



– Tre år med Näktergalsprojektet i Växjö.

Henrik Nilsson
Växjö den 4 februari 2013

Innehåll

Sammanfattning	3
Utvärderingens syfte och disposition	4
Bakgrund	4
Mentorprojektets mål och teoretiska utgångspunkter	4
Barnen och mentorernas bakgrund.....	7
<i>Barnens stadsdel och skola</i>	7
Metod.....	9
Metodreflektioner kring projektets mål och syften och utvärderingen av dessa	9
<i>Andra utvärderingar av Näktergalen och deras teoretiska utgångspunkter</i>	12
<i>Teoretiska utgångspunkter för utvärdering av Näktergalsprojektet i Växjö</i>	13
Resultat	14
Projektets organisatoriska stöd.....	14
Statistik över genomströmning och antal barn ifrån respektive skola.....	16
<i>Genomströmning</i>	16
Redovisning av mentorernas svar på enkäterna	17
Redovisning av mentorernas upplevelser	17
<i>Mentorerna - Att förstå sig på barnens värld</i>	18
Redovisning av barnens och föräldrarnas svar på enkäter och intervjuer	23
Analys av projektets organisatoriska stöd och etiska perspektiv	28
<i>Organisatoriska förutsättningar och projektets procedurala framgångsfaktorer</i>	28
Vad utmärker mentorsprojektet ur ett etiskt perspektiv?.....	31
Sammanfattande slutsatser och diskussion.....	33
<i>Mentorsprojektets relationella upplägg</i>	33
Förslag på utvecklingsområden	35
Litteraturreferenser.....	36

Sammanfattning

Näktergalen är ett mentorsprojekt som etablerades 2009. Sedan projektet startade 2009 har det utvärderats regelbundet. Denna rapport är den tredje i ordningen och ett bokslut över de tre första åren. Förutom att rapporten är en utvärdering av mentoråret 2011-2012 så ingår således resultatet från de två första åren.

Projektet startade som ett tre-årigt samverkansprojekt mellan Växjö kommun och dåvarande Växjö universitet. Varje år har ett 20-tal studenter ifrån Linnéuniversitetet fungerat som mentorer för barn i åldrarna mellan 8-12 år. De två första åren var det barn från Bokelundskolan i stadsdelen Araby som deltog. Numera deltar ytterligare tre skolor, Ulriksbergskolan, Växjö Islamiska skola och Pilbäckskolan, i projektet.

Syftet med mentorsprojektet är att motverka social snedrekrytering till högskola och universitet samt att skapa förståelse för sociala och kulturella skillnader mellan barn och mentorer. Förhoppningen är att mentorernas deltagande ska vidga förståelsen för andra än den/de sociala grupper de identifierar sig med.

Varje år har mentorerna och barnets erfarenheter av projektet utvärderats. Mentorerna har skrivit månadsrapporter och årsrapport, svarat på enkäter och intervjuats. Barn och föräldrar har intervjuats och fått svara på enkäter. Datan har analyserats med hjälp av teorier som utgår från att barn, som engageras under ledning av mentor med social och empatisk förmåga, utvecklar en positiv självbild och social kompetens.

Resultatet de första tre åren är positivt. Det främsta beviset är den höga andelen nöjda barn och mentorer. Så gott som alla deltagare har under projektets första tre år varit nöjda eller mycket nöjda efter avslutad mentorsperiod. Att döma ut av analyserna av mentorernas rapporter, utvärderingar och intervjuer med barnen så har mentor och barn haft en nära relation. Mentorernas berättelser vittnar om att de reflekterat över den inblick de fått i barnen och deras familjers liv. Vidare menar mentorerna att de i hög grad fått kunskaper som är svåra att tillgodogöra sig teoretiskt. Mycket tyder på att mentorerna vidgat sin förståelse för barn och deras skilda sociala och kulturella bakgrunder.

Barnen är nöjda med sina mentorer. Många barn berättar att de gjort saker som de annars inte skulle ha haft möjlighet till. I många fall verkar mentorn blivit en förebild. Föräldrar berättar att deras barn varit glada för sin mentor och de aktiviteter de gjort tillsammans.

Huruvida barnen som deltar i projektet kommer att läsa vidare i högre utsträckning är svårt att sia om. Forskning menar att barn behöver lära att tro på sig själva, att bli duktiga på att planera, ta ansvar, att skapa sociala band och fullfölja uppgifter för att lyckas i skolan. Det finns en del tecken som tyder på att barnen i projektet utvecklat sådana kompetenser som kan vara avgörande för deras fortsatta studier och generella förmåga att vara delaktig i samhällsliga sammanhang.

Antalet skolor som mentorsbarnen kommer ifrån har vidgats från en till fyra. Den senaste förändring har inneburit en delvis socialt och kulturellt annorlunda sammansatt grupp mentorsbarn. Den mer socialt och kulturellt sett varierande sammansättningen av barn har stärkt projektets socialt och kulturellt integrerande syfte.

Min bedömning är att projektet som helhet är väl genomfört. I rapporten kommer jag att fördjupa de kvalitéer som jag menar att det har i förhållande till dess syfte och mål. Den samhällsliga nyttan som projektet kan ha på lång sikt borde följas upp inom den forskning som intresserar sig för integration och det mångkulturella samhället. Vilken effekt projektet har på studenternas professionella utveckling och barnens skolprestationer på liten lägre sikt är också en fråga som borde belysas.

Utvärderingens syfte och disposition

Till skillnad från tidigare utvärderingar som främst fokuserat på relationerna mellan mentor och barn så tar denna även upp syftet med Näktergalen och diskuterar dess mål i förhållande till utvärderingens metodval. Vidare diskuteras även syftet och resultatet av utvärderingen i ett samhällsteoretiskt perspektiv. Utvärderingen är således mer teoretiskt orienterad än tidigare utvärderingar. Ambitionen har också varit att knyta samman Näktergalsprojektets olika dimensioner: syfte, organisationsstruktur och processer samt relationer mellan mentorer och barn för att analysera hur samspelet mellan dessa påverkat resultatet.

Utvärderingen inleds med en bakgrundsteckning. I denna del beskrivs kortfattat hur Näktergalsprojektets mål, samhällseliga nytta och möjligheterna att utvärdera dessa.

I metodavsnittet redogör jag för hur jag gått tillväga när jag genomfört utvärderingen. Jag diskuterar och redovisar hur jag tolkat målen med projektet och praktiskt gått tillväga vid insamlingen av data. I metoddelen redovisar jag också kortfattat hur andra Näktergalsprojekt gått tillväga när de utvärderat.

I resultatdelen redovisas och analyseras följande: antalet mentorer som rekryterats, deltagit och avbrutit respektive år, resultatet av intervjuer och enkäter ställda till barn och föräldrar, mentorernas årsrapporter, resultatet av intervjuer och enkäter ställda till mentorerna, analys av projektets etiska utgångspunkter och organisatoriska stöd. Denna del avslutas med att diskutera Näktergalsprojektet i ett samhällsligt perspektiv.

Avslutningsvis sammanfattar jag och diskuterar resultatet, samt presenterar förslag på utvecklingsområden.

Bakgrund

Näktergalen är ett mentorsprojekt som etablerades 2009. Varje år har ett 20-tal studenter ifrån Linnéuniversitetet fungerat som mentorer för barn i åldrarna mellan 8-12 år. De två första åren var det barn från Bokelundskolan i stadsdelen Araby som deltog. Numera deltar ytterligare tre skolor, Ulriksbergskolan, Växjö Islamiska skola och Pilbäckskolan, i projektet. Skolorna ligger strax utanför stadsdelen Araby.

Projektet startade som ett tre-årigt samverkansprojekt mellan Växjö kommun och dåvarande Växjö universitet. Under de tre första åren var projektet organisatoriskt förlagt till Nämndskansliet på Växjö Universitet. Sedan 2012 bär fakulteterna den ekonomiska kostnaden för universitetets del (Dnr: LNU 2012/199).

Sedan projektet startade 2009 har det utvärderats regelbundet. Denna rapport är den tredje i ordningen och ett bokslut för de tre första åren. Förutom att rapporten är en utvärdering av mentoråret 2011-2012 så ingår således resultatet från de två första åren.

Mentorprojektets mål och teoretiska utgångspunkter

Näktergalsprojektet består av olika integrationsmål: dels strukturella och dels attityd- och känslomässiga. Att motverka snedrekryteringen till högskolan är ett av de strukturella målen

för Näktergalsprojektet. De attityd- och känslomässiga målen handlar om att öka förståelse, respekt och tolerans mellan individer och sociala grupper.

Strukturell och attityd- och känslomässig integration är sammankopplad. För att få till stånd strukturell integration i termer av att allt fler framtida studenter som idag är underrepresenterade inom högskolan behöver dessa studenter redan som barn känna sig attityd- och känslomässigt välkomna i utbildningssammanhang och utveckla positiva relationer till skola och samhället i generell mening på ett tidigt stadium. Denna attityd- och känslomässiga integrationen har jag valt att kalla sociosymbolisk integration (Trondman, 2011; Voyer, 2013). Den är svårare att mäta än den strukturella som manifesteras inom utbildningssektorn i antalet ungdomar som läser vidare på högre utbildning. Den strukturella integrationen kan vi kontrollera genom statistik som SCB förser oss med. Exempelvis skriver Högskoleverket och SCB i sin senaste rapport om social snedrekrytering till högskolan:

Det finns stora skillnader mellan olika högskoleutbildningar i fördelningen efter föräldrarnas utbildningsnivå. Andelen nybörjare med högutbildade föräldrar är högst på utbildningar som kräver höga betyg för att antas. På större program mot yrkesexamen läsåret 2011/12 fanns den högsta andelen högutbildade föräldrar, 70 procent, på läkarutbildningen. Även på utbildningarna till arkitekt och psykolog var andelen med högutbildade föräldrar stor, över 60 procent. På andra högskoleutbildningar var fördelningen efter föräldrarnas utbildningsnivå mer lik den i befolkningen (SCB & Högskoleverket, 2012 s 2).

Den sociosymboliska integrationen handlar om att ändra sociala attityder som är negativa för barn och ungdomar som ska ta sig in i samhället. Om denna dimension av integrationen skriver Framtidskommisionen (2012) i en nyligen utkommen rapport

En central fråga inför framtiden handlar om den sociala sammanhållningen och behovet av en gemensam värdegrund. Samtidigt som de flesta är överens om att det är viktigt att det finns en hög grad av social sammanhållning och att det åtminstone i vissa centrala delar finns någon form av gemensam värdegrund för att samhället ska hålla samman, är begreppen social sammanhållning och gemensam värdegrund båda svåra att definiera. Till det kommer att vår kunskap om vad som formar och påverkar – och därmed också utmanar eller till och med hotar – den sociala sammanhållningen och samhällets värdegemenskap är osäker (Regeringen, 2012a, förordet).

De strukturella och sociosymboliska dimensionerna av integration är inte åtskilda utan påverkar varandra. Näktergalen syfte är att genom sociosymbolisk integrationen påverka möjligheterna för barns strukturella integration.

För att bryta det sociala snedrekryteringsmönstret så behövs förändringar i bemötandet av elever och barn som är på väg att utveckla antiskolbeteende. Det är emellertid svårt att få till stånd åtgärder som skulle kunna bidra till ett mer jämlikt rekryteringssystem om inte de grupper som socialt dominerar utbildningssfären reagerar och förstår ojämlikhet inom utbildningssystemet. Om inte negativa relationer mellan representanter för skola, majoritetssamhälle och socialt marginaliserade grupper överbryggas så lär inte heller eleverna från dessa grupper utveckla någon positiv relation till skolan och högre studier så småningom.

I tidigare utvärderingar har jag påpekat svårigheterna med att utvärdera mentorprojektets långsiktiga mål att motverka snedrekryteringen till högre utbildning. För att komma runt detta

har jag brutit ner projektets mål i antagande om vad som kan strukturera en framgångsrik skolgång. Mentorsprojektet ska emellertid inte förväxlas med läxläsning och liknande utan syftar till att stärka allmänna sociala kompetenser hos mentorsbarnet och skapa en målbild med högskolan framför ögonen. En förutsättning för att motverka snedrekrytering till högskolan och universitet i framtiden hänger således på om mentorsbarnet kan föreställa sig själv att studera vidare. En sådan föreställning bygger på att relationen mellan mentor och barn utvecklas på ett sådant sätt att barnet känner både tillit och samhörighet med mentorn. Först då kan barnet föreställa sig att "det kunde vara jag" som studerar på högskolan. En sådan känsla bygger naturligtvis på att mentorn är en positiv förebild och lyckas med att mediera en sådan bild av högre utbildning.

Om barnet börjar identifiera sig med mentorn kan det leda till att barnet föreställer sig och riktar förväntningar på sig själv i överensstämmelse med denna identifikation. På ett generellt plan inkluderar alla sociala relationer skapandet av ett själv som älskvärt (eller ovärdig kärlek) och den sociala världen som pålitlig (eller fientlig). Barn de litar på dessa övertygelser när de försöker förutsäga, tolka och reagera på sociala relationer. Furrer & Skinner (2003 s 148) skriver att "en känsla och tillhörighet kan fungera som en motiverande resurs när barn konfronterar utmaningar och svårigheter". Barn som upplever tillit hos andra som ställer upp för dem, hanterar utmaningar och svårigheter på ett mer flexibelt och konstruktivt sätt. I en flitigt citerad forskningsöversikt (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) menar man att skolmotivation består av två dimensioner: att barn är engagerade i aktiviteter som är kunskapsinriktade och sociala samt att de är emotionellt engagerade i relationer till lärare, klasskompisar, kunskaper och skola. Även kognitivt engagemang som inbegriper reflektion och motivation att förstå komplexa idéer menar man är viktigt.

Emotionellt engagemang kan handla om att barnet identifierar sig med skola, utbildning, lärande, lärare och mentor. Det kognitiva engagemanget handlar inte bara om intelligens utan om förmågor i termer av självreglerande lärandestrategier. Duckworth (2009) menar att dessa förmågor är särskilt viktiga att utveckla eftersom de föregår och ackompanjerar skolframgång. Dessa förmågor inbegriper att tro på sig själv, ha självdisciplin, kunna lyssna på vad andra har att säga, samarbeta, ha framförhållning, att planera men framför allt att inte ge upp trots motgångar. Förmågorna menar Duckworth (2009) möjliggör för barn att vara framgångsrika i skolan trots att de har andra faktorer mot sig.

Förmågorna är inte medfödda utan kan tränas upp. Näktergalsprojektets uppgift är att utforma aktiviteter och innehåll som mentorer och barn tillsammans kan arbeta med att utveckla denna typ av kapacitet. Aktiviteterna inom projektet kan fungera såväl som ett tillfälle att utveckla kapaciteterna som ett smörjmedel i relationen mellan mentorn och barnet. En rad aktiviteter räcker emellertid inte. Barnet behöver få feedback och uppleva att mentorn också intresserar sig för hans person. För att barnet ska ta intryck av mentorn behöver mentorn framstå som trovärdig och uppriktigt intresserad av mentorsbarnet. Bevis för att mentorena agerar på ett sådant sätt är exempelvis om de skrivit initierat om deras mentorår, vad de varit med och att de reflekterat över erfarenheter i förhållande till sig själv och att barnen berättar med inlevelse och glädje vad de varit med om.

förgymnasial	28	23,5	25	12,5
gymnasial	44,5	49	48	45
eftergymnasial, < 3 år	10,8	11,7	}	}
eftergymnasial > 3 år	10,3	9,5		
ingen uppgift	6,4	6,3	5	1

Det vi ser är en befolkning som är yngre, andelen utrikes födda är fem gånger fler, sysselsättningsgraden är betydligt lägre, liksom utbildningsnivån och allt i jämförelse med kommunens genomsnitt. Gapet mellan Stadsdelen Araby och Växjö kommun vad gäller andelen förvärvsarbetande i åldrarna 20-64 var 2010, 31 % en ökning med 7.6 % (SCB, 2012b) ⁴.

Bokelundskolan är en centralt placerad F-6 skola i Arabyområdet. Skolan har drygt 200 elever från förskoleklass till årskurs sex. 90 % av eleverna har annat modersmål än svenska. Läsåret 2008/2009 visade kunskapsresultaten att 2/3 av eleverna inte når målen i svenska och engelska i åk 3. I åk 5 var motsvarande siffra 1/4 i svenska, 1/3 i engelska och 1/8 i matematik. Det genomsnittliga resultatet för samtliga grundskolor i kommunen låg 2009 på 90 % elever som uppnått målen i samtliga tre ämnen. Läsåret 2010/2011 uppnådde 1/3 av eleverna inte målen i svenska som andraspråk och matematik i årskurs tre på Bokelundskolan. I årskurs fem var det omkring hälften av eleverna som inte var godkända i engelska och matematik. I svenska var det omkring 5/3 som inte nådde upp till målen. Även om skolprestationen är svag så trivs enligt kvalitetsredovisningen 2010-2011 (Bokelundskolans kvalitetsredovisning, 2010-2011)⁵ barnen på Bokelundskolan.

Mentorsåret 2011-2012 vidgades antalet skolor till att omfatta ytterliga tre skolor: Ulriksbergskolan, Växjö Islamiska Skola samt Pilbäckskolan. Skolorna ligger strax utanför det område som är Bokelundskolans upptagningsområde. Ulriksbergskolan har 271 elever⁶ (Ulriksbergskolans kvalitetsredovisning, 2010-2011), Pilbäckskolan 360 elever (Pilbäckskolans hemsida)⁷ och Växjö Islamiska omkring 120 elever. Drygt hälften av eleverna som har Bokelundskolan som hänvisningsskola väljer någon av dessa skolor (Växjö-kommun, 2009). I förhållande till Bokelundskolan så är Växjö Islamiska Skola den som liknar Bokelundskolan vad gäller elevsammansättningen. Samtliga elever på Växjö Islamiska skola är antingen födda utomlands eller födda i Sverige av föräldrar som immigrerat. Antalet olika nationaliteter är emellertid mindre på Islamiska skolan än på Bokelundskolan. På Ulriksbergskolan har drygt en tredjedel av barnen utländsk bakgrund. Antalet är något högre i de lägre åldrarna. Pilbäckskolans elevsammansättning liknar Ulriksbergskolan. Föräldrarnas generella socioekonomiska bakgrund på Ulriksbergskolan och Pilbäckskolan skiljer sig också från Bokelundskolan liksom de kunskapsmässiga resultaten. Av Ulriksbergskolan elever i årskurs tre och fem är det drygt tre fjärdedelar av eleverna som läser svenska som andraspråk godkända i svenska. Av övriga elever med svenska modersmål är 90 % av eleverna godkända (Ulriksbergskolans kvalitetsredovisning, 2010-2011)⁸. Pilbäckskolan har liknande resultat i

⁴ <http://www.ssd.scb.se/databaser/makro/SaveShow.asp>; Regeringen, 2012b

⁵ <http://www.vaxjo.se/upload/Grundskolor/Bokelundskolan/kvalitetsredovisning%202010-11%5b1%5d.pdf>

⁶

<http://www.vaxjo.se/upload/Grundskolor/Ulriksbergskolan/Dokument/Kvalitetsredovisning%2010-11%2010-2011.pdf>

⁷ <http://www.vaxjo.se/-Skolornas-webbplatser/Pilbackskolan--startside/Om-skolan/>

⁸

<http://www.vaxjo.se/upload/Grundskolor/Ulriksbergskolan/Dokument/Kvalitetsredovisning%2010-11%2010-2011.pdf>

kunskapsmätningarna för årskurs tre och fem (Pilbäckskolans kvalitetsredovisning, 2010-2011)⁹.

Metod

För att utvärdera mentorsprojektet har olika data använts. Jag har analyserats mentorernas och barnens berättelser och utvärderingare av projektet. Därutöver har jag gjort en inventering av formella aktiviteter som genomförts under mentorsåret och resurserna för dessa. För att få kunskap om mentorsprojektet formella innehåll har projektledare och koordinator intervjuats. Även den verksamhetsberättelse som projektledningen skrivit har granskats och analyserats. Vilka metoder som använts respektive projektår har varierat. Första och andra året intervjuades barnen i fokusgrupper. Tredje året intervjuades barnen tillsammans med föräldrarna. Mentorerna har varje år skrivit årsberättelser och utvärderat sitt mentorår och den utbildning de fått inom projektet.

Alla mentorer har varje år också svarat på en enkät vilket också ingår i utvärderingsunderlaget. Vidare har som sagt, deltagande barn och mentorer intervjuats. De intervjuade har enligt vedertagna etiska principer informerats om syftet med intervjun och att det är frivilligt att delta i intervjuer och att svara på enkäter (Vetenskapsrådet, 1990). Föräldrarna till barnen har kontaktats för godkännande.

Metodreflektioner kring projektets mål och syften och utvärderingen av dessa

Syftet och målen med projektet formulerades av dåvarande Växjö Universitet och Växjö Kommun 2008. De har inte förändrats sedan dess. Syftet har specificerats för mentorer och barn. Målen med projektet som helhet relaterar främst till barnen. Barnen ska ”klara sig bättre i och utanför skolan” och studera vidare på högskolan och universitetet. Det gemensamma målet är att projektet leder till ökad förståelse, respekt och tolerans för varandras.

Syftet med mentorsprojektet i Växjö är att mentorerna:

Ska få möjlighet att vara en vuxen förebild i en nära relation med ett barn.

Ska få inblick i ett barns liv (och familj) och härigenom ökad kunskap, förståelse och empati för människors olika livsvillkor.

Ska få ett komplement till sin högskoleutbildning, ”kunskaper som man inte kan läsa sig till”.

För barnens del syftar projektet till att de

Ska få en ökad möjlighet att skapa god självkänsla

Ska få en vuxen förebild, en studerande vid Linnéuniversitet i Växjö.

Ska få nya erfarenheter och kunskaper i en relation med en högskolestuderande

⁹ http://www.vaxjo.se/upload/44363/kvalitetsredovisning_2010_-_PB.pdf

Syftet har konkretiserats i ett antal mål:

Målet är att vänskapen mellan barn och mentor ska leda till en ökad förståelse, respekt och tolerans för varandras olika sociala och kulturella bakgrunder.

Målet är att barnen ska klara sig bättre i och utanför skolan och i högre utsträckning söka till högskolestudier.

Målet är att mentorerna genom sitt mentorskap långsiktigt ska motverka snedrekrytering på högskolor och universitet, och därigenom bidra till en utjämning av sociala och utbildningsmässiga skillnader.

Det som i målbeskrivningen av Näktergalsprojektet beskrivs som projektets syfte har jag i utvärderingssammanhang valt att betrakta som resultatmål. Anledningen är att syftena till skillnad från de konkretiserade målen faktiskt går att utvärdera om de är uppfyllda eller ej. Vidare menar jag att de är underordnade de konkretiserande målen. Måluppfyllelse på resultatnivå krävs för således för att nå måluppfyllelse på den konkretiserade målnivån. Resultatmålen (definierat som syften ovan) att som mentor vara god vuxenförebild och skaffa kunskaper om barn och ungdomars skilda uppväxtförhållande föregår enligt min mening och är en förutsättning för att utveckla ömsesidig förståelse, respekt och tolerans. Att som barn söka sig till högskolan som är ett av de konkretiserade målen föregås av att barnet utvecklat god självkänsla. Resultatmålen karaktäriseras också till skillnad från de konkretiserade målen av att ha en borte gräns för måluppfyllelse. Att visa tolerans och förståelse som är ett av de konkretiserade målen har inga borte gränser. När det gäller projektets mål att motverka snedrekryteringen ligger också det så långt fram i tiden att det måste brytas ner i delmål i termer av vilka förutsättningar som behövs uppfyllas för att barn ska studera vidare.

För att undersöka om resultatmålen (definierat som syfte ovan) har uppnåtts behövs bevis som överensstämmer med målet. Exempelvis är syftet med projektet att mentorn ska få en inblick i barnet (familjens) liv. Ett bevis på att detta mål är uppfyllt kan exempelvis vara att mentorn berättar något om familjen eller barnet eller får vara med i deras vardagssysslor. De konkretiserade målen däremot är långsiktiga såväl i ett övergripande samhälleligt perspektiv som på individplan. Vad gäller resultatmålen uppfyllelse har jag fokuserat på bevis som kan visa på förändringar som tyder på att deltagarna ändrat attityder i överensstämmelse med projektets mål.

Att tolka utveckling och förändring är knepigt både på individ- och samhällsnivå. På samhällsnivå behöver man diagnostisera vad som kännetecknar graden av tolerans och förståelse mellan människor och mellan människor och de strukturer som samhället upprättat. På individnivå har jag vad gäller mentorerna valt att lägga fram bevis som visar på olika grader av reflektion, självinsikt, förmåga att leva sig in i barnets värld och närma sig det för att kunna övertyga om vikten av att studera vidare. Denna princip för uppdelning av mål och syfte ger för handen följande matris för bedömning.

Resultatmål (syften)	ja	nej	Kommentar
Mentorn har haft möjlighet att vara en vuxen förebild i en nära relation med ett barn.			
Mentorn har fått inblick i ett barns liv (och familj) och härigenom ökad kunskap, förståelse och empati för människors olika livsvillkor.			
Mentorn har fått ett komplement till sin högskoleutbildning, ”kunskaper som man inte kan läsa sig till”.			
Barnet har fått möjlighet att skapa god självkänsla			
Barnet har fått en vuxen förebild, en studerande vid Linnéuniversitet i Växjö			
Barnet har fått nya erfarenheter och kunskaper i en relation med en högskolestuderande			
Övergripande mål: Vänskapen mellan barn och mentor har lett till en ökad förståelse, respekt och tolerans för deras olika sociala och kulturella bakgrunder.			
Barnen har fått erfarenheter som kan bidra till att han eller hon söker till högskolan. Mentorn har tagit med			

barnet till universitetet, pratat om utbildning och framtid.			
Övergripande mål nerbrutna: Barnet har utvecklat sociala kompetenser och förmågor som att ta ansvar, planera och fullgöra aktiviteter som gör att det kan klara sig bättre i och utanför skolan och i högre utsträckning söka till högskolestudier			
Barnet visar en positiv attityd till att vilja lära sig.			

Jag inser att det behövs utvecklas fler kriterier för vilka bevis som kan anses överensstämma med mål om vad det innebär att mentorsparen utvecklat förståelse, tolerans och respekt för varandra. I de fallen jag konkretiserat målen har jag gjort det med hjälp av bevis som framkommit i forskning som bland annat rör skolframgång. Eftersom högskoleutbildning ligger långt fram i tiden har jag brutit ner detta övergripande i kriterier för skolframgång så som de framställs i forskning. Barnens attityder till skolan efter avslutad projektperiod kan i och för sig inte förutsäga hur det kommer att gå i framtiden men det finns en del forskning som pekar på att attityder som förmåga att planera, ta initiativ, fullfölja påbörjade saker, självständighet och sociala förmågor är viktigare än exempelvis ren kognitiv förmåga (Duckworth, 2009).

En del av målen rör subjektiva känslor av att känna sig förstådd, respekterad och tolererad. Det andra målet rör huruvida barnen kommer studera vidare på högskola och universitet. När det gäller snedrekrytering till högskola och universitet så finns det statistik att tillgå för hur det går för barn med liknande förutsättningar som en del av barnen som deltar i Näktergalsprojektet (Skolverket, 2009).

Andra utvärderingar av Näktergalen och deras teoretiska utgångspunkter

I utvärderingen av mentorsprojekt i Malmö har Grander & Sild Lönroth använt sig av Buber och Aspelins socialpsykologiska teorier (Grander & Sild Lönroth, 2011) för utvärdering av mentorsprojektet. Buber skiljer på sociala och mellanmänskliga relationer. Det är i mellanmänskliga relationer när människor behandlar varandra som subjekt som en dialogisk relation existerar. För att en sådan relation ska kunna komma till stånd krävs att subjekten dels erkänner varandra men också förstår sig själva. Enligt Grander & Sild Lönroths (2011) tolkning av Buber så räcker det inte med att ”dela den andres perspektiv, känna och utveckla empati och sig själv utifrån” (Grander & Sild Lönroth, 2011 s 19). Dessutom krävs närvaro och delaktighet i och för den andre. I praktiken betyder det att mentorn behöver vara uppmärksam på vad barnet säger inte bara verbalt utan också med kroppen, ansiktet och gester. ”Det synsätt som Buber företräder; att läraren inte ska sträva efter att göra något med

utan att vilja vara med den, samspela, närma sig den, genom att träda in i relation, lyssna och bejaka, tilltalar oss” skriver Grander & Sild Lönroth (s 20).

Bubers teori säger inte något om det som barnet exempelvis ska lära sig, hur och varför barnet övertygas om detta. Grander & Sild Lönroth (2011) har kompletterat Bubers teori med socialpsykologiska och pedagogiska teorier och betonar utifrån dessa att ett lyckosamt mentorskap också handlar om att balansera den handledande rollen med öppenhet för ömsesidigt lärande. Detta ömsesidiga sätt att betrakta mentorskap skiljer sig delvis från vad exempelvis Näktergalen i Norge har valt att betona (Bakketeig, Backe-Hansen, Seeberg, Solberg, & Patras, 2011). I Norge är det skolpersonalen som väljer ut vilka barn som är i behov av en mentor och det är endast barn med minoritetsbakgrund som kommer ifråga. I utvärderingen av mentorsprojektet i Norge fokuseras främst i vilken utsträckning som man genom projektet lyckats kompensera för brister i norska språket och social och emotionell utveckling kopplat till hemmet. Vidare har man begränsat rekryteringen av mentorer till de socialt inriktade utbildningarna på högskolor och universitet runt om i Norge.

Näktergalen i Växjö har utvecklats i den riktning som Malmö högskola stakat ut som numera har öppnat upp för att andra än lärarstudenter kan ansöka om att få bli mentor (Grander & Sild Lönroth, 2011; Reich, 2001).

Teoretiska utgångspunkter för utvärdering av Näktergalsprojektet i Växjö

I tidigare utvärderingar har jag använt mig av Meads teori om hur vi genom social interaktion blir delar av samhällsgemenskapen. I den här utvärderingen använder jag mig av Mead teorier som en generell utgångspunkt för hur vi kan förstå relationen mellan mentor och barn. För att kunna analysera vad det är som bidrar till en god relation som kan stödja målen med projektet har jag lånat in teorier om relationsskapande samt teorier om hur den sociala miljön och externa attityder kan påverka relationen.

Språket tillskriver Mead (1934) en väsentlig roll. Det utgör en förbindelse mellan samhället och självet menar Mead. Vi får kunskap om vår omvärld och varandra med hjälp av språket. Språket utgör en förutsättning för att vi ska kunna tillägna oss vad någon annan anser och kunna föreställa oss vad det betyder. Mead hävdar att förmågan att ta den andres perspektiv är en förutsättning för att ändra sin självuppfattning. Det handlar om att förstå att det finns andra sätt att förstå världen och att de kan skilja från sig egen uppfattning. Mead föreställer sig att självet som spegelbild utvecklas över tid. Vi bedömer den sociala responsen från andra och den i förhållande till vår egen person. Nya uppfattningar om självet skapas genom att tillägna sig andras värderingar, normer och åsikter. Dessa hjälper individen att förstå sig på det sociala samspelet.

Genom att jag kan förutse vilka reaktioner andra kommer att visa när jag uppträder på passande sätt, lär jag mig att tolka miljön så som andra gör det. När jag har lärt mig se eller tänka mig hur den generaliserade andre skulle reagera, har jag tillägnat mig en form av inre regulator som jag kan använda som rättesnöre för mitt eget beteende (Stensaasen och Sletta, 1997, s. 90).

Sådana förmågor är inte medfödda. Förutsättningarna finns men de behöver stimuleras. Kruxet för människor att nå fram till varandra är att de delvis växer upp och lever i delvis olika kulturella miljöer. Åtskillnaden gör att de inte per automatik kommer i kontakt med varandra och lär känna varandra. Det har visat sig att den sociala uppväxtmiljön i hög grad formar barn och ungdomars skolgång (Skolverket, 2009). Om inte hemmet och den vidare

sociala miljöns attityder till skolarbetet är de samma som skolans så är risken större att barnet utvecklar ett antiskolbeteende. Andra saker som kan försvåra är föräldrars kunskaper i skolämnen och negativa erfarenheter av skolan. Sättet skolan förmedlar kunskap på och interagerar med elever är också specifikt kulturellt. Lärare har ett specifikt sätt att tala med elever och förväntar sig också en specifik respons som inte alltid överensstämmer med familjens eller barnets (Broady, 2007). När lärare inte får det förväntade gensvaret på sitt sätt att undervisa och fostra eleverna är det också möjligt att lärarna mister intresse och motivation att hjälpa eleven särskilt om det kombineras med majoritetssamhällets allmänna tvivel på skolor i mångkulturella bostadsområden (Bunar, 2009).

De svårigheter som eleven upplever i skolan beror inte bara på eleven och lärarens sätt att agera utan också de attityder och förväntningar som andra förmedlar på dem och deras relation. Av den anledningen försvåras det mellanmännliga mötet som Buber menar är viktigt för relationen (se även Hattie, 2009). Detta betyder emellertid inte att barns sociala miljö förutsäger deras framtid eller det vidare samhällets inställning till skolorna i mångkulturella bostadsområden. Sociala relationer mellan lärare och elever kan omdefinieras. Såväl lärare som elever har möjlighet att omvärdera varandra (Holm & Öhrn, 2007). Det räcker emellertid inte med kognitiv omvärdering utan också känslomässig. Detta eftersom en hel del av det sätt på vilket vi agerar styrs medvetet och omedvetet av känslor. Om vi inte har positiva känslor för varandra läser den andre av detta. Om vi inte visar ett genuint intresse för den andre så kan bemötandet upplevas konstlat och oäkta (Alexander, 2011).

Inom ramen för mentorsprojektet krävs det således att mentorn utvecklar kunskaper om barnet och dess sociala miljö samt visar mentorbarnet och dess föräldrar att han eller hon tycker om barnet och uppskattar det för vad det gör. Varför skulle annars barnet lyssna, känna tillit, identifiera sig och ta intryck av vad mentorn har att förmedla? Social tillit och en positiv självbild kan bidra till att eleven utvecklar en mental bild av sig själv som student i framtiden. De praktiska implikationerna av denna teoretiska utgångspunkt är att barnet måste göras till en del av en studerandegemenskap – en kultur i vilken det är ”naturligt” att läsa på högskolan. Barnet behöver internalisera föreställningar och identifiera sig själv med en gemenskap som har positiva attityder och känslor till skolarbete (Willis, 1983). För att detta ska åstadkommas behöver mentorn framställa sig själv på ett sådant sätt att mentorbarnet psykologiskt identifierar sig med mentorn. Mentorn behöver sammansmälta sin egen kulturella bakgrund med barnets. Först då kan barnet föreställa sig att ”det kan vara jag” som studerar på högskolan. Detta ställer höga krav på mentorn. Förutom att mentorn behöver/utvecklar en social och empatisk förmåga samt förstå sig på barn, dess sociala relationer och kulturella gemenskaper så behöver mentorn reflektera över sitt eget agerande.

Resultat

I den här delen presenterar jag resultatet som förutom enkäter och rapporter som mentorerna skrivit består av en organisationsbeskrivning och statistik över andelen mentorer som deltagit genom åren.

Projektets organisatoriska stöd

Projektet har fasta rutiner för när planering och olika aktiviteter genomförs.

mars/april-juni

Rekrytering av mentorer. Intervjuer med sökande och referenstagning. Barn och föräldrar lämnar in intresseanmälan.

augusti-september

Gruppintervjuer med barn och urval av barn. Informationsmöten med föräldrar och barn matchning barn – mentor. Mentorn kontrakteras. Mentorsutbildning¹⁰ I och II

oktober

Mentorer och barn träffas första gången. Veckoträffarna som löper fram till projekts avslutningsdag i maj månad påbörjas.

november-december

Mentorerna får individuell handledning (obligatorisk) av projektledare och koordinator

januari-april

Mentorsutbildning III samt obligatorisk individuell handledning¹¹

maj

Avslutningsdag.

Mentorsåret löper från oktober till maj. Utgångspunkten och mentorskapets kärna är att barn i åldrarna 8-12 år tillbringar 2-3 timmar i veckan tillsammans med en student. Projektet har inte några krav på att studenten utbildar sig till att arbeta med barn och ungdomar. När barn och mentor träffas har de oftast en aktivitet planerad. De bakar, ute och leker i lekparken, spelar spel, besöker varandras respektive familjer, arbetsplatser (skola och universitet) osv. Inför varje träff avtalar de tid, plats och innehåll. Regeln är att aktiviteterna inte ska kosta några större summor. En del av aktiviteterna är sponsrade av företag. För det mesta träffas endast bara barn och mentor, vissa mentorer har organiserat sig och samlas för gemensamma aktiviteter. Därutöver ordnas gemensamma aktiviteter för barn och ungdomar ut av koordinatorena.

Det är barnens föräldrar som söker plats i mentorsprojektet. Några föräldrar har uppmanats av projektassistent och koordinator eller av skolpersonal att söka en plats, andra har hört talas om projektet via sina barn eller andra föräldrar. Men det är alltid föräldrarna som måste godkänna barnens deltagande. Samtycke inhämtas vid informationsmötena som hålls i september. Vid dessa möten ger projektledningen (projektledare och koordinator) information till föräldrarna. Mentorerna rekryteras under vårterminen.

Studenterna får information via flyers, annonsering i studentkårens nyhetsblad, informationsbord i samband med terminsstarten på hösten och i samband med undervisning. Intresserade anmäler sig till projektledningen som intervjuar studenten och kontrollerar referenser samt utdrag ur brottsregistret. Även barnen intervjuas i grupper för att få kunskap om social förmåga och intressen som kommer att ligga till grund för matchningen med mentorerna. Därefter matchas mentorer och barn utifrån en värdering av vilka par som kan ha

¹⁰ Utbildningen består av tre delar. Del ett handlar om vad det innebär att vara mentor (sekretess, avtal m.m.). Del två handlar om barnens vardag. Del tre handlar om vad det innebär att skiljas åt efter avslutat projekt.

¹¹ Handledning har erbjudits under hela året.

bästa möjliga utbyte av varandra. Innan uppstarten utbildas mentorerna. Sedan träffas mentor och barn under åtta månader. Ett mindre arvode utgår till mentorerna efter att fullföljt mentorsperioden. Under tiden mentorsåret pågår så får mentorerna enskild handledning. Ytterligare utbildning ges under vårterminen då projektledningen undervisar om vad det innebär att avsluta mentorskapet.

Statistik över genomströmning och antal barn ifrån respektive skola

I huvudsak har studenterna som sökt och matchats med barn kommit ifrån lärarprogrammen, socionomprogrammet och programmet för blivande behandlingspedagoger och sociologer¹². Övervägande delen av mentorerna är i ålder 20-25 år. Andelen män har varit omkring 10 % - 15 %.

Genomströmning

Antalet mentorer som avbryter sitt deltagande har blivit något fler i takt med att det totala antalet antagna ökat med undantag för år 2010-2011. Avbrotten beror inte bara på mentorerna. Drygt en tredjedel av avbrotten under 2010-2011 och 2011-2012 har antingen berott på att barnet och familjen velat avbryta. Oftast beror det på att barnet har andra aktiviteter.

Tabell 1 Antal studenter som ansökt, antagits, avbrutet samt fullföljt 2009-2010

Mentorår	Intervjuade	Antagna	Påbörjat	Avbrutet	Fullföljt
09-10	64	23	21	2	19 mentorer varav 16 kvinnor och 3 män

Tabell 2 Antal studenter som ansökt, antagits, avbrutet samt fullföljt 2010-2011

Mentorer	Intervjuade	Antagna	Påbörjat	Avbrutet	Fullföljt
10-11	34	23	23	5	18 mentorer varav 18 kvinnor

Avhoppet beror i ett fall på att relationen mellan barnet/familjen och mentorn inte fungerat. Övriga avhopp har berott på de omständigheter som mentorn privat befunnit sig i. Mentorerna som inte fullföljt sitt mentorskap har inte kunnat kvittera ut arvode och intyg om att de deltagit i Näktergalsprojektet.

Tabell 3 Antal studenter som ansökt, antagits, avbrutet samt fullföljt 2011-2012

Mentorer	Intervjuade	Antagna	Påbörjat	Avbrutet	Fullföljt
11-12	70	36	36	7	29 mentorer varav 26 kvinnor och tre män

¹² Se bilaga 1.

I fem fall var det mentorn som ville avsluta (pga. tidsbrist eller personliga skäl). I de två andra fallen var det barnet som tappade motivationen.

Tabell 4 Mentorbarnens fördelning på skolor utifrån skola och kön 2011-2012

skola	Bokelund	Växjö Islamiska skola	Pilbäckskolan	Ulriksbergskolan
Kön: flickor/pojkar	4/4	1/2	5/7	12/1

Antalet barn från Ulriksbergskolan är störst följt av Pilbäckskolan, Bokelundskolan och Växjö Islamiska skola. Att antalet barn ifrån Bokelundskolan är färre än tidigare beror på en stor andel av barnen tidigare har deltagit i Näktergalen. Enligt rektorn på Växjö Islamiska skola hoppas man på fler sökande nästa år.

Redovisning av mentorernas svar på enkäterna

I enkäten som riktat sig till mentorerna varje år har mentorerna svarat på frågor där de värderar sin egen insats vad gäller relationen till mentorsbarnet, sin egen arbetsinsats som mentor, i vilken utsträckning de engagerat sig i olika aktiviteter och i vilken utsträckning de tror att Näktergalen medverkat till att mentorbarnens självförtroende, sociala utveckling och skolarbete har påverkats. Vidare har de svarat på om de upplevt svårigheter att bestämma träfftider, planera aktiviteter, hantera känslomässiga problem och önskemål och krav.

I enkäten har mentorerna också tillfrågats om hur de upplevt den enskilda handledning och grupphandledning som projektledningen har erbjudit.

Svaren skiljer sig inte nämnvärt från ett år till ett annat. Två tredjedelar är mycket nöjda och en tredjedel är nöjda med hur de upplevt relationen till mentorbarnet. När mentorerna skattar sin egen insats som mentor är hälften mycket nöjda och/eller nöjda. När mentorerna uppskattar i vilken grad de tror att deras medverkan i Näktergalen har påverkat barnens självförtroende svarar en tredjedel mycket och två tredjedelar lite. När det gäller barnens sociala utveckling/mognad svarar hälften av mentorerna att deras medverkan påverkat mycket och hälften anser att den haft en liten påverkan. Vad gäller skolarbete tror mentorerna att deras medverkan haft liten eller ingen påverkan alls.

Det kan tyckas motsägelsefullt att två tredjedelar av mentorerna är mycket nöjda med hur de fungerat som mentorer samtidigt som hälften av dem inte tror att de påverkat mentorbarnens självförtroende och sociala utveckling. Antagligen upplever mentorerna det svårt att bedöma mentorbarnens utveckling. Resultatet vittnar också om svårigheterna att mäta mentorskapets konsekvenser i enkäter. I intervjuer och dagböcker berättar däremot mentorerna om hur barnen utvecklar sina sociala förmågor och självförtroende. I en intervjuerna beskriver de relationer, reaktioner och ge exempel.

Redovisning av mentorernas upplevelser

De två första åren är det inte lika många mentorer som berättar om att de varit hemma hos barnets familj i så hög utsträckning som 2011-2012. Betydligt fler mentorer än tidigare berättar i sina rapporter att de varit hemma hos sitt mentorsbarn och gjort saker tillsammans. Jag antar att det hänger samman med att barnen från medelklassfamiljer har blivit något fler och har ett mer aktivt sätt att använda sig av Näktergalsprojektet på (jfr Lareau, 2000).

Mentorerna beskriver först och främst vad de gjort tillsammans med barnen. Vissa mentorer berättar en del om hur relationen mellan dem och barnet är och förändras. Många mentorer uppehåller sig vid framgångar och misslyckande när det gäller att motivera barnen.

Mentorerna berättar också om hur inblicken i barnens vardag väcker olika slags känslor och insikter om barn levnadsförhållande. I matrisen nedan som följer tolkningen av intervjuerna har jag gett exempel på signifikativa utsagor, det vill säga utsagor som är representativa för mentorsgruppen som helhet. Min bedömning är att resultatmålen har uppfyllts såväl innevarande som föregående mentorsår. Däremot finns det kvalitativa skillnader mellan olika mentorspar varje år men också mellan de två första åren och det tredje året i projektet då antalet skolor blev fler.

Jag har intervjuat mellan fem och tio mentorer varje år: enskilt och i grupp. Rapporterna som mentorerna har skrivit har också varit viktig källa för att förstå det sociala sammanhanget mentorerna befunnit sig i.

Mentorerna - Att förstå sig på barnens värld

I det här stycket redovisar jag hur mentorer agerat för att skapa en relation till mentorsbarnet. Jag konstaterar att det inte bara är barnet utan hela den sociala miljön som mentorn behöver bekanta sig med. Vidare behöver mentorn besitta eller åtminstone utveckla ett visst mått av självförtroende och säkerhet.

Osäkerhet

En del av mentorerna berättar om hur de känt en viss nervositet och ängslan inför mentorsprojektet. Vi skulle kunna tänka oss att mentorerna är oroliga för hur sociala, etniska och religiösa skillnaderna ska hanteras. Men oftast är det hur man ska bete sig mot barn som bekymrar dem. Mentorerna berättar att de förvisso läst om barn och barndom kopplat till olika teorier men att dessa antingen varit svåra att översätta till praktiken eller producerat en osäker inställning till barnuppfostran. En del mentorer verkar rädda för att göra fel.

Jag hade sådär, någon sorts respekt för barnen, som blivit så stor för att jag inte jobbat med dem. Det kändes som en lagom grej att börja med ett barn så här... min förhoppning var att det skulle bygga på mitt självförtroende när det gällde relationen till barn []men det känns väldigt bra att jag kan släppa det här med att barn, man ska vara så himla försiktig, inte göra fel, man mest behöver vara där, de hittar på grejor själva (mentor)

När mentorerna reflekterar över sin egen roll i förhållande till hur barnen utvecklats under perioden är de i likhet med vad som framkom i enkäten försiktiga i bedömningen av sin egen roll. De menar att det är barnen som själva bidragit till utvecklingen. I enkäter och intervjuer intygar mentorerna att grunden till en bra relation var den noggranna matchningen. Matchningen var väldigt bra gjord, har många uttryckt. ”Det blev ingen jättedistans mellan oss, utan vi hade liknande intressen” berättar en mentor.

Självreflexiv fas

Rädslan och osäkerheten att vara tillsammans med barn har mentorerna allt eftersom kommit över. Den oskuldsfullhet som vissa av mentorer har förknippat med barn har efter ett tag monterats ner.

Jag har lärt mig bli tålmodig. Det är nog något jag har behövt. Gud vad jag testats många gånger speciellt i gruppaktiviteter där man ska få alla barn att de ska komma samtidigt. Man ska hämta dem. Igår sattes jag prov. Jag skulle hämta. Man kan säga ”kom nu”, så dröjer det fem, tio minuter, så kommer de sen och säger jag ska bara hämta det också. ”Men snälla jag ska vara där borta också, om en kvart”, det är något jag fått lära mig (mentor)

Mentorerna har börjat visa vad de själva vill. De ställer därmed krav på relationen. Denna fas av prövande innebär en etablering av normer. Mentorerna börjar bilda sig en uppfattning om barnen. De känner sig inte lika osäkra som tidigare. Denna fas kan inbegripa att konflikter och skillnader mellan mentor och barn kommer upp i dagen. Utsagan ovan kan vittna om kulturella skillnader som kan leda till polarisering. Mentorn börjar jämföra sina egna åsikter, uppfattningar, attityder med barnens, exempelvis om att komma i tid. Det kan visa sig att de inte stämmer överens med mentorernas egen praxis.

Bland de flesta mentorerna övergår denna fas av ifrågasättande i en mer *självrelexiv fas*. En del mentorer har redan denna kompetens, andra har utvecklat den under mentorsperioden. För de som inte förstår sig på barnens värld innebär denna fas i relationen att närma sig barnens sociala landskap. Kunskap om denna miljö kan innebära att mentorn utvecklar sätt att förstå och agera tillsammans med mentorsbarnen.

Mentorerna börjar tolka vad barnen gör och varför de gör som de gör. Detta sätt att vara mentor på är förvisso mer mödosamt och tar längre tid men är i förlängningen det enda hållbara sättet att skapa en relation som utmärks av ömsesidighet och respekt. Antagande och hypoteser som mentorerna skapar om barnen kan resultera i högst olika sätt att behandla dem på. De mentorer som har kunskaper genom utbildning eller liknande livserfarenheter som barnen har, har ett försprång i att kunna skapa förutsättningar för att barnen ska kunna lita på dem. En sådan tillit bygger på att barnen identifierar sig med mentorerna. Mentorerna som ger barnen sådana möjligheter jämför inte bara sig själv med barnen utan *reflekterar också över sig själva i förhållande till barnen*. De identifierar sig med barnen och känner igen sig själva i deras liv. En sådan igenkänning kan som en mentor påpekade vara förrädisk. För även om man känner igen sig själv i den andre betyder det inte att vi i alla bemärkelser är varandra lika.

Det är få mentorer som uttrycker den reflexivitet som mentorn gör i utsagan nedan. Mentorn lyckas att balansera allt det hon vet om barnet genom egna erfarenheter med en öppenhet att den sociala erfarenhet de delar inte behöver bestämma personen.

De hade dåligt med pengar och du visste vad det kan innebära. Jag fick växa upp tidigt och ta mycket ansvar. Det var väldigt, jag vet inte hur jag ska beskriva. Det är svårt att inte se sig själv i någon som har det på ett liknande sätt. Och det är en utmaning att inte projicera så som man tror att någon annan känner för att man känner på ett visst sätt. I mig själv kan jag känna att det var väldigt nyttigt. Okej vi har det här gemensamt men vi är olika personer (mentor)

Orienteringsfasen

Innan mentorerna kommer så här långt brukar de allt eftersom de gör saker tillsammans med barnen upptäcka skillnader i livsvillkor. Mentorerna har sammantaget blivit mer uppmärksamma på de faktiska sociala och ekonomiska livsomständigheterna samt traditioner och barnuppfostran.

När vi varit på bio så har hon förberett en påse med popcorn. Det är också en sådan sak som indikerar att de inte har så mycket pengar eftersom hon har med sig popcorn dit. Hon har med sig dricka dit, hon köper inte där, hon tar med sig (mentor).

Vidare handlar *orienteringsfasen* om att bekanta sig med barnets hela sociala miljö. Det som först framstått som främmande blir bekant för att andra människor i barnets sociala miljö erkänner mentorn. Mentorn börjar bygga upp ett slags samhörighet med barnet och dess sociala miljö. Mentorn börja upptäcka att barnen är som andra barn och människorna är som andra människor. Sociala band knyts mellan mentorn och barnets sociala miljö. En mentor berättar följande:

Framförallt tycker jag det har varit spännande att vara ute hos NN på Araby och sett hur klimatet bland barnen i området är. Den är väldigt öppen och alla barn leker med varandra och när jag har varit ute och gått med NN hälsar alla så glatt på mig och många frågar vem man är och vad man gör. (mentor)

Mentorn bekräftas genom att andra i barnets sociala miljö hälsar på henne. Utsagan vittnar också om att mentorn till dess hon kom till Araby antagligen förväntade sig något annat eller inte visste så mycket om den sociala miljön i Araby. Denna tvetydighet om hur man ska förhålla sig till det som är annorlunda berättar en annan mentor om. Det är oklart om mentorn refererar till egna erfarenheter eller en idealiserad bild av projektet. När mentorn talar om vikten av förebilder så är det oklart om hon syftar på sig själv som förebild eller den andre dvs. barnet och dess sociala miljö.

Det är lätt att ta det man får, det man blir definierad som. Och då behöver man verkligen förebilder och det är det som är så himla bra med projektet. Det är bland de viktigaste sakerna, just det att man får kontakt med en annan värld, annars tar det lite längre tid, eller så får man det inte alls (mentor)

Att se sig själv som förebild är viktigt. Om mentorn gör avkall på sig själv, alla de erfarenheter och kunskaper han eller hon har, uppstår inte den energi som produceras när olikheter möts. Men om mentorn ensidigt tillskriver sig själv egenskaper att vara den som vet bättre är risken att relationen inte utvecklas och respektive individ förblir den han eller hon var från början. Om så är fallet sker inte den igenkänning som får mentorbarnet att identifiera sig med mentorn och tänka sig att det där skulle kunna vara jag som studerar vidare på högskolan.

Mentorernas erfarenheter i förhållande till resultatmålen

Huruvida mentorerna upplever att projektet berikar deras erfarenheter och kunskaper beror på vad de har med sig in i projektet. En mentor med utländsk bakgrund hade fått ett mentorbarn ifrån en ”svensk” medelklassfamilj. Även om detta inte var förväntat så var det en bra erfarenhet berättar mentorn. Studenter som kommer att arbeta med barn i framtiden måste ha kunskaper av alla slags sociala miljöer. I förhållande till barn menar mentorerna att de lärt sig att visa ödmjukhet, öva sig på att bemöta, hur barn tänker, att sätta gränser, att kommunicera. De kompetenser som de anser sig utvecklat och som inte bara är till nytta i relationen till barn är att planera, disciplinera, organisera och strukturera sig själv.

Nedan har jag redovisat mentorernas utsagor och gjort en kvalitativ tolkning i förhållande till målen för projektet. I den vänstra kolumnen redovisar jag resultatmålen för projektet. I de påföljande har jag värderat om målet är uppnått eller ej grundat på de bevis och tolkningar av dessa.

Resultatmål	ja	nej	bevis	Kommentar/tolkning
<i>Mentorn</i> har haft möjlighet att vara en vuxen förebild i en nära relation med ett barn.	X		<p>”NN har velat att jag ska bli muslim så att vi kan vara i paradiset tillsammans. Han har ibland varit ledsen och när jag har frågat vad det är, så funderar han på döden och vad som kommer att hända med mig när jag dör”</p> <p>”jag har... upplevt att vi kunnat samtala om saker som jag själv minns att man önskade att man kunde fråga en vuxen om när man var i den åldern, men som man inte ville diskutera med sina föräldrar. Frågor som rör kroppen och kärlek och kompisrelationer</p>	<p>Utsagan är ett exempel på hur mentorerna blir betydelsefulla för barnen. Mentorn berättar att barnet sällan vill åka hem när träffarna är slut.</p> <p>Utsagan visar i likhet med det första exemplet att barn och mentor skapar en nära relation.</p>
<i>Mentorn</i> har fått ett komplement till sin högskoleutbildning, ”kunskaper som man inte kan läsa sig till”.			<p>”Jag har lärt mig att det är viktigt att alltid vara i tid och att hålla en god kontakt med föräldrarna om något oväntat händer. Det är extra viktigt när man har med barn att göra, man måste hålla vad man lovat”</p> <p>”att ägna tre timmar i veckan till att umgås med mentorsbarnet kändes till en början som en lätt sak att planera in, men jag har lärt mig att det är så mycket mer som krävs. Att hämta, och lämna, planera in vad vi skulle göra, att få det planerade att passa till bådas schema, att låta det vara på barnets villkor”</p> <p>”jag har fått ser hur hon bor och hon har sett hur jag bor, det är annorlunda att växa upp i en</p>	<p>Flera mentorer berättar om att ansvaret för barnet ”tvingar” dem att organisera och strukturera tiden tillsammans med barnen. Det finns också exempel på mer abstrakta kunskaper. Mentorerna berättar exempelvis att de utvecklat kunskaper av mer förståelseorienterad karaktär. Det finns ganska många exempel på mentorer som reflekterar över sitt eget sätt att vara och hur detta påverkar mentorbarnets utveckling.</p>

		<p>stad jämfört med på landet som jag gjort, det finns helt andra möjligheter”</p> <p>”ibland har jag tyckt att det varit svårt att nå fram till NN men min uppfattning är att detta mer handlar om att jag satt NN i en ovan situation.”</p> <p>”att kommunicera med människor som har svenska som andraspråk har ställt högre krav på mig”</p>	
<p>Övergripande mål: Vänskapen mellan barn och mentor har lett till en ökad förståelse, respekt och tolerans för varandras olika sociala och kulturella bakgrunder.</p>		<p>Se exempel nedan.</p>	
<p>Barnen har fått erfarenheter som kan bidra till att han eller hon söker till högskolan. Mentorn har tagit med barnet till universitetet, pratat om utbildning och framtid.</p>		<p>”vi har besökt campus och universitet. Jag har visat skolan, universitetsbiblioteket och slottet, vilket han tyckte var jättekul och han har visat stort intresse för att plugga på universitet”</p> <p>”hon och hennes familj är inte så ofta i stan och hon hade heller aldrig åkt buss till universitetet... att få vara en av hennes få svenska kontakter har varit viktigt för mig och att också kunna svara på frågor om saker som hon undrar över t.ex. hur man tar körkort eller om universitet. hon har utvecklats jättemycket genom att hon har åkt buss själv</p>	<p>Responsen ifrån barnen och hur mentorerna tolkar den skiljer sig mellan barn till medelklassföräldrar och föräldrar som inte har högre utbildning.</p> <p>Mentorerna till barn ifrån medelklassfamiljer redan tänker på att studera på högskolan. Jag har också märkt att mentorer till barn vars föräldrar har kortare utbildning berättar i mindre utsträckning om att de besökt universitet i sina årsberättelser. Detta utesluter i och för sig inte att de varit på universitetet.</p>
<p>Övergripande mål nerbrutna: Barnet har utvecklat sociala kompetenser och förmågor som att ta ansvar, planera och fullgöra aktiviteter som gör att det kan klara sig bättre i och utanför skolan och i högre utsträckning söka till högskolestudier</p>		<p>”jag har fått NN att förstå att man inte knuffar andra... avbryter andra”</p> <p>”NN har börjat ta mer ansvar och han har blivit mer säker och öppen till att ta kontakt med nya människor”</p> <p>”NN har tagit steget till att börja med innebandy. Det känns som att han ser mer möjligheter nu än innan och jag lyckats få honom att inse att det inte är för svårt att genomföra”</p>	<p>Detta övergripande mål omfattar många kvalitéer och dessa kan vara svåra att spåra i materialet.</p> <p>Mentorerna har lättare att reflektera över sin eget lärande än barnets. En mentor säger att det varit svårt att följa rekommendationerna om att inte vara uppfostrare. Kanske behöver syftet med mentorsrollen nyanseras något eftersom några mentorer tolkar kompisskap och uppfostrare som motsatta roller.</p>

Sammanfattning av mentorernas erfarenheter av projektet

I förhållande till sin utbildning uttrycker mentorerna att mentorskapet har varit betydelsefullt. Alla mentorer utbildar sig emellertid inte till arbete inom vård/omsorg och utbildning. Mentorer ifrån andra utbildningsområden uppger att det är allmänbildande att vara mentor. Många mentorer berättar också att det känns bra att kunna hjälpa till, att göra skillnad och få uppskattning. Kunskapsmässigt anser mentorerna att de lärt sig om olika kulturer och till dem kopplade religion, högtider och familjemönster. I förhållande till integrationsmålet så menar mentorerna att de lärt sig om vad det innebär att växa upp i mångkulturella bostadsområden och hur materiella livsvillkor spelar in i den sociala och kulturella integrationen. I och med utvidgningen 2011-2012 till skolor som är mer socioekonomiskt blandade än Bokelundskolan har även barn från medelklassfamiljer deltagit. De mentorer jag intervjuade projektperiodens tredje år blev förvånade över att barn med denna bakgrund deltar. Samtidigt så menade de att det ändå varit lärorikt. En hel del av studenterna har själva utländsk bakgrund och brutit upp ur en sociokulturell miljö som liknar den i Araby och gjort en klassresa genom att börja studera på högskolan.

I intervjuerna har jag märkt att dessa mentorer medvetet använt sig av sina erfarenheter. Att ha erfarenheter av detta slag kan fördjupa relationen men det finns också relationer där barn och mentors ursprung varit mer diversifierade från början men som byggt varma och starka relationer. Mentorerna, har om man lyssnar till barnen, fått barnen att känna att de och deras erfarenheter är värdefulla. Barnen har fått visa upp sin värld och mentorerna har bjudit in till sin.

Redovisning av barnens och föräldrarnas svar på enkäter och intervjuer

De två första åren genomfördes intervjuer i grupp med barnen på Bokelundskolan. Projektperiodens sista år, 2011-2012 intervjuade jag barnen tillsammans med sin förälder. Barnen har också fått svara på en enkät som har bestått av fem övergripande frågeområden med ett antal påstående med tre svarsalternativ kopplat till varje område: ”När du tänker tillbaka på året tillsammans med mentorn hur känner du dig då? Mycket nöjd/Nöjd/Mindre nöjd.” Denna fråga har brutits ner i ett antal mer specifika aktiviteter: samtal med mentor, läsläsning, bestämma tider för träffarna, planera aktiviteter. Barnen har också fått svara på fyra öppna frågor: ”Berätta vad du tyckte om det du gjorde tillsammans med mentorn?”, ”Vad har du lärt dig av att träffa mentorn?”, ”Berätta hur det gått till när du eller mentorn eller ni tillsammans bestämt vad ni har gjort på träffarna”, ”Vad tror du att mentorn lärt sig av dig och din familj?”. Denna enkätundersökning har jag genomfört på olika sätt. Första året skickade jag hem enkäterna till barnen. Svarsfrekvensen var låg. Endast en fjärdedel av barnen svarade. Andra året bestämde jag mig för att genomföra enkäten på barnets skola. Så gott som alla barn svarade då på enkäten. Jag hann också ställa en del frågor till barnen. Det tredje året valde jag att intervju barn och föräldrar tillsammans samt skicka en enkät till föräldrarna och barnen. Fem stycken föräldrar intervjuades. Svarsfrekvensen var något högre för enkäten det andra året än det första året. Drygt en tredjedel svarade. Eftersom antalet enkäter är få och inte representativa för varje år vågar jag mig inte på att göra jämförelser mellan åren.

När barnen tänker tillbaka på mentorsåret uppger två tredjedelar att de är mycket nöjda och en tredjedel att de är nöjda. När barnen bedömer hur de upplevt olika aktiviteter så fördelar sig

svaren ungefär på samma sätt förutom när det gäller läsläsning vilket beror på att de inte ägnat sig åt denna aktivitet. De vanligast förekommande aktiviteterna som barnen uppger är i fallande ordning bad, bowling, bio, Leos Lekland, att vara tillsammans med andra mentorer och mentorbarn, gå på teater och picknick. När barnen berättat om vad de lärt sig av mentorn så varierar svaren. Det finns emellertid återkommande mönster. En stor grupp menar att de lärt sig något som relaterar till aktiviteter eller mentorns hobby och intresse exempelvis: att ta hand om hundar, att gå på universitetet, ”lära sig simma under vattnet”, ”dyka och hoppa från trampolin”, ”att vara ute och inte sitta hemma hela tiden” osv. En annan grupp barn menar att de lärt sig något i samband med aktiviteter som de tidigare inte gjort exempelvis: att träffa studenter, besöka Teleborgs slott, besöka universitetet och se mentorns lägenhet. En tredje grupp barn relaterar till sig själv när de svarar på frågan och berättar att de fått lära sig ”att det är bra att lära känna andra och våga pröva på saker”.

Merparten av barnen är mycket nöjda eller nöjda med hur de upplevt att det fungerat att bestämma tider för träffarna och innehåll. Drygt hälften uppger att de planerat såväl tider som aktiviteter tillsammans. Många uttrycker det i stil med att ”Det har gått jättebra. Båda har kommit med förslag. Först var det min mentor som hade några förslag. Sen hade jag några förslag och vi gjorde det mesta”. Ett fåtal barn är missnöjda. Missnöjet grundar sig att de inte fått göra den aktivitet som de önskat eller att mentorn lovat aktiviteter men inte tagit med barnet på dessa aktiviteter. På frågan vad barnen tror att mentorn lärt sig av dem och deras familj svarar många barn att mentorn lärt sig några ord på deras modersmål, att laga maträtter ifrån deras hemland, om varifrån deras familj kommer och hur de kommit till Sverige och varför de lämnade sitt hemland och/eller något om deras religion.

När jag intervjuat barnen har de berättat om vad de gör tillsammans med sina mentorer. Det gäller i synnerhet de yngre barnen. De äldre barnen har kunnat uttrycka vad de känner för sin mentor. Det hade säkert de yngre barnen också kunnat göra. Att de inte gjort det handlar mer om metoden jag valt än om barnen. Ett sätt hade varit att observera hur mentor och barn och interagerar.

Alla barn berättar vad de gjort tillsammans med sina mentorer. En del barn uttrycker att aktiviteterna är nya för dem och även det sätt på vilket relationen till mentorn utvecklats.

Vi fikade, tittade på filmer, vi sjöng. Jag var mer hemma hos henne, gick till slottet. (barn)

Dom har gjort saker med oss. Ta oss med på stan som inte andra vuxna gör. ”Jag orkar inte gå dit nu” säger dom. Dom (mentorerna) gjorde allting. (barn)

”Jag tycker att jag har varit mycket nöjd med min mentor. Vi gjorde olika saker och roliga saker.” (barn)

”Jag har varit med min mentor och bakat, kollat på film, varit på Evedal, Teleborgs slott, Kronoberg-slottet och universitetet”. (barn)

Den frihet som barn och mentorer har haft inom projektets ramar tycks ha goda effekter för att utveckla samhörighet. Mentorerna har involverat barnen, fått dem till att pröva nya saker och aktiviteter och låtit barnen varit med och planera träffarna. Friheten har gjort att träffarna blivit betydelsefulla för både mentorer och barn. Att tillsammans bestämma innehållet för träffarna gör att barnen övat sin sociala förmåga, att ta initiativ och framföra egna åsikter.

Intervjuare: Vem bestämde?

Barn: Det var barnen, nej det var tillsammans. Tyckte båda två att det var tråkigt på bowlinghallen hittade vi båda två något. Många barn uttrycker att det var bra att ha någon att prata med. Detta får stöd i enkäten. Flera barn poängterar att det är roligt att vara tillsammans med en vuxen och att deras föräldrar inte alltid har möjlighet eller tid. annat.

”När vi pratade var det kul”

”Jag tycker om att vi pratade med varandra”

”Mentorn frågade mig om vad vi skulle göra”

Att döma av intervjuerna så upplever barnen att relationen till mentorn är annorlunda i jämförelse med hur relationer till vuxna vanligtvis är. I citatet nedan berättar ett barn hur hon upplevt att relationen till mentorn på ett kvalitativt annorlunda sätt i förhållande till både andra vuxna och kompisar.

Vi pratade om vad jag gör på fritiden, hur det är skolan och hur jag mår. Det kändes som en kusin. Jag kunde säga allt. Det var bättre än en kompis. Kompisar kan man inte säga allting till. Vuxna kan man lita på. (barn)

Intervjuare: Det här projektet handlar om att barn ska lära sig om hur vuxna har det och vuxna om hur barn har det.

Barn: Vi pratade om det också, att hon hade lite svårt i skolan och att det är rätt så svårt.

Barnen uppskattar att ha någon annan att dela både vardagen och världsproblemen med. Min tolkning är att projektets ”lösa” inramning, utan ett alltför givet innehåll gör att barn och mentor kan ha såväl en känslomässig som mera saklig relation. Det finns inget givet innehåll och mål som skulle avhandlas och vilket kan bidra med att samtalet i alltför hög utsträckning styrs av den med ett kunskapsöverläge. I många av aktiviteterna har mentorer och barn varit mer jämbördiga. Att få visa upp ”sin” respektive vardag har bidragit till att både mentor och barn fått vara experter. Utsagorna nedan vittnar också om hur barn och mentors världar smälter samman.

Sista gången var roligast. För du vet att vi två bloggar, vi gjorde videoinlägg, så vi typ lekte istället, vi lekte fjortisar, filmade in allt med hennes kamera och fikade inomhus, vi hade filt och la ut den hemma hos henne, jag hade med sprite, vin-druvor och oliver. (barn)

Man kan lära sig av varandra. Man får veta lite mer hur det är, att man har egen lägenhet. Den vuxna kompiserna kan man snacka med om världsproblem inte med vanliga, en vuxenkompis är lite busig det och lite mitt emellan (barn)

Den vuxne mentorn kan både vara barn och vuxen. Den goda kommunikationen tycks orkestreras av mentorernas förmåga att närma sig barnen i lek. Många av mentorerna berättar att de blivit barn på nytt. Just aktiviteterna, vad jag här väljer att kalla för lek, underlättar kommunikationen. Gadamer (1997), tysk filosof som skrivit om bland annat människans förmåga att i dialog med andra människor vidga sin kunskap använder begreppet lek. Gadamer menar att vi glömmer oss själva när vi ger oss in i lek vilket öppnar för att vi tar till oss en annan tolkning. Dialogen mellan mentor och barn tycks bära på samma kvalitéer som den konkreta leken när den är som bäst. Den konkreta leken och dialogen med lek-kvalitéer hjälper varandra. I intervjuerna med mentorerna så är min uppfattning att leken inte bara är omedveten utan vissa delar ett medvetet sätt att närma sig barnen.

Det är inte självklart att mentorerna skulle bli betydelsefulla vuxna för barnen men mycket pekar på att de har knutit an känslomässigt till, beundrat och respekterat sina mentorer. Barnen har fått uppleva att mentorerna värdesatt dem, visat dem kärlek, och fått ge uttryck för varma känslor och uppleva närhet. Det verkar också utifrån mentorernas berättelser att barnen stärkt sin självbild just genom att de blivit bekräftade, lyssnade på men också känt att mentorerna delat med sig av sina bekymmer. De möten som inte utvecklats på det sätt som barn och mentor önskat har antagligen präglats av alltför olika förhoppningar eller praktiska omständigheter vars konsekvenser mentorn borde funderat på.

Avbrott under mentorsperioden

Hur vanligt förekommande att avbrott är under mentorsperioden är inte något vi frågat om tidigare men kan vara värt att undersöka. Det är inte alltid det kommer fram förrän i efterhand. Att det förekommer framgår bland annat i några mentors årsberättelse och bekräftas även av barnen som berättar att deras mentorer inte hört av sig och ställt in träffar. Det förekommer också det omvända att barnen och familjerna avbokar. En mentor berättar om detta. Efter att bokat in träffar för flera veckor framåt blev det bättre.

Även om syftet är att mentor och barn ska träffas regelbundet och att avbrott under mentorsperioden ska undvikas kan det vara värt att ta upp det som fenomen och vad det kan bero på. Dels går det då förhoppningsvis att förebygga eller hitta lösningar på hur man gör som mentor och barn när det inte fungerar eller man inte är motiverad att träffas. Jag menar inte att mentorsåret till varje pris ska fullföljas men det finns också en poäng att övervinna de problem som kan uppstå. Att vara ihärdig, envis och fullfölja saker man påbörjat menar som jag tidigare nämnt en hel del forskare som studerat vad som skiljer elever som lyckas i skolan och de som misslyckas. Även om detta är en annan kontext så är principen den samma. Här vilar ett större ansvar på de vuxna så klart. Därför är det olyckligt om de går in i projektet med en inställning som i relation till vad vi vill uppnå med projektet är direkt kontraproduktiv.

En av fördelarna med mentorsprojektet är att barnen vidgar de sociala och kulturella erfarenheterna. Samtidigt måste vi vara uppmärksamma på att inställningen som de sociala och kulturella erfarenheterna implicerar inte bara behöver vara positiv för barnens del i förhållande till vad projektet syftar till. Sociala jämförelser ingår i hur vi lär om oss själva. Vi tenderar att bedöma oss själva i förhållande till vad andra säger. Barnen tar intryck. De jämför hur olika vuxna är mot dem och hur de representerar världen och vad som är bra och dåligt i den. Relationen mellan mentor och barn fungerar i de allra flesta fall. Samtidigt finns det antagligen ett visst utrymme att genom utbildning påverka hur relationen kommer gestalta sig och därmed undvika en del fallgropar som sagt. Relationen ska vara öppen och inte styrd innehållsmässigt och på vilket sätt barn och mentor socialiserar sig med varandra. Ett sådant

sätt borgar för att de delaktiga bereds möjlighet att diskutera åsikter, värderingar, tolkningar och socialt förhållningssätt.

Föräldrarnas erfarenheter av projektet

Föräldrarna och barnen har med något undantag bara goda erfarenheter av projektet. I de kvalitativa intervjuerna förekommer flera exempel på hur föräldrar berättar om hur deras barn blivit gladare, självsäkrare, ansvarsfullare, förbättrat sitt svenska språk och börjat fundera på sin framtida utbildning. Det har också framkommit att föräldrarna uppskattar att få prata med mentorerna.

Familjernas sociala och etniska bakgrund varierar som sagt. Gemensamt för familjerna är emellertid att många av dem kommer från ett annat land. Några har bott i Sverige en längre tid och andra är relativt nyanlända. Liksom den sociala och etniska bakgrunden varierar, varierar föräldrarnas erfarenhet av utbildning. Att döma av intervjuer med föräldrar och mentorer så har en del föräldrar ett stort behov av information om hur utbildningssystemet är upplagt men också att diskutera barn och uppfostran med andra vuxna. Det viktigaste enligt föräldrarna är emellertid att barnen fått möjligheten att vara tillsammans med en vuxen som till skillnad från föräldrarna har tid, möjlighet och/eller förmåga att göra saker tillsammans med barnen som de i vanliga ifall inte får. Det kan röra sig om alltifrån att bara prata, baka, laga mat till att gå på bio eller bada.

I intervjuerna med föräldrarna till barn som deltog under mentorsåret 2011-2012 ställdes ifrån föräldrarnas sida något andra krav än tidigare. Detta hänger antagligen samman med att antalet högutbildade föräldrar med svensk bakgrund har tillkommit. Denna grupp tenderar att ha specifika förväntningar på aktiviteter och övningar som de anser övar upp deras barns färdigheter inom något område (jfr. Lareau, 2003). Någon mentor berättar också om hur föräldrarna med denna bakgrund försökt styra aktiviteterna. Att ha denna kunskap om föräldrarnas förväntningar i åtanke vid informationen om mentorsprojektet och dess syfte kan vara bra. Att betona att det i första hand är mentorn och barnet som ska planera aktiviteterna tillsammans kan förhoppningsvis undvika negativ inblandning ifrån föräldrarna. Risken är att projektets mål att barnen ska öva sig på att ta ansvar och planera aktiviteter inte ges utrymme om föräldrarna försöker styra barnet och mentorn. Betoningen ligger på att utveckla relationen mellan barn och mentor, inte på att genomföra vissa aktiviteter.

Svaren som föräldrar och barn ger i enkäten överensstämmer med intervjusvaren. I översikten nedan har jag kompletterat enkätsvaren med intervjusvaren.

Resultatmål: Barnet har fått möjlighet att skapa god självkänsla	Barnen berättar att de fått vara med och planera aktiviteter tillsammans med mentorn.
Barnet har fått en vuxen förebild, en studerande vid Linnéuniversitet i Växjö	I de allra flesta fall berättar barnen att de uppskattat sin mentor. När inte mentorn kommit i tid eller uteblivit från träffen så har barnen blivit besvikna. I intervjuer och enkäter är det inga barn som säger att relationen inte fungerat. Detta kan i och för sig bero på att de inte vågat berätta eller skuldbelagt sig själva för att relationen inte fungerat.
Barnet har fått nya erfarenheter och kunskaper i en relation med en högskolestuderande	Barnen berättar främst om aktiviteterna, inte explicit vad de lärt sig. När de menar sig ha lärt sig något är det främst färdigheter som att dyka, ta bussen osv.
Övergripande mål: Vänskapen mellan barn och mentor har lett till en ökad förståelse, respekt och tolerans	Barnen berättar inte på samma sätt om sina mentorer som mentorerna berättar om dem. Att det är så beror antagligen på att jag inte ställt frågor som passat de yngre barnen. De äldre

för varandras olika sociala och kulturella bakgrunder.	barnen har haft lättare att uttrycka sig. De säger att mentorn blivit en kompis eller att de önskat mentorn var deras syster. När jag frågat barnen om vad mentorn lärt sig av dem handlar det om att laga mat från deras hemländer, uttryck på deras hemspråk och vad det innebär att vara muslim. Jag har fått intrycket att barnen är stolta över att få berätta och att någon lyssnar på dem och uppskattar denna del av deras kultur.
Barnen har fått erfarenheter som kan bidra till att han eller hon söker till högskolan. Mentorn har tagit med barnet till universitetet, pratat om utbildning och framtid.	Alla de barn som intervjuats eller svarat på enkäten har berättat att de besökt universitetet vid ett eller flera tillfällen. Däremot verkar det inte varit så att mentorerna pratat explicit om utbildning och framtid. Det verkar i alla fall inte som om det är något som gjort avtryck när jag frågar barnen. Detta tyder på att berätta om universitet och visa upp det inte är tillräckligt för att göra intryck på barnen. Vad mentorerna berättar behöver ramas in på ett sätt som övertygar.
Övergripande mål nerbrutna: Barnet har utvecklat sociala kompetenser och förmågor som att ta ansvar, planera och fullgöra aktiviteter som gör att det kan klara sig bättre i och utanför skolan och i högre utsträckning söka till högskolestudier	Övervägande delen av de barn som svarat säger att de varit med och planerat och tagit ansvar för aktiviteterna. I vilken utsträckning detta har skett skiljer sig dels på grund av utgångsläget men också i vilken mån mentorerna drivit på att låta barnen ta större ansvar. En del barn har exempelvis fått ta ansvar att själv ta sig till träffarna med hjälp av buss. Många av barnen har inte tidigare åkt buss. Andra barn berättar att de blivit skjutsade hem i mentorns bil. En del föräldrar och barn har krävt detta. Det finns således en del omständigheter som på olika sätt spelar in i vilken grad barnen får öva sig på att exempelvis ta ansvar.

Generellt är både barn och föräldrar nöjda med projektets aktiviteter, information och matchning. Däremot är det oklart i vilka aspekter barnen tar intryck av projektet. Till viss del kan det hänga samman med intervjusituationen och att frågorna som jag ställde skulle behöva fördjupas. Fokusgruppintervjuer var inte något passade format att ställa uppföljningsfrågor i. En del barn var otåliga.

Analys av projektets organisatoriska stöd och etiska perspektiv

I det här stycket analyserar projektets samhällliga nytta utifrån ett etiskt perspektiv och vad det har för implikationer för hur vi kan tolka vad barn och mentorer uttrycker. Först redogör jag emellertid för vilka organisatoriska förändringar projektet varit föremål för.

Organisatoriska förutsättningar och projektets procedurala framgångsfaktorer

I tidigare utvärderingarna har det framkommit att en förutsättning för att mentorsprojektet ska fungera är en väl fungerande organisation. Organisationen stödjer sig på ett väl beprövat program från Malmö. Programmet bygger på drygt 20-års erfarenhet av att driva mentorsprojekt. En del lokala anpassningar och förändringar har gjorts under de tre första åren som Näktergalen funnit i Växjö. Organisationen är formellt uppdelad i styrgrupp med representanter från universitet och kommun samt verksamhetsgrupper som består skolpersonal och projektledning.

Verksamhetskoordinatorerna ger handledning och utbildning som stödjer relationen via mentorn. Mentorerna är nöjda med stödet de får ifrån koordinatorerna och en del mentorer ger i sina dagboksanteckningar exempel på hur viktigt det är med handledning. Handledningen har hjälpt dem att hantera samarbetsvårigheter med barn och föräldrar. Även om mentorerna inte haft några akuta problem så skriver de uppskattande om handledningen, framför allt den i grupp då de får träffa de andra mentorerna och dela med sig av erfarenheter. Det finns en

styrka i den gemensamma handledningen. Många mentorer uttrycker att det känns bra att få prata med varandra och dela erfarenheterna av att vara mentor. De skriver att de inte känner sig ensamma med sina eventuella bekymmer och kan ge och få goda råd av andra i samma situation. Alla mentorer har varit nöjda eller mycket nöjda med utbildning och handledning framkommer det i enkäter och mentorernas skriftliga årsredovisningar. Även barnen och föräldrarna berättar att koordinatorens arbete är både viktigt och uppskattat särskilt när det rekrytering och matchning av mentor och barn. Den generellt höga genomströmningen, även om den varierar mellan åren något, beror således på en rad faktorer, och inte bara en bra matchning.

De organisatoriska framgångsfaktorerna kan betraktas som länkar i en kedja. Grunden till kedjan läggs redan vid rekryteringen av mentorer. Denna grund läggs av projektledningen. Det noggranna urvalet av mentorer och barn föregås av intervjuer. Koordinatorerna berättar att studenterna som söker är motiverade. Det är således ett positivt urval. Merparten av mentorerna utbildar sig till socionomer, lärare och behandlingspedagoger.

I princip har alla barn som sökt till projektet fått plats. I de fallen platserna inte räckt till har en behovsprövning gjorts. Generellt sett prioriteras barn som av skolpersonalen, lärare, rektor och elevvård, anses vara i behov av extra vuxenstöd. Det kan finnas olika skäl: en del av barnen lever i familjer med många barn och kan behöva extra stöd av den anledningen. För nyanlända familjer och barn kan mentorn fungera som en social kontakt till majoritetssamhället. I de fall föräldrarna har sökt om en andra period har varje enskilt ärende diskuterats och handlagts av verksamhetsgruppen bestående av koordinators och skolpersonal. Att alla som söker om ett andra år inte beviljas har också praktiska orsaker. Antalet sökande barn är alltid något fler än mentorer. Nya sökande barn prioriteras för att så många som möjligt ska få delta i projektet.

Att vara nyanländ, med utländsk bakgrund och/eller vara i behov av ett särskilt stöd ur ett elevvårdshälsoperspektiv är emellertid inget krav i sig för att delta. Projektet har 2011-2013 utvecklats mot att bli ett generellt mentorsprojekt för barn med olika bakgrunder och ifrån olika skolor. Denna utveckling hänger samman med att antalet skolor har blivit fler. På Ulriksbergsskolan och Pilbäcksskolan finns barn med annan bakgrund än utländsk. Det finns också fler familjer som är socialt och ekonomiskt privilegierade. Fler föräldrar har högre utbildning och är förvärvsarbetande. Denna breddning av barnens sociala och etniska bakgrund är viktig. Projektet får på så sätt ett bredare stöd bland alla barn och föräldrar på skolorna. Därmed kan projektet accepteras som en del av skolornas ordinarie verksamhet. Mycket tyder på att Näktergalen betraktas som en aktivitet bland andra aktiviteter. När jag frågat barnen varför de sökt till Näktergalen har de många gånger svarat ”alla andra är med”. Endast i ett fall under de tre mentorsåren har det framkommit att ett barn blivit retat för att delta i projektet. Detta är ett undantag. Annars brukar det omvända vara regel. Att vara med i Näktergalen stärker statusen. Barnen berättar gärna att de är med i Näktergalen. De berättar stolt hur andra barn samlats kring deras mentor när han eller hon kommit och besökt deras skola.

Min bedömning är att Näktergalen utvecklas bäst genom att balansera sin rekrytering av barn. Att hitta en balans mellan barn som utifrån ett elevvård- och integrationsperspektiv har behov av mentorsstöd och andra barn är fortsatt viktigt. Integration utgörs inte bara av relationen mellan mentor och barn utan även mellan barn med olika bakgrunder bereds möjlighet att inom projektet mötas och lära känna varandra. Med denna utveckling möts även barn med olika bakgrund i projektet. Vi bör också komma ihåg att mentorer som exempelvis är

lärarstudenter inte är en socialt homogen grupp. En del av studenterna kommer ifrån lägre medelklass och/eller har utländsk bakgrund. För denna grupp kan det vara viktigt att få erfarenhet av medelklassfamiljer. Att Näktergalen utvecklats på detta sätt menar jag gagnar alla deltagare och förmodligen samhället i stort också.

Vidare är det viktigt att arbeta för att få studenterna att ansöka om att bli mentorer. Dels för att säkra så att alla barn som söker om att få delta får en mentor men också att de får en mentor som matchar deras behov, intressen och som kan utveckla deras kapacitet. Rekryteringen av studenter försvårades något förra mentorsperioden 2011-2012 eftersom rekryteringen kom igång senare än planerat. Detta berodde på oklarheterna kring projektets förlängning. Rekryteringen av barn går av sig självt numera. Detta beror på att föräldrar pratar med varandra och rekommenderar projektet. De nytillkomna skolorna har också bidragit med tillströmningen. Projektledningen har också varit ihärdig med att berätta om projektet i massmedia.

Även om genomströmningen, utslaget på de tre första åren, varit acceptabel så har den varierat. Första året var det en god genomströmning. Endast två mentorpar av tjugotalet antagna i påbörjade mentorskap hoppade av. Andra och tredje året har det varit fem respektive sju avhopp respektive år vilket rimligen bör bedömas vara en alltför hög siffra med tanke på att det totala antalet mentorer som rekryteras är omkring trettio. Anledningen till avhoppet varierar. I drygt hälften av fallen är det mentorn som ändrat sina planer. I resterande fall beror det på att mentorbarnet redan har aktiviteter. Endast något enstaka fall har avhoppet berott på att relationen mellan mentor och barn inte fungerat. I de fallen som mentorerna hoppat av har det i de flesta fall funnits reserver. Det har med ett undantag inte funnits något barn som börjat och sedan inte fått fullfölja sitt år.

Näktergalens har enligt min bedömning en organisation som är väl anpassad till verksamheten. Med bakgrund av resultatet från tidigare utvärderingar ser jag det som viktigt att behålla nuvarande organisation. Projektledningen är oerhört viktig. Projektledare och koordinatör är navet i organisationens olika delar: styrgruppen samt verksamhetsgruppen med respektive skola. Dessa grupper har funnit från starten. Projektets tillhörighet vid universitet är ny från och med hösten 2012 då det bestämdes att fakulteterna finansierar Näktergalen för universitetets räkning. I och med att det ekonomiska ansvaret fördelats på fakulteterna är det viktigt att dessa informeras om projektet.

Fram tills nu har styrgruppen bestått av prorektor, chef för nämndskansliet, studeranderepresentant, en skolledare från respektive skola, projektledning samt utvärderingsansvarig (adjungerad). Det gäller att värda den tilltro som fakulteterna visat genom att finansiera mentorsprojektet för universitetets räkning. Projektledningen blir en viktig aktör i att hålla fakulteterna informerade och föra en dialog om samarbetet kring studenterna.

Förutom fortlöpande information från prorektor till dekanerna vid dekanmöte anser jag att utvärdering är fortsatt viktig. Detta kan stärka Näktergalsprojektet organisatoriskt men också kunskapsmässigt. Utvärderingen kan också föra in ny energi i Näktergalsorganisationen. På sikt kan det finnas möjlighet att göra Näktergalen till en integrerad del i kursplaner och forskning.

Vad utmärker mentorsprojektet ur ett etiskt perspektiv?

Ur ett etiskt perspektiv följer Näktergalen i Växjö principerna för ett interkulturellt lärande. Ett interkulturellt lärande syftar till att vila på en ömsesidig, symmetrisk och jämlik relation mellan vuxen och barn. Det interkulturella perspektivet återfinns även i Regeringens integrationspolitik (Proposition, 1997/98:16, 1997/98:16). Det interkulturella perspektivet har i och för sig de senaste åren tonats ned till förmån för mätbar strukturell integration i termer av gymnasiebehörighet, andelen förvärvsarbete, antal med försörjningsstöd (Regeringen, 2009, 2012b) men interkulturella perspektiv lever kvar i policy som utformas på lokal nivå (Växjö-kommun, 2010) och inte minst inom Näktergalsprojektet. Det strukturella perspektivet tar inte upp den dubbelriktade påverkan som betonar respekt, tolerans och förståelse mellan sociala grupper i samhället vilket är ett av syftena med Näktergalen.

Vidare baseras Näktergalen på frivillighet vilket skiljer sig från lärar-elev-relationen som struktureras av skolans samhälleliga uppdrag. Inom skolan arbetar professionella och meningen med Näktergalen är inte att efterlikna en sådan relation. Näktergalen skiljer sig från hur relationen mellan professionella och barn ser ut (Hernandez de Anda, 2001). Näktergalens mål är att utveckla generella resurser och kompetenser för individuell utveckling, exempelvis att lära känna sig själv, sin sociala förmåga och skapa sig ett självförtroende som kan vara avgörande vid övergångar livet till exempel att läsa vidare på högskola och universitet (Duckworth, 2009). Förutom dessa mer individcentrerade förmågor är förhoppning att skapa en social reflexivitet bland deltagarna.

Vidare kännetecknas Näktergalen i Växjö och allt mer kommit utvecklas mot ett universellt inriktat socialt projekt istället för att fokusera en grupp barn som tolkas ha brist eller vara i farozonen (se Portwood, 2005 för denna distinktion). I verkligheten flyter emellertid mentorskapet samman i olika fokus även om betoningen är på ömsesidighet och att utveckla mer universella kompetenser än att kompensera för brister. Grander och Sild Lönroth (2011, s 42) menar att mentor kan ha både rollen som förälder, terapeut, vän och lärare. I varje social relation mellan mentor och barn behöver mentorn träda in i dessa roller mer eller mindre. Tidigare utvärderingar av mentorsprojektet i Växjö (2009-2010, 2010-2011) samt förra årets utvärdering (2011-2012) pekar på att det är så. Precis som det övergripande målet i förhållandet till barnen både innehåller krav på samverkan som frihet att utforma innehållet i relation så speglar de roller som mentorn intar detta förhållande. De mål som upprättas för projektet speglar också detta spänningsförhållande.

Att utveckla förståelse och respekt mellan olika sociala grupper i samhället inbegriper till skillnad från frågan om att påverka barnet att läsa vidare på universitet och högskola, samhällets syn på vilka friheter som samhället ska kännetecknas av. Ju mer förståelse desto mer friheter. Istället för att ringakta människors erfarenheter, kunskaper och känslor har projektet som mål att förstå och tolerera dem så länge de inte kränker demokratiska värden. Inom ramen för demokratisk kultur handlar således projektet om att vikta frihet och krav på samverkan som är en förutsättning för att ett samhälle ska fungera.

Rothstein (2009 s 15) skriver att det är svårt att undersöka samhällets kvalitéer.

Hur ska man då mäta kvalitén i ett samhälle? De flesta samhällsforskare skulle nog antingen rygga tillbaka från en sådan fråga och säga att den är alltför stor och omfattande. Eller så skulle de rada upp långa ”tvättlistor” av variabler som skulle adderas till något slags allmänt välbefinnande-index.

Inom sociologin använder man begrepp som sociala band och nätverk när man talar om tolerans och tillit (Putnam, 2006). Hur sociala band och nätverk uppkommer är emellertid ovisst. Det sociala kapital som Putnam menar är så centralt för ett samhälles sammanhållning kan ha två former. Den horisontella formen är mer positiv för samhället i sin helhet eftersom det är en typ av kapital som överbryggar skillnader mellan grupper. Det sammanlänkande kapitalet binder samman individer i en grupp. Det sociala kapitalet är viktigt för att se värdet av att följa regler och konventioner som är viktiga i samhället. Litar inte vissa medlemmar på att andra samhällsmedlemmar följer gemensamma regler kan det hända att även andra slutar. De kan resonera att det inte är någon mening att själva följa regler om inte andra gör det. Det finns således en disciplinerande dimension i allt integrationsarbete.

Rothstein (2009) menar att medborgarens tilltro till politiska institutioner som skapar tillit. Som jag ser det är det inte institutionerna i sig själva som skapar tillit utan människors representationer och sociala samtal och meningsskapande om dessa. Institutionerna förändras och att människor bidrar till dess förändringar (Douglas, 1986). Att fundera över institutionernas roll i mentorsprojektet är viktigt. Vi använder oss av institutioner att stärka vårt meningsskapande med som formar hur vi bemöter varandra. Bemötandet handlar inte bara om att agera i överensstämmelse med institutionen utan att framträda med institutionen ”i ryggen” på ett socialt reflexivt sätt (Lichterman, 2005). Det går således inte att till punkt och pricka följa en institutions manual. Innehållet behöver anpassas. I mötet med eleven/barnet kan det därför variera vad mentorn behöver betona/tona. Denna reflexivitet gäller också projektet som helhet. Vad Näktergalsprojektet symboliserar och vilka värderingar som strukturerar förhållningssättet till barnet (Lichterman, 2005) bör därför hållas aktuellt. Av detta följer att utvärderingen inte endast kan referera till relationerna som utvecklats mellan mentorer och barn och de mål och syften som finns för denna relation. Den sociala och kulturella miljön som barnen ingår i är viktig att följa upp liksom hur den är inbäddad i ett större sammanhang som definierar tolerans, respekt och förståelse kulturellt bundet till tid och rum.

Sammanfattande slutsatser och diskussion

I detta avslutande stycke pekar jag på de faktorer som bidragit till framgången: struktur och organisation och sociala/psykologiska processer.

Struktur och organisation

Organisation som arbetats upp under de tre första projektåren bygger på den struktur som Näktergalen i Malmö utarbetat. Den har fungerat som en ryggrad i projektet. I denna struktur finns en tydlig arbetsgång för rekrytering, intervjuer, matchning, kontinuerlig individuell handledning och i grupp, en del gemensamma aktiviteter för barn och mentorer samt kontinuerlig uppföljning i verksamhetsgrupperna av projektets ”vardag”.

Hade det inte varit för koordinatorena som levandegör strukturen så hade emellertid inte projektet fungerat så bra som det gör. De inte bara administrerar utan löser problem som dyker under den resa som mentorer och barn gör tillsammans. Koordinatorerna har också varit goda marknadsförare av projektet. Mentorer, barn och koordinatörer har vid flera olika tillfällen framträtt i massmedia. Näktergalen i Växjö symboliserar något bra. I radiointervjuer, reportage i tidningar och lokal-tv har en positiv bild förmedlats. De positiva berättelserna har bidragit till att projektet fått en hög status och blivit populärt på skolorna som erbjuder mentorer. Det kan innebära att barn som söker inte kommer med. Hittills har inte detta varit något problem men något som bör uppmärksammas. Detta är i och för sig positivt med ett visst söktryck så länge andelen som inte får plats hålls på en rimlig nivå. Skulle det bli alltför svårt att få en plats kan söktrycket leda till att Näktergalens rykte försämrats. Detta kan bli fallet när fler skolor dessutom är involverade. En annan faktor som styr antalet platser för barnen är mentorerna. Min bedömning är att Näktergalen behöver fortsätta att sprida den positiva berättelsen om vad det innebär att vara mentor för att stärka rekryteringsbasen. Den starkaste rekryteringsformen är förmodligen när studenter berättar för varandra. Om före detta studenter kan medverka kan det ytterligare stärka rekryteringen. Kan man uppmuntra en sådan tandemrekrytering?

Kärnan i mentorsprojektet är förvisso relationen mellan mentor och barn. Men vore det inte för stödstrukturerna och hur dessa omsätts av projektledningen hade vi inte haft den goda genomströmning och kvalitativa goda resultat som utvärderingarna visar på. Grunden till relationen mellan mentor och barn läggs redan vid matchningen. De noggranna intervjuerna av både mentorer och barn gör att koordinatörer tillsammans med information som inhämtats från skolpersonal haft goda förutsättningar att lyckas med matchningen mellan mentor och barn. Matchning innebär inte bara att matcha utifrån önsknings som barnet uppgett. Det krävs också hos koordinatörer en känsla för hur kommunikationen och de känslomässiga bindningarna kan komma utvecklas mellan mentor och barn.

Det har förekommit önskemål om att mentorn ska tala ett visst språk exempelvis barnets modersmål när det varit annat språk än svenska. Dessa yttre sociala markörer har mentorsprojektet med all rätt inte prioriterat. Därför ställs inte heller krav på en perfekt svenska utan en funktionell. I första hand är det studenternas sociala, empatiska och pedagogiska förmåga som ska bedömas.

Mentorsprojektets relationella upplägg

Det som är unikt med mentorsprojektet Näktergalen är att det inte ställs några andra krav på mentorer och barn än att de ska träffas och lära känna varandra. Mentorsparen har friheten att

utforma sitt innehåll förhållandevis fritt. Ramarna för mentorsperioden är att paren ska träffas en gång i veckan från oktober till maj månad. Vilket innehåll träffarna ska fyllas med är inte kopplat till något särskilt program med mål som ska uppnås. Denna frihet betyder att relationen kan utvecklas på dess egna villkor. En ömsesidig gradvis anpassning kan ske mellan mentor och barn. Innehållet, det vill säga vad mentor och barn gör tillsammans ter sig därför väldigt olika. Vissa par har varit på poetryslam, andra har bakat och lagat mat tillsammans, haft picknick i mentorns vardagsrum, spelat sällskapsspel, bowlat, simmat eller "går på stan" tillsammans. Innehållet är den energi som gjort att paren oftast byggt upp nära relationer. Även om relationen mellan vuxen och barn i sin natur är ojämlik har en jämlik relation och ömsesidig respekt utvecklats. Mentorsparen har resonerat och diskuterat olika aktiviteter. De har träffats på de tider man kommit överens och att man gjort det man kommit överens om att göra. Många par upprätthåller kontakt efter mentorsårets slut.

Aktiviteterna i sig liksom planeringen av dem har varit lärande för såväl mentorer som barn. Mentorer har berättat att de har fått lära sig att visa tålmod när barnen inte kommit i tid eller haft svårt att avsluta aktiviteter. I de allra flesta fall har relationerna utvecklats till alltmer samförstånd kring gemensamma regler för det sociala samspelet. I intervjuerna med mentorerna har det framkommit att det bildats mycket starka känslomässiga band mellan mentor och barn. Djupa känslomässiga bindningar hade aldrig kommit till stånd ifall det inte varit för mentorernas förmåga att skapa ett relationellt förtroende. Det är något som kräver ett stort och äkta engagemang av mentorerna. Barn har anförtrott sig till sina mentorer vilket de aldrig gjort om det inte funnits ett förtroende.

Även om de flesta mentorer menar att det ibland har känts motigt inför träffarna så har själva träffarna i efterhand upplevts som positiva. Det är ett väldigt litet antal mentorpar som bryter kontraktet på grund av det inte fungerar dem emellan. Att det blir en del avhopp har praktiska skäl. Ibland beror det på studenten som av olika anledningar hoppat av utbildningen. Ibland beror det på att barnet haft för mycket aktiviteter och inte insett vad det innebär att ha en mentor. Att undersöka orsakerna till avbrott och avhopp och arbeta presumtivt är viktigt för projektet.

I de allra flesta fall är det emellertid en positiv känsla även efter avslutat mentorsår. Den positiva känslan har olika dimensioner. Dels finns det en känsla av att utträtta något gott. Det känns helt enkelt bra att se någon bli glad. Känslan av att låta någon annan få prata, välja aktiviteter, uttrycka sig och se glädje och tacksamhet har stärkt mentorerna. Vidare uttrycker många mentorer att de kommer ha nytta av erfarenheterna i sina framtida yrkesroller som lärare, socialsekreterare, behandlingspedagoger och som medmänniskor i största allmänhet osv.

Att vara mentor är ett stort ansvar. En del mentorer berättar att de inte var riktigt förberedda på detta. Några berättar att de har haft mycket lite erfarenhet av barn sedan tidigare. De har varit nervösa och osäkra. Att vara mentor har inneburit att de vunnit över sina egna rädslor. Men det har inte inneburit att allt gått på räls. En del barn har strulat när det gäller att hålla tider och mentorerna berättar att de fått vara envisa och inte ge upp. De framgångar som barnen har gjort har stärkt mentorernas självförtroende.

Man kan likna mentorsarbete vid bergsklättring. Bergsklättring bygger på att olika klättrare växlas om att ta täten. I mentorssammanhang symboliserar fäst krokarna den gradvisa uppbyggnaden av något gemensamt. Detta gemensamma är det stöd som relationen kan växa utifrån. Samtidigt som barnet lär sig att lita på sin mentor så lär den också att ta ansvar, göra

självständiga val och delta i beslutsprocesser för vad de ska göra. Vilka kompetenser som barnen genom projektet har haft möjligheter att utveckla under åren har varit varierande. Barn har exempelvis lärt sig simma och dyka (fysisk kompetens). Den känslomässiga kompetensen har bestått i att kunna känna tillit, känna sig uppskattad för den man är eller att kunna dela med sig. Alla relationer har inte utvecklats på detta sätt. Mentorsparen har hunnit olika långt av olika anledningar. En del barn har haft en längre startsträcka. Även mentorernas förmåga att hitta fram till barnet och bygga upp en relation har varierat. Vissa barn har inte bara blivit mer socialt i förhållande till mentorn. Barn som av mentorerna beskrivits som blyga eller upptagna med sig själv har börjat kommunicera med både mentor och andra mentorer. Att övervinna sin egen bild av sig själv och vad man är kapabel till berättar många mentorer och barn om. Barn har gjort saker som de inte trodde de skulle klara av tidigare. Även föräldrarna berättar att barnen utvecklat positiva förväntningar på sig själv.

Förslag på utvecklingsområden

- Rekryteringen är en grundbult i verksamheten. Många sökande bidrar till en god kvalitet. Går det att stärka rekryteringen av mentorer med hjälp av andra metoder? Kan marknadsföringen utvecklas med hjälp av studenter som redan varit mentorer?
- Det bör också undersöka hur vanligt förekommande det är att mentorer och/eller barn tar en paus under pågående projekt.
- När rekryteringen av barn med olika sociala och etniska bakgrund har vidgats finns en möjlighet att utveckla Näktergalsprojektets integrerande syfte. Framför allt ser jag en möjlig för barn som inte annars skulle träffas kan göra det genom projektet. Kanske räcker det med att med små medel i likhet med spelkvällen låta barn och mentorer träffas för att titta på film, baka och laga mat. Filmskapande kan vara gemenskapande. Finns det möjligheter att anlita Kulturskolan och låta barnen göra film tillsammans? Kan denna förändring uppmärksammas på något annat sätt? Massmedialt?
- Den socialt och kulturellt mer heterogena barngruppen gagnar även mentorer. Denna grupp är inte heller homogen och inom lärarutbildningen ökar antalet studenter från lägre medelklass och arbetarklass. Dessa blivande lärare behöver få erfarenheter av familjer på hela sociologiska skalan. Den förändring som mentorsprojektet gått igenom sociologiskt kan bidra till detta. Detta är värt att uppmärksamma som ytterligare ett positivt mervärde som projektet genererar.
- För projektets utveckling är det viktigt att göra sig till en del av fakulteternas reguljära verksamhet. Finns det ett intresse för att utveckla kurser och forskning med koppling till Näktergalsprojektet?
- Hur ska utvärderingen av Näktergalsprojektet genomföras i fortsättningen? Efter att ha provat olika utvärderingsmetoder så har jag upptäckt att det finns ett behov av att utveckla utvärderingen metodmässigt kopplat till hur syfte och mål är formulerade men också hur man praktiskt går tillväga vid insamlandet av data. Det är omöjligt att varje år täcka in alla berörda deltagares synpunkter. Jag föreslår därför att lägga upp en tre-årsplan för utvärderingen och vad som ska fokuseras respektive år. Föreslår även att inventera vilka önskemål skolornas representanter har om utvärderingen.

Litteraturreferenser

- Alexander, Jeffrey. (2011). *Kulturell sociologi. Program, teori och praktik. Texter av Jeffrey Alexander i urval av Mats Trondman, Anna Lund och Jason L. Mast*. Göteborg: Daidolos.
- Alexander, Jeffrey C. (2013). *The dark side of modernity*. Cambridge: Polity.
- Bakketeig, Elisiv, Backe-Hansen, Elisabeth, Seeberg, Marie Louise, Solberg, Anne, & Patras, Joshua. (2011). *Gjensidig trivsel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»*.
- Broady, Donald. (2007). Den dolda läroplanen. *Krut: kritisk utbildningstidskrift*, 127(3), 13-20.
- Bunar, Nihad. (2009). *När marknaden kom till förorten : valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Demirbag-Sten, Dilsa. (2013). Viljan att förändra tycks helt ha försvunnit. *Dagens Nyheter* 2013-01-27.
- Douglas, Mary. (1986). *How Institutions Think*: Syracuse University Press.
- Duckworth, Angela L. (2009). (Over and) Beyond. High-Stakes Testing. *American Psychologist*, 64(4), 279-280.
- Fredricks, Jennifer A, Blumenfeld, Phyllis C, & Paris, Alison H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 59(74).
- Furrer, Carrie, & Skinner, Ellen. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Grander, Martin, & Sild Lönroth, Carina. (2011). *Mentorskap för barn och unga*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernandez de Anda, Enrique. (2001). A qualitative evaluation of a mentor program for at risk youth: The participant's perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(2), 97-117.
- Holm, Ann-Sofie, & Öhrn, Elisabeth. (2007). Education in "multicultural" societies : Turkish and Swedish perspectives. In M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Eds.), *Transactions / Swedish Research Institute in Istanbul*, 18 (pp. 181-195). Stockholm
London: Swedish Research Institute in Istanbul.
- <http://www.ssd.scb.se/databaser/makro/SaveShow.asp>.
- Lareau, Annette. (2000). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham: Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, Annette. (2003). *Unequal childhoods class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lichterman, Paul (2005). *Elusive Togetherness. Church groups trying to bridge america's divisions*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. (2005). YouthFriends: Outcomes from a schoolbased mentoring program. *Journal of Primary Prevention Special Issue: Mentoring with Children and Youth*, 26(2), 129-129.
- Proposition. (1997/98:16). *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*.

- Proposition. (1997/98:16). *Från invandrapolitik till integrationspolitik.*
- Putnam, Robert D. (2006). *Den ensamme bowlaren : den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse* (2. uppl. ed.). Stockholm: SNS förlag.
- Reed, Isaac Ariail. (2011). *Interpretation and Social Knowledge. On the use of theory in the human sciences.* Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Regeringen. (2009). Faktablad. Integrationspolitiken i Sverige.
- Regeringen. (2012a). Framtiden och samhällets grundläggande värden. Underlagsrapport 6 till Framtidskommissionen.
- Regeringen. (2012b). Urbana utvecklingsområden. Statistisk uppföljning utifrån sju indikatorer. In Arbetsmarknadsdepartementet (Ed.).
- Reich, Lena Rubinstein. (2001). Mentorsprojektet Näktergalen. Möten mellan skolbarn och högskolestudenter. http://www.mah.se/upload/LUT/Publikationer/Rapporter/om_utbildning/utbrapp401.pdf?epslanguage=sv
- Rhodes, Jean E. (2008). Improving youth mentoring interventions through researchbased practice. *American Journal of Community Psychology*, 41, 35-42.
- Rothstein, Bo. (2009). Svensk välfärdsstatsforskning - en kritisk betraktelse. *Ekonomisk debatt*, 37(3).
- SCB, & Högskoleverket. (2012). Universitet och högskolor. Högskolenybörjare 2011/12 och doktorandnybörjare 2010/11 efter föräldrarnas utbildningsnivå.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys.*
- Trondman, Mats, Lund, Anna and Lund, Stefan (2011). Socio-symbolic homologies: Exploring Paul Willis' theory of cultural forms Linnaeus University, Sweden.
- Vetenskapsrådet. (1990). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.
- Voyer, Andrea. (2013). Notes on a cultural sociology of immigrant incorporation. *American Journal of Cultural Sociology*.
- Växjö-kommun. (2009). Ett paraply för det gamla eller en grund för något nytt. Om urbant utvecklingsarbete i Araby/Växjö.
- Växjö-kommun. (2010). *Olikheter som berikar. Mångfaldsprogram för Växjö kommun år 2010 – 2014.*
- Willis, Paul E. (1983). *Fostran till lönearbete.* Göteborg: Röda bokförl.

Bilaga 1

Statistik Näktergalen 2009-2012

Deltagande studenter

2009/2010

Antal: 19

Matchade – Program/kurs

(De inom parentes är sådana som har avslutat sitt mentorskap i förtid)

Läraryrket

8 (1)

Socionomprogrammet

4

Internationell administration med språk

3

Behandlingspedagog med inriktning mot ungdoms- och missbrukarvård

1

Beteendevetare

1

Datavetenskap

1

Engelska

(1)

Marknadsföringsprogrammet

1

Modernt ledarskap och industriell styrning

1

2010/2011

Antal: 18

Matchade – Program/kurs

(De inom parentes är sådana som har avslutat sitt mentorskap i förtid)

Lärarprogrammet

10 (3)

Socionom

3

Behandlingspedagog med inriktning mot ungdoms- och missbrukarvård

3

Högskoleingenjör (Energi & miljöingenjör)

1

Informatör (Fred & utveckling)

1

Internationell administration med språk

1

Maskinteknik

1 (1)

Master i socialt arbete

1

Modernt ledarskap och industriell styrning

(1)

Programmet för inredning och butikskommunikation

1

2011/2012

Antal: 29

Matchade – Program/kurs

(De inom parentes är sådana som har avslutat sitt mentorskap i förtid)

Lärarprogrammet

8 (3)

Socionom

7

Sociologi

4

Civilekonom

3 (1)

Informatör (fred & utv.)

3 (1)

Behandlingspedagog med inriktning mot ungdoms- och missbrukarvård

2

Design

1

Energi & miljöingenjör

1

Friluftsliv

1

Internationella samhällsvetarprogrammet

1 (1)

Kulturredarprogrammet

1 (1)

Litteraturvetenskap

1 (1)

Sjuksköterska

1

Socialpsykologi

1

