar att effektiva mentorsprogram hade utbildning, månatliga möten och gav stöd och support till mentorerna. Resultat visar att de mentorer som fått genomgå mentorsutbildning också hade högre nivåer av tilltro till egen förmåga, det som vi tidigare refererat till som self-efficacy (Herrera et al 2007).

I studien av Herrera et al visar resultatet att relationen mellan mentor och barn i högre grad "misslyckades" om mentorn inte hade regelbunden kontakt med ledningen. Om mentorer t ex skickade in sina skriftliga redogörelser per mail eller post och inte hade personlig kontakt, ökade detta risken för fler avhopp, fler "dåliga relationer" och fler oregelbundna möten i jämförelse med program där man träffade mentorerna regelbundet och diskuterade mentorsrollen och relationen. Karacher (2005) fann att mentorer med frekvent kontakt med ledningen hade högre grad av tillfredsställelse. Dessa mentorer kände sig mer betydelsefulla, kände att de fick ut mer av sitt mentorskap och de såg sin relation mer positiv än de som hade lite eller ingen kontakt. Med kontakt avsågs här också mentorsutbildning och möjligheten att ta kontakt när de ville för att få hjälp och stöd.

Regelbunden kontakt med mentorerna är viktigt men ingen garanti för att det alltid utvecklas goda relationer även om sannolikheten är större. Däremot kan det fullända andra viktiga syften så-

som en trygghet för mentorn och vetskapen om att de kan få stöd och hjälp, vilket i slutänden även kan öka deras engagemang, hjälpa dem att bli mer tydliga i sina roller samt bidra till att de i högre grad fortsätter sin relation. Dessutom är mentorernas berättelser, frågor och funderingar viktig information för ledningen att få ta del av, information som kan användas som utvärdering och utveckling av programmet.

Karachers resultat bekräftas även av Fresko och Wertheim (2001), som har utvärderat mentorsprojekt i Israel. De framhåller också att handledning och samtalsstöd för studenterna som varit mentorer väsentligen skulle kunna göra att de bättre tillvaratar mentorserfarenheterna i den egna yrkesutvecklingen.



## 3. HUR KAN MENTORSKAP ARRANGERAS?

### 3.1. Mentorskap i Näktergalen – ett exempel

Vi har i det föregående kapitlet gjort en utforskning av mentorskap för barn och unga. Vi kommer i följande kapitel att använda oss av Näktergalen mentorsverksamhet för att ytterligare fördjupa vår kunskap om mentorskap. Kapitlet är baserat på boken *En knuff framåt* (Sild Lönroth 2007).

Som vi ser av forskningsresultaten finns det en rad faktorer som är viktiga för att det ska kunna skapas goda relationer i mentorskapsduon: matchning, mentorsutbildning och handledning är några viktiga aspekter. Andra faktorer är organisationens ramar, intervjuer med barn och mentorer, hur information och kommunikation sker mellan barn/föräldrar och mentorn och verksamheten, samt mellan verksamheten och medverkande skolor. Mentorskapets ramar ska vara tydliga för alla inblandade. Vi menar att goda relationer ofta också är beroende av interna faktorer såsom hur organisationen fungerar, hur samarbetet fungerar mellan mentor och organisation samt som vi tidigare varit inne på vilken utbildning och stöd mentorerna får.

#### *Barn och mentorer deltar frivilligt*

I Näktergalen ansöker studenterna frivilligt om att få bli mentor. Ansökan är skriftlig och studenten får skriva om sig själv och varför hon eller han vill bli mentor och vilka kvalifikationer och referenser hon eller han har. Barnet har tillsammans med föräldrarna

ansökt om att få en mentor. Utgångspunkten är att alla parter vill träffas, helt frivilligt, vilket vi menar är den bästa grogrund för relationen. Båda måste vilja träffas för att relationen ska bli fruktbar. Föräldrarna har godkänt att mentorn ska få träffa barnet, de har fyllt i ett medgivande och fått både skriftlig och muntlig information. Mötets utgångspunkt är på lika villkor och i samvaron med varandra kan det sociala samspelet utvecklas.

### *Intervjuer och matchning*

Näktergalens fjorton års empiri visar att en viktig förutsättning för att det ska kunna bli bra matchningar och senare goda relationer är att det sker noggranna intervjuer med de blivande mentorerna, men också med barnen. Som nämnts är inte alla lämpliga för uppdraget. Vissa mentorer uppvisar vad vi kallar *"Florence Nightingale-syndromet"* och vill "rädda" barnet från den situation det befinner sig i. Andra är inte tillräckligt mogna för uppdraget eller har egna problem som de måste hantera innan de kan ta sig an ett mentorskap.

Det finns många olika skäl till varför studenterna väljer att ansöka om att bli mentor. Miller (2002) gör en uppdelning mellan skäl som har att göra med personlig utveckling, arbetsmeriterande värde, akademiskt värde och lärande. I Näktergalen kan vi se exempel på dessa skäl. Man skulle dock kunna generalisera ytterligare och säga att i Näktergalen finns ofta två kategorier av sökande, de som vill bli mentor av egoistiska skäl och de som söker av mer altruistiska skäl.

I Näktergalen intervjuas den ansökande studenten individuellt och lämnar två referenser samt ett utdrag ur polisens brottsregister. Sökande och prioriterade barn intervjuas i grupp på skolan av Näktergalens personal. Intervjumaterialet är tillsammans med den information som skolans kontaktperson, eventuella lärare samt föräldrar lämnar ett viktigt underlag för matchningen.

Paren brukar matchas utifrån liknande intressen eller likheter, en gemensam nämnare, vilket har visat sig vara en bra förutsättning för att de senare ska trivas ihop och få en god relation. Vår erfarenhet visar att det är viktigt för att relationen så optimalt som

möjligt ska kunna utvecklas. Vi har funnit att om det finns för stora skillnader mellan paren kan detta hindra relationen att utvecklas och fördjupas.

### *Utbildning, handledning och uppföljning*

Som nämnts har forskning visat att utbildning är en viktig faktor för goda relationer. I Näktergalen deltar mentorerna vid tre obligatoriska utbildningstillfällen under sitt mentorsår. Två av utbildningstillfällena ges före start och ett utbildningstillfälle ges i slutet av mentorsåret. Syftet med mentorsutbildningen är att mentorerna ska få en gemensam grund att stå på när de ska utföra sitt mentorsuppdrag och att de ska kunna sätta uppdraget i ett sammanhang och få insikt i Näktergalens ramar, syften och mål. Med utbildningarna skapas möjlighet till stöd, gemenskap och bekräftelse. Mentorerna får en skriftlig Mentorsguide som behandlar mentorsrollen och viktiga faktorer i ett mentorskap såsom att uppmuntra mentorerna att alltid utgå ifrån barnets starka sidor och kompetenser. Mentorns uppdrag är att lyfta barnets positiva, starka sidor och bekräfta barnet i olika situationer. Detta fokus menar vi i hög grad också kan påverka mentorns förhållningssätt till barnet. Om fokus är inriktat på att se barnets utvecklingsmöjligheter och potentialer eller om det är inriktat på barnets svårigheter, brister och problem kan få betydelse. I mentorsutbildningen bearbetas och diskuteras även mentorsrollen, vilket till viss del även tas upp under intervjuerna och senare fördjupas även i handledningen. En annan viktig aspekt i mentorsrollen och i samspelet mellan mentor och barn är betydelsen av att ha en god relation till föräldrarna.

På mentorsutbildningen betonas även betydelsen av att ha det trevligt tillsammans och att humor är ett viktigt inslag i samspelet. Brodin och Hylander (2002) menar att lärare som t ex kan skratta åt sina egna misstag och hanterar vardagen med en viss skämtsamhet ofta väcker barns glädje och kan bli humoristiska förebilder. Vi tror att mentorn på samma sätt kan vara denna humoristiska förebild. Att skratta tillsammans menar vi kan skapa gemenskap och fördjupa relationen vilket även kan vara en möjlig väg att stärka självkänsla.

Näktergalens sista utbildningstillfälle ägnas åt avslutningen och separationen, vilket även konkretiseras i efterföljande handledning. Ramarna inför avslutningen bör vara tydliga för alla i mentorskapet och tanken är inte att mentor och barn ska fortsätta träffas efter avslutningsdagen. Mentorn måste därför ha förberett sig själv för denna separation, pratat med barnet och föräldrarna.

Handledningen innebär en möjlighet för mentorn att ventilerar glädjeämnen och problem i syftet att stärka mentorn i sin roll och ge ledningen inblick i hur mentorskapet fortskrider. Under ett mentorsår handleds mentorerna tre gånger. Det första handledningstillfallet syftar till att kontrollera att relationen har kommit igång och att även ge stöd och hjälp till mentorer som upplever stora utmaningar eller som har initiala svårigheter. Det andra utbildningstillfallet sker i grupp med andra mentorer. Här är syftet att kunna dela med sig av erfarenheter och berätta för varandra. Här kan mentorerna ta upp problem inför varandra och få stöd och idéer inte bara av handledaren utan även av de andra mentorerna i gruppen. Det tredje och sista handledningstillfallet sker innan separationen. Vid denna handledning följs mentorsutbildningen om separationen upp och mentorn och handledaren talar om hur separationen ska ske rent konkret och vilka känslor mentorn har inför avslutet.

I Näktergalen fyller varje mentor i en månadsrapport som både är verksamhetens kontrollinstrument samt ett tillfälle för mentorerna att dokumentera sina upplevelser. Förutom månatliga rapporter över träffarna finns också utrymme för reflektion i mentorsrollen. Månadsrapporterna används även som underlag vid handledningen. Mentorns föreställningar och förväntningar är ämnen som brukar behandlas. Av erfarenhet är det inte ovanligt att mentorn ibland har alldeles för höga förväntningar, ibland även föreställningar om att barnet ska möta dem med öppen famn. Handledningen kan bland annat göra dem medvetna om att mentorskapets resultat ofta visar sig först flera år efter. Eller som DuBois & Karacher uttrycker det: *"It seems more likely that successful mentoring of youth is more often characterized by a series of small wins that emerge sporadically over time"* (DuBois & Karacher 2005:32).

Vår erfarenhet är att mentorerna ofta vill ha bekräftelse på sin roll som mentorer och på det goda arbete som de tycker att de gör och på de frågor och funderingar som de har. Gunilla Ladberg (1994) skriver att lärare brukar ha samma behov som sina elever att bli bekräftade och sedda. Vi tror också att detta är viktigt för mentorerna – de vill bli sedda, uppskattade och bekräftade både av barnet och av familjen men också vid handledningen.

### *Barn och mentor träffas förutsättningslöst*

I Näktergalen vet varken barnet eller mentorn något om varandra innan de träffas för första gången. Tanken är att de ska träffas förutsättningslöst. De har endast fått veta varandras namn innan de träffas för första gången på startdagen. Inte heller senare får mentorn tillgång till någon bakgrundsinformation om barnet. Detta innebär att barnet därmed får möjlighet att bli sedd utifrån sina personliga egenskaper – inte utifrån någon annans omdömen eller utfattade meningar. Mentorn kan helt förutsättningslöst umgås med barnet utan eventuella föreställningar om vilka eventuella behov eller svårigheter barnet kan ha.

Mentor och barn träffas efter skoltid för att göra aktiviteter tillsammans. Mentorns roll är inte att vara en extra lärare som ska hjälpa barnet med läxläsning utan en som berikar barnets fritid och gör trevliga aktiviteter tillsammans med barnet. Dock är Näktergalens syfte att barnet ska klara sig bättre i och utanför skolan genom att få förbättrad självkänsla. Fokus i relationen ska vara på barnets kompetens och potentialer.

Mentorn uppmanas att i början fokusera på att lära känna barnet och ta reda på barnets intressen samt vilka de eventuellt gemensamma intressena är. Däremot är det inte mentorn som ska besluta *vad* de ska göra tillsammans – detta måste alltid ske i samförstånd. Som tidigare nämnts ska mentorn fokusera på barnets positiva sidor och styrkor och bekräfta dessa.

### *Rutin och kontinuitet*

Mentorsuppdraget i Näktergalen är tydligt; mentorn är matchad med ett barn, de ska träffas en gång per vecka, ca 2–3 timmar per tillfälle från oktober till maj. Det finns en tydlig början, och ett

tydligt slut. Det är mentorn som är ansvarig för träffarna och att de möts regelbundet och mentorn är den som ska initiera och svara för kontakten.

Mentorskapet är en process och en relation till barnet och familjen som de själva skapar under den tid mentorskapet pågår. För att bygga en bra relation krävs en rutin och kontinuitet. Både vad gäller tid och engagemang. Rutiner har visat sig skapa trygghet och kontinuiteten är nyckeln för en god relation. Ramarna kan också vara ett stöd och en trygghet för barn och mentorerna då uppdraget är tydligt för båda.

Eftersom relationen från början är konstruerad, behövs en trygg start. I Näktergalen är första mötet därför lite mer strukturerat med en gemensam startdag dit samtliga mentorer, barn, syskon och föräldrar är inbjudna. Nästa möte sker hemma hos barnet och familjen där barnet känner sig mest trygg. Barnet får då möjlighet att visa sitt hem, eventuellt sin lekplats, sin skola etc. Mentorn får träffa föräldrarna igen vilket ger föräldrarna möjlighet att lära känna mentorn. Därefter vidgar mentorn och barnet sina mötesplatser i den takt de vill. På avslutningsdagen, den sista dagen för mentorskapet, inbjuds barnen, deras syskon och föräldrar samt mentorerna till en gemensam avslutningsdag som markerar slutet för mentorskapet för alla; barnet, familjen och mentorn

### *Den ekonomiska ersättningen*

Näktergalens mentorer får ersättning för sitt arbete som mentor. Den är dock inte så stor att någon skulle känna sig lockad av att vara mentor "för pengarnas skull", men ersättningen kan vara ett viktigt incitament. Den är tillräckligt stor för att ge personalen legitimitet att ställa krav på mentorerna och förvissa sig om att alla mentorer tar sitt uppdrag på allvar. Den kan även tjäna som belöning för mentorernas stora, ibland svåra och alltid synnerligen värdefulla arbetsinsatser.

Lena Rubinstein Reich (2001) framhåller i sin utvärdering att ersättning och anställning leder till att mentorerna i mindre grad ger upp och avslutar och att storleken på ersättningen inte är av avgörande betydelse.

### *Vikten av att involvera föräldrarna*

Mentorerna uppmuntras hela tiden att etablera god kontakt med barnets föräldrar och alltid samarbeta med dem med barnens bästa framför ögonen. De uppmuntras också till att anstränga sig för att förstå barnet i barnets sociala och kulturella kontext, och med empati och respekt möta barnet och barnets familj.

Forskning visar även att mentorsprogram som samarbetar med föräldrarna visar bättre resultat för barnet vilket också kan stärka relationen mellan mentor och barn (DuBois et al 2002).

Föräldrarnas delaktighet är betydelsefull, de kan komma med förslag på vad barn och mentor kan göra på träffarna och vara ett viktigt stöd för mentorn. Samtidigt är det viktigt att föräldrarna inte tar över, eller tar tid från barnet. Mentorerna bör ibland hålla lite distans till föräldrarna så att de inte blir förälderns mentor istället för barnets.

Att engagera föräldrarna är viktigt då det ingår i den ömsesidiga nyttan som mentorskapet i Näktergalen syftar till. Det är inte bara mentorsbarn och mentor som ska få ut något av mentorskapet utan även föräldrarna och det omgivande samhället.

Det är dock den ömsesidiga nyttan som uppstår i mötet mellan barn och mentor som vi kommer att fokusera på i denna bok.

#### **3.1.1. Ömsesidig nytta**

Visst, jag lär mig mycket. Men han har mycket mer att ge mig.  
(Karen)<sup>2</sup>

En av Näktergalens hörnpelare är alltså den ömsesidiga nyttan som uppstår i den dualistiska relationen mellan mentorsbarn och mentorn. Även om det i begreppet finns en inbyggd förståelse av att det är mentorsbarnet som ska få ut mest av relationen tyder erfarenheterna på att mentorerna lär sig minst lika mycket själva.

Jag ser mig inte som mer vetande än barnet. Jag tror vi går in i det här på väldigt lika basis. En mentor låter ju som nån sorts guide eller lärare. Men det är mer kopplat till hur livet ter sig

---

<sup>2</sup> Alla intervjupersoners namn i denna bok är fingerade

liksom. Jag kan vara en guide till vuxenvärlden. Men bortsett från det är det ganska lika. Mitt barn är lika mycket mentor till mig. Hur det är att vara barn idag och hur det funkar. Det är nog bättre att kalla det mentorsverksamhet än att kalla sig själv mentor. Det är ett ömsesidigt utbyte. (Rolf)

Vi har hittills i denna bok belyst resultatet av mentorskap och berättat om mentorskapet i Näktergalen. Fokus vad gäller resultatet har hittills legat mycket på nyttan för mentorsbarnet. I kapitel 2 efterlyste vi en mer nyanserad bild av mentorskapet, där mentor och adept framställs likvärdiga och den inneboende maktrelationen i ett mentorskap motarbetas. Colley (2003) beskriver en liberal feministisk kritik mot synen på mentorskap. Denna kritik baserar sig på att det i många fall kan vara den andra parten, det vill säga barnet, som är den starkare i duon. Utgångspunkten i Näktergalen är att ingen part bör vara starkare än den andra, även om en viss maktrelation är oundviklig. Framförallt ska båda parter gå in i relationen förutsättningslöst med syfte att lära av varandra. Det är detta vi kallar den ömsesidiga nyttan och det ömsesidiga utbytet i Näktergalen.

Vi kommer nu att belysa denna ömsesidiga nytta genom att mentorerna ger sin bild av mentorskapet. Detta kapitel avslutas med att mentorerna i Näktergalen berättar om sin syn på mentorsrollen och den ömsesidiga nyttan. I följande två kapitel kommer vi sedan att utforska det ömsesidiga lärandet, först hos mentorerna och sedan erfarenheterna hos de barn som idag är ungdomar.

### 3.1.2. Mentorsrollen i Näktergalen

I tidigare kapitel har vi tagit upp olika teorier om mentorsroller. Vi kunde se att forskningen visar att en mentor kan gestalta sig som en förälder, en vän, en lärare, en coach eller en terapeut. Hur ser det då ut i Näktergalen?

I Näktergalen råder vi inte mentorerna till att vara pedagoger eller psykologer, däremot vuxna och medmänskliga. Mentorerna uppmanas vara goda lyssnare, samtalspartners och beredda att ge av sin tid, bjuda på sig själva och sina egna erfarenheter. Näktergalen har emellertid ingen egen – åtminstone ingen uttalad – defini-



tion av begreppet mentor. Inte heller av begreppet mentorskap. Men med hjälp av mentorernas och ungdomarnas egna röster hoppas vi i detta kapitel kunna hitta definitioner av mentor och mentorskap som överensstämmer med det som sker i Näktergalen. I intervjuer med mentorerna under 2009-2010 har vi ställt frågan: ”*Vad är ett mentorskap?*”

Jag brukar säga att det viktiga är just mötet. Att det inte finns något direkt mål mer än vägen som sådan. För det är ju lite ovanligt i dagens samhälle att tänka så. Allting måste ju ha ett mål. Men det här har ju inte det. (Gillian)

Mentorskapet i Näktergalen baseras på mötet i duon. Det vill säga att *en* mentor möter *ett* mentorsbarn. Denna en-till-en-relation är något som står i centrum i Näktergalens filosofi. En sådan relation är förstås svår att hitta i andra sammanhang där vuxna kommer i kontakt med barn. Det är också i duon vi vill söka svaret på vad mentorskapet innebär. Vilken är dynamiken i duon? Hur står parterna i relation till varandra? Hur överensstämmer tanken om duon i mentorernas egna tankar om sin roll som mentor?

Alla studenter som intervjuas för att bli en mentor i Näktergalen får frågan: ”*vad är en mentor för dig?*” Denna fråga har vi också följt upp när vi träffat studenterna för handledning i början och i slutet av mentorsperioden. Och svaren är många och olika. Väldigt få av studenterna som söker till Näktergalen använder sig av termerna lärare eller handledare, det vill säga de ord som oftast förekommer i de vanligaste definitionerna av ordet, när de beskriver sin egen roll. Inte heller någon ser sig som någon typ av substituerande förälder. De ord som oftast och snabbast dyker upp i samtalen är istället *vän* och *förebild*. Mentorerna vill gärna se sig själva som en vuxen kompis. Någon som man har roligt med, snackar och leker med. Detta är framförallt tydligt i intervjuerna som sker tidigt i relationen. I ett tidigt stadium ser man sig själv först och främst som en vuxen vän.

### *En vuxen vän*

Tidigare studier av Näktergalen (Sild Lönroth 2007) visar hur vänskapsband knyts i mentorsrelationen. Våra intervjuer vid det första handledningstillfället bekräftar att många av mentorerna definierar sig själva som just en vän, speciellt i början av relationen.

Jag känner mig mest som en lekkamrat. Jag har ännu inte satts på prov, men det märks att hon uppskattar att ha mig för sig själv. (Doris)

Jag är hennes vän, men det är jag som har vuxenansvaret. Jag kommer på mig själv med att vara otroligt rädd om henne. Det är något jag inte är van vid. (Giselle)

Som tidigare nämnts har en hel del av mentorerna höga förväntningar på sig själva. De går in för sina uppgifter, tror på sin kompetens och visar prov på det som Parra et al (2002) kallar för self-efficacy. Redan vid anställningsintervjun har de ofta en relativt klar bild av vad mentorskapet innebär. När vi träffar mentorerna i början av relationen är det flera som uttrycker att de ännu inte kommit dit de trodde att de skulle ha kommit, och att de inte blivit vad de trodde de skulle bli. Ännu så länge är de "bara kompisar".

Det tar tid att komma nära varandra. Så nu känns det mest som vi är polare. Han vill inte prata om skolan eller om något allvarligt. Bara leka. Fast han har sagt att han vill bli polis. (Thom)

Erfarenheter från Näktergalen och andra mentorsprogram visar dock att vänskapsrelationen kan bli väldigt nära ju längre relationen går. I takt med att relationen fördjupas blir samtalen mer öppna och personliga. Barnen ställer frågor av både moralisk och etisk karaktär och mentorerna blir en naturlig och viktig samtalspart. Som Miller (2002) påpekar är vänskapen i ett mentorskap en viktig egenskap som kan få stora konsekvenser, speciellt då mentorn erbjuder en möjlighet att prata av sig om stora och små bekymmer. Mentorerna berättar i intervjuerna om hur roligt de har, om alla

skratt men också om hur samtalen har varit av mer allvarlig karaktär. Som tidigare nämnts kan i vissa fall mentorn bli den signifikante andra för mentorsbarnet. Detta kan ge upphov till ett dilemma när mentorn och mentorsbarnet ska skiljas åt efter åtta månader:

Det är en svår balansgång. Att vara en förebild kan vara svårt när man är för nära kompisar. Och det blir svårt att skiljas åt om vi kommer väldigt nära varandra. (Karolina)

Intressant är att många av mentorerna berättar att de släpper allting annat när de är med barnet. Många talar om den dubbla vinsten i detta. De själva kan slappna av, släppa sina hemläxor och tentamensplugg för att bara fokusera på barnet. Flera berättar om att de försöker vara en vän som för stunden fokuserar på barnet och ingenting annat, vilket ligger i linje med Arnesens (2004) teorier om *Det pedagogiske nærvær*.

Bilden av mentorn som en vuxen kompis stämmer också ofta överens med vad barnen säger i intervjuerna innan de får en mentor. Barnen berättar att de gärna vill ha en vuxen kompis. Någon som man kan hitta på roliga saker med. När man är åtta år är det kanske just detta man behöver – en vuxen vän, någon att ha kul med, någon som tar med dig till roliga platser, någon som skrattar och äter glass med dig. Även den intervjustudie av ungdomar som hade mentor som liten (se kapitel 4.2) visar att barnen ser mentorn som en vän, en vuxenkompis eller kamrat, som är äldre än de själva och som kan mer än de själva. Några av de intervjuade ungdomarna har även sagt att mentorn är ett mellanting mellan förälder och annan utomstående. Men i första hand en vän som man minns många roliga stunder med. För många mentorer är detta också kontentan av mentorskapet – att ha kul. Men det visar sig snart att mentorerna inte bara ser sig själv som en kompis. De ser också sig själva som potentiella förebilder på ett antal olika sätt.

När vi träffas så känner jag mig som hans kompis. Men rätt vad det är så vaknar man upp och måste säga till honom att se sig om innan han springer över vägen. (Nour)

### *En positiv förebild...*

Det är en svår gräns att dra. Jag känner mig som en kompis men också som en förebild. Man måste fundera på vilken bild av sig själv man vill visa. (Sophie)

Som mentor i Näktergalen blir studenterna förebilder. Allt de gör snappas upp av mentorsbarnet. Med förebilden etableras den maktrelation som Colley (2003) beskriver. Således är det viktigt som mentor att tänka på vilken sorts förebild man är och att fundera över den makt som finns inbyggd i rollen som förebild. I denna bok har vi valt att lyfta fram ett antal sätt på vilka mentorerna i Näktergalen agerar förebilder, utifrån mentorernas egna berättelser.

### *...som en student på högskolan...*

Ett av Näktergalens mer långsiktiga mål är att skapa en grund för långsiktig rekrytering till högskolan. Vi har tidigare slagit fast att många av mentorsbarnens familjer kommer från studieovana miljöer. Mentorn kan därför som student på en högskola spela en viktig roll som förebild.

Mitt barn bor ensam med sin mamma som inte har någon utbildning. Hon visste inte vad en högskola var för åtta veckor sedan. Nu har hon redan bestämt sig för att plugga på högskolan. (Sophie)

Malmö högskola är en av de högskolor som har störst andel studenter, 76 %, som kommer från studieovana miljöer, det vill säga har föräldrar som inte har högskoleutbildning. Vidare har 29 % av studenterna utländsk bakgrund, vilket är bland det högsta i riket (Malmö högskola 2010). Dessa siffror avspeglas också bland mentorerna i Näktergalen. Genom att vara student på högskolan utan att ha högskoletraditionen med sig från hemmet kan mentorn bli en viktig förebild som visar möjligheter för mentorsbarnet. Många mentorer berättar i intervjuerna att de lägger mycket energi på att visa en bild av högskolan och att det är roligt att studera på högre

nivå. Om detta arbete ger resultat eller inte är svårt att veta, men i senare kapitel i denna bok kommer vi att diskutera detta vidare.

*...som visar nya vyer och nya perspektiv...*

Som vi tidigare har beskrivit finns det också mycket som karakteriserar stadsdelen Fosie i termer av socialt utanförskap. Många av barnen som deltar i Näktergalen är relativt eller helt isolerade i sina bostadsområden. Genom mentorskapet kan barnet få träffa en förebild som bor i en annan del av staden, och som kan visa hur resan genom livet – till egen lägenhet och studier på Malmö högskola – ser ut. Andra mentorer delar omtumlande levnadsöden med sina mentorsbarn. Flera av mentorerna i Näktergalen har själva flytt från krig på Balkan, Irak och Afghanistan. De hoppas kunna visa sina mentorsbarn hur deras resa från att vara nyanländ flykting till att bli student på Malmö högskola har sett ut.

Jag hoppas kunna vara en förebild för min flicka. Jag vet att i den åldern när jag kom hit tog jag åt mig väldigt mycket av människor jag träffade. (Giselle)

Många barn i Näktergalen lever som tidigare konstaterats i ett utanförskap. Därför är det viktigt att mentorerna intar en roll som är icke-fördömande, lyhörd och att mentorn ser till möjligheterna. De mentorer vi pratar med pratar mycket om just möjligheter. Att utgå från barnets potentialer och inte förändra barnet utan stärka dess positiva sidor och vara en stödjande samtalspart som visar nya möjligheter. Som vi tidigare nämnt är en sådan möjlighetsorienterad inställning nödvändig för att relationen ska lyckas.

Många mentorer berättar i intervjuerna om aktiviteter som inneburit möjligheter för barnen att upptäcka nya områden i staden eller i sin egen stadsdel. Många av barnen har aldrig varit på högskolan, på stranden eller i stadens centrum. Mentorsbarnen kan också få tillgång till det kulturella och idrottsliga utbudet i staden, vilket DuBois & Karacher (2005) med hjälp av Bourdieu refererar till som kulturellt kapital i mentorskapet.

Men det är också ofta som mentorerna lär känna staden tillsammans med sitt barn. Många av mentorerna är själva nya stu-

denter i staden. Genom mötet kan de vidga sina vyer. Så att vara en mentor är inte bara en förebild som visar nya vyer och perspektiv. I allra högsta grad blir mentorsbarnet också en vägvisare. Framförallt delar de upplevelsen när de gör något tillsammans.

*...som en positiv vuxen*

Många av barnen växer upp i stora familjer. De har många syskon och ålderskillnaderna är ibland stora. Flera av dem som har flytt från andra länder bor också ensamma med sin mamma eller pappa. Den andra föräldern är kanske kvar i hemlandet. Andra barn har föräldrar som har separerat. Oavsett anledning behöver många av barnen i Fosie ytterligare en vuxen förebild. Detta är något som snart blir uppenbart för mentorerna.

Det är väldigt tydligt att han inte har träffat så mycket kvinnor innan. Jag tror att han behöver en kvinnlig förebild. (Dolly)

En del av Näktergalsbarnen kan även vara på väg in i tonåren och ibland ha identitetsfunderingar. Några har kanske redan hittat sina förebilder i de kommersiella tv-kanalernas dokusåpor eller i artister och kändisar, vilket ofta är stereotypa bilder av hur flickor och pojkar, kvinnor och män, ska vara. Det finns därför en unik möjlighet för mentorn att samtala med barnet och ibland även ifrågasätta genusstyrda mekanismer och visa på andra förebilder eller motbilder. Och i ord och handling själv vara en positiv kvinnlig eller manlig förebild (Sild Lönroth 2007).

Många mentorer påpekar att det går snabbt att skapa ett förtroende. Just graden av förtroende är som Herrera et al (2000) visat oerhört viktig för hur relationen påverkar barnet. Med detta förtroende skapas också en makt att påverka. Som en vuxen förebild är denna makt naturligtvis både viktig men också något som kräver försiktighet. Tillsammans med barnet kan mentorn motverka och ifrågasätta stereotyper som finns i samhället. En mentor kan öppna upp barnets ögon för olika världsbilder. På andra hållet kan mentorn lära sig lika mycket.

Det jag har märkt tydligt är hur starkt man använder sig av sin egen uppväxt som referensram för vad som är "normalt". Även om jag stött på situationer som gjort mig upprörd så har jag samtidigt tvingats till att ifrågasätta mina egna värderingar för att kunna se att trots vissa förhållanden så kan det trots allt finnas tillräckligt med exempelvis kärlek i en familj. (Enkät svar)

## 4. MENTORSKAPETS EFFEKTER – ÖMSESIDIG NYTTA

I tidigare kapitel har vi konstaterat att det finns väldigt lite forskning kring vad mentorerna får ut av ett mentorskap. För att fylla denna kunskapslucka har vi genomfört två studier. Den första studien omfattar ett antal mentorer i Näktergalen 2008/2009<sup>3</sup>. I den andra studien har ett antal personer som för mellan åtta och tio år sedan varit mentorer i Näktergalen intervjuats<sup>4</sup>. Syftet med de båda studierna har varit att belysa lärandet i och nyttan med mentorskapet.

### 4.1. Mentoreernas lärande

Ansatsen att söka svar på vilket lärande som sker i Näktergalen kan delas in i två delar. För det första vill vi ta reda på *vilken typ* av lärande som sker bland Näktergalens mentorer. För det andra vill vi söka svar på *vad* det är man faktiskt lär sig, det vill säga vilka kunskaper man tränar upp. En kombination av erfarenheter från Näktergalen och studier av resultat från Näktergalen och andra mentorsprojekt har lett oss fram till ett antal initiala övergripande utgångspunkter. Utgångspunkterna har vi formulerat som en hypotes om potentiella lärdomar i mentorskap. Vår hypotes är att en högskolestudent anställd som mentor i Näktergalen bland annat tränar upp följande kunskaper:

---

<sup>3</sup> Studien bygger på resultatet på magisteruppsatsen *Lärande i mentorskap* av Martin Grander, publicerad 2009

<sup>4</sup> Studien bygger på boken *En knuff framåt* av Carina Sild Lönroth, publicerad 2007



- Kunskap om barns levnadsvillkor och samhällsgränser
- Interkulturell kompetens
- Ledarskap

För att kunna belysa ovanstående kommer vi också att undersöka den personliga utveckling som sker i Näktergalen, hit hör bland annat ansvarstagande och förmåga att kunna se på sig själv och omvärlden med nya perspektiv.

De två studierna avser för det första att undersöka vilken typ av lärande som sker i Näktergalen och för det andra att undersöka ovanstående hypotes kring vad mentorerna lär sig. Genom en intervju och en enkätstudie med mentorer under läsåret 2008/2009 har vi sökt svar på dessa frågor.

Denna studie baseras på intervjuer och en enkätundersökning med högskolestudenter som under 2008/2009 var mentorer i Näktergalen samt genom att ta del av mentorers skriftliga material kring Näktergalen.

Vi har tidigare i denna bok gjort ett nedslag i forskningen om mentorskap och nyttan av den. Vi kommer nu att fortsätta med att göra nedslag i forskningen kring ett antal utgångspunkter för studien. Dessa utgångspunkter är ledarskap, samhällsgränser samt interkulturell kompetens, då det är vår hypotes att det lärande som sker hos mentorerna kan sammanfattas under dessa rubriker.

Men denna studie handlar inte bara om de olika kunskaperna vi nämner i vår hypotes. Den handlar dessutom om lärandets karaktär. För att kunna göra en analys av vilket lärande som sker i Näktergalen, kommer vi därför att inleda detta kapitel med en undersökning av litteratur och teorier kring lärande. Genom att göra detta är vår förhoppning att vi i en senare analys kan sätta de olika kunskaperna i ett sammanhang.

#### 4.1.1. Inledning

##### *Lärande – vad är det?*

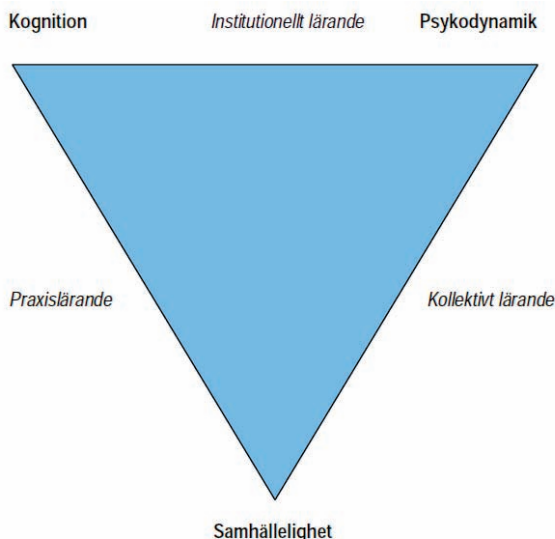
Att främja lärande är skolans huvuduppdrag. Det framgår av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2010). Också högskolan har ordet lärande inskrivet i sina styrdokument.

Utgångspunkten i denna studie är den syn på lärande som förespråkas i den kunskapsteoretiska uppfattningen *kritisk realism*. Den kritiska realismen poängterar att det är viktigt att kritiskt granska det som synes vara för inte blanda ihop våra intryck av verkligheten med själva verkligheten. Således måste också kunskapen granskas. En kritisk realist ställer sig frågan vad som måste hända för att det som synes vara kunskap också verkligen blir kunskap. Ett grundläggande begrepp blir därför sammanhanget i vilken kunskapen ska granskas. Det är sammanhanget som möjliggör att det som synes vara kunskap (t ex informationsfragment) verkligen blir kunskap. När informationen sätts i ett sammanhang och bearbetas av människan uppstår kunskap. I likhet med t ex Vygotskij menar en kritisk realist att lärande sker i ett socialt sammanhang. Man lär tillsammans med andra, och man kan inte lära sig något utanför det sociala sammanhang man befinner sig i. Kvaliteten i relationerna, till exempel mellan lärare och elev på en skola eller mellan två personer i ett mentorskap, är avgörande för hur lärandet sker. Inte bara individer kan genomgå lärandeprocesser, utan också organisationer och andra.

Det som en skolelev eller en högskolestudent hoppas uppnå i en lärandeprocess är kunskap. Kunskap är målet. Läroplanen ger uttryck för en kunskapssyn där kunskap skiljer sig från information på så sätt att kunskap skapas när information sätts i ett sammanhang. Denna kunskapssyn ligger också i linje med den som förespråkas i vetenskapsteorin kritisk realism (se t ex Stigendal 2002 eller Bhaskar 1997). En sådan kunskapssyn kan också kallas för *sammanhangsbaserad* eller *kontextuell*. I tidigare studier (Eriksson 2009) har vi påvisat vikten av att sammanhangsbaserad kunskap utgör grunden i dagens lärande. Dessvärre är det väldigt lite av undervisningen i grundskolan, men också på högskolan, som sker i ett sammanhang. Detta gäller speciellt undervisning i ämnen som inte är traditionellt knutna till experiment. Grundämnena matematik och svenska är exempel på ämnen där sammanhangsbaserad undervisning är ovanligt i lärandeprocessen (Eriksson 2009). Sammanhangsbaserat lärande är inget nytt. Bakgrunden till begreppet går att finna i teorier om lärande i lärlingskap och det som brukar kallas *"learning by doing"*. Men definitionen av sammanhangsba-

serat lärande är förstås vidare än så. Forskarna Lave och Wenger (1991) utvecklar definitionen av begreppet genom en process de kallar *”befogat yttre deltagande”* (Lave & Wenger 1991:29). Med detta menar de att alla som lär ingår i en gemenskap bestående av praktiker, och att lärande kräver fullt deltagande i de sociokulturella handlingar som sker inom gemenskapen. Lave och Wenger menar alltså att lärande sker i gemenskap med andra. Framförallt är den oerfarnes deltagande i sociala gemenskaper avgörande för lärandet.

Det kritisk-realistiska perspektivet och utgångspunkten i det sammanhangsbaserade lärandet ligger till grund för en stor del av dagens lärandeforskning. Knud Illeris, professor i utbildningsforskning vid Roskilde universitet, har utvecklat en modell som utgår från att lärande sker utifrån tre dimensioner som är starkt integrerade med varandra. Dessa är en *kognitiv* innehållslig dimension, en *psykodynamisk* känslö-, attityd- och motivationsmässig dimension samt en *social och samhällelig* dimension (Illeris 2001:24). Allt lärande omfattar alla tre dimensioner, och genom dessa tre dimensioner kan lärandet också betraktas och analyseras. Knud Illeris illustrerar detta genom följande figur:



*Figur 1: Knud Illeris modell över lärande*

Den kognitiva dimensionen, som handlar om inhämtandet av kunskap genom påverkan från omgivningen, representeras enligt Illeris främst av den schweiziske kunskapsteoretikern och psykologen Jean Piaget. Illeris menar att den kognitiva dimensionen, förutom själva tänkandet och strävan att lära sig och bygga upp kunskap, också innefattar det motoriska lärandet. Det kognitiva lärandet kan i sin tur sägas bestå av tre olika processer; *kumulativt* lärande, *assimilativt* lärande och *ackomodativt* lärande. Det kumulativa lärandet sker när inhämtad kunskap och påverkan från omgivningen inte kan relateras till några strukturer. Lärandet här är således av mekanisk art. Det assimilativa lärandet sker när kunskap genom påverkan från omgivningen placeras in i och anpassas till befintliga strukturer. Ackomodativt lärande består i att de befintliga strukturerna omarbetas genom att påverkan från omgivningen medför att strukturerna bryts ned och byggs upp igen utifrån de nya erfarenheterna. Kunskap inhämtas enligt detta synsätt alltså genom att man samlar på sig information, anpassar denna till befintliga strukturer och rekonstruerar strukturer genom nedbrytning och omorganisering.

Den psykodynamiska dimensionen handlar om den psykologiska drivkraften att lära sig. Ett lärande innehåller alltid en process där känslor, motivation och viljan att lära sig är centrala. Den psykodynamiska dimensionen definieras som *"En process som omfattar psykisk energi förmedlad via känslor, attityder och motivationer som både kan fungera som drivkrafter och själva påverkas genom lärandet"* (Illeris 2001:17). Sigmund Freud står som främsta företrädare för den psykodynamiska processen, då den i grunden bygger på den psykoanalytiska traditionen och utvecklingar utav denna.

Den samhälleliga dimensionen, menar Illeris, är uppdelad i två sammanhängande nivåer: dels en direkt eller indirekt social nivå, där lärandet utspelar sig direkt mellan människor och dels en bakomliggande samhällelig nivå som påverkar såväl samspelet som deltagarna i lärandesituationen. *"Förståelsen av den sociala och den samhälleliga sidan av lärandet måste alltså relateras till den rådande samhällsstrukturen"*, menar Illeris (Illeris 2001:17f). För att tolka dagens kapitalistiska samhällsstruktur är Karl Marx analyser

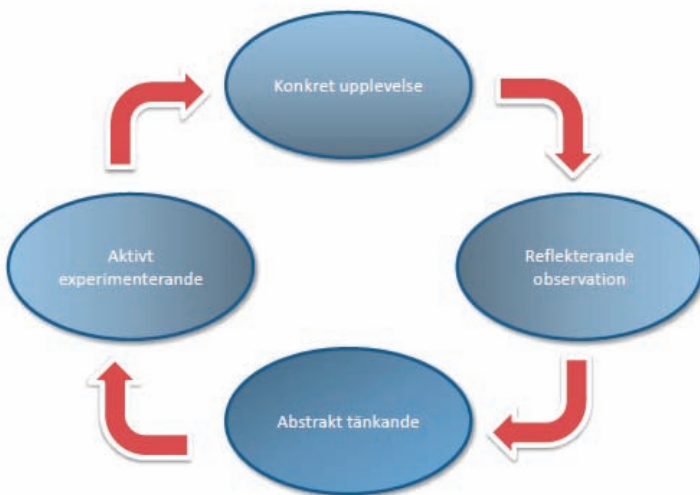
av samhällets basstrukturer det mest uppenbara valet, fortsätter han. Enligt Marx är lärandet i grunden bestämt eller inbegripet i de existerande samhällsförhållandena. Till detta kan också kopplas de kunskaper som kallas för empiriska, det vill säga faktakunskaper.

De tre dimensionerna utgör alltså tre poler i Illeris triangulära modell över lärandet. Illeris menar att dessa poler sammanknyts till ett spänningsfält inom vilket allt lärande sker. Allt lärande har inslag av alla tre dimensioner, men för att underlätta en analys kan det vara användbart att skilja dem åt för att få en tydligare bild av lärandet, *”under förutsättning att man alltså är medveten om att de tre dimensionerna i praktiken är förenade”* (Illeris 2001:19).

Illeris menar vidare att olika typer av lärande kan placeras in mellan de olika polerna. I länken mellan de två översta polerna kognition och psykodynamik sker det *institutionaliserade* lärandet, det vill säga det lärande som sker i skolan. *”Det är ett lärorum som i syn på lärande är klart relaterat till den utvecklingspsykologiska uppfattningen”*, menar Illeris (2001:221). Han menar vidare att mellan polerna kognition och samhällighet går en linje där teorier kring *praxislärande* kan inplaceras. Praxislärande orienterar sig mot lärandets kognitiva och sociala dimensioner, utan att vara teorier om lärande i egentlig mening (Illeris 2001:223). Längs den högra sidolinjen i figuren placerar Illeris begreppet *kollektivt lärande*, som behandlar samspelet mellan det psykodynamiska och det samhällliga.

Illeris spänningsfält är intressant att sätta i förhållande till teorierna om sammanhangsbaserat lärande. Allt lärande sker inom spänningsfälten, menar Illeris. Anhängare av sammanhangsbaserat lärande lägger följaktligen tyngdpunkten i den vänstra delen av modellen, nära det som Illeris kallar för praxislärande.

Starka beröringspunkter finns mellan Illeris modell för lärande och en annan populär modell för lärandeprocesser, nämligen den som David A Kolb (1984) utvecklat med utgångspunkt i Lewins, Piagets och Deweys modeller för *experimentellt lärande*.



*Figur 2: Kolbs modell för experimentellt lärande*

Kolb menar att människor har olika lärstilar. Vissa människor lär sig i första hand genom konkreta upplevelser, andra genom att observera. En tredje lärstil är att konceptualisera och en fjärde stil är att lära sig genom att aktivt experimentera. Kolb menar dock att även om olika människor har olika sätt att lära sig, så bör en lärandeprocess ske genom en cirkulär process där alla lärstilar är representerade i olika omfattning (se figur 2). Denna process inleds med den konkreta upplevelsen och fortsätter med att människan gör en reflekterande observation. Därefter sker ett abstrakt tänkande som i sin tur praktiskt implementeras genom aktivt experimenterande.

Med hjälp av Illeris spänningsfält och Kolbs modell för experimentellt lärande går det att kategorisera mentorerna utifrån deras resonemang om sitt lärande i Näktergalen mentorsverksamhet. Placeras lärandet nära det institutionella lärandet i modellen? Eller är det ett praxisnära lärande? Eller är det kanske det kollektiva lärandet som står i fokus i Näktergalen? Och på vilket sätt kan mentorernas lärande klassas som experimentellt? Detta kommer vi att söka svar på genom intervjuer och enkäter.

### *Samhällsgränser – speciellt uppenbara för barn i städerna*

I tidigare kapitel där vi beskrev de bostadsområden och den stadsdel som majoriteten av Näktergalsbarnen bor i använde vi oss av begreppet utanförskap.

Idag används ordet utanförskap flitigt i medier och av politiker för att beskriva problemen i samhället. Vad man menar med begreppet kan däremot skilja sig avsevärt åt. En definition av begreppet kan därför vara på sin plats. Utanförskap har sedan länge ersatt fattigdom för att beskriva ogynnsamma förhållanden i samhället. Utanförskap ses idag istället som något som är flerdimensionellt. Förutom fattigdom kan det till exempel handla om arbetslöshet, brist på deltagande i val och andra sociala strukturer eller trångboddhet. Enligt Ungdomsstyrelsen kan utanförskap definieras utifrån sociala, ekonomiska, kulturella, etniska och politiska aspekter (Ungdomsstyrelsen 2008:25). Även Mikael Stigendal (2007) definierar utanförskapet som mångdimensionellt, och hänvisar till ett antal punkter som enligt EU karakteriserar ett utanförskap. Stigendal konstaterar att utanförskapet gäller deltagande i såväl det ekonomiska, sociala och medborgerliga livet. Miller (2002) menar att utanförskap innebär en utestängning från de fulla fördelarna med att vara en samhällsmedborgare.

Den engelska sociologen Ruth Levitas (2005) gör en uppdelning av förståelsen av utanförskap i tre diskurser i vilka utanförskapet kan visa sig: *MUD*, *RED* och *SID*. Diskursen *MUD* (*Moral Underclass Discourse*) förstår utanförskap i meningen avvikande beteende och lägre moral. Sett ur detta perspektiv är man utanför om man avviker från normen när det gäller sitt beteende. Enligt Levitas är utanförskap sett ur detta perspektiv något som individen själv kan försätta sig i, till exempel genom att sätta eld på skolor eller kasta sten på bussar eller brandbilar. Diskursen *RED* (*Redistributionist Discourse*) förknippas främst med fattigdom. Sett ur denna diskurs befinner sig en person i utanförskap om denna saknar ekonomiska medel. Ser man utanförskapet ur diskursen *SID* (*Social Integrationist Discourse*) är det din arbetsituation som är avgörande för om du befinner dig i ett utanförskap eller inte. En långtidsarbetslös person befinner sig alltså i ett utanförskap enligt denna diskurs.

Stigendal vidareutvecklar dessa tankar och sätter in Levitas diskurser i en mer allmän teori om utanförskapets orsaker:

Samhället ställer krav på vad man måste ha, göra och känna. Den som inte har ('have-nots'), gör ('do-nots') eller känner ('feel-nots') det som krävs riskerar att hamna i utanförskap. Utmärkande för de tre definitionerna ovan är skillnaden i betoningar men också specificeringar av vad som krävs. Utanförskap visar sig enligt RED i have-nots och särskilt fattigdom, enligt SID i do-nots och särskilt arbetslöshet samt enligt MUD i en bristfällig moral (feel-nots). (Stigendal 2008:13)

Det är alltså samhällets bestämmelser kring vad man inte gör, vad man inte har och vad man inte tycker, som är avgörande för om man befinner sig i utanförskap. Men uppdelningen visar också att det har stor betydelse hur man definierar utanförskapet. Olika personer väljer säkert olika perspektiv – medvetet eller omedvetet – när hon eller han gör en sådan definition.

Utanförskapet måste också sättas i förhållande till något. Om man befinner sig i ett utanförskap måste man stå utanför något. Vad är det man är utanför? Stigendal definierar motpolen som innanförskap. Han menar att samhället har utvecklats till ett innanförskap och gränserna mellan innanförskapet och utanförskapet finns inte bara mellan exempelvis norra och södra halvklotet, utan också i städerna. I stadsdelen Fosie finns enligt Stigendals synsätt tydliga gränser mellan innanförskap och utanförskap. En sådan gräns kan vara så enkel som en gata som utgör gränsen mellan ett hyreshusområde och ett område som domineras av villor med äganderätt. Denna gräns kan således också te sig olika, beroende på ur vilken diskurs man förstår utanförskapet. Det viktiga, menar Stigendal, är att relationen mellan utanförskap och innanförskap görs tydlig. Åtgärder som har för avsikt att bryta utanförskap måste därför dessutom fokusera på innanförskapet (Stigendal 2006b:10ff).

En del mentorsprogram kan ses som en ansats att förändra även det som brukar kallas för innanförskap. Helen Colley, som vi i föregående avsnitt berört, skriver om mentorskapets syfte att repro-



ducera spontana informella möten och göra de fördelar som finns i dessa också tillgängliga för barnen i ett uppgjort möte som mentorsmötet (Colley 2003:42). Genom att få insyn i en ny värld kan barn som befinner sig i utanförskap få kontakt med innanförskapet, åtminstone med dem som representerar innanförskapet. Mentorerna kan också vara den brobyggare som bidrar till en eventuell förändring mot innanförskap, om än på lång sikt. Många mentorsprogram har en tydlig uppdelning mellan vad mentorerna respektive mentorsbarnen förväntas uppnå i verksamheten. Ofta kan man se verksamheten som en ansats som förändrar såväl de som anses befinna sig i ett utanförskap (vissa av barnen) och de som anses befinna sig i ett innanförskap (mentorerna).

### *Interkulturell kompetens – ett verktyg för att hantera samhällets gränser*

När man pratar om socialt utanförskap pratar man allt som oftast också om mångkulturella områden i storstäderna. Interkulturell kompetens och interkulturell kommunikation är begrepp som har blivit populära i de pedagogiska och samhällsvetenskapliga diskussionerna kring socialt utanförskap under senare år. Introduktionen av begreppen i Sverige kan spåras till den statliga Språk- och kulturarvsutredningen (SOU 1983:57). Definitionerna av begreppen kan idag se emellertid olika ut och forskningen kring begreppen är dessutom begränsad.

Parallellt med interkulturell kompetens existerar andra uttryck. Det handlar om mångkultur och multikultur och om interkulturell kommunikation. Men det begrepp vi har valt att intressera oss för är alltså interkulturell kompetens, vilket vi kommer att förklara genom att titta lite närmare på begreppets betydelse. Nationalencyklopedins ordbok definierar ordet på följande sätt.

**Interkulturell** (av inter- och kultur), avseende processer där människor med olika språk och kulturer kommunicerar med varandra. Europarådet har använt termen i rekommendationer och projekt som behandlar förutsättningarna för en dynamisk integration av bl.a. invandrares språk och kulturer i samhället.

Definitionen av interkulturell som Nationalencyklopedin ger oss säger att det handlar om kommunikation mellan människor med olika kulturer, även om kultur i detta avseende är avgränsat till den etniska aspekten av kultur. Definitionen hjälper oss att skilja mellan mångkulturell och interkulturell kompetens. En interkulturell kompetens skiljer sig från en mångkulturell kompetens på så sätt att något sker *mellan* kulturer. En mångkulturell kompetens skulle således kunna handla om att man har kunskap om flera olika kulturer, medan en interkulturell kompetens enligt Nationalencyklopedin handlar om *kommunikation mellan kulturer*. Men om vad är i så fall interkulturell kommunikation? Kanske kan man se det som att interkulturell kompetens är förmågan att kommunicera interkulturellt? Men är det i så fall bara det som är interkulturell kompetens? En annan definition återges av Lorentz och Bergstedt (2006). Författarna hänvisar till den distinktion som Europarådet gör mellan mångkulturell och interkulturell. Enligt denna uppdelning betecknar ordet interkulturell en handling eller företeelser som beskriver *rörelser* mellan individer. Här förknippas inte ordet kommunikation direkt med interkulturell. Snarare menar de att interkulturell kommunikation är ett exempel på något som kan vara interkulturellt. Ett exempel är interkulturellt ledarskap. Andemeningen hos Lorentz och Bergstedt är således att för att något ska vara interkulturellt krävs en *rörelse* mellan individer. En rörelse kan vara kommunikation, men även någonting annat.

Inom pedagogisk forskning finns flera som har försökt att förklara begreppet interkulturell kompetens. Milton Bennet (1986) kopplar ihop begreppet med etnorelativism. Han menar att alla individer i utgångspunkten befinner sig i ett tillstånd av etnocentrism, det vill säga att man sätter sin egen kultur i centrum. I kontakten med andra kulturer blir man medveten om att variation förekommer och etnocentrismen utvecklas gradvis mot etnorelativism. Bennet menar att förskjutningen kan ses som olika grader av interkulturell kompetens. Lorentz (2006) utvecklar Bennets teorier och sätter den i en svensk kontext. Lorentz menar att utvecklingen mot interkulturell kompetens består av sex olika stadier; *kulturförnekelse, försvar, acceptans, reflektion, utbildning och bildning*. De tre tidiga stadierna kallar Lorentz för etnocentrerade medan de tre se-

nare kallas för etnorelativa stadier. Det är alltså i de etnorelativa stadierna som en interkulturell kompetens utvecklas, menar Lorentz. Att såväl Lorentz som Bennet använder sig av termen etnicitet i sammanhanget är emellertid olyckligt. Kulturer är enligt vårt synsätt inte kopplade till etnicitet så som användandet av termerna ovan kan uppfattas. Kulturrelativism hade varit ett bättre ord att använda. Dock har en hel del kritik även mot begreppet kulturrelativism framkommit. Bland annat menar kritiker att termen kan användas för att försvara kulturella skillnader som kan vara brottsliga, t ex att vissa kulturer tillåter barnaga eller försvarar hedersrelaterat våld. I vår användning av begreppen vill vi enbart belysa de delar som handlar om att se sin egen kultur som norm kontra det faktum att man har empirisk och teoretisk kunskap om olika kulturer och får praktisk kunskap om dess yttringar.

Vi kan konstatera att interkulturell kompetens innebär en kompetens som är präglad av relativism och som är ett resultat av en handling eller rörelse mellan minst två individer med olika kulturella bakgrunder. Men vad betyder detta? Vad kan vara ett exempel på en sådan kompetens? För att få svar söker vi oss till dem som kanske i första hand förutsätts ha denna kompetens, nämligen ungdomar i utanförskapsområden. En workshop i Malmö 2008 syftade bland annat till att just definiera begreppet interkulturell kompetens. Enligt den rapport (Stigendal 2009) som presenterar workshopens resultat, lyfte deltagarna upp ett antal punkter för att definiera interkulturell kompetens:

1. Interkulturell kompetens bygger på ömsesidig respekt
2. Interkulturell kompetens innebär en anpassningsförmåga
3. Interkulturell kompetens innebär en förmåga att överbrygga motsättningar mellan religion eller kultur
4. Interkulturell kompetens innebär en förmåga att röra sig mellan olika kulturer
5. Interkulturell kompetens innebär kunskap om olika världar och förmågan att korsar de sociala och kulturella gränserna mellan dessa olika världar.

Den femte och sista är den mest intressanta då den tar upp begreppet *kunskap* som *förmåga*. Vi ser det som viktigt att inte skilja på

kunskap och förmåga. Läroplanen beskriver kunskap som något som kommer till uttryck i olika former; *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet*. En interkulturellt kompetent individ har således faktakunskap och har förståelse för andra kulturer, samtidigt som hon eller han har färdigheten och förtrogenheten som krävs för att röra sig över gränser och barriärer mellan de olika kulturerna. Denna syn på interkulturell kompetens ligger också i linje med Europarådets resonemang om interkulturell kompetens som en rörelse mellan individer. En rörelse kan alltså vara mer än kommunikation, rörelsen kan handla om den kunskap som kanske krävs för att röra sig mellan kulturella världar.

Man skulle också kunna göra en distinktion mellan de olika typerna av kunskap som utgör interkulturell kompetens genom att använda sig av de engelska termerna *know-what* och *know-how*. Här kan *know-what* sammankopplas med teoretisk och empirisk kunskap, medan praktisk kunskap kan knytas till *know-how*. Relaterat till tidigare slutsatser kan vi konstatera att denna kompetens är ett resultat av interaktion med individer från andra kulturer samt att kompetensen är baserad på både teoretisk, empirisk och praktisk kunskap.

Den interkulturella kompetensen kan antas vara hög bland barn och ungdomar i mångkulturella områden. Kompetensen är kanske inte något som ungdomarna själva känner till, eftersom det är naturligt för dem att exempelvis röra sig över gränser mellan olika kulturer. I skolan sker sådana gränsöverskridanden dagligen. Skolan är en mötesplats för barn och unga, men också vuxna, med olika bakgrunder. Barnen har säkert stor nytta av denna kompetens. Men den interkulturella kompetensen är inte något som syns i skolans bedömningssystem. Detta är något som vi kommer att återkomma till senare i denna bok.

Många av barnen i Näktergalen bor i områden som karakteriseras av mångkultur. Således kan många av dessa också antas ha en interkulturell kompetens. Men hur är det med mentorerna? Vi kommer i analyskapitlet att närmare gå in på denna kompetens och dessutom undersöka om denna kompetens är något som mentorerna utvecklar i sina träffar med barnen.

### *Ett förnyat ledarskap för det mångkulturella samhället*

Ledarskap är den sista av de tre kunskaperna som vi i vår hypotes pekat ut som en tänkbar lärdom som mentorerna tränar i sitt uppdrag. Men vad innebär ledarkompetens i ljuset av mentorskap och det som tidigare resonerats kring, nämligen ett samhälle präglat av gränser mellan utanförskap och innanförskap, och den interkulturella kompetens som underlättar för människor att navigera mellan dessa gränser?

Det moderna samhället och de snabba demografiska förändringarna kräver nytänkande i alla samhällets sektorer. Nytänkande kräver förändringar och för att åstadkomma förändringar krävs ett förändrat ledarskap. Flera teoretiker har på senare år beskrivit hur ett sådant förändrat ledarskap kan se ut. Leithwood (1999) argumenterar för det som han kallar för den *transformella ledarskapsmodellen*. Den transformella ledarskapsmodellen syftar till att lyfta hela organisationen, såväl anställda som ledare, bland annat genom att se till individens personliga utveckling, men samtidigt sträva efter kollektiva mål och en konsensus som genomsyrar hela organisationen. Detta är ett förhållningssätt som går hand i hand med hur Fullan (1999) beskriver den *levande organisationen*. Vidare anser både Leithwood och Fullan att ett visst mått av osäkerhet är ofrånkomligt – och dessutom önskvärt – i dagens organisationer. Organisationen måste vänja sig vid, och utnyttja, att befinna sig på gränsen till kaos. På samma sätt måste ledaren lära sig att utnyttja denna situation. Alla organisationer i samhället påverkas av krafter som man inte kan förutspå. Istället för att kämpa emot krafterna måste man låta sig föras med dem och utnyttja dem, menar man.

Ett sådant system i kaos beskriver Fullan som *Den levande och lärande organisationen*. Han betonar vikten av att fokusera på personalen och inte på den ekonomiska vinsten eller målen. Fullan menar att en organisations livslängd förlängs om man ser på den som ett levande system. Stirrar man sig blind på annat än relationerna så dör organisationen. En viktig aspekt är det som Fullan skriver om ökad mångfald på flera plan i samhället. I ett samhälle där klyftorna ökar har utbildningssystemet en viktig roll, inte minst i samverkan med övriga delar av samhället. Enligt Fullan ligger det

i skolans uppdrag att driva samhällsutvecklingen framåt, och det sker endast med hjälp av en förändrad organisation i skolan. Fullan menar att detta ligger i skolans moraliska syfte. Skolan är en förutsättning för ett samhälle i förändring. Ett starkt skolsystem är nyckeln till social, politisk och ekonomisk förnyelse av samhället, menar Fullan. För att en sådan förnyelse ska ske med skolan som främsta aktör krävs en ny syn på kunskap, menar Fullan vidare. Här möts Leithwood och Fullan i sina resonemang om *explicit* kontra *tyst* kunskap. Bägge menar att den tysta kunskap som finns bland organisationens människor måste lyftas upp och transformeras till uttalad kunskap.

Mycket av denna tysta kunskap finns i människors, t ex lärares och elevers, kontakter med omgivande samhälle. Fullan skriver om *The deep meaning of outside collaboration*, där han fokuserar på vikten av att skolan själv söker sig ut och inleder samarbeten med omgivande samhälle. Men också omvänt – att näringsliv och andra aktörer i samhället ser nytta av att samarbeta med utbildningsinstitutioner, och själv tar initiativ till samarbeten. Detta ligger också i linje med Leithwoods resonemang om det transformella ledarskapet. En ny syn på ledarskap och organisationsutveckling är nödvändig för att uppnå ett utökat fungerande samarbete mellan skola och omgivande samhälle.

Termerna levande organisation och transformellt ledarskap är högt relevanta i denna studie. Vår hypotes är nämligen förknippad med att mentorskapet kan representera de nya relationer som enligt Leithwood och Fullan krävs i det förändrade samhället. I senare kapitel kommer vi därför att undersöka om mentorerna tränar kunskaper som kan komma till nytta i att leda den levande organisationen i samverkan med omgivande samhälle, och om de står för en förnyad kunskapssyn som kommer att krävas av morgondagens ledare. I vår analys kommer vi därför att undersöka ledarskapet som mentorerna tränar upp i ljuset av dessa teorier.

#### 4.1.2. Genomförande

Vi har i denna studie valt att huvudsakligen fokusera på ett kvalitativt förfaringsätt för att samla in våra data, samtidigt som vi har

valt att komplettera med en kvantitativ datainsamling för att säkerställa resultatet.

I det kvalitativa momentet har vi intervjuat mentorer och använt oss av utdrag från dessa mentorers månadsrapporter och årsberättelser. 24 mentorer av totalt 68 intervjuades under mentorsåret 2008/2009. Urvalet uppgår därmed till 35 %. Mentorerna har intervjuats vid två tillfällen. En gång i samband med den första handledningen i november 2008 och en gång vid den sista handledningen i april 2009. Vid det första tillfället hade mentorerna precis kommit igång med sina träffar med barnet. Vid det andra tillfället stod de inför att avsluta relationen med sitt mentorsbarn. Anledningen till att intervjuerna har skett vid två tillfällen är att vi har haft för avsikt att göra en longitudinell studie av mentorernas bild av sitt mentorskap. På så sätt hoppas vi kunna följa mentorernas lärande och hur det har utvecklats på det dryga halvår som gått mellan intervjutillfällena. Vid det första intervjutillfället deltog 24 respondenter. Vid det andra intervjutillfället intervjuades 21 mentorer, två av mentorerna hade då avbrutit sin relation med mentorsbarnet under året och den tredje uteblev från intervjutillfället. Av de 24 mentorerna var fyra män och 20 kvinnor.

För att komplettera intervjuerna har vi också genomfört en mindre kvantitativ studie. Denna har bestått av att samtliga aktiva mentorer i april 2009 (68 stycken) har fått svara på en mindre enkät. Svarsfrekvensen för enkäten är 81 %.

#### 4.1.3. Resultat

I detta kapitel avser vi att redovisa resultaten från intervjuer och enkäter. Först presenteras resultaten i förhållande till vilken *typ* av lärande som sker hos Näktergalens mentorer. Vi kommer sedan i nästa avsnitt att presentera empirin i förhållande till *vad* mentorerna lär sig. Detta gör vi i den ordning som vi tidigare presenterat i vår hypotes om kunskaper. Resultaten från intervjuer och enkäter samt utdrag från årsberättelser och månadsrapporter kommer att presenteras tillsammans, under den kategori där de hör hemma.

I vår kvalitativa studie har vi ställt den direkta frågan; ”*Vilken typ av lärande sker i Näktergalen, tycker du?*” Denna fråga har gjort många av respondenterna förbryllade. De har inte kunnat abstra-

hera olika typer av lärande utan att frågan har förtydligats. Men genom att ställa följdfrågan *”Hur skiljer sig lärandet i Näktergalen från det som sker i undervisningssalen eller ute på din praktik eller VFT (verksamhetsförlagd tid)?”*, vilken också har ställts i enkäten, har svaren blivit många och rika.

Det är inte samma som VFT. Här är jag också min egen mentor. Allt är mitt ansvar. Under VFT har du en lärare som lite håller dig under armarna. Här är det mitt eget ansvar från dag ett. I VFT är du mer en observatör. Istället för att läsa om det så går du ut och känner på det. Lite grann som att doppa tårna. Men i Näktergalen är det rakt ner i verkligheten. Jag tror den sortens lärande är bra. (Rolf)

Jag tror att man har nytta av alla människomöten. Men när jag har praktik så får man ju aldrig chansen att sitta ner och prata med ett barn en längre tid. Så att jag har ju fått insikt i ett barns liv i Näktergalen, till skillnad från skolan och praktiken. Det är ibland barnen kommer och pratar med en, men det är så stressigt. (Thom)

Näktergalen är ju 100 % praktik, men det är en helt annan praktik än den som sker på VFT. Här är det ju en och en som möts. Och man tänker inte på att allt måste vara så pedagogiskt. (Sue)

Som citaten ovan visar är det många av mentorerna som reflekterar över kunskap i teoretiska och praktiska, men också i empiriska termer. Svaren på frågan om vilken typ av lärande som sker i Näktergalen går att dela in i två olika kategorier som handlar om hur man ser på kunskap. Den första kategorin är de mentorer som gör en tydlig åtskillnad mellan teoretiska, praktiska och empiriska kunskaper, som det sista citatet ovan anger. Här ser man en stor skillnad mellan det teoretiska lärandet och det praktiska lärandet. Man får teoretisk och empirisk kunskap i skolan medan praktisk kunskap utvecklas i Näktergalen:



I min utbildning lär man sig genom teorier, och i Näktergalen lär man sig genom att medverka. (Enkät svar)

Man fokuserar på en individ. Det gör man inte i skolan. Det är bara studier av teorier. Man blir nästan lite insnöad på det. (Karen)

En andra kategori av mentorer ser lärande som något som sker både praktiskt, teoretiskt och empiriskt. Alla typerna av kunskap måste finnas med i ett lärande. Näktergalen ses som ett sätt att förena teori och praktik och dessutom tillförskansa sig empirisk kunskap.

Socionomutbildningen är väldigt teoretisk. Oftast är det bara att vi sitter och lyssnar. Än så länge känner jag att man tar in så mycket information och fakta, men man hinner inte förankra den. Vi kommer in på nästa delkurs och sen nästa och nästa. Så det hinner aldrig riktigt lägga sig. Socionomutbildningen är ytlig, man bara nosar på mycket. Men det jag har lärt mig i Näktergalen är att förankra teorierna. Inte så att jag tänker ”vilken samtalsmetodik ska jag använda mig av nu”, men på något sätt finns det ändå i mig. Man har med sig mycket som man kan använda sig av, som någon sorts tyst kunskap. (Sophie)

Lärandet i Näktergalen är mycket verklighetsbaserat och det är lätt att känna igen sig i det i ens vardagliga liv. Alltså, det har varit lätt att omvandla teorin till praktik, vilket inte är så lätt i min utbildning på högskolan. Däremot skiljer sig de ganska mycket åt. (Enkät svar)

Denna kategori av mentorer talar inte utifrån någon uttalad åtskillnad mellan teoretisk, praktisk och empirisk kunskap. Dessa mentorer beskriver Näktergalen som något som fördjupar lärandet genom mötet med en annan människa, och att det är kunskap som man själv måste arbeta in. De menar att den typ av lärande som sker i Näktergalen är speciell.

Det är något som finns på fältet, i verkligheten. (...) Du upplever själv det. Det är inte om böcker som du ska läsa. Det är inte teorier. Det är inte praktik. Det är något konkret, något verkligt. Man hämtar erfarenheter från verkligheten och diskuterar det utifrån dina andra kunskaper. (Damien)

När man upplever något så börjar man reflektera och då tar man bättre upp kunskapen. Näktergalen hjälper mig att reflektera över det jag läser om i skolan. Man får en kunskap som gör att kunskapen i skolan fastnar, och att jag gör den till *min* kunskap. Det är inte något jag bara rabblar utan jag reflekterar över det. (Nour)

Förutom dessa två kategorier där man kan ana en skillnad i synen på kunskap finns det också några mentorer som tar upp en annan intressant aspekt på kunskap, nämligen den att lärandet i Näktergalen inte blir bedömt:

Lärandet i Näktergalen är avslappnat. Man fokuserar sig på barnet och på vad man ska hitta på. Sen är man inne i barnets miljö. Utbildningen i högskolan är mer grundad på teorier och man blir hela tiden bedömd, därför kan jag tycka att Näktergalen gav mig nytt lärande som var nyttigt och lärorikt. (Enkät-svar)

Och det här med bedömning. När man är på praktik är man iakttagen av sin handledare. Men här är det bara här och jag. När man är på VFT så har man hela tiden det här med bedömning i bakhuvudet. Det kan man släppa här. (Sue)

Vi har alltså kunnat konstatera att synen på lärandet i Näktergalen är olika. Svaren går att kategorisera med hjälp av vilken syn mentorerna har på kunskapen som utvecklas i Näktergalen i synnerhet, men också kunskapssynen i allmänhet.

### *Förverkligandet av ett sammanhangsbaserat lärande*

Enligt en sammanhangsbaserad kunskapssyn sker allt lärande i ett sammanhang och lärande är dessutom en social aktivitet som är beroende av samarbete. Således måste allt lärande bestå av teoretiska, praktiska och empiriska inslag. De olika kunskaperna hänger ihop och allt lärande innehåller alla tre typerna av kunskap. Detta är också en kunskapssyn som ges uttryck för i läroplanen. Läroplanen innehåller såväl teoretiska, praktiska som empiriska inslag i sin syn att beskriva lärandet:

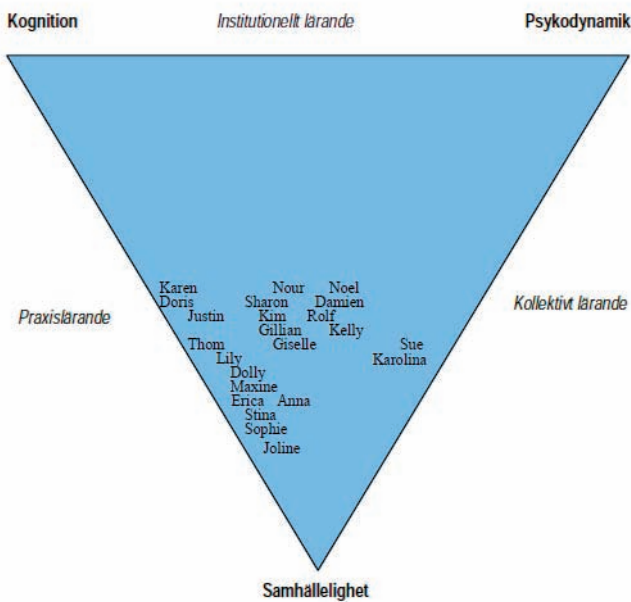
Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. (Skolverket 2010:10)

Denna kunskapssyn har emellertid inte kommit till uttryck i den högre utbildningen. Högskolans kursplaner är ett exempel på detta. I högskolans kursplaner skiljer man på *kunskap*, *färdighet* och *förhållningssätt*. Detta kan tolkas som att praktisk kunskap inte är riktig kunskap utan någonting annat. Kunskap likställs med fakta, det vill säga teoretiska och empiriska kunskaper.

Den syn på kunskap som uttrycks i kursplanerna kan knappast beskrivas som sammanhangsbaserad. Några av mentorerna i studien verkar också bekräfta den kunskapssyn som högskolans kursplaner representerar. Mentorerna ger uttryck för en kunskapssyn där de teoretiska kunskaperna tränas i skolan och de praktiska kunskaperna tränas i träffarna med sitt mentorsbarn. Och kopplingen mellan dem är i bästa fall att man kan pröva sina teoretiska kunskaper i praktiken. Den empiriska kunskapen berörs inte av dessa mentorer.

Men den andra kategorin av mentorer som kan identifieras i studien står för en kunskapssyn som har drag av den sammanhangsbaserade kunskapssynen och den syn på lärande som återfinns i läroplanen, där teoretisk, praktisk och empirisk kunskap är nödvändigt för ett lärande och samspelar med varandra.

Vi har i tidigare kapitel visat att lärande kan ses på många olika sätt, beroende på vilken teoretiker man frågar. Illeris och Kolbs modeller över lärande blir därför intressant att använda för att analysera mentorernas svar. I nedanstående figur har vi placerat in de 24 intervjuade mentorernas svar i Illeris modell för att åskådliggöra deras egen syn på lärande. Vi har gjort placeringen genom att analysera mentorernas intervjusvar med hjälp av skalor på Illeris tre dimensionerna av lärande.



*Figur 3: Mentorernas lärande i Knud Illeris modell.*

Det första vi kan konstatera efter att ha placerat ut mentorerna i modellen är att lärandet i Näktergalen är av samhällelig karaktär. Så gott som alla mentorer uttrycker en syn på sitt lärande som gör att de kan placeras i den nedre delen av triangeln. Det samhälleliga sammanhanget för lärandeprocessen är mer betydelsefullt än de kognitiva respektive psykodynamiska dimensionerna, även om ing-

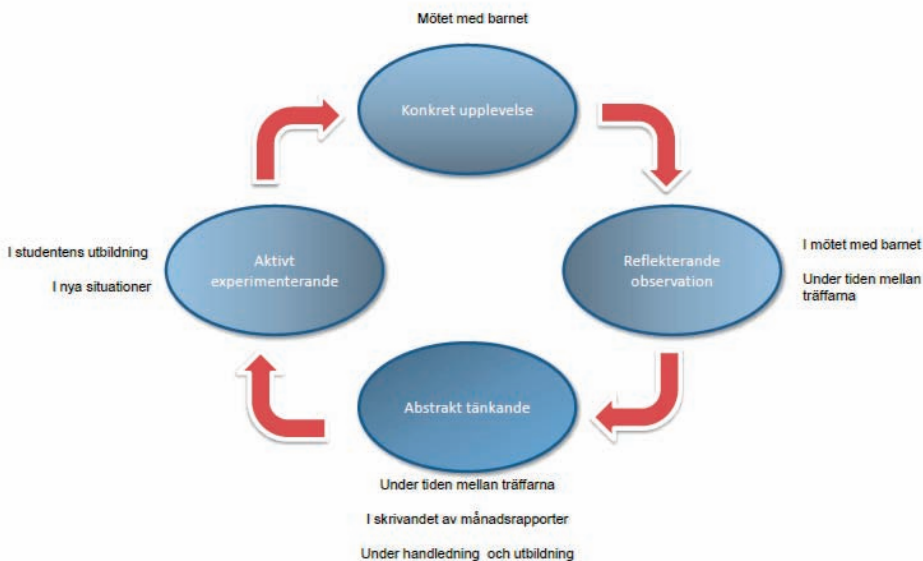
en kan sägas ha en uttrycka ett lärande som helt utesluter några av dessa tre dimensionerna.

För det andra kan vi konstatera att lärandet som sker i Näktergalen skiljer sig från det institutionella lärandet. Alla svar ligger närmare till praxislärande och kollektivt lärande. Vi konstaterar att flera mentorer kan placeras nära den vänstra kanten i triangeln. De ser lärandet som ett praxislärande. Några få mentorer har vi placerat till höger. Dessa menar att deras lärande huvudsakligen baseras på gemenskapen med barnet. Mentorerna som är placerade till vänster och höger i modellen utgör en första kategori mentorer i resultatet av vår studie. Dessa representerar en distinkt åtskillnad mellan teoretisk, empirisk och praktisk kunskap. De ser på sitt lärande i Näktergalen som huvudsakligen baserat på praktisk och/eller empirisk kunskap.

En andra kategori mentorer har vi placerat runt mitten av triangeln. Dessa ger uttryck för ett lärande i mentorskapet som inte återfinns i det ordinarie utbildningssystemet. Lärandet består av olika typer av kunskaper, men det är sammanhanget som är viktigast för att det verkligen ska bli kunskap. Det är också här någonstans som vi kan hitta kärnan i den sammanhangsbaserade kunskapssynen. Kunskapen man får i skolan, men också genom att träffa sitt barn, skapas genom att den sätts in i ett sammanhang. Samspelet mellan teoretisk, praktisk och empirisk kunskap är högst påtaglig. De mentorer som placeras in i mitten av modellen ger uttryck för denna syn på lärande. De menar att faktakunskap kan sättas i ett sammanhang när de får uppleva verkligheten tillsammans med sina barn. Kunskap uppstår i en samarbetsprocess mellan mentor och barn. Detta bekräftas också av andra studier som relaterar mentorskap till ett sammanhangsbaserat lärande (se t ex Miller 2002). Kunskapen gör man till sin egen genom att relationen är präglad av psykodynamik, att samtalet med barnet är kognitivt och framförallt att mötet sker i den samhällliga kontext som utgör barnens vardag. Här tränas såväl praktiska, empiriska men också teoretiska kunskaper. Tyst kunskap lyfts fram och förverkligas. Detta lärande är i mångt och mycket det som ges uttryck för i läroplanen, men som tidigare konstaterats inte har kommit till uttryck i dagens skola.

På Näktergalen finns det inte angiven kunskap som man ska kunna om man ska säga så. Utan man får nog vara lite mer reflekterande och tänka efter vad man har lärt sig. Det känns som kunskapen finns i luften och det gäller att vara beredd på att fånga den. (Enkät svar)

Den sammanhangsbaserade kunskapssynen kan också sättas i relation till Kolbs modell om lärandet som en cirkulär process. En kategori av de intervjuade mentorerna beskriver sitt lärande som ett samspel av teoretisk, praktisk och empirisk kunskap, men där utgångspunkten är den konkreta upplevelsen, det vill säga mötet med barnet.



Figur 4: Mentorernas lärande i Kolbs modell.

Det lärande som sker i Näktergalen mentorsverksamhet tar sin utgångspunkt i mötet med barnet. I denna upplevelse observerar mentorn skeenden i mötet med barnet. Det kan handla om såväl synen på barnet som på sig själv. Under tiden mellan träffarna kan mentorn dessutom göra reflekterande observationer i sin egen var-

dag. Därefter kan mentorn fundera över sina upplevelser och göra egna ställningstaganden, något som också katalyseras och konkretiseras genom mentorsprogrammets ramar i form av utbildning, handledning och när mentorerna skriver sina månadsrapporter. Erfarenheterna kan göra att mentorn handlar på ett annorlunda sätt i nya situationer som mentorn ställs inför.

Detta är således en lärprocess som sker i ett sammanhang, nämligen den verklighet som barnen lever i och som mentorerna ofta inte har kunskap om. En kunskap som är svårtillgänglig för den som inte är mentor.

### *Den svårtillgängliga kunskapen blir tillgängliggjord*

Vi har kunnat konstatera att lärandet i Näktergalen uppfattas på olika sätt. En stor grupp ser det som ett praktiskt eller empiriskt lärande, som skiljer sig från det som sker i skolan. En annan grupp ser lärandet i Näktergalen som nödvändigt komplement för att kunna skapa kunskap, tillsammans med det som man lär sig i skolan. Framförallt gör man kunskapen till sin egen genom att uppleva saker tillsammans och i ett sammanhang.

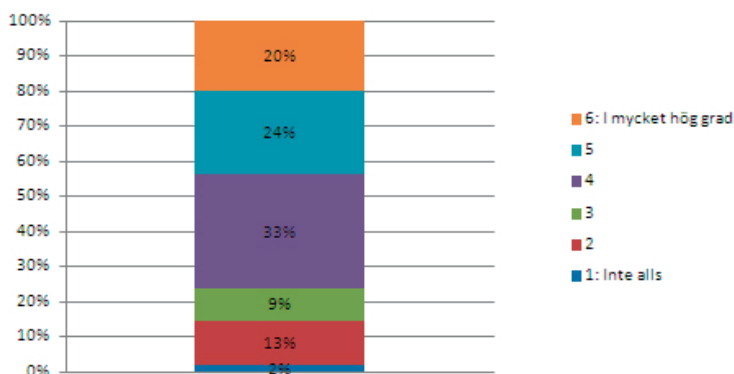
Den andra frågan i studien handlar om *vad* mentorerna faktiskt lär sig. Vi kommer i detta kapitel att fortsätta analysera resultatet från enkäter och intervjuer genom att använda oss av de teoretiska ramar som vi angett i tidigare kapitel. Under intervjuerna har vi ställt en inledande öppen fråga: Vad har du lärt dig under året som mentor? Mentorerna har ofta tvingats tänka efter. När svaren har kommit har de handlat om lärdomar som kan delas in i följande kategorier: att lära sig om barn, att kunna fokusera, att få lära sig om barns uppväxtvillkor, att få insyn i en annan kultur, att slappna av, ha kul och bli barn igen. Många av svaren har också att göra med personlig utveckling, mentorerna nämner lärdomar kring ledarskap, ansvar och empati.

I svaren finns således ett resultat som spänner över ett stort fält. Lärdomarna är många. Vi kan direkt se kopplingar mellan vår hypotes och mentorernas svar. Men svaren pekar på mycket mer än så. I detta kapitel kommer vi emellertid att begränsa oss till de svar som kan relateras till de lärdomar vi satt upp i vår hypotes. Det är också hypotesen som utgjort frågeställningarna i enkäten. Enkät-

svaren kommer att utgöra stommen för resultatredovisningen och presenteras med hjälp av summadiagram. Vi kommer att gå igenom varje kategori av lärande och gruppera de svar som överensstämmer med respektive kategori. Vi kommer i detta att använda oss av svaren från såväl intervjuerna som enkäten. Intervjusvaren och kommentarerna till skalfrågorna i enkäten kommer att användas för att exemplifiera resultaten som diagrammen visar. Vi börjar med det som handlar om barns levnadsvillkor, vilket är kopplat till samhällets gränser.

### *Kunskaper om samhällets gränser*

Som tidigare konstaterats lever många av barnen i Näktergalen i områden som karakteriseras av utanförskap. Mentorerna lever i många fall i en situation som är annorlunda. Deras situation kan karakteriseras som ett innanförskap, det vill säga att de representerar samhället till exempel genom att de studerar på högskolan, har ett arbete eller är en del av en social struktur som inte finns i utanförskapsområdena. Flera av svaren i intervjuerna tyder på att kunskapen om skillnaderna mellan utanförskap och innanförskap har ökat eftersom mentorerna har fått insyn i något som är nytt och annorlunda. Enkätsvaren bekräftar också detta. I enkäten har mentorerna fått svara på om de har fått ökad kunskap om barns levnadsvillkor:



*Figur 5: I vilken grad har du fått ökad kunskap om barns uppväxt- och levnadsvillkor?*



Nästan hälften av mentorerna har uppgett att de i hög eller mycket hög grad har fått ökad kunskap om barns levnadsvillkor. Medelvärdet ligger på 4,2. De allra flesta har angett alternativ tre; i ganska hög grad, och hela 77 % har angett något av de tre högsta alternativen. Kommentarer till svaren illustrerar hur man fått kunskap om en värld som ofta skiljer sig från den värld man själv lever i och/eller har växt upp i:

(...) Det lär mig mycket om svensk kultur, och om mig själv, och även vad som fungerar respektive inte fungerar. Det har varit till stor nytta i mina kurser, där jag kunnat använda min kunskap från Näktergalen ofta. (Nour, månadsrapport)

Jag har aldrig varit i Hermodsdal tidigare. Jag har fått se så mycket som jag inte visste fanns. Det har nog gjort att jag fått ett icke-dömande förhållningssätt. (Giselle)

Jag har lärt mig (...) hur det är att vara flykting och växa upp i Sverige. Vilka problem stöter man på, hur ser familjerrelationerna ut och hur är kulturen i familjen? Det är ju något helt annat än en svensk medelsvenssonfamilj, samtidigt som det är så väldigt, väldigt lika (...) Men vad händer när mamma och pappa inte kan allt i hela världen, när pappa inte är den tryggaste personen av alla människor på hela jorden som kan fixa allt, och när mamma inte kan gå och handla själv för hon vet inte hur hon ska be om en ost i charken? Det är frågeställningar som dykt upp i huvudet på mig efter middagar hos familjen X i Lindängen. (Nour, årsberättelse)

Som några av citaten ovan ger exempel på är det flera mentorer som utvecklar sina tankar om den värld de mött genom att reflektera kring sin egen roll i mötet med mentorsbarnet:

Jag har lärt mig att många barn som har kommit hit har varit med om hemska saker. Vi var på bio och där hade en person i filmen ett automatgevär. Barnet berättade för mig: ”Jag har använt en sådan i Irak”. (...) Hur ska jag förklara att det är farligt

att klättra för högt i en klätterställning? Det är svårt. Jag har inte hittat någon lösning. (Damien)

Jag har lärt mig mycket om hur jag ska arbeta med eleverna i skolan. Jag vet bättre hur jag ska vinna deras förtroende nu när jag har fått insyn i barns uppväxtvillkor och vet hur de har det hemma. (Justin)

Justins kommentar ovan är intressant att sätta i relation till Kolbs lärandecykel. Justin berättar under intervjun att han gör iakttagelser när han umgås med sitt mentorsbarn och hans familj som påverkar hans eget beteende i sitt yrke som lärare. Genom upplevelserna och de observationer han gör, menar han att han funderar över sin roll som pedagog i en mångkulturell skola och utifrån detta tänkande kan aktivt experimentera för att vinna sina elevers förtroende och således bli bättre i sitt yrkesutövande.

Många av kommentarerna i enkäten och svaren i intervjuerna handlar om samhällsgränser. Många mentorer har fått insyn i hur det är att växa upp trångbott i ett miljonprogramsområde, hur det kan vara att ha föräldrar som står utan arbete eller hur svårt det kan vara att komma i kontakt med samhälleliga strukturer. Det står klart att många har fått insikt i att det finns samhällsgränser och att man i många fall står på en annan sida av dessa gränser än sitt mentorsbarn och dess familj. I många fall vill därför mentorerna visa upp en annan värld än den som mentorsbarnen bor i. Det kan handla om att visa upp sin studentlägenhet, högskolans lokaler eller bostadsområdet studenten bor i. Mötet med mentorn blir för en del barn första gången som de har träffat någon utanför familjens nätverk. Många hoppas att detta ska kunna visa mentorsbarnen Malmös mångfald och olika områden. *”Jag hoppas att mitt mentorsbarn ska få en bättre bild av Rosengård där jag bor”,* säger en av mentorerna i intervjun. *”Han har varit på vissa ställen i Malmö, som Netto och Jägersro. Men jag hoppas att jag kan vara en dörröppnare som gör att han kan ta sig runt på fler platser i Malmö”,* säger en annan. En tredje mentor berättar att hon hoppas att bilden av högskolan ska klarna hos mentorsbarnet:

Vi var hemma hos mig och jag berättade att jag skulle plugga sedan på kvällen. Han sa: *"Varför ska du plugga, du kan ju redan svenska"*. Så jag har visat mina böcker och berättat om högskolan. (Nour)

Det är förstås inte alla som har en annan bakgrund och andra uppväxtvillkor än sina mentorsbarn. Men det betyder inte att man inte lärt sig något. *"Alla har olika uppväxtvillkor"*, säger en av mentorerna i sitt enkätsvar och menar att det är mötet i sig som man lär sig av, oavsett om man har liknande uppväxt- och levnadsvillkor. Flera menar att man har fått insyn i ett barns liv och även om de socioekonomiska villkoren har varit desamma så är det olika faktorer som formar dem.

Det beror nog lite på i vilken levnadssituation ens mentorsbarn befinner sig i. Har ens barn liknande uppväxt som man själv hade är det nog mer som att se sin barndom i repris. Men får man ett barn med helt andra förutsättningar än vad man själv hade, så är det perspektivvidgande lärandet enormt. Kanske för både vuxen och barn. (Enkätsvar)

Vi har läst förebyggande arbete. Och detta är ju det. Det ger mig möjligheten att kunna förankra det man lär sig på längre sikt i praktiken. (...) De barnen vi träffar i Näktergalen har ju inte alla särskilda behov. Men en mentor skapar någon slags trygghet som kanske inte skulle ha funnits annars. (Sophie)

En vanlig missuppfattning i Näktergalen är att man som mentor ska bli en avgörande skillnad för barn som har det svårt. Som vi tidigare har konstaterat så vänder sig Näktergalen till alla barn. Det är inte bara barn i svåra sociala relationer som kan ha glädje av en mentor.

Jag har lärt mig att se olika världar. Det har visat vikten av att kunna fokusera på barnen som inte är svaga och behöver uppmärksamhet. De här barnen förväntar sig att klara sig själva. Men det är inte säkert att de gör det. (Karen)

Vi har i tidigare kapitel konstaterat att en förändring av utanförskap endast kan ske om också innanförskapet är med i förändringen. Ett mentorskap har potentialen att stå för en sådan förändring. Men för att detta ska kunna ske måste dels barnen befinna sig i ett utanförskap. Dels måste mentorerna kunna identifiera detta utanförskap och också arbeta för att förändra sig själva och sin syn på utanförskapet.

Av resultatet kan vi dra slutsatsen att många av mentorerna har fått insyn i en ny värld. 77 % menade att de minst i ganska hög grad fått ökade kunskaper om barns levnadsvillkor. Många av enkätkommentarerna och intervjuvaren vittnade också om att det var just en livssituation präglad av utanförskap som de fått insyn i. Enligt Levitas (2005) kan utanförskap förstås utifrån olika ur olika diskurser. Av svaren från mentorerna att döma är det många av barnen som verkar befinna sig i ett utanförskap om det betraktas utifrån diskurserna RED (t ex fattigdom) och SID (t ex arbetslöshet). Barnen och familjerna har inte det som krävs i form av ekonomiska resurser och gör inte det som krävs, det vill säga arbetar, för att betraktas som en del av samhället enligt dessa diskurser.

Många av mentorerna har med den nya kunskapen fått en förändrad syn på sig själva, vilket också visas i resultatet på frågan om de sett sig själva ur ett nytt perspektiv. Flera av mentorerna menar att den nya kunskapen om människors skilda levnadsvillkor gör att man kan se sig själv i ett nytt ljus, vilket gör att fördomar raserats och att det har blivit enklare att förstå och arbeta med att bryta utanförskapet. Vi har i tidigare kapitel argumenterat för att utanförskap endast kan brytas om också innanförskapet engageras i ett sådant integrationsarbete. En del svar tyder också på att mentorerna har initierat en liten men möjligtvis betydelsefull rörelse från utanförskap mot innanförskap. Genom att själva förändra på sin syn på utanförskapet och framförallt sin egen roll som representant för ett innanförskap kan mötet vara av vikt för en resa från utanförskap till innanförskap hos barnen. Att berätta om Malmö högskola, att hjälpa till med att knäcka koder i det nya samhället eller bara att visa upp nya, tidigare otillgängliga, platser för barnen kan ha stor betydelse i framtiden. Mentorerna kan genom detta agera

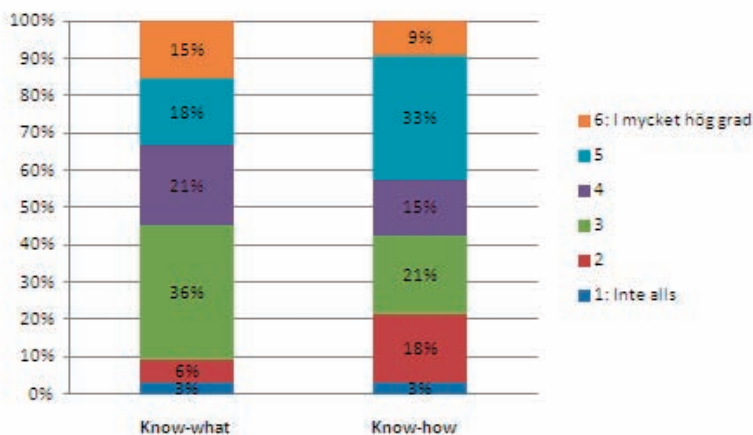
brobyggare eller en länk till samhällets innanförskap. Inte bara för barnen, utan också för deras familjer.

Resultatet visar att Näktergalen har gett mycket kunskap om levnadsvillkoren bland de barn som är med i verksamheten. Mycket kan relateras till gränserna i samhället. Ett sätt att ta tillvara på dessa kunskaper kan vara att se dem i ljuset av interkulturell kompetens.

### *Interkulturellt kompetenta studenter*

I tidigare kapitel kunde vi konstatera att interkulturell kompetens består av *know-what*, teoretisk och empirisk kunskap som ett resultat av interaktion med individer från andra kulturer samt *know-how*, praktisk kunskap att kunna röra sig över gränser och barriärer mellan olika kulturer. I mötet mellan mentor och barn i Näktergalen skapas förutsättningar för interkulturell kompetens. Barnen i Näktergalen har i många fall redan en interkulturell kompetens, vittnar mentorerna om. De möter många kulturer varje dag och korsar ständigt gränser mellan olika kulturer i skolan. Många av dem behärskar flera språk och har en enorm kännedom om sina skolkamraters kulturer. Men själva ser de inte detta som kompetenser, kanske beroende på att det inte värdesätts i skolan. Intressant är emellertid att studera huruvida mentorerna genom sitt mentorskap har kunnat utveckla en interkulturell kompetens.

Enkätsvaren tyder på att kunskapen om andra kulturer (*know-what*) har ökat. På skalan 1–6 där 6 står för i mycket hög grad ökade kunskaper om andra kulturer är medelvärdet 3,9. Trots ett högt resultat är det flera som berättar i kommentarerna att man redan tidigare ansåg sig ha kunskap om andra kulturer eller att man inte sett hur barnets kultur har yttrat sig. När det kommer till förmågan att röra sig över gränser (*know-how*) tyder svaren även där på att kunskapen har ökat i hög grad. På påståendet ”Näktergalen har gett mig ökad kompetens att röra mig mellan olika kulturella världar” har medelvärdet även här hamnat på 3,9. Tabellen nedan visar en jämförelse mellan hur mentorerna uppfattar sin kompetens beträffande *know-what* och *know-how*.



Figur 6: Interkulturell kompetens: Jag har fått ökad kunskap om andra kulturer (*know-what*), jag har fått ökad kompetens att röra mig mellan olika kulturella världar (*know-how*).

Drygt hälften av mentorerna anser sig alltså ha fått ökad kunskap om olika kulturer i ganska hög grad eller mer och närmare 60 % menar att man har fått ökad förmåga att röra sig mellan kulturella världar i ganska hög grad eller mer. Intressant är att se hur svaren fördelar sig. I båda fallen har fler än hälften angett 4 eller mer på skalan. Men i frågan om *know-what* har väldigt många angett 3, som ligger på den undre delen av skalan. Samtidigt är det betydligt fler som angett det högsta värdet (6) när det gäller *know-what*. Spridningen är alltså större här än i frågan om *know-how*. Där har de flesta angett 5, vilket motsvarar i hög grad.

Även om svaren är något svårtolkade så har den interkulturella kompetensen onekligen ökat hos mentorerna. Mentorerna visar hur detta kan gestalta sig genom att ge exempel på både *know-what* och *know-how*:

Man får större respekt för människor när man vet vad de kommer ifrån och vad de har varit med om. Den här respekten och kunskapen gör att man blir mer öppen som person. Jag kan

ta del av fler människor. Det är lätt att prata med en student på Malmö högskola för vi är så lika. Men efter att ha lärt känna mitt barn och hans familj så kan jag lättare närma mig andra människor också, som inte har samma kulturella bakgrund som jag. Det blir ett mindre avstånd mellan jag och dem. Att åka ut till Lindängen är inget konstigt längre. (Nour)

Jag har lärt mig mycket om mitt barns kultur. Det är lätt att samarbeta om man respekterar andras kultur och inte frågar "critical questions" som kan låta som "an attack on their culture". Mitt barn vill inte ha sallad eftersom den är "haram" – förbjuden. Så blev det! Han får smörgås utan sallad – easy! (Enkät svar)

Begreppet kultur är emellertid komplicerat. I enkät- och intervjufrågorna har vi inte gjort någon definition av begreppet. Begreppet kulturell bakgrund har därmed varit fritt för tolkning. Merparten av mentorerna har emellertid relaterat begreppet till etnicitet. Svaren om man har lärt sig något kring andra kulturer är oftast låsta till annan etnisk bakgrund:

(...) jag själv är från en annan kultur och redan insatt i det hela med kulturell kompetens och jag och mitt barn hade ändå så lika "kulturer". (Enkät svar)

Enligt mentorn ovan kan man alltså inte lära sig något om andra kulturer om man inte har en "svensk" kultur. Vår mening är dock att man kan lära mycket av varandras olika kulturella bakgrunder även om man kommer från samma land. Detta är också något som flera mentorer lyfter fram:

Kulturmötet är så intressant eftersom det innehåller flera dimensioner. Dels är det åldern, att man har ett barn att göra med, dels att han bor på ett annat ställe än jag själv. Men också att han kommer från Irak och har en helt annan bakgrund. (Nour)

Jag kan nämligen tycka att jag fått insikt i den kultur hon lever i som mer är en annan socialklass och därmed en annan sorts kultur inom samma kultur. (Enkät svar)

Avslutningsvis vill vi anknyta till föregående kunskapsfält om samhällsgränser. Några av mentorerna gör en koppling mellan den kulturella kompetensen som man har utvecklat och den roll som man spelar i relationen mellan utanförskap och innanförskap:

Mentorn kan spela en roll i att överbrygga kulturella skillnader. Med Näktergalen har jag fått förståelse för andra kulturer och kan spela en roll i att förändra utanförskapet. (Damien)

Det är en kompetens som jag kommer ha nytta av när jag ska arbeta. Det är på många sätt olika hur jag växte upp. Det är viktigt att känna till detta, speciellt i Malmö. Om man ska kunna hjälpa till med integrationsfrågor så måste man ha kunskap om kulturerna. Annars kommer man ju mer stjälpas än hjälpa. (Nour)

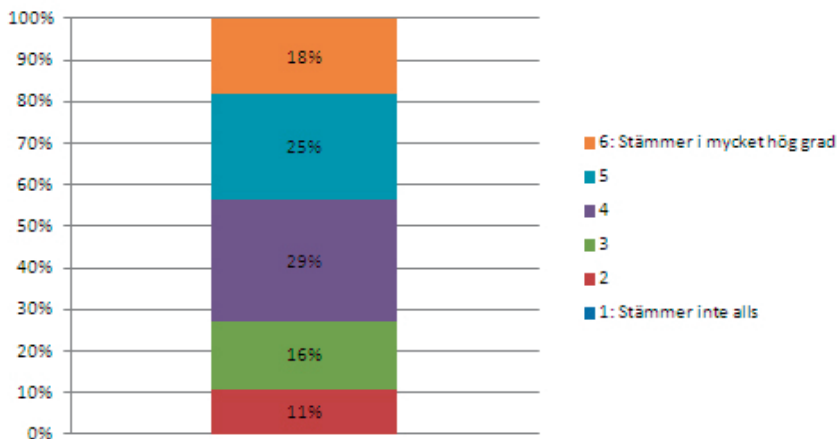
Ett sätt, eller snarare kanske en förutsättning, för mentorerna att kunna agera länk mellan utanförskap och innanförskap kan vara att de utvecklar en ökad interkulturell kompetens. Även om de flesta av mentorerna har relaterat begreppet kultur till etnicitet så menar de flesta att de åtminstone i någon grad har fått ökad kunskap om kulturella skillnader och dessutom ökad förmåga att röra sig mellan olika kulturella världar. Såväl teoretisk, praktisk som empirisk kunskap har alltså utvecklats. Några av mentorerna berättar att de i framtiden kommer att ha lättare att närma sig personer med annan bakgrund än de själva. På så sätt blir de också bättre rustade för framtida yrkesliv. Relaterat till tidigare avsnitt kan vi också dra slutsatsen att en del av mentorerna genom att de kunnat utveckla en interkulturell kompetens i Näktergalen också kan agera brobyggare och vara ett steg på vägen från utanförskap till innanförskap. Genom att få syn på sig själv kan man hjälpa istället för att stjälpas, menade en av mentorerna. Och det är nog just detta som krävs i ett nytt samhälle präglad av pluralism. Med ett nytt



perspektiv på sin egen kultur är det lättare att förstå andra kulturer och att kunna röra sig mellan olika kulturella världar. Utan en sådan kompetens kommer det att bli svårt att arbeta för ett samhälle där gränserna mellan utanförskap och innanförskap suddas ut.

#### *Framtidens ledare i ett förändrat samhälle*

Den sista kategorin av lärande vi satte upp i vår hypotes är ledarskap. Vår hypotes är alltså att mentorerna får lärdomar kring att vara ledaren i en relation med en människa som man inte tidigare kände. I detta fall dessutom också ett barn. I den kvantitativa studien har respondenterna fått ta ställning till följande påstående: ”Näktergalen har gett mig ökad förmåga att visa och utöva ledarskap”. Resultatet åskådliggörs i följande diagram:



*Figur 7: Näktergalen har gett mig ökad förmåga att visa och utöva ledarskap.*

Medelvärdet för svaren är 4,2. Många anser sig alltså ha fått tillfälle att visa och utöva ledarskap i sin roll som mentor. Bland de öppna kommentarerna och i svaren på våra intervjufrågor får vi

svar på hur mentorerna definierar det ledarskap som de anser sig ha tränat upp:

Jag har lärt mig att säga nej och sätta gränser. Det kan låta enkelt, men i kommunikation med ett barn är det inte alltid så lätt. (Karen)

Vi har fått lära oss att kompromissa och planera, framförallt jag då jag är den vuxne i relationen. Som ska ha ett pragmatiskt perspektiv men ändå utöva en ledarroll. Jag har emellertid försökt tona ner ledarrollen och vara jämlik, då jag tror att vi kommer varandra närmare på det sättet. (Enkät svar)

Mentorsverksamhet kan främja interkulturell kompetens, kunde vi konstatera i tidigare kapitel. Vi har också kunnat konstatera att merparten av mentorerna har fått erfarenheter i att träna ledarskap. Det är förvisso intressant i sig, men det är kanske mer intressant att diskutera ledaregenskaperna i förhållande till de teorier som Fullan och Leithwood har om ett förändrat ledarskap i den levande organisation som krävs i dagens samhälle.

Att vara ledare och att kommunicera med ett barn är svårt. Speciellt när det finns svårigheter med språket. Men jag har fått visa att jag är ansvarig i relationen och det har jag gjort genom dialog på andra sätt än via språket. (Damien)

På en makronivå ingår mentorerna i ett sammanhang som kan vara avgörande för den framtida skolutvecklingen. Samarbetet mellan de deltagande skolorna och Malmö högskola är ett exempel på det samarbete med omgivande samhälle som Fullan menar krävs. Och här kommer också ledarskapet in. Näktergalen tränar upp framtida ledare genom att de får vara ansvariga för en ny typ av relation i detta samspel mellan högskolan och samhället. Detta gäller i allra högsta grad de mentorer som utbildar sig till lärare, men även andra mentorer. Framtidens organisationer är i behov av ledare som kan ta ansvar och leda i en komplex omvärld, ledare som kan

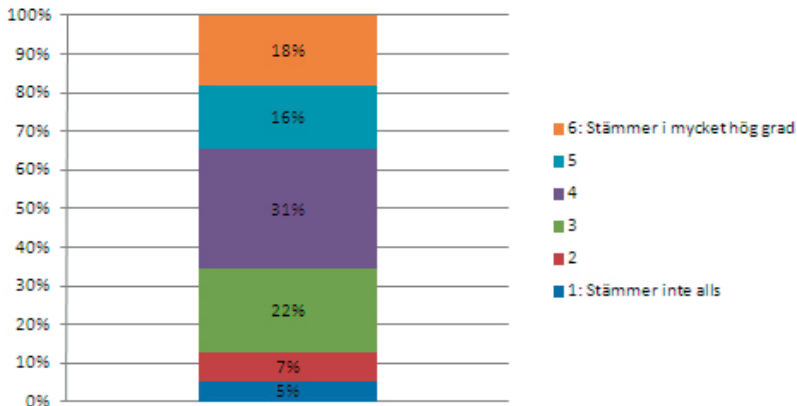
skapa sociala relationer med det omgivande samhället men framförallt ledare som har en ny syn på kunskap.

I föregående avsnitt kunde vi konstatera att den interkulturella kompetensen har ökat hos många av mentorerna. Och det är just den interkulturella kompetensen som är en nyckelegenskap i kunskapssynen hos framtida ledare i det pluralistiska samhället. Utan att kunna se på sig själv med nya perspektiv kommer en ledare inte att kunna styra en levande organisation i rätt riktning. Att mentorerna både tränat upp ledaregenskaper och ökat sin interkulturella kompetens är tecken på att Näktergalen tränar upp morgondagens ledare. I dag ser vi exempel på företag som efterfrågar interkulturell kompetens när man söker ledare. När IKEA och Pågen i Malmö söker personal är denna kompetens starkt meriterande. Dessutom kommer mentorerna inte bara att kunna använda sin egen interkulturella kompetens, de står också för en kunskapssyn där interkulturella kompetens och annan tyst kunskap kan levandegöras och tillvaratas.

#### *Den stärkta samhällsmedborgaren*

I tidigare avsnitt har vi presenterat de resultat som är direkt relaterade till vår hypotes om lärande. Men bland svaren har också mycket annat kommit fram, som på olika sätt bidrar till dessa kunskaper. Under rubriken personlig utveckling kommer vi därför att presentera resultat som inte kan kategoriseras som lärande utan snarare som personlig utveckling. Det handlar om ansvarstagande och att se på sig själv och andra utifrån nya perspektiv. Dessa fanns inte med i vår hypotes. Trots detta har vi valt att redovisa dem då de är mycket intressanta i förhållande till övriga resultat och kan sättas in i sammanhangen kring *vilket* lärande som sker och *vad* som mentorerna faktiskt lär sig.

Något som är ofta förekommande är förmågan att ta och visa ansvar. Ansvarstagande är ett centralt tema i Näktergalens handledningar och utbildningar. Det är också väldigt många som anser sig ha blivit bättre på att ta ansvar efter det avslutade mentorsåret.



*Figur 8: Näktergalen har gett mig ökad förmåga att visa ansvar.*

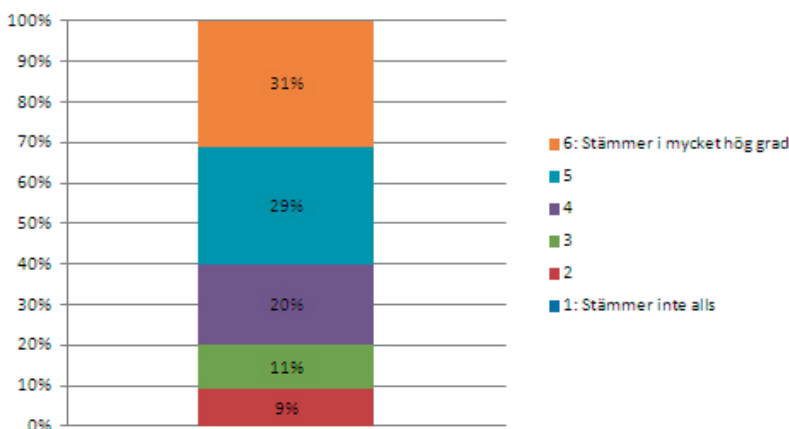
Här ligger medeltalet på 4,0 och mer än 60 % har angett 4 eller mer på skalan. Intervjuerna och enkätsvaren exemplifierar:

Bara en sådan enkel sak som att vänta till det är grön gubbe på övergångsstället. Sånt gör man ju inte när man är själv (...) Att ta det här ansvaret är läskigt i början, men jag har vuxit in i det efterhand. Att det inte är farligt att säga ifrån. (Thom)

Jag har lärt mig att bygga en bra relation. Att man lyssnar och håller vad man lovar. Det är självklara saker. Men här sätts det på prov. Det handlar om ansvar. Hon måste kunna lita på att jag kan hantera situationer som uppstår. Jag har nog lärt mig förstå vikten av att ta ansvar för någon annan. Som student är den enda du behöver ta ansvar för dig själv! (Kim)

Ansvarstagande är alltså ett exempel på personlig utveckling i Näktergalen. Som citaten ovan visar är det dessutom många som kopplar samman ansvarstagandet med ledarskapsförmågan. Men det mest intressanta resultatet som handlar om personlig utveckling är emellertid det som handlar om att se på sig själv och andra med nya ögon. Vi kunde tidigare visa att många av mentorerna har ökade kunskaper om levnadsvillkor, utanförskap och innanförs-

kap. Detta ligger också i linje med hur mentorerna diskuterar om att kunna se på andra utifrån nya perspektiv. Medeltalet på påståendet *”Näktergalen har gett mig ökad förmåga på att se på andra själv utifrån nya perspektiv”* är 4,7. 60 % har angett något av de två högsta alternativen på skalan.



*Figur 9: Näktergalen har gett mig ökad förmåga att se på mig själv utifrån nya perspektiv.*

Flera av kommentarerna bekräftar siffrorna:

I ett yrke där man ständigt möter människor i någon form av utsatt situation är det bra att våga ifrågasätta sig själv och sina egna fördomar. Den kunskapen kommer jag att bära med mig från Näktergalen. (Enkät svar)

Man lär sig mycket om sig själv. Eftersom mötet blir så speciellt, det är ett unikt sätt att mötas på. Det här finns inte i jobbet, inte i släkten eller någon annanstans. Ändå har man märkt att detta kan sätta spår för livet. (Rolf)

Avslutningsvis kan det vara på sin plats att nämna några kunskaper som kanske inte ligger i linje med vår hypotes, men ändå är väldigt tänkvärda.

Jag har lärt mig en hel del om dagens leksaksvärldar.  
(Enkät svar)

Jag har fått möjlighet att testa nya aktiviteter. Jag har aldrig bowlat eller spelat tv-spel. Och skridsko har jag inte åkt på 15 år. (Rolf)

Alla behöver testa detta. Ibland är saker så självklara så att man inte ser dem. Man ser inte saker, trots att de är rakt framför dig. Men om du har arbetat med barn eller varit med i Näktergalen kan det komma fram, det barnsliga i dig som du behöver ha i alla yrken. (Maxine)

#### 4.1.4. Slutsatser

Analysen tyder på att det lärande som sker hos mentorerna i Näktergalen mentorsverksamhet är omfattande och värdefullt. Mentorerna ger uttryck för en ett lärande som i mångt och mycket ligger i linje med den kunskapssyn som förordas i läroplanen, nämligen den att kunskap kommer till uttryck i olika former och att kunskap skapas genom att information sätts i ett sammanhang. Lärandet i Näktergalen är således sammanhangsbaserat genom att den information man får i skolan och genom erfarenheter sätts i ett sammanhang, nämligen det sammanhang som mötet med barnet utgör. Genom mentorskapet utvecklas praktisk och empirisk kunskap som kan användas tillsammans med teoretiska perspektiv för att helhetliggöra lärandet. Genom en relation med ett barn under en längre tid skapas förutsättningar för att sätta kunskaperna från utbildningen i ett sammanhang. Lärandet i mentorskap är således inte bara ett komplement till det lärande som sker i högskolan, utan kan också vara ett sätt att förvandla information om dagens samhälle till mentorernas egen kunskap, något som högskolan har svårt att uppnå inom ramarna för den ordinarie undervisningen.

Lärandet som Näktergalens mentorer ger uttryck för representerar en kunskapssyn som kan vara nödvändig för att bidra till en hållbar samhällsutveckling.

Resultatet visar också att mentorerna har tränat upp ett antal kompetenser. Analysen tyder på att kunskapen om samhällets gränser har ökat i mycket hög grad. Vad gäller den interkulturella kompetensen tyder resultaten på att en stor del har utvecklat sådana, både genom att man fått kunskap om olika kulturer och kunskap om hur man rör sig mellan över kulturella gränser. Också ledaregenskaperna har ökat i hög grad. Resultatet blir emellertid högst intressant när man beskådar det ur ett metaperspektiv. Kunskaperna om utanförskapet, synen på sin egen roll som representant för innanförskapet, utvecklandet av en kompetens som innebär att man kan röra sig mellan kulturella världar och en ökad förmåga att utöva ledarskap i ett samhälle präglad av pluralism tyder på att det lärande som sker i mentorskapet gör studenterna rustade för framtiden. Rustade på det sättet att de kan dra nytta av sina kunskaper för att bygga ett samhälle där gränserna mellan utanförskap och innanförskap försvagas och där andra kunskaper än de som traditionellt mäts i skolan kan synliggöras och tillvaratas. Lärandet i mentorskapet står för en kunskapssyn där sammanhanget är det centrala. Det som synes vara kunskap blir riktig kunskap när den sätts in i sitt sammanhang. Sammanhanget möjliggörs genom mötet mellan mentor och barn. Den kunskap som utvecklas i mötet kan vara en kunskap som är nödvändig för att bygga samhället och också för att leda arbetet i att förändra de strukturer som upprätthåller gränserna mellan utanförskap och innanförskap.

Vi har i denna studie kunnat konstatera att det sker ett fördjupat lärande i Näktergalen. Det mest intressanta resultatet är emellertid inte vilka faktiska egenskaper och kunskaper som mentorerna tränar upp. Istället slås vi av att den kunskapssyn som mentorerna i Näktergalen står för är något som i mångt och mycket saknas i dagens skola och högskola. Mentorerna ger uttryck för ett sammanhangsbaserat lärande som kan sägas levandegöra den kunskapssyn som faktiskt finns i läroplanen men som ofta har svårt att komma till uttryck. I grundskolan, men också i flera högskoleutbildningar, är kopplingen mellan praktik och teori svag. Om kopplingen finns

där är ofta de praktiska kunskaperna separerade från de teoretiska och på sin höjd får det praktiska lärandet åskådliggöra det teoretiska. Även de empiriska kunskaperna är oftast dåligt representerade i kursplanerna på högskolan.

Genom ett mentorskap kan studenterna skapa sig ett sammanhang för lärande, där gränsen mellan praktik, teori och empiri blir mindre påtaglig. Genom att den lärarstuderande mentorn får möjlighet att följa ett barn under en lång tid skapas en förutsättning för att sätta in kunskapen från högskolan i ett sammanhang. Och mentorn som läser till stadsbyggnadsingenjör får möjlighet att se barnet i det fysiska sammanhanget och får insyn i de sociala levnadsvillkor som sker i bostadsområdena de planerar. Lärdomar sker i mötet med barnet och dess miljö, och det är i detta sammanhang som lärandet i skolbänken sätts in. Lärandet blir sammanhangsbaserat.

Det sammanhangsbaserade lärandet är den huvudsakliga slutsats vi vill lyfta upp i denna studie. Mötet med ett barn är inte bara ett komplement till högskoleutbildningen. Mötet skapar en kunskap som är unik och som inte kan erhållas på något annat sätt. Denna kunskap – och framförallt denna kunskapssyn – är ovärderlig när det kommer till att bygga morgondagens samhälle.

## **4.2. Barnens minnen och upplevelser**

### **4.2.1. Inledning**

Syftet med denna kvalitativa intervjustudie<sup>5</sup> har varit att få kunskap om vad mentorskapet innebär för deltagande barn i Näktergalen. Vi har dock valt att intervjua före detta mentorsbarn, det vill säga ungdomar, då vi antar att ungdomarna lättare kan uttrycka sig språkligt, har längre livserfarenhet och kan även ha distans till sina egna upplevelser än vad vi antar att barnen har. Vi tror även att ungdomarna kan beskriva och tolka de egna erfarenheterna och därmed förmedla ett barnperspektiv utifrån egna reflektioner och känslor.

---

<sup>5</sup> Studien genomfördes 2006 och återfinns i sin helhet i boken *En knuff framåt* (Sild Lönroth 2007)



Vi har använt oss av Näktergalens namnregister för att hitta adresser till de barn som hade mentor under de tre första åren i Näktergalen (1997–2000). Vi bestämde oss för att välja barn som gick i årskurs sex eftersom de skulle gå sista årskursen i gymnasiet eller ha tagit studenten. Denna åldersgrupp valdes med tanke på att de var i 11–12-årsåldern när de hade mentor och kanske bättre kunde minnas än om de varit yngre. Åldersgruppen är också intressant med tanke på hur de ser på sina framtida studier eller arbete. Vi blev tvungna att utöka sökandet eftersom det inte fanns tillräckligt många i aktuell åldersgrupp som deltog dessa tre år. Sökandet ökades därför till barn som även gick i årskurs fem.

Ett personligt brev skickades till 45 ungdomar vilka utgjorde ett tvärsnitt av "Näktergalsbarn" som befann sig i gymnasieåldern. Det blev ett bortfall på 18 ungdomar. Av återstående 29 svarade tretton. Av dessa 13 ungdomar visade sig två haft mentor i fjärde årskurs och vi kunde därmed konstatera att listorna inte var uppdaterade. Dock fick dessa båda delta i studien.

Slutligen blev det 14 ungdomar i åldern 17–19 år. Två av dessa hade slutat gymnasiet men övriga gick gymnasiets sista årskurs eller i årskurs två. En återfanns som studerande vid Malmö högskola och var dessutom mentor i Näktergalen. Av de intervjuade var sju kvinnor och sju män. Alla kvinnor har haft kvinnliga mentorer och av de manliga har en haft en kvinnlig mentor. Övriga män har haft manliga mentorer.

Intervjustudien bestod av tre huvudsakliga utgångspunkter.

1. Vad minns de av tiden tillsammans med sin mentor?
2. Hur är upplevelsen nu efteråt av mentorskapet?
3. Har mentorskapet påverkat dem, i så fall hur?

Syftet med intervjuerna var att få ungdomarna att tänka tillbaka och minnas relationen och berätta om den. Vi ville att deras subjektiva berättelse skulle vara i fokus. Väl medvetna om att det är retrospektiva minnen, tyckte vi ändå att dessa var betydelsefulla för hur de nu efteråt ser på mentorsrelationen. Om den betytt något och i så fall vad den betytt. Ett annat syfte var att ta reda på huruvida mentorn bidragit till någon förändring i deras funderingar beträffande framtida studier.

#### 4.2.2. Genomförande

Tretton intervjuer genomfördes i en första omgång och ytterligare en då det framkom att en av de sökande mentorerna själv hade haft mentor som barn. Även han intervjuades vilket innebar att totalt 14 intervjuer genomfördes.

Intervjuerna var halvstrukturerade. Ovanstående tre huvudsakliga utgångspunkter utgjorde fundamentet för intervjuerna men ungdomarna fick också själva möjligheten att berätta och beskriva. Frågorna hade karaktären av öppenhet för att inte styra eller begränsa. Alla intervjuer spelades in på bandspelare. Intervjuerna varade från 30 minuter till ca 1 timme. Alla inspelade intervjuer transkriberades för att senare analyseras.

En fråga som vi tidigt ställde oss var hur resultatet kunde tolkas då vi i verksamhetsledningen gjorde intervjuerna och huruvida risken var att vi som redan var positiva till Näktergalen och arbetade i verksamheten kunde påverka intervjuerna, något Newburn & Shiner (2005) identifierat som en risk. Väl medvetna om detta faktum försökte vi därför att göra vårt allra yttersta, vi har undvikit ledande frågor och inte utgått ifrån redan positiva föreställningar om vad Näktergalen kan ha betytt för ungdomarna. Vi har varit lyhörda för tonfall, ansiktsskiftningar och kroppsspråk. Vi valde öppna frågor och inledde med en konkret och öppen fråga: *”Kommer du ihåg hur det var när du hade en mentor? Berätta!”*

#### 4.2.3. Resultat

Man har ju växt mycket sen då, och jag kommer inte ihåg så mycket från när jag var liten... men detta kommer jag ihåg!

Jag tänkte direkt... åh, Hasse Klang... det var min mentor ...och så började jag direkt tänka på saker som man gjort tillsammans med honom...

Efter en sammanställning av svaren tycker vi oss kunna se att de händelserna ungdomarna berättar om kommer från det episodiska minnet, det vill säga minnen av personligt upplevda händelser. De betonade den nära relationen, en mellanmänsklig relation som de haft till sin mentor och de berättar om allt trevligt de gjort. För en del innebär dessa aktiviteter något som de annars inte skulle ha

gjort eller haft möjlighet att göra. I mötet framträder även bilden av gemenskap och medbestämmande där barnet erkänts, tagits på allvar och deras röst har blivit hörd. De har alla minnen av högskolan och några nämner mentorn som en positiv förebild som fått dem att tänka på framtida studier.

### *Att ha trevligt tillsammans*

En av de första frågorna var: ”Du hade mentor för nästan tio år sen. Vad vill du berätta?”

Ett återkommande svar eller tema är *”det var trevligt och roligt”*. De berättar om olika aktiviteter som de gjort tillsammans, hur de tog sig till staden, var på bio, besökte konsthallar, sportarenor eller var ute i naturen. Men de berättar också om vardagliga aktiviteter som att vara hemma hos varandra, baka och laga mat tillsammans och ha pratstunder tillsammans. När de beskriver vad de har gjort är det påfallande många som ler och skrattar till spontant och vid påpekande om detta säger de att de mindes hur trevligt och roligt det hade varit.

Åh, jag minns när vi målade naglarna på varandra, jag kan precis komma ihåg hur det luktade.

En av inledningsfrågorna var om de kom ihåg vad deras mentor hette. Alla mindes mentorns förnamn och flera av dem även efternamnet och en av ungdomarna kom till och med ihåg mentorns telefonnummer.

Flera av de intervjuade säger spontant att de minns allt väldigt tydligt och att det nästan var som om det var igår, eller nyligen, som de hade mentor. En av ungdomarna säger att han först inte alls ville ha någon mentor och att hans mamma anmält honom, utan att han visste om det. Han trodde att om han skulle få en mentor så skulle han inte få tid och leka med sina kompisar men han tillägger: *”Men så blev det ju inte utan det blev ju jättekul istället”*.

Flera berättar att de gjorde aktiviteter som de annars inte skulle ha fått göra och beskriver aktiviteter som öppnar dörrar, berikar dem eller ger dem en meningsfull fritid.

Jag fick göra sånt som jag annars inte skulle ha gjort.

Vi var mest hemma... de var ganska deprimerande... mina föräldrar kunde inte språket och så kände de inte till vad man kunde göra i Malmö... de tyckte det var en bra idé med mentor... liksom knuffa ut mig i samhället... i umgänget... och jag tyckte det skulle bli jättekul!

Mötet med mentorn innebar för några även att få göra aktiviteter som de annars inte hade råd att göra eller som en av ungdomarna uttrycker det:

Och så kommer jag ihåg när vi gick på bio, jag älskade bio och vår familj hade ju inte så mycket pengar för mig att gå på bio... så att vi gick ofta på bio, hon visste att jag tyckte om det!

De berättar hur allt började när Näktergalsbroschyerna delades ut i skolan och hur det konkret gick till vid intervjutillfället. En av ungdomarna minns till och med den ljusgula färgen på broschyrerna. En annan hur hon fick en lapp och en broschyr med sig hem och att hennes föräldrar fyllde i den. Hon kommer även ihåg att hon blev intervjuad och fick svara på frågor om sina intressen, vad hon tyckte om att göra, vilken musik hon tyckte om etc.

Ja, och sen fick jag en Anna Andersson, som mentor.

Nästan alla kommer ihåg startdagen, hur de fick en nummerlapp och att mentorn också hade samma nummer. Flera säger att det kändes högtidligt, andra att det var lite nervöst men också att det var väldigt kul och spännande denna dag. Några ungdomar minns även platsen där startdagen höll till och flera att de gick en tipsrunda tillsammans med sin mentor.

### *En nära relation*

Utifrån ungdomarnas berättelser verkar alla haft en nära och bra relation till sin mentor, de betonar "jag och min mentor" och det framkommer flera positiva känslor när de berättar om sin mentor.

Flera nämner mentorns positiva förhållningssätt. De kände sig trygga med sin mentor och beskriver situationer då mentorn engagerar sig i dem, stöttar dem och hjälper dem på olika sätt. Mentorn är någon som ser dem, lyssnar på dem och som också lär dem olika saker. En av ungdomarna berättar till exempel om hur hans mentor engagerar sig och introducerar honom i en ny fotbollsklubb efter att han hade flyttat till ett nytt bostadsområde.

En annan säger att hans mentor var så ”bra och schysst” och att han alltid var så snäll och berättar om när de spelat badminton och säger: *”Han lät mig alltid vinna... han var liksom så schysst!”* En annan säger att hennes mentor alltid pratade med henne, stöttade och uppmuntrade henne och att mentorn visade ett engagemang och en förståelse. *”Hon var alltid så jättesnäll!”*

När en av ungdomarna kommer in på olika aktiviteter som han och hans mentor gjort, ler han plötsligt och säger:

Han kom och hämtade mig... åh, så många minnen man får nu när man berättar om det... ja, han hämtade mig faktiskt varje gång... jag gick aldrig själv... tänk att han alltid hämtade mig!

En annan beskriver relationen till sin mentor som ”att känna sig hemma”, att känna sig trygg. Hon beskriver en specifik situation då hon och hennes mentor och även mentorns man sitter i soffan och tittar på film, hemma hos mentorn: *”... det kommer jag ihåg... att vi alla satt där i soffan... jag kände mig hemma på något sätt”*. En annan säger: *”Min mentor fick mig att må bra”*.

Hur mentorerna umgicks med sitt barn och vilka känslor de investerade verkar nu i efterhand ha betydelse för hur de ser på sin relation till sin mentor. Vi tycker att mentorns förmåga att kunna sätta sig in i, förstå, visa omsorg och ha sensitivitet för barnet framträder. Mentorn har på olika sätt försökt att hjälpa och stötta barnet i olika situationer. Några ungdomar berättar hur mentorn hjälpt dem med skolarbete, lånat böcker på biblioteket åt dem, gjort läxorna tillsammans eller stöttat och uppmuntrat dem på olika sätt. Detta trots att det inte tillhör mentorns primära uppgift att vara läxhjälp.

Egentligen behövde jag *en* [person], och så behövde jag tyst och lugnt omkring mig. Man fick ju lugn och ro när man var med henne/mentorn, för hemma var det inte så lugnt. Hemma hade jag mycket problem och så du vet... men med henne så kunde jag pusta ut och va mig själv. Det kändes jätteskönt! Mina föräldrar har aldrig... alltså de har uppmuntrat och varit där... Men de har aldrig varit särskilt intresserade... aldrig nån jag kom med läxor till... för jag fixade det mesta själv liksom... och det var kul att ha min mentor för hon var som en storasyster som kunde allt.

Jag minns speciellt att han hjälpte mig med matematik. Och ja, det hjälpte mig jättemycket! Mina föräldrar förstod ju inte alla svenska termer.

Det finns även de ungdomar som berättar om olika aktiviteter som de gjort tillsammans där de lärde sig något samtidigt, till exempel att åka skridsko, lära känna staden, baka, laga mat etc. Mentorns intresse har i några fall även inspirerat barnet. Kanske kan mentorn även vara en katalysator som genom sitt intresse väcker barnets nyfikenhet att också prova? En av dem berättar om hur det var när han och hans mentor spelade squash, något han aldrig provat förut och hur hans mentor lärde honom hur man skulle värma upp bollen innan man spelade.

Det kommer jag fortfarande ihåg... hur han lärde mig man gör så här (visar)... annars studsar den inte så bra...

En annan att han många gånger tänkt att hans mentor var ”jätte-smart”: ”*Han kunde så mycket, som man kunde lära sig av*”.

”*Det var mer typ... att man kom överens.*”

I intervjuerna beskriver ungdomarna flera gånger episoder utifrån ett ömsesidigt medbestämmande i relationen. De har blivit lyssnade på, har haft inflytande och fått vara med och bestämma i en jämlik relation där ungdomarna nu efteråt har en känsla av medbestämmande men också påverkansmöjlighet.

Uppenbart är att mentorerna varit lyhörda och måna om att deras mentorsbarn ska få möjlighet att uttrycka egna tankar och få framföra sina åsikter. Flera berättelser vittnar om att deras uppfattningar och åsikter respekterats och att de blivit tagna på allvar.

Hon liksom verkligen frågade vad jag ville. Liksom sådana grejor att hon brydde sig... vad jag också tänkte... Hon respekterade mig!

På frågan om vem som bestämde vad de skulle göra tillsammans svarar alla att de alltid gjorde det tillsammans, vilket vi tolkar som medbestämmande och ett viktigt led i en demokratisk fostran. Barnen har haft möjlighet att tala för egen sak och det förväntades dessutom det av dem. En av ungdomarna säger med glimten i ögat: *"Vi bestämde tillsammans men det var mest jag ... jag var ju barnet... så det var jättekul!"*

Deras vilja har respekterats, de har haft inflytande och det tycks ha funnits en ömsesidig respekt. Vi finner även flera exempel på mentors lyhörddhet. En av ungdomarna säger till exempel att hans mentor alltid frågade honom *"Vill du det?"* En annan säger *"jag fick va med"* i betydelsen att få vara med, få bestämma och ha inflytande.

Ytterligare en av de intervjuade kommer in på hur hon blir tagen på allvar. Hon berättar om en episod då hennes mentor ställer en fråga till henne, en fråga som ingen tidigare ställt henne:

Vad tycker DU vi ska göra?

Att någon annan vill veta hennes åsikt, få henne att artikulera sig är något nytt för henne som hon nu tio år efteråt minns som en viktig episod i hennes liv. En viktig aspekt i mentorskapet är det som vi tidigare varit inne på; ömsesidig respekt. Basil Bernstein (1996) använder istället för begreppet respekt ordet erkännande och menar att erkännandet av den andre är centralt. Vi tycker att detta begrepp är mycket viktigt i en mentorsrelation, ett erkännande som vi menar även kan påverka barnets självkänsla. Att mentor träffar barnet av egen vilja och vill umgås, kan innebära ett

erkännande, att barnet har ett eget värde och är värt något. Någon man inte bara respekterar utan även erkänner.

(...) Jag var ju muslim och hon var kristen men jag har ju inte slöja eller nåt sånt och jag går ut som vanligt men det är bara det att jag föddes som muslim ... och sen flyttade vi hit och sen har man den svenska religionen och kulturen och så ... och när man träffade henne så var hon... ja... hon förstod mig också. Det var liksom så... vem bryr sig vad du är eller var du kommer ifrån... Hon förstod mig! Hon påverkade mig faktiskt, ja... och jag hoppas att hon vet det.

I intervjuerna drar några slutsatsen att deras mentor bidragit till och hjälpt dem att få bättre självförtroende. Mentorn har stöttat, uppmuntrat och lyssnat vilket de menar gett dem bättre självförtroende. Några beskriver det som att de nu vågar ta kontakt med nya människor, vågar prata i grupp, är mer öppna eller vågar göra sådant som de innan inte vågade göra.

Ja, han har definitivt gett mig bättre självförtroende... för jag hade jättedåligt självförtroende... han gav mig faktiskt det... han berättade... äh... man ska va så och det är så... på ett bra sätt... du vet... alltså inget dåligt...

Alltså jag lärde mig att bli mer öppen tror jag ... börja prata.... jag brukar vara så där undan... jag är inte den första som tar första steget... och så börja prata... med någon ny. Hon lärde mig att typ det är lätt egentligen.

### *En positiv förebild*

Vi spelade bandy. Dom var helt justa och han var så juste... tog inga hårda tag och så. Han var typ en sån förebild.

Ett av Näktergalens syfte är att mentorn ska vara en positiv vuxen förebild, som kvinna, man och som student. En fråga som vi ställde var om – och i så fall på vilket sätt – de tyckte att deras mentorer varit en positiv förebild.



En av ungdomarna beskriver sin mentor som en ansvarsfull person, vilket han indirekt menar har påverkat honom. Han säger att han såg upp till honom och att han själv också blivit en mer ansvarsfull person nu, efteråt. *”Mentorn var en vägvisare, en som visat olika vägar och ibland även berättade om vilket håll man kan gå”*, säger en av de intervjuade.

Han var väldigt mycket en manlig förebild och vuxen förebild fast på ett roligt sätt... han visade på ett mjukt sätt... jag såg upp till honom mycket. Jag ville inte bara va som han utan jag såg hur han levde. Och så gav det mig en sån tanke... så här vill jag ha det... inte så här vill jag vara... Det var som om han gav mig vägar mot mina mål, inte hans.

Under intervjuerna är det många som beskriver sin mentor som en positiv förebild och ger som vi tidigare varit inne på exempel på hur mentorn i sitt förhållningssätt är en positiv förebild och som i sitt agerande eller i sina uttalanden också visar det. En av de intervjuade menar att hennes mentor var en kvinnlig förebild:

...att få en tjej som förebild... man är så lättpåverkad... och så könsfixerad. På högstadiet kan man relatera till tv-serier och böcker men mellanstadiet. Då är det viktigt med förebilder att få någon som finns där som förebild...

Mentorn var en förebild och en ansvarsfull person, menar en av ungdomarna och säger att hans mentor alltid tog ansvar för vad de skulle göra tillsammans och att han alltid gjorde det som han sagt. *”Att vi skulle träffas den dagen... då tog han ansvar för det... för sina handlingar. Han var till och med sjuk nån gång och ändå kom han!”*

Ungdomarna berättar om värdefulla samtal som de har haft med sin mentor. De har pratat om värdegrund, etik och moral. Någon beskriver det som att mentorn var en kompis som inte hade samma syn på saker och ting som de själva hade, vilket gjorde att de båda diskuterade och lärde av varandra. De regelbundna mötena, utan förkunskap om varandra men ofta med nyfikenhet, kan möjliggöra

en sådan dialog som vi tror gett dem tillfällen att reflektera kring frågor om etik, moral och kanske även om föreställningar om hur flickor och pojkar ska eller kan vara. Samtal som kan göra dem medvetna om – och kanske ibland även ifrågasätta – en del av sina föreställningar. Genom att fråga, byta tankar och idéer kan bilden av dem själva och världen förändras. De är ett par, två personer, en duo, vilka kanske inte alltid ser tillvaron och världen på samma sätt men som däremot kan ha positiv påverkan på varandra.

### *Mentorn – en positiv förebild som studerande på högskola*

Under intervjutillfället nämner alla någon gång att deras mentor gick på högskolan. De berättar om besök de gjort på högskolan, på högskolans bibliotek, i datorsalarna eller vid andra delar av högskolan. De berättar om gemensamma aktiviteter som Näktergalen arrangerade, vilka ägde rum på högskolan och de berättar om besök hemma hos mentorn i mentorns studentbostad.

Det faktum att alla ungdomar nämner att deras mentor studerade på högskolan kan innebära att det är något som de tycker är viktigt att berätta om. Att gå på högskolan och att vara student får dem att reflektera. En av ungdomarna säger att hennes mentor pluggade för att hon ville bli något och att detta också påverkade henne. En annan reflekterar över att hennes mentor var student och att hon egentligen inte visste något om högskolan då. Hon säger att hon som liten hade tänkt att högskolan var något som kanske skulle komma sen. Hon berättar att hon bodde nära Lärarhögskolan men att hon egentligen inte visste något om högskolan.

Att man kom så nära någonting... alltså Lärarhögskolan i och för sig. Man hade ju lärare... Jag tror att det gav... jag tror att det blev lite mer naturligt... aha! det här kommer kanske sen, sen när man är stor!

När vi frågar en av ungdomarna som fortfarande har kontakt med sin mentor, om det är annorlunda att träffa mentorn nu när de båda är vuxna, svarar han att innan var hans mentor en vuxen person men nu har de en kompisliknande relation. Dock tycker han

att hans mentor fortfarande är en stor förebild. På frågan *”på vilket sätt?”* svarar han:

För han har ju lyckats med sitt mål... han har blivit lärare. Det är klart att det inte är förebild på samma sätt nu... men jag vill precis som han gå ut högskolan och hitta ett jobb som jag trivs med.

Flera av barnen i Näktergalen har ingen tradition av högskolestudier hemifrån. Hur det är med just dessa 14 ungdomar vet vi inte. Däremot nämner två av de intervjuade själva att det inte har någon i sin familj som studerat på högskola. Högskolan skulle kunna vara en relativt ny värld för dessa ungdomar och något som de via sin mentor fick tillträde till för första gången.

Nu så här efteråt, jag menar en ung tjej... som pluggade ... jag vet inte... men det finns ingen i min familj som pluggat ... eller ingen har pluggat vidare i min familj, mamma är undersköterska, men ingen som pluggade på högskola... så jag kommer att bli den första!

Den av ungdomarna som nu själva studerar på högskolan säger att han är den första i hans familj som studerar efter gymnasiet och menar att mentorn påverkat honom mycket, men säger att han däremot inte riktigt vet hur.

Han har säkerligen påverkat mig att läsa vidare eftersom när jag hade problem med matematiken då hjälpte han ju mig och då kanske jag inte hade klarat mig lika bra om jag inte hade fått den hjälpen som jag behövt... men jag kan inte sätta fingret på det vad det är exakt... men jag tror definitivt... ja, helt klart var hon en förebild!

En av ungdomarna berättar att han tyckte att skolan var ganska tråkig men att mentorn gav honom en inblick i något som han inte visste om. Han säger att han såg upp till sin mentor och mindes att

han tänkte; *”Han pluggar för att bli nåt bättre, det vill jag också göra. Han påverkade mig.”*

En annan säger att hennes mentor pluggade till lärare och att det påverkade henne. Hon säger att hon först ville bli förskollärare men när mentorn berättade om sina studier till lärare så ville hon också läsa till lärare. Hon fnissar och säger: *”Det är ju faktiskt väldigt kul. Hon har påverkat mig till det. Ja det har hon gjort.”*

Bland de intervjuade finns det en som hela tiden återkommer till att mentorn påverkat honom att studera vidare. På frågan *”Hur då?”* svarar han:

Ja, jag gick med honom dit där han studerade och det var där jag fick den idén... ja, jag vill också studera!... för man såg honom... man kolla vad han gjorde och fundera på hur det var... vad man vill vid så tidig ålder och det tycker jag varje barn liksom ska veta... hur det är och studera... äh förstår du?... vad en mentor gör... man får en liten inblick innan man börjar gymnasiet eller högstadiet.

Efter detta svar ställer vi ytterligare en följdfråga: *”Skulle det inte istället kunna vara dina föräldrar eller någon annan som påverkat dig att vilja läsa vidare?”*, varpå han svarade:

Neej... alltså inte för att vara taskig men... nej föräldrar jobbar... föräldrar ger dig också en väg fast dom säger till dig mer så... plugga här och plugga där... förstår du? Man ser själv... man ser inte föräldrar plugga, man ser inte dom sitta där och studera... man bara hör det... men att själv gå med en mentor och se att han studerar, att se det på riktigt... det ger en riktig tanke.

Lite senare i intervjun får han ytterligare en fråga kring tänkbar påverkan: *”Om du inte hade haft en mentor tror du att du hade tänkt annorlunda då?”*

Ja... mm... Inte så mycket men jag skulle inte ha haft den tanken på att studera och inte den manliga förebilden, definitivt

inte ha haft en aning hur det är egentligen, är i livet, förstår du? Allt det jag ifrån att säga hejdå till mentorn till i dag jag har lärt såå mycket från min bästa vän... jo faktiskt det har gett mig mycket ... om jag inte hade haft en mentor så skulle jag ändå vara samma person idag ... men jag skulle inte ha den tanken!

Nästan samma fråga ställer vi till ytterligare en av de intervjuade ”*Hur menar du att din mentor påverkat dig?*”

Ja, han har påverkat mig mycket, vad man ska välja i framtiden och så. Det var riktigt bra att man fick en sån när man var liten, man såg upp till personen, ja, det var riktigt bra! Ja, han var en *riktigt* bra förebild!

Han berättar också att han och hans mentor ofta pratade om hur det gick i skolan och vad han ville bli i framtiden. Han säger att om han inte hade haft en mentor så skulle han förmodligen aldrig ha valt den gymnasielinje som han nu går på. Först ville han bli kock, men eftersom de pratade om olika yrken och utbildningar säger han att han därefter istället kommit fram till att han ville bli polis. Han säger att hans mentor hela tiden varit så positiv och stöttat honom. Lite senare i intervjun säger han:

Kanske om jag inte hade fått en mentor så kanske jag hade gått på Värnhem på kockutbildning istället för att söka till polis. Nu den 31 juni ska jag göra lumpen, och efter det så söker man till polisutbildningen!

#### 4.2.4. Slutsatser

Alla intervjuade ungdomar verkade uppriktigt glada över att få berätta om sin mentor och vad de gjort tillsammans, vilket nu efteråt visar sig vara positiva minnen. Bland de intervjuade fanns även de som blev glada över att bli ihågkomna och uppmärksammade. Kanske fanns det hos några även ett behov av att återigen få bli bekräftad? Vi har naturligtvis ställt oss frågan om det bara var de positiva som hörde av sig? Hörde de andra inte av sig eftersom de inte hade positiva minnen? Eller finns det till och med de som har

negativa minnen? Det är naturligtvis svårt att svara på denna fråga, om ens möjligt.

Malmö högskola startade med visionen att bidra till ökad övergång från gymnasieskola till högskola. I det långsiktiga problemet med att bryta den sociala snedrekryteringen och rekrytera studenter ur studieovana miljöer, tycker vi att ungdomarnas svar visar att Näktergalen kan utgöra *en* effektiv metod. Vi menar att ungdomarnas mentor varit en positiv förebild som student på en högskola. Att mentorn gick på högskola och att hon/han pluggade verkar ha haft en positiv inverkan på ungdomarna. Tillsammans med sin mentor har de fått inblick i hur det var att vara högskolestudent. Alla har delgett oss berättelser om när de till exempel var hemma hos mentorn, besökte högskolan och för de flesta var det första gången de besökte en högskola.

Då vuxenrelationerna i skolan ständigt tenderar att bli färre och klasserna större, minskar lärarnas tid för enskilda elever vilket kan betyda att en mentor kan bli en ytterst viktig person för barnet, en person som indirekt också kan stimulera lärande och motivation att lära och därmed också påverka barnet positivt i skolarbetet.

Vi tycker att en av ungdomarna sätter fingret på betydelsen av mentorskapet då han säger: *"Jag fick en knuff framåt"*. En knuff framåt som fick honom att tänka annorlunda inför sina framtida studier. Han säger att han i och för sig nog hade varit samma person som nu även om han inte hade haft en mentor men tillägger: *"Jag skulle inte ha haft den tanken, jag fick en knuff framåt."*

Vi ser denna knuff framåt som en mental förskjutning, en metafor för det som vi menar är en del av ett mentorskap, duon, det gemensamma lärandet och utbytet.

Vi har tidigare tagit upp den ryske pedagogen Vygotskij och begreppet proximal utvecklingszon, ett område mellan vad människan kan göra på egen hand med vad den kan göra tillsammans med en mer erfaren eller kunnig person. Den proximala zonen är en potentiell nivå för möjlig utveckling. Vygotskij menar att vi inte kommer åt hela vår potential utan att samspela med en annan människa, ofta en mer kunnig person. Någon som ibland ställer de rätta frågorna, som undrar och problematiserar. Genom att höra den andres synpunkter och tankar kan vi plötsligt få syn på sådant

som varit fördolt för oss. Genom dialogen utvecklar vi samtidigt också den andres tänkande.

Vygotskijs idéer och de tankar beträffande samspelets och kommunikationens betydelse är något som vi tror kan avgöra ett bra mentorskap. I ungdomarnas berättelser får vi svar utifrån deras perspektiv. Dock är vi övertygade om att denna knuff framåt avser båda parter i mentorskapsduon. Båda får nya insikter och kunskaper som de inte fått om de inte träffats.

På ett djupare plan kan mötet och interaktionen med mentorn stimulera, inspirera och uppmuntra barnet och utveckla dess potentialer och få barnet att själva göra och tänka i nya banor, vilket kan stärka barnets självkänsla (Sild Lönroth 2007). Via mentorn får barnet en möjlighet att träffa en vuxen positiv förebild, en student, och kan därmed ta del av mentorns personliga berättelser om sina studier samt besöka högskolan vilket i förlängningen kan inspirera barnet att i framtiden välja högre studier.

I kapitel 1 behandlade vi bostadsområdet Fosie, ett område där många barn lever i ett socialt utanförskap. En av indikatorerna för utanförskap är bland annat arbetslösheten som är högre i detta område i jämförelse med andra stadsdelar i Malmö. En annan indikator är utbildningsnivån som också är lägre än för övriga Malmö. Knappt var fjärde vuxen har eftergymnasial utbildning. Vad detta innebär kan vi naturligtvis bara spekulera om, men vi tror att mentorn kan vara en positiv vuxen förebild som student. Genom mentorn får barnet inblick i studentens liv, mentorn går dessutom regelbundet till sin skola, och studier innebär också förhoppningsvis ett framtida arbete. Vi tror att mentorn kan visa på en tro på framtiden och vara en positiv förebild. Flera ungdomar som vi intervjuade nämnde att mentorn påverkat dem att läsa vidare. En av ungdomarna finns redan på högskolan. Huruvida det är mentorerna som påverkat är naturligtvis omöjligt att säga. Vad vi däremot kan konstatera är att genom mentorn har de fått inblick i något som de inte annars skulle ha fått inblick i. En inblick som gjorde att ytterligare en dörr öppnades, dörren till högskolan. Mentorn var också en som trodde på och uppmuntrade dem i en ålder då detta är synnerligen viktigt. Kanske har mentorn varit en signifikant andra, någon som respekterade dem, som de såg upp till

och någon som de ville identifiera sig med. I forskningen ser vi att de som nämner sin mentor som en signifikant viktig person är de som hade frekvent och regelbunden kontakt med sin mentor och vars mentor var engagerad och gjorde aktiviteter tillsammans med dem. I ungdomarnas berättelser har vi fått höra om alla de aktiviteter som de gjort tillsammans med sin mentor. Det har varit olika vardagliga aktiviteter men de har också gjort aktiviteter som de vanligtvis inte skulle ha gjort, eller kunnat göra. Flera aktiviteter verkar även ha stärkt gemenskapen och relationen mellan paren. Precis som Newburn och Shiners forskningsresultat visar är en viktig aspekt för en god relation att göra aktiviteter tillsammans vilket också kan stärka relationen. (Herrera et al 2000). Detta tycker vi oss ha sett.

En av Näktergalens grundidéer är att höja barnets självkänsla. En stark självkänsla innebär att veta vem man är och känna att man är någon och att det man gör och tänker bottnar i den man är. Att få en förbättrad självkänsla kan ske genom att bli sedd och bekräftad av någon. Alla de personer som ett barn samspelar med är därför viktiga för denna utveckling. Vi menar att barnets självkänsla kan växa sig stark i samspelet med en mentor. Mentorn är en ny person i barnets nätverk, en som barnet kan spegla sig i, någon som lyssnar och någon som barnet kan anförtro sig åt.

Mentorskapet kan ses som ett mellanmänskligt möte, för att använda Bubers begrepp. Ett begrepp som innebär att vara närvarande och bli delaktig i och för någon annan (Buber 2006). I det mellanmänskliga mötet har mentorn visat att hon/han bryr sig om och visat omsorg. I förlängningen kan denna omsorg även bli till reflektion hos barnet – om mentorn bryr sig om andra borde kanske även jag göra det. Barnet kan här få upplevelsen av en konkret förebild.

När barn och unga får komma till tals får vi inte sällan höra att de saknar någon att prata med utanför sin familj, någon som de kan anförtro sig åt, någon som lyssnar och finns där för dem. Ibland hör vi dem säga ”ingen bryr sig”. I skolan interagerar de med många vuxna men sällan får de nära relationer till någon (Asplund 2010). En mentor kan vara denna vuxna vän, någon de kan prata med där dialogen är i fokus. DuBois & Silverthorns



forskning visade att de barn som upplevde närhet i sin relation också i högre grad visade högre självkänsla (DuBois & Karacher 2005). Som vi ser det kan mentorsrelationen vara en pusselbit i uppbyggandet av identitet och hur barnen kan komma att se på sig själv i framtiden.

Vi har tidigare skrivit om att barn i Fosie många gånger saknar samma möjligheter till rekreation och lek som andra barn i Malmö har och att det finns risk för att många av dessa barn sällan besöker andra platser än endast hemmet, bostadsområdet och skolan. Vi har även konstaterat att de ofta bor trångt – var fjärde Fosiefamilj bor trångbott. Mentorn kan vara en viktig person som kan göra aktiviteter tillsammans med barnet och vidga dess vyer vilket också ungdomarna berättar om. Tillsammans har de besökt sportevenemang, kulturarenor och gjort aktiviteter som barnet vanligtvis inte skulle ha gjort eller hade möjlighet att göra. Sammanfattningsvis har de fått ett möte med någon som man kan säga tillhör innanförskapet och en som öppnar dörrarna till dessa nya arenor.

Gustafsson (2004) menar att den viktigaste kraftkällan i livet är just mötet – att någon ser, bryr sig om och förstår mig. I möten med andra formas vi och blir till de personer vi är. Enligt Buber blir vi mänskliga i de personliga relationer vi har och det är också i dessa mellanmänskliga relationer som vi kan förstå oss själva och den andra. I relationen med mentorn är bemötandet därför av stor betydelse för hur relationen kommer att bli och utvecklas och hur barnet ser sig själv. I Näktergalen får barnen möjlighet att en gång i veckan ”vara i centrum”, barnet har en vuxen som kan lyssna, uppmärksamma och uppmuntra dem. När ungdomarna beskriver sin relation till sin mentor karakteriseras den av ett förtroende för mentorn. Mentorn har visat en förståelse för dem och de har blivit lyssnade på. Som vi tidigare nämnt menar Colley (2003) att ett huvudsakligt villkor i ett mentorskap är att det måste knytas personliga band i relationen. Det tycker vi att ungdomarnas berättelser vittnar om. Kanske skulle man även här kunna dra paralleller till Arnesen (2004) om att vara sensitiv i mötet och ha ett *pedagogiskt nærvær*, det vill säga att vi i ungdomarnas berättelser tycker oss kunna se att mentorn har visat sensitivitet i mötet och bekräftat dem. Mentorns närvaro har genomsyrats av en slags gemenskap

med barnet och att de har visat en förmåga att vara ”här och nu”. En annan viktig faktor i en god relation är att det finns en genuin dialog. Morrow & Styles (1995) menar att detta är en av de viktigaste aspekterna i en relation.

Alla ungdomar har tyckt att de fått vara med och bestämma och de har blivit tagna på allvar. I ungdomarnas svar framträder ett medbestämmande, rätten att få uttrycka åsikter och få vara med och bestämma och ett erkännande för den man är och att kunna respektera och erkänna andra. En av de viktigaste faktorerna för god psykisk hälsa är känslan av att kunna påverka sitt liv och omvärlden och att känna sammanhang i vad som sker. Det är särskilt viktigt för barn och ungdomar, då de är beroende av vuxenvärlden för omvårdnad och överlevnad. Barnombudsmannen (1998) menar i ett yttrande över nationella folkhälsokommitténs betänkande SOU 1998:43 dessutom att ett reellt inflytande för barn och unga är viktigt för att förebygga psykisk ohälsa och motverka en negativ utveckling. Mentorn är en person helt utanför familjens nätverk och någon som barnet och familjen aldrig annars hade kommit i kontakt med, en kontakt som kan innebära utveckling för alla inblandade. En viktig frisk-faktor för barn och unga har visat sig vara att ha goda relationer med andra vuxna personer utanför den egna familjen. Att få någon att prata med, någon som inte tillhör familjen eller familjens nätverk, som varken är lärare eller förälder utan en vuxen vän som kan bidra till att barnet får se nya saker både i sin omvärld men även hos sig själv (Sild Lönroth 2007). Att få en alldeles egen vuxen vän, någon som kan komma att stå barnet nära genom att acceptera och respektera barnet tror vi kan bli betydelsefullt även lång tid efter det att mentorskapet upphört.

Barnkonventionen talar om betydelsen av barns inflytande och medbestämmande. I artikel 12 nämns barns rätt att föra fram sina åsikter i alla beslut som rör dem i förhållande till ålder och mognad. Det innebär att barn och unga inte enbart har rätt till inflytande över sådana beslut som rör det enskilda barnets personliga situation utan också över beslut i närmiljö- och samhällsfrågor.

Vi menar att demokrati måste innebära att de demokratiska värderingarna synliggörs i samspelet – i det här fallet mellan barnet och mentorn. Detta tycker vi oss kunna ha sett i de fjorton berätt-

telser ungdomarna delat med sig av. Berättelser som handlat om hur deras vilja respekterats, hur de har haft inflytande och medbestämmande i relationen och att det funnits en ömsesidig respekt. För att använda Bubbers analogi – för att det ska bli ett ”Jag” krävs att båda blir bekräftade och accepterade och de har båda ett ansvar för att Jag-Du-mötet ska kunna äga rum, att båda är jämlika och ett äkta samtal sker bara i ett Jag-Du-möte.

Mentorskapet innebär också att vända blicken, se sig själv med den andres ögon och reflektera och kanske även ifrågasätta egna värderingar och normer. Det är först när bådas liv bryts mot varandra som etiken kan ta sin början.

Det går naturligtvis inte att dra några generella slutsatser i denna studie, då mentorskapet inte är en isolerad händelse i barnets liv. Mentorskapet sker under en kort period och mentorn är dessutom endast en av alla de personer barnet träffar. Effektstudier är alltid svåra att göra, ännu svårare är det att dra slutsatser utifrån dessa. Svårigheten är att till syvende och sist avgöra vem eller vad som kan ha påverkat vem och hur. Däremot kan vi konstatera att utifrån dessa ungdomarnas berättelser har mentorn varit en särdeles betydelsefull person som på olika sätt bidragit till att stödja kompetens och främja positiv utveckling.

Alla ungdomar har upplevt det som positivt att ha en mentor och relationen har varit givande för alla dem som har intervjuats. Ingen av dem nämner något negativt med att ha en mentor. De har känt sig positivt utvalda och är även stolta över att ha en mentor.

Vi låter en av ungdomarnas kommentarer få avsluta detta kapitel:

Alltså jag kände, det här är min vän... kolla allihopa!

## 5. MENTORSKAP FÖR HÅLLBAR SAMHÄLLSUTVECKLING

Vi har i denna bok utforskat mentorskap för barn och ungdomar. Vi har belyst tidigare forskning om ämnet samt presenterat ett par egna studier kring mentorskap för barn och unga i Närke. Utifrån denna kunskap vill vi nu dra ett par slutsatser av vårt arbete.

### 5.1. Relationernas betydelse för integrerad hållbar samhällsutveckling

Begreppet hållbar samhällsutveckling brukar beskrivas som bestående av tre delar; ekologisk hållbarhet, ekonomisk hållbarhet och social hållbarhet. Sverige har en nationell strategi för hållbar utveckling i vilken fyra strategiska utmaningar formuleras: att bygga samhället hållbart, att stimulera en god hälsa på lika villkor, att möta den demografiska utmaningen och att främja en hållbar tillväxt (Regeringens skrivelse 2003/04:129).

Den sociala aspekten av hållbar samhällsutveckling kan alltså enligt den svenska strategin formuleras som att möta den demografiska utmaningen. I ett socialt hållbart samhälle ökar inte klyftorna och avstånden mellan olika befolkningsgrupper utan minskar. I ett socialt hållbart samhälle förverkligas FN:s barnkonvention som säger att alla barn ska behandlas med respekt och få komma till tals. Ett socialt hållbart samhälle bygger på humanism och medmännisklighet. För att uppnå detta krävs goda relationer. I denna bok har vi visat att mentorskap är ett sätt att skapa goda mellanmänniskliga

relationer. Men för att relationerna ska vara goda krävs att de möjliggör ett ömsesidigt lärande.

### 5.1.1. Relationer som skapar ömsesidigt lärande

Med ömsesidigt lärande menar vi att ingen åtskillnad ska göras mellan mentor och barn beträffande vilket värde partens lärande och utveckling har i relationen. Utgångspunkten är att båda parter har lika mycket att ge och lika mycket att vinna och lära sig i en mentorsrelation. Vi har vid flera tillfällen anknutit till Vygotskijs teorier om att lärande är en social process som sker i ett möte, och vi tycker att vi har skäl att upprepa detta. Vi har också refererat till Buber, som talar om vikten av mellanmänskliga relationer för att forma människor.

I våra studier av mentorskapet i Näktergalen har vi har visat att barnen får ut mycket av ett mentorskap. Det kan handla om social utveckling, språkutveckling, att lära sig om nya områden i staden, att få insyn i vad högskolan är eller helt enkelt att få träffa en vuxen förebild. Men vi har också i denna bok kunnat visa att det inte bara är barnen som får ut något av ett mentorskap. Vi har påvisat att mentorerna lär sig mycket genom att vara part i mentorskapsduon och att mentorskapet skapar ett unikt lärande som skiljer sig från det lärande som sker inom utbildningsinstitutionerna. Genom att vara en av parterna i den relation som formas i ett mentorskapsprogram kan mentorn förena teoretisk, praktisk och empirisk kunskap genom att lärandet sker i en kontext som utgörs av mötet med barnets och dess vardagsmiljö, vilken ofta skiljer sig från mentors. Relationen skapar också en progression i lärandet. Vi har visat att den erfarenhet som uppstår som följd av upplevelsen, är en utgångspunkt för mentorernas observerande, tänkande och handlande i nya situationer.

Vi vill mena att det ömsesidiga lärandet och utvecklingen har en stor samhällelig nytta. Den kan nämligen verka som en integrerande kraft och på sikt förändra gränserna mellan det växande sociala utanförskapet och samhällets innanförskap. Mentorskapet kan därmed ses som ett verktyg för integration.

### 5.1.2. Relationer som integrerar

När man pratar om hållbar social utveckling ligger begreppet integration nära till hands. Integration är ett begrepp som har kommit att användas i många och olika sammanhang. I dagens diskussioner i media har det först och främst kommit att förknippas med etnisk tillhörighet och att personer med olika etnicitet existerar tillsammans, medan en programmerare skulle svara att integration handlar om att få olika system att arbeta tillsammans. Betydelsen är olika beroende på vem man frågar. Slår vi upp ordet i en ordbok får vi betydelsen helhetliggöra, vilket kan stämma in på båda förklaringarna ovan.

I samhällsvetenskaplig forskning skiljer man ibland på det som kallas för systemintegration och social integration. Systemintegration handlar om att människor ska integreras i de samhälleliga strukturerna. Det kan handla om att följa lagar och regler och att involveras i system gällande arbetsmarknad och utbildning. Social integration handlar å andra sidan om det som brukar kallas för gemenskap och vi-känsla.

Vi har i denna bok konstaterat att mentorskapet kan vara ett sätt att få kunskap om samhällsgränser, och i bästa fall också kunna påverka dessa gränser. I likhet med Colley (2002) kan vi alltså konstatera att mentorskap kan möjliggöra en förflyttning av samhällsgränser. Colley skriver om mentorskapets syfte att reproducera spontana informella möten och göra de fördelar, det vill säga tillgång till innanförskapet – som finns i dessa spontana möten – också tillgängliga för barnen i ett uppgjort möte som mentorskapet.

Detta går förstås att knyta an till integrationsbegreppet. Vi har konstaterat att barnen som deltar i ett mentorskap kan få träffa en förebild från det som vi kallar det samhälleliga innanförskapet. Nya arenor öppnas, såsom högskolan, stadens kulturliv och idrottsevenemang. Men också tidigare otillgängliga platser i staden. Barnet får också möjlighet att träna sina språk, vilket av många uppges vara den viktigaste nyckeln till integration. Samtidigt får mentorn insyn i barnets uppväxt- och levnadsvillkor, vilket i många fall är präglat av utanförskap. Som vi tidigare nämnt är en förändring av innanförskapet lika viktig som en förändring av

utanförskapet i en integrationsprocess. Annars talar vi om assimilering. Mentorskapet kan därför ses som ett integrationsverktyg. Några av studenterna vi har intervjuat ger exempel på hur detta kan yttra sig:

Det är inte bara två personer som möts. Det handlar om integration. Att folk bor i en annan värld. Hemma pratar de annat språk och har ingen kontakt med samhället där de bor. De måste ta steget själva, och mentorskapet hjälper till med detta. Mentorns uppgift är inte bara att gå ut i samhället med barnet. Vi lär oss tillsammans, och förändras båda två. Kommer barnet att vara utanför, fysiskt och mentalt? Jag tänker mycket på det när vi är ute. Uppgiften att vara mentor har förändrats under året. Jag vet inte om det kommer att betyda något för honom att vi har gjort de här sakerna, men kanske. (Justin)

I mitt barns fall tror jag inte att mamman som inte kan svenska och som har så många barn går ut med sitt barn. Många kan protestera och säga: mentorns uppdrag är bara att gå ut och ha det roligt med ett barn. Jag håller med teoretiskt men inte praktiskt. När man hoppar in och tar ansvaret kommer det flera utmaningar beroende på situationen där man finns. (Damien, månadsrapport)

Mentorernas berättelser visar oss att den integration som sker i ett mentorskap främst är av den sociala arten. I mentorskapet knyts band, kunskap om varandra uppstår och det sociala nätverket breddas, för såväl mentorn som barnet. Och när vänskapsband knyts dementeras ofta fördomar. Via sitt mentorskap har mentorerna fått kunskaper om barn, barns uppväxt och socialisation men också kunskaper och insikter om sig själv. Deras mentorskap har inneburit att de fått andra perspektiv och insikter vilket också gett dem nya möjligheter att tolka sin tillvaro på annat sätt. Mentorskapet har både vidgat deras vyer och ofta också utmanat deras fördomar. Att sätta sig in i och ha inlevelse i någon annan, uppfatta och förstå den andres känslor, utvecklar studenters inlevelse och

empati och det är förmågan till inlevelse som gör mötet och människan mänsklig.

Men den sociala integrationen hänger ihop med systemintegrationen. Det är en sak att vara socialt integrerad, men följer man inte lagar och regler eller deltar i arbetsliv eller studier anses man idag inte vara en del av samhällets innanförskap. På sikt kan ett mentorskap kanske bidra till en integration även på systemnivå. Deltagande barn och deras familjer får genom mentorskapet hjälp att bredda sitt sociala nätverk, vilket på sikt kan leda till arbetsmöjligheter. Om mentorerna kan vara en bidragande faktor till att ett mentorsbarn söker till högskolestudier kan också detta relateras till systemintegrationen.

Vi har också sett hur mentorskapet tränar upp egenskaper hos mentorerna som är viktiga ur ett integrationsperspektiv. Mentorskapet blir en merit, där en viktig beståndsdel är ledarskap, som vi har visat är baserat på en interkulturell kompetens som många av mentorerna tränar upp. Dessutom är mentorskapet ett sätt att visa samhällsengagemang, göra en samhällsinsats och få en medborgerlig bildning. En merit som visar på en person som har engagemang, på en person som är nyfiken på nya möten, som vågar ge sig i kast med utmaningar, som vill hjälpa till och som kan ta ansvar. Ur ett integrationsperspektiv är detta en värdefull merit såväl för mentorns egen personliga utveckling som för framtida arbetstillfällen. Vi kan se att de mentorer som har genomgått ett mentorskapsprogram är goda ambassadörer och bärare av en människosyn som kan ligga till grund för ett socialt hållbart samhälle som hänger ihop. Bärare av denna kompetens är nödvändig framtida arbetskraft för att skapa ett integrerat och hållbart samhälle

Inledningsvis i detta kapitel tog vi upp hur begreppet integration kan definieras olika. Vi har sedan diskuterat mentorskapet som ett integrationsverktyg beträffande mötet mellan människor på olika sidor om samhällsgränser. Speciellt tror vi att mentorskapet kan bidra till integration mellan personer som befinner sig i utanförskap och de som befinner sig i innanförskap. Det kan handla om personer som kommer från studieovana miljöer eller personer som lever i fattigdom eller trångboddhet. Men flera andra aspekter på integration kan också nämnas i samband med mentorskap. Men-



torskap kan skapa integration genom möten över generationsgränser, möten över stadsdelsgränser och mellan personer med olika social eller kulturell bakgrund eller med olika uppväxtvillkor. Integrationsprocessen måste ses som ett helhetliggörande av ett samhälle som idag inte hänger ihop, inte som ett sätt att få människor med olika hudfärg att kunna umgås. Mentorskapet kan stå för ett sådant helhetliggörande.

I Storbritannien har mentorskap i syfte att främja integrationen blivit en politisk fråga. I takt med att utanförskap blivit ett vedertaget politiskt begrepp och New Labours införande av ”*Welfare to work*”-programmet har mentorskap blivit ett alternativ för att minska klyftorna (Colley 2002). Detta då det anses vara ett billigt sätt att angripa problemet, något som kritiker har tagit fasta på. Utvecklingen i Storbritannien tyder på vikten av att se mentorskap inte som något som sker enbart mellan två personer, utan något som sker i en större kontext, där samhällsliga strukturer såsom makt, ekonomisk politik och välfärd är högst relevanta.

En ökad satsning på mentorskap i Sverige skulle vara ett kostnadseffektivt sätt att skapa relationer för ett integrerat och hållbart samhälle.

## **5.2. Det holistiska mentorskapet**

En första slutsats i denna bok är att ett mentorskap för barn och unga kan vara en utmärkt och kostnadseffektiv modell för att arbeta för ett socialt hållbart och integrerat samhälle. Men det går förstås inte med vilket mentorskap som helst. I denna bok har vi sammanställt forskning kring mentorskap och presenterat två egna studier. Utifrån detta kommer vi i detta kapitel ge ett förslag på hur mentorskap för hållbar samhällsutveckling bör läggas upp. Vårt förslag kallar vi för *Det holistiska mentorskapet*.

Det ömsesidiga lärandet i mentorskapets duo är kärnan i det holistiska mentorskapet. I tidigare kapitel har vi använt oss av mentorernas egna berättelser för att försöka definiera mentorsrollen i Näktergalen. Relaterat till tidigare kapitel kan vi se att mentorerna i Näktergalen inte ser sig som föräldrasubstitut. De ser sig inte heller som lärare eller coach, terapeut eller ”räddande vittne”. De ser sig däremot som en vuxen vän. Men framförallt ser de sig som en

positiv förebild. Vi kan se att de använder många av sina egenskaper i mentorskapet. De agerar på olika sätt och med olika verktyg beroende på vilken situation de hamnar i.

Av detta vill vi dra slutsatsen att mentorerna i Näktergalen kan klassificeras som holistiska. Mentorn med det holistiska synsättet beskrivs av Miller (2002) som en mentor som använder sig av alla sina kompetenser för att stärka adepten genom att utgå från den personliga utvecklingen. Mentorskapet formar sig utifrån de behov som finns hos barnet. Genom att stärka barnet på olika sätt genom det individuella mötet kan barnets personliga utveckling, skolutveckling och motivation stärkas. Och mentorn utvecklas parallellt med barnet under hela perioden i det ömsesidiga utbytet.

It is where there are multiple aims and a holistic approach that the distinctive, integrative role of mentoring can be clearly seen.  
(Miller 2002: 38)

Tidigt i denna bok sökte vi efter en definition på begreppen mentor och mentorskap som kunde passa in på mentorskapet för barn och unga. Vi kunde inte känna oss tillfreds med det vi hittade. Nu har vi närmare studerat erfarenheter från mentorskap för barn och unga i allmänhet och Näktergalen i synnerhet, vilket har gett oss nog med kunskap för att kunna skapa en egen definition på mentorskap för barn och unga.

För det första bör man emellertid fråga sig om en definition av mentorskapet verkligen är nödvändig. Miller (2002) höjer ett varningens finger: *"The definitions of mentoring are probably best left as fluid and provisional, as new forms continue to emerge"* (Miller 2002:47). Så må vara fallet, men för att kunna säkerställa kvaliteten för mentorsprogram mellan barn och unga menar vi att en definition är nödvändig. Som vi har konstaterat i tidigare kapitel kan etiketten mentorskap appliceras på nästan vad som helst. För att undvika inflation i begreppet är det därför viktigt att definiera mentorskap mellan barn och unga. Vi kommer att göra detta genom fyra punkter.

### *1. Mentorskapet är en duo där båda parter är likvärdiga och den ömsesidiga nyttan måste lyftas fram*

Vi har i denna bok konstaterat att en stor brist i många mentorsprogram är den obalans som finns mellan de två parterna i duon. Det är därför av oerhörd vikt att mentorskap mellan barn och student fokuserar i lika stor utsträckning på båda parter och att det är duon som sätts i främsta rummet. Utgångspunkten måste vara att nyttan och lärandet är minst lika stort hos mentorn som hos barnet, och detta lärande måste lyftas upp och tas tillvara på. Det mellanmänniska samtalet och ömsesidigheten är en viktig faktor i mentorskapet mellan mentor och barn. Det är i det ömsesidiga mötet som den sociala process som kallas lärande sker. Vidare ska relationen mellan mentor och barn byggas på ömsesidig tillit och maktbalansen ska i så stor utsträckning som möjligt utjämnas mellan mentor och barn.

### *2. Mentorskapet ska bestå av tydliga ramar*

Ett framgångsrikt mentorskap mellan barn och unga vilar på tydliga ramar som består av frivilligt sökande, intervjuer av deltagare, matchning, utbildning, handledning och uppföljning. Träffarna ska vara kontinuerliga och mentorsperioden ska vara minst sex månader. Dessutom ska samverkan vara tydlig mellan mentorsorganisation, skola och familj. Vidare har vi visat att ett mentorskap mellan barn och unga ska innehålla vissa faktorer beträffande innehåll och form. Dessa faktorer är nödvändiga för att skapa och upprätthålla en god relation mellan student och barn.

### *3. Mentorskapet ska vara organiserat kring en icke-vinstdrivande aktör*

För att kunna definiera ett mentorskap mellan barn och unga vill vi förhålla oss till den kritik som riktats mot mentorskap och som vi tagit upp i tidigare kapitel. Vi har konstaterat att mentorskapet måste betraktas inte bara på mikronivå utan också ur ett större perspektiv där ett antal samhällseliga faktorer spelar in. Det övergripande syftet och är en av dessa faktorer. Det mentorskap som denna bok förordar är fritt från vinstintresse. Det ställer krav på medverkande aktörer. Organisationen bör vara centrerad kring en

aktör inom offentlig eller ideell sektor. Det övergripande syftet med mentorsprogrammet bör vara integrerande, det vill säga att helhetliggöra någonting genom det mellanmännsliga mötet. Ingen av organisationerna bör ha därför ha som syfte att tjäna pengar på mentorsverksamheten. Mentorskap för barn och unga bör vara organiserat kring en organisation som inte har ett vinstintresse utan har ett samhällsnyttigt ideal.

Däremot kan mentorerna mycket väl vara anställda och få en mindre lön, högskolepoäng eller annan belöning för sitt arbete. Organisationen bakom ett mentorskap kan på så sätt ställa krav på mentorerna - krav som är kopplade till de mål som finns med mentorskapet. Vidare är det, i enlighet med den holistiska synen på mentorskap, viktigt att mentorskapet har formulerade mål för såväl mentorernas, barnens och samhällets utveckling.

#### *4. Mentorskapet ska ge båda parter inblick i varandras världar med långsiktigt syfte att skapa lärande för en socialt hållbar utveckling*

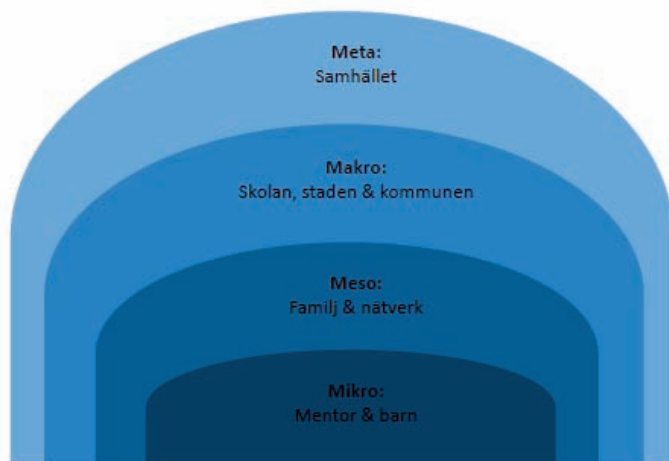
Vi har sett att mentorskap kan vara ett komplement till utbildningen då det ger möjlighet att förena teoretiska, praktiska och empiriska kunskaper. Vi har också sett att mentorskap kan ge studenten ett verktyg för integration, ett verktyg med vilket studenten på sikt kan bidra till att förändra samhällsgränser och motarbeta socialt utanförskap och segregation. Samtidigt kan det ge barnet en inblick i en annan värld. Detta ligger till grund för en ömsesidig respekt och kan ses som en medborgerlig bildning som sker utanför det institutionella lärandet i skolan. Ett arrangerat mentorskap bör således ha som mål att stå för ett lärande som inte finns representerat inom det ordinarie utbildningssystemet och dessutom syfta till att bidra till samhällsutveckling.

De fyra punkterna ovan utgör vår definition av mentorskap för barn och unga. Definitionen kan relateras till mentorn med det holistiska synsättet som bland annat Miller (2002) skriver om. Mentorn med det holistiska synsättet strävar efter att lyfta hela barnet avseende personlig utveckling, akademisk utveckling och yrkesmässig utveckling. I linje med den dualistiska utgångspunkten vill vi utveckla detta genom att tillägga att samma utvecklingssyfte

också gäller mentorn. Det holistiska mentorskapet enligt vår definition gör ingen skillnad på mentor och barn. Mentorskapet ska lägga fokus på hela människan. Slutligen vill vi också utveckla det holistiska mentorskapet genom att lägga till en samhällsnyttig och integrerande aspekt. Förutom att lyfta människan ska mentorskapet också lyfta samhället.

### 5.2.1. Det holistiska mentorskapets nivåer

Vi har i denna bok kunnat konstatera att mentorskapet ger fördelar på flera nivåer – såväl personliga som samhälleliga. Fördelarna med det holistiska mentorskapet kan illustreras genom följande modell:



*Figur 10: Det holistiska mentorskapets spridningscirklar.*

En mentorsrelation kan få konsekvenser utöver den enskilda relationen mellan mentor och barn. Relationen i duon och det ömsesidiga lärandet som uppstår i denna relation är kärnan i det holistiska mentorskapet. På mikronivå uppstår ett lärande om varandra vilket kan leda till utveckling och förändring hos båda parter. Mentorsrelationen kan också påverka barnets familj och nätverk. På mesonivå kan mentorn vara en bro mellan socialt utanförskap

och samhällets innanförskap. Familjerna kan få ett större nätverk genom att få kontakt med barnets mentor, som representerar samhällets innanförskap. Familjerna får också kontakt med andra mentorsbarns föräldrar och med andra arenor i staden som mentorsprogrammet samarbetar med. På ytterligare en högre nivå kan vi också se vinster för skolan, staden och kommunen. Skolan som barnet går på får ett utökat samarbete med studenter. Inte bara blivande lärare utan studenter från alla högskolans fakulteter får en inblick i skolor i utanförskapsområden. Även här finns förutsättningar för ett ömsesidigt lärande. Detta leder också till positiva effekter för staden eller kommunen som mentorsprogrammet verkar i. Ett ökat samarbete mellan skolor, mellan universitetet och skolor men också mellan stadens arenor som t ex kultursektorn och fritidsektorn, vilka mentorsprogrammet samarbetar med. Dessa arenor blir tillgängliga för både barn och familj. Slutligen har vi kunnat visa att mentorskap kan fungera som en integrerande samhällelig kraft. Genom de möten som skapas kan gränser mellan socialt utanförskap och samhällets innanförskap försvagas. Mentorskapet kan vara en beståndsdel i en satsning på ett hållbart integrerat samhälle, där mentorer kan bli bärare av nödvändig kunskap och ett förhållningssätt präglad av humanism. Sådana bärare kommer att behövas i arbetet för ett hållbart samhälle.

### **5.3. Det holistiska mentorskapet i utbildningen**

Vi har i denna bok kunnat visa att mentorskap är ett sätt att skapa mellanmänniska relationer för ett ömsesidigt lärande och ett hållbart integrerat samhälle. Vi har också förordat en samhällelig satsning på mentorskap för att skapa en hållbar social utveckling. Vi har dessutom gett ett förslag på hur ett sådant mentorskap, som vi kallar det holistiska mentorskapet, bör läggas upp. Vi vill avsluta denna bok genom att ge ytterligare ett förslag, nämligen att införliva mentorskap i utbildningsväsendet i Sverige.

Mentorskapet är en pedagogisk metod som kan förbättra utbildningar på sikt och höja dess kvalitet. Tidigare kapitel har visat att studenterna genomgår ett lärande som saknar motsvarighet i den ordinarie utbildningen på högskolan. Vi har visat att mentorskapet ger både personlig och professionell utveckling. Mentorskapet ger

nya kunskaper och erfarenheter som kan vara ett komplement till studenternas kommande profession. De får öva sitt ledarskap, prova sin kreativitet och sin problemlösningsförmåga. Vad gäller den professionella utvecklingen kan den teoretiska, empiriska och praktiska kunskap som utvecklas i relation till barnet och familjen också innebära en inblick i ett socialt utanförskap. På sikt kan också mentorerna utveckla verktyg för att kunna arbeta för att förändra gränserna mellan utanförskap och det samhälleliga innanförskapet. Andra kunskaper som tränas upp i mentorskapet är ledarskap och i många fall en interkulturell kompetens. Mentorskapet kan även utveckla studenternas medvetenhet i interkulturella frågor, ge dem bättre handlingsberedskap för arbete i ett mångkulturellt samhälle genom en ökad kunskap om olika kulturer, men också kunskap kring att röra sig mellan olika kulturer. En sådan kompetens är oerhört värdefull i dagens pluralistiska samhälle.

Studierna i denna bok ger stöd till tidigare studier kring mentorskap som visar att den interkulturella kompetens som mentorerna kan få inte tycks kunna erhållas på annat sätt i utbildningen. Den nära kontakten med ett barn och dennes familj under en lång tid blir ett exempel som bland annat bidrar till att motverka fördomar och stereotyper. Även detta är kunskaper som den ordinarie utbildningen har svårt att tillhandahålla. Flera av utbildningarna på högskolorna idag behandlar integrationsaspekterna. Dessa utbildningar är starkt präglade av teoretiska inslag. Empiriska och praktiska inslag är förekommande men inte vanliga.

Vi har kunnat visa i denna bok att även den personliga utvecklingen i mentorsprogram är omfattande. Studenter som är mentorer förbättrar sin empatiska förmåga, sin relationskompetens och sitt ansvarstagande. De får också möjlighet att reflektera över frågor om t ex moral och etik i relationen med sitt mentorsbarn.

Mentorskapet kan ses som en metod för lärande där mentorn får tillfälle att reflektera över och problematisera sin egen kunskap. Mentorn kan också använda sin egen erfarenhet i sitt lärande. Genom att reflektera över den egna erfarenheten och lära av den, kan mentorn införa kritiskt tänkande i sitt eget mentorskap. Mentorskapet erbjuder ett samspel mellan teori, praktik och empiri i ett självstyrt och motiverat lärande. Mentorn får även möjlighet till

självreflektion i dialog med sig själv, med sitt barn, barnets familj, med andra mentorer och med ledningen. I en dialog där frågor kan utforskas, i ett fritt meningsutbyte där målet är att vidga den andres tankar och att försöka nå längre än vad den andre själva hade gjort. Till skillnad från diskussion som ofta brukar gå ut på att argumentera för eller emot kan vi genom dialog se verkligheten genom varandras ögon. I det goda samtalet kan vi sträva efter att förstå och respektera varandras argument och hantera meningskiljaktigheter så att de istället blir kreativa.

I denna bok har vi kunnat visa att mentorernas lärande både är omfattande värdefullt. Den kunskap som mentorerna utvecklar är svår att tillgodogöra sig på andra sätt och dessutom viktig för morgondagens samhälle. Men för att denna kunskap ska komma samhället tillgodo måste den tas tillvara på. Detta görs inte i dagens utbildningssystem. Högskolans strukturer fångar inte upp, tar tillvara på eller slår mynt av mentorernas kunskap.

Genom resultatet av denna bok vill vi aktualisera frågan om mentorskap i högskoleutbildningar. En valfri termin i en utbildning, lämpligen en termin som är vikt åt det som brukar kallas praktik, skulle kunna ägnas åt mentorskap enligt den modell som förordas i denna bok. Genom att studenten erbjuds att göra en termin som mentor skulle teoretisk, praktik och empirisk kunskap förenas, vilket skulle ge ytterligare en dimension till studentens utbildning. Resultatet skulle på sikt kunna innebära en ökad förståelse och empati för barn och ungas livssituation, men även vinster för samhället i stort, då nutidens studenter kommer att bli framtidens ledare, politiker och samhällsplanerare.

Sett ur ett större perspektiv kan mentorskap även bidra till en ökad kunskapsmassa hos universitet och högskolor, genom att de tar tillvara på den kunskap som mentorerna utvecklar. Genom att studenter ges möjlighet att införliva mentorskapet i studierna skapas möjlighet för högskolan att på ett systematiskt och strukturerat sätt värdera den kunskap som studenterna bildar sig genom sitt deltagande i ett mentorsprogram.

Slutligen kan mentorskapet generera ökat samarbete mellan högskolan och skolor och andra samhällsinstitutioner vilket kan skapa insikt och gemensam förståelse, men också ligga till grund för nya



samarbeten mellan olika samhällsinstitutioner. Mentorskapet kan alltså såväl på individnivå som på strukturell nivå bidra till ett samhälle som bättre hänger ihop. Men för detta krävs att högskolor och universitet uppvärderar den kunskap som ett mentorsprogram genererar.

## AVSLUTANDE ORD

*”I begynnelsen är relationen”* (Buber 2006:26).

Det är i mötet med den andre som jag både kan förstå mig själv och den andre. Det är också i relationen till den andra som jag kan förändras och förändra. Redan Aristoteles menade att ett gott liv bara kan förverkligas i en självreflektion baserad på gemenskap med andra människor.

I den här boken har vi visat att mellanmännsliga relationer i ett mentorskap är viktiga både för den enskilda individen men också för samhället. Mentorskap är individuella lärandetillfällen – en möjlighet att bryta in i varandras liv och tänkande, få ny kunskap och ett nytt förhållningssätt.

Runt om i Europa träffas mer än ettusen mentorer och barn varje vecka inom ramen för Näktergalskonceptet, femhundra mellanmännsliga relationer där ett ömsesidigt lärande sker, där kunskaper utvecklas om varandra, om olika kulturer, om samhällets gränser och där man får tillträde till varandras världar. Relationer som sker tack vare att Malmö högskola och Malmö stad en gång valde att satsa på mentorskap som ett permanent inslag i verksamheten.

Margaret Mead lär ha sagt

“Never doubt that a small group of thoughtful committed citizens can change the world. Indeed, it is the only thing that ever has”.

Vår förhoppning är att mentorskap kan komma att bli ett av flera verktyg i en samhällsrörelse som kan innebära skillnad för de som deltar men även för samhället.

Genom att utbilda humanister går det att verka för en mänskligare värld. Utbildning genom mentorskap kan innebära att duon i genuin mening förstår sig själva, varandra och sin omvärld som självständiga och reflekterande individer, med förmåga att reflektera över sina kunskaper, att använda sina kunskaper i samhället och värdera olika perspektiv.

I mentorskapet skapas kunskap och humanistiska värden synliggörs, kunskap som är svårtillgänglig på annat sätt än just genom ett mentorskap. Medverkande i mentorskap blir bärare av denna kunskap. Bärare – huvudpersoner som kommer att forma morgondagens hållbara samhälle – ett samhälle där gränser suddas ut och barriärer bryts. Dagens studenter är framtidens ledare och de som tar sig an ett mentorsuppdrag blir bättre rustade för att utveckla samhället.

Människan blir mänskligare i mellanmänskliga relationer och kan därmed skapa ett mänskligare samhälle.

I högskolans uppdrag ligger ett bildningsideal och det finns stor potential i studenter som väljer att bli mentorer. Inte bara genom att studenter blir samhällsförändrare och att högskolans dörrar öppnas för fler grupper i samhället. Högskolan skulle även kunna använda den kunskap och de erfarenheter som uppstår i ett mentorskap. Detta är svårtillgängliga kunskaper som högskolorna skulle kunna synliggöra, uppvärdera och låta genomsyra verksamheten för att ytterligare stärka sin roll som aktör i en hållbar samhällsutveckling.

Vi vill avsluta denna bok på samma sätt som vi började, med ett citat av Sokrates:

*”Låt den som vill ändra världen först ändra sig själv.”*

# BILAGOR

## **Näktergalen – en mentorsverksamhet mellan studenter och barn**

Näktergalen är en mentorsverksamhet vid Malmö högskola som skapar möjligheter för högskolans studenter och Malmös barn att mötas, umgås, lära känna varandra och få en inblick i varandras världar. Namnet Näktergalen har sin bakgrund dels i Malmöpoeten Hjalmar Gullbergs diktning om näktergalen, dels i den symbolik som fågeln fått: *”Näktergalen är en liten fågel som sjunger vackert när den känner sig trygg”*.

Näktergalens förebild är det israeliska mentorsprogrammet *Perach* (Hebreiska för blomma) som har funnits sedan 1972 och som är en integrerad del i Israels högskolesystem. Perach, som idag omfattar var femte högskolestudent, startades med syfte att *”bidra till en utjämning av sociala skillnader bland barn och att ge framtidens styreskvinnor/män insikt i och förståelse för andra människors levnadsvillkor”* (perach.org.il).

Med inspiration från denna verksamhet startades Näktergalen i Malmö år 1997 som ett pilotprojekt med finansiellt stöd från Walenbergsstiftelsen. Bakom projektet stod dåvarande Lärarhögskolan, den kommunala invandrarförvaltningen och två skolor i Malmö. De tre första åren omfattade det endast lärarstudenter. En utvärdering genomförd av Lena Rubinstein Reich (2001) visade på goda resultat för barn och mentorer. I samband med att Malmö högskola startades i juli 1998 och att regeringen sjösatte Storstadssatsningen<sup>6</sup> 1999 kunde pilotprojektet Näktergalen fortsätta. Med

---

<sup>6</sup> Storstadssatsningen var regeringens satsning på utsatta bostadsområden mellan 1988 och 2004.

medel från storstadssatsningen expanderade Näktergalen med en skola årligen. Samtidigt vidgades Näktergalen på Malmö högskola. Nu fick alla studenter söka, inte bara de som studerade på Lärarutbildningen. År 2002 tilldelades Näktergalen Malmö stads integrationspris.

Den första juli 2005 patenterades mentorskonceptet under namnet Näktergalen mentorsverksamhet. Samtidigt blev Näktergalen en reguljär verksamhet på Malmö högskola. Projektmedlen fasades ut och idag finansieras Näktergalen gemensamt av Malmö högskola och Malmö stad.

Grundtanken bakom Näktergalen är dels att verksamheten ska vara till ömsesidig nytta, dels att det ska leda till att nätverk skapas mellan barnen, deras familjer, deras skolor, studenterna och högskolan. För både barn och mentorer innebär Näktergalen ny vänskap, nya kunskaper och nya erfarenheter. Samspelet mellan mentorn och barnet kan ses som en första länk i skapandet av ökad förståelse och tolerans för varandras olika sociala och kulturella bakgrunder, vilket på sikt kan bidra till en ökad integration i samhället. Målet är att barnen ska klara sig bättre i och utanför skolan och i högre utsträckning söka till högre utbildning i framtiden. Näktergalens mål är också att mentorskapet långsiktigt ska motverka snedrekrytering på högskolor och universitet, och därigenom bidra till en utjämning av sociala och utbildningsmässiga skillnader. Vidare finns mål gällande mentorns lärande och utveckling (Sild Lönroth 2007).

I Näktergalen intervjuas barn och mentorer och matchas därefter med varandra, ofta utifrån gemensamma intressen. Barn och mentor träffas en gång i veckan under perioden oktober till maj. Efter en gemensam startdag är det upp till mentorn och barnet att bestämma innehållet i träffarna, efter gemensamma intressen och önskemål. De träffas i två till tre timmar per gång och gör "vardagliga aktiviteter" t ex att gå på museum, vara hemma hos mentorn eller barnet, vistas i barnets närmiljö, spela badminton eller besöka barnets skola eller högskolan. Mentorerna uppmanas att göra aktiviteter som inte kostar någonting. Mentorerna betalar för sina kostnader och barnens föräldrar ger barnet pengar för hennes eller hans kostnader. Näktergalen arrangerar också gemensamma akti-

viteter utan kostnad. Efter åtta månader tillsammans skiljs mentorn och barnet åt. Meningen är att träffarna ska avslutas efter mentorsårets slut, vilket också sker i de allra flesta fall.

Näktergalen verkar i nära samarbete med de i verksamheten deltagande skolorna. Varje skola har en kontaktperson som arbetar tillsammans med Näktergalens ledning för att säkerställa kvaliteten i relationerna mellan mentorer och barn. Samarbete sker också mellan Näktergalen och olika instanser i Malmö stad för att kunna erbjuda mentorer och studenter ett rikt utbud av kultur-, fritids- och idrottsaktiviteter.

Varje år deltar runt nittio mentorer och lika många barn. Sedan starten 1997 har fler än tusen mentorer och fler än tusen barn kunnat mötas i Näktergalen. I Sverige finns inget annat mentorsprogram där studenter träffar skolbarn utanför skoltid.

### Mentorerna i Näktergalen

Näktergalens studenter kommer från Malmö högskolas alla olika fakulteter och de ansöker frivilligt om att få vara mentor. Könsfördelningen i Näktergalen för 2008/2009 var 19 % män och 81 % kvinnor (Eriksson 2008). Detta kan sättas i förhållande till andelen män antagna till högskolan, vilket var 32 % (2008). Medelåldern för mentorerna i Näktergalen är drygt 25 år.

Mentorerna rekryteras bland annat genom informationsträffar, föreläsningar, direktrekrytering och utplacering av informationsmaterial på högskolan. Efter ansökning intervjuas studenterna av personalen på Näktergalen, som också tar referenser på de sökande studenterna. Efter intervjun bedöms lämpligheten och i de flesta fall matchas sedan studenten med ett barn.

För sitt arbete får mentorerna 5 000 kronor som dels utgör arvode för det arbete de gör och dels är en ersättning för de utgifter som uppkommer i samband med mötet med barnet. Mentorerna får också vid genomförd mentorsperiod ett arbetsintyg. Under verksamhetsåret får mentorerna utbildning och handledning. Mentorerna skriver vidare månadsrapporter för att personalen ska veta att träffarna med barnet går som de ska. Verksamheten följs upp genom att mentorerna vid slutet av varje år lämnar in en årsberättelse och en utvärdering.

## Barnen i Näktergalen

Barnen i Näktergalen är mellan åtta och tolv år gamla och kommer från fyra grundskolor i stadsdelen Fosie i Malmö. Till en av skolorna hör också en mottagningsenhet för nyanlända flyktingbarn, som också deltar i Näktergalen. Från och med 2008/2009 genomförs också ett pilotförsök med ett antal barn från genomgångsboendet Mosippan. Hit kommer familjer som inte kan hitta boende i staden eller har blivit vräkta från sina tidigare bostäder. Barnen från Mosippan går på olika skolor, men det är boendesituationen som barnen har gemensamt och det är också det som är kriteriet för deras medverkan i Näktergalen.

Det ska dock upprepas att det inte bara är barn som kan karakteriseras som ”utanför” som är Näktergalens målgrupp. Alla barn kan dra nytta av att ha en mentor. Att ha utländsk bakgrund eller sociala svårigheter i hemmet är inte ett krav eller en anledning för att bli antagen till Näktergalen. Däremot ses barnens olika bakgrund istället som en stor tillgång:

En mycket viktig del i verksamheten är att verka för och dra nytta av den etniska och sociala mångfald som finns både i samhället och på Malmö högskola. Därför ses studenters och barns olika bakgrund som en stor tillgång inom Näktergalen.  
([www.mah.se/naktergalen](http://www.mah.se/naktergalen))

Barnen rekryteras av personalen på skolorna. Att vara med i Näktergalen är frivilligt. Barnen ansöker frivilligt tillsammans med sina föräldrar om att få en mentor. De intervjuas sedan på skolorna av Näktergalens personal. Ofta är det fler barn som söker än studenter. Alla barn kan därför inte få en mentor och en prioritering sker enligt en viss prioriteringsordning. Denna prioritering görs av kontaktpersonen på respektive skola. De barn som anses ha störst behov matchas i första hand. De som inte blir antagna har möjlighet att söka igen nästa år. Barn som redan haft en mentor blir däremot inte antagna igen.

## Spridning av Näktergalen

Näktergalen har spridits både nationellt och internationellt och finns nu vid fler än 20 olika högskolor och universitet. I Sverige har Helsingborg, Kristianstad, Borås och Växjö adopterat pilotprojekt enligt Näktergalens koncept. 2006 startades Comenius 2.1-nätverket *Mentor Migration*, vilket medförde att Näktergalen, eller *Nightingale*, startade i sju europeiska länder: Norge, Schweiz, Slovenien, Spanien, Tyskland och Österrike. Under 2008 startade Näktergalen på åtta högskolor och universitet i Norge under namnet *Nattergalen*. Denna stora satsning är ett samarbete mellan *Barn og- likestillingsdepartementet* i Norge och Näktergalens ledning i Malmö.

Näktergalen har inte bara utvecklats geografiskt utan också konceptmässigt. I pilotprojektet *Näktergalen senior*, som startade 2007, träffas studenter från fakulteten Hälsa & Samhälle och seniorer över 70 år för ett ömsesidigt utbyte. En utvärdering genomförd av Malmö stad har visat på goda resultat (Ekblad, J. 2008). *Näktergalen entreprenör*, även det ett pilotprojekt på fakulteten Hälsa & Samhälle, startade 2009. I Näktergalen entreprenör träffar högskolestudenter en mentor i arbetslivet som arbetar inom ett annat verksamhetsområde än det som studenten utbildar sig inom. Syftet är att visa på möjligheter i det framtida arbetslivet. 2009 startade också pilotprojektet *Näktergalen Ungdom*, där studenter från Malmö högskola blir mentorer för ungdomar som står utanför arbetsmarknaden. Syftet är att visa upp mångfalden av utbildningar på högskolan och att bredda rekryteringen till högskolan ur ett socialt perspektiv. 2010 startade *Nightingale InterGen*, ett tvåårigt EU-projekt där seniorer och ensamkommande flyktingbarn träffas för gemensamt utbyte och lärande över ålders- och etnicitetsgränser.

## Ytterligare information

Den som är ytterligare intresserad av Näktergalen rekommenderas att läsa boken *En knuff framåt* av Carina Sild Lönroth (2007) samt att besöka hemsidan [www.mah.se/naktergalen](http://www.mah.se/naktergalen).



# REFERENSLITTERATUR

## Böcker och rapporter

- Arnesen, A-L. (2004) *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Aspelin, J. (2010) *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups
- Bennet, M. (1986) "Towards etnorelativism – A development model of intercultural sensitivity". In *Paige, R. Michael red., Cross-cultural orientation – New conceptualizations and applications*. New York: University press of America
- Bhaskar, R. (1997) *A realist theory of science*. London: Verso
- Buber, M. (2006) *Jag och du*. Ludvika: Dualis Förlag
- Brottsförebyggande Rådet (2008) *Rapport 2008:7 Mentorskaps inverkan på återfall i brott. En systematisk forskningsgenomgång*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet
- Colley, H. (2003) *Mentoring for social inclusion*. Oxon: Routledge
- DuBois, D. & Karacher, M. (2005) *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage Publication
- Eriksson, M. (2007) *De kommer bara när det brinner*. Malmö: Malmö högskola
- Eriksson, M. & Starck, K. (2008) *Utredning på Centralskolan i Staffanstorp*. Malmö: Malmö högskola
- Eriksson, M. (2008) *Statistik över ansökningar och antagningar till Näktergalen 2008/2009*. Malmö: Malmö högskola
- Eriksson, M. (2009) *Analys av Lunds utbildningspolitiska program (UPP)*. Malmö: Malmö högskola
- Ekblad, J. (2008) *Pilotprojektet Näktergalen Senior – Möten mellan senior och student*. Malmö: FoU Stadskontoret

- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1992) *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Fullan, M. (1999) *Changing Forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press
- Hall, J. (2003) *Mentoring and Young People. A literature review*. Research Report 114. Glasgow: The SCORE Centre University of Glasgow
- Halvorsen, K. (1992) *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Herrera, C. (2004) *School-Based Mentoring: A Closer Look*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Herrera, C., Sipe, C.L. & McClanahan, W.S. (2000) *Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Program*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J (2007) *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Homeros (1997) *Iliaden och Odyssén*. Översättning: Tord Baeckström. Stockholm: Biblioteksförlaget
- Hultman, J. & Sobel, L. (2005) *Mentorn – en praktisk vägledning*. Stockholm: Natur och kultur
- Illeris, K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Israel, J. (2000) *Martin Buber – Dialogfilosof och sionist*. Nørhaven A/S: Natur och Kultur
- Jekielek, S., Moore, K.A. & Hair, E. C. (2002) *Mentoring Programs and Youth Development: A Synthesis*. Washington, D.C: Child Trends
- Kolb, D. (1984) *Experimental Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc
- Kvale, S.(1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge univ. Press
- Leithwood, K. (1999) *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open U.P
- Levitas, R. (2005) *The inclusive society? : Social exclusion and New Labour*. Basingstoke: Macmillan
- Lindqvist, G. (1999) *Vygotskij och skolan – texter ur Lev Vygotskij's pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur

- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.) (2006) *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Lönnroth, A. (1990) *Maskrosbarn – barnen som klarar sig mot alla odds*. Stockholm: Glacio
- Magnusson, C. & Fergusson, A. (2005) *Hur uppfattar mentorerna sin mentorsroll i förhållande till projekt Näktergalens syfte och mål?* Malmö: Malmö högskola
- Malmö högskola (2010) *Årsredovisning 2009*. Malmö: Malmö högskola
- Malmö stad (2009) *Områdesfakta för Malmö, Fosie och Hermodsäl 2008*. Malmö: Malmö stad
- Miller, A. (1982) *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Miller, A. (2002) *Mentoring students and young people*. Norfolk: Routledge
- Morrow, K. V., & Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Newburn, T. & Shiner, M. (2005) *Dealing with Disaffection. Young people, mentoring and social inclusion*. Willan Publishing, USA
- Oxford English Dictionary (2005)
- Reisner, E., Petry, C. A. & Armitage, M. (1998) *A review of programs involving college students as tutors or mentors in grades K–12*. Washington, D.C.: Policy Studies Associates, Inc.
- Regeringens skrivelse 2003/04:129. *En svensk strategi för hållbar utveckling*
- Rhodes, J. E. (2002) *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubinstein Reich, L. (2001) *Mentorsprojektet Näktergalen – möten mellan skolbarn och högskolestudenter*. Malmö: Malmö högskola
- Sild Lönnroth, C. (2007) *Näktergalen – en knuff framåt*. Malmö: Malmö högskola
- Sipe, C.L., & Roder, A.E. (1999). *Mentoring school-age children: A classification of programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- SCB (2009) *Pressmeddelande: Barn och deras familjer 2008: Större ekonomiska skillnader mellan barnfamiljer*. Stockholm: SCB
- Skolverket (2010) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Stigendal, M. (2002) *Den gode socialvetenskaparen: vetenskapsteori i vardande*. Lund: Studentlitteratur

- Stigendal, M. (2006) *URBACT – Young People From Exclusion to Inclusion. Revitalising European Cities*. Malmö: Malmö Stad
- Stigendal, M. (2006b) *Problemet – det är lösningen* (Rapport på uppdrag av Resurscentrum för mångfaldens skola) Malmö: Malmö högskola
- Stigendal, M. (2007) *Allt som inte flyter. Fosies potentialer – Malmö's problem*. Malmö: Mapius, Malmö högskola
- Stigendal, M. (2008) *Behovsanalys av sydöstra Malmö (SÖM: Processamordning)*. Malmö: Malmö högskola
- Stigendal, M. (2009) *Intercultural competence among young people in deprived neighborhoods*. Malmö: Malmö högskola
- Styles, M. B., & Morrow, V. (1992) *Understanding How Youth and Elders Form Relationships: A Study of Four Linking Lifetimes Programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- SOU 1983:57 *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald. Huvudbetänkande av språk och kulturarvsutredningen*. Stockholm: Fritzes
- Taylor, A. & Bressler, J. (2000). *Mentoring across generations: Partnerships for positive youth development*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Tierney, J.P, Grossman, J.B. & Resch, N.L. (2000) *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Trost J. & Levin I. (1999) *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2004) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Ungdomsstyrelsen (2008) *Fokus 08 - En analys av ungas utanförskap*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:9. Stockholm: Ungdomsstyrelsen
- Vetenskapsrådet (2006) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab
- Williams, T.M. & Kornblum, W. (1985) *Growing up poor*. Lexington MA: Lexington Books

## Artiklar:

- Bernier, A., Larose, S., Soucy, N. (2005) "Academic mentoring in college: The Interactive Role of Student's and Mentor's Interpersonal Dispositions". *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 1, February 2005
- Carmeli, A. (1999) Paper presentation at the 8th EAN Conference, Malta, July 1999

- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002) "Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta analytic review", *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, April 2002
- DuBois D., Holloway, B.E, Parra G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002) "Youth mentoring in perspective; Introduction to the special issue", *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, April 2006
- Fresko, B. & Wertheim, C. (2001) "Mentoring by Prospective Teachers as Preparation Working with Children at Risk". *Journal of education for teaching*, vol.27, No.2, 2001
- Fresko, B. & Wertheim, C. (2006) "Learning by mentoring: prospective teachers as mentors to children at risk". *Routledge Mentoring & Tutoring: Vol. 14, No.2, May 2006, 149-161*
- Goldner, L. (2008) "The quality of Mentoring Relationships and Mentoring Success" *Empirical research*. Springer Science & Business Media, LLC2008
- Goldner, L. (2008) "Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring" *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning Vol. 16, No 4, 412–428*
- Rhodes, J. (2001) "Youth Mentoring in Perspective", *The Center Summer*. Republished in the *Encyclopedia of Informal Education*
- Rhodes Jean E. & DuBois David L. (2006) "Giving Child and Youth Development Knowledge Away Understanding and Facilitating the Youth." *Mentoring Movement Social Policy Report, Volume XX, Number III*
- Rhodes J., Reddy, R. Roffman J., & Grossman, J.B. (2005) "Promoting Successful Youth Mentoring Relationships: A Preliminary Screening Questionnaire." *The Journal of Primary Prevention, Vol. 26, No. 2*

### **Internet:**

- American Journal of Community Psychology*  
<http://www.springerlink.com/content/33ypcxg118yt/?p=0f229a69043b45f8a5a3a663af14a11a&pi=0>, 2010-02-12
- Barnombudsmannen. Yttrande över SOU 1998:43*  
<http://www.barnombudsmannen.se/vart-arbete/nya-remissvar/1998/6/yttrande-over-nationella-folkhalsokommittens-betankande-sou-199843-hur-ska-sverige-ma-battre---forsta-steget-mot-nationella-folkhalsomal>, 2010-02-12
- Infed*  
[www.infed.org/learningmentors/youth\\_mentoring\\_in\\_perspective.htm](http://www.infed.org/learningmentors/youth_mentoring_in_perspective.htm), 2009-08-11

Malmö stad  
[www.malmo.se](http://www.malmo.se), 2009-02-10

Mentor/National Mentoring Partnership  
[http://www.mentoring.org/take\\_action/funding/index.php](http://www.mentoring.org/take_action/funding/index.php), 2010-11-10

Nationalencyklopedin  
[www.ne.se](http://www.ne.se), 2009-02-01

Näktergalen  
[www.mah.se/naktergalen](http://www.mah.se/naktergalen), 2010-06-01

Perach  
[www.perach.org.il](http://www.perach.org.il), 2009-02-01


Public/Private Ventures  
[http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180\\_publication.pdf](http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180_publication.pdf), 2010-08-13

Rädda barnen  
[www.rb.se](http://www.rb.se), 2011-05-05

Skolverket  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2010-04-01

Svenska akademiens ordbok  
[www.saob.se](http://www.saob.se), 2009-02-01






Under de senaste åren har mentorskap i olika former ökat i popularitet, såväl i offentlig sektor som i näringsliv. I denna bok ger författarna en bild av mentorskap för barn och unga. Boken belyser mentorskap utifrån duon – mentorskapet är en ömsesidig relation mellan två parter där bådadas lärande och utveckling beaktas. Vad lär sig någon som är mentor till ett barn? Vad får mentorskapet för betydelse för ett barn som har en mentor? Boken diskuterar också mentorskap för barn och unga ur ett bredare perspektiv. Vilken samhällelig nytta kan mentorskap som modell innebära? Kan mentorskap bygga relationer för hållbar samhällsutveckling?

Boken riktar sig till den som är intresserad av mentorskap för barn och unga och kan vara till nytta för den som vill starta mentorsverksamhet, men också den som är intresserad av mentorskapet som utvecklingsmetod.

ISBN 978-91-7104-420-4



MALMÖ HÖGSKOLA  
205 06 MALMÖ, SWEDEN  
[WWW.MAH.SE](http://WWW.MAH.SE)