HÖGSKOLAN
I GÄVLE

Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi

Mentorskap i grundskolan

Två mentorers och två adepters erfarenheter

Jeanette Dahlqvist och Sandra Jansson
December 2007

Examensarbete 15 hp
Didaktik

Lärarprogrammet
Handledare: Elisabeth Björklund
Examinator: Christina Gustafsson

Abstract

Dahlqvist, Jeanette & Jansson, Sandra (2007): *Mentorskap i grundskolan. Två mentorers och två adepters erfarenheter.* Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle. 2007

Läraryrket är en komplex verksamhet vilket kan leda till att nya lärare upplever svårigheter under sin första tid i yrket och förväntningarna stämmer inte alltid överens med hur verkligheten ser ut. Det finns även ett allmänt intresse av att ta tillvara på de kunskaper som den äldre generationen lärare med lång erfarenhet av yrket besitter. Mentorskap har visat sig vara en lyckad strategi när det gäller bemötande av nya lärare och att ta tillvara på erfarna lärares kunskaper.

Syftet med examensarbetet var att undersöka hur mentorskap kan fungera och hur mentorskap kan vara utformade. Studiens övergripande frågeställningar utgick från de faktorer som avgör vad mentorskap resulterar i, det vill säga handledarnas egenskaper, adepternas ansvar samt mentorskapets för- och nackdelar. Studiens underlag baseras på fyra semistrukturerade intervjuer med två mentorer respektive två adepter, oberoende av varandra. Samtliga informanter var verksamma i grundskolans tidigare år.

Studiens resultat visar att det inte bara är nya lärare som behöver stöd i form av handledning, utan även verksamma lärare som ställs inför uppgifter de anser sig ha bristande kunskaper om. För att ett mentorskap ska bli framgångsrikt behövs ett fungerande samarbete mellan handledare och adept, en väl strukturerad plan, tydliga mål och schemalagd tid avsatt för båda parter.

Samtliga informanter har fortsatt samarbetet efter att mentorskapen avslutats och tror att de samarbetat på ett liknande sätt även om mentorskapen inte funnits. Detta kan bero på att informanterna haft sina mentorer respektive adepter på den egna skolan. Enligt tidigare forskning har det också visat sig att mentorssamarbeten kan uppstå naturligt när nya lärare undervisar sida vid sida med en äldre, mer erfaren lärare. Detta ställer mentorskapets mening på sin spets.

Studiens mest påfallande resultat är adepternas brist på avsatt tjänstetid. För alla lärare är planeringstiden viktig för att få den ordinarie undervisningen att fungera. Att tvingas ta av denna tid kan vara förödande för många, framförallt för nya lärare som ännu inte blivit trygga i sin yrkesroll. Tidigare forskning tar inte upp detta problem och det är av stor vikt att dilemmat konkretiseras inför framtida mentorskap.

Nyckelord

handledning, läs- och skrivinlärning, mentor, mentorskap, nya lärare

Innehållsförteckning

INLEDNING **6**

BAKGRUND **7**

Mentor, adept, handledare och handledning – begreppsdefinition *8*
Nya lärare *10*
Handledarens roll och kompetens - auktoritet eller kritisk vän? *11*
Organiserat mentorskap – en fråga om tid och rum *15*
Konklusion *16*

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR **17**

METOD **18**

Vetenskapsteoretiskt förhållningssätt *18*
Strategi och val av undersökningsmetod *19*
Urval och kontakt med informanterna *20*
Intervjuernas genomförande *20*
Bearbetning av data *21*
Etiska aspekter *21*
Studiens tillförlitlighet *22*

RESULTAT **23**

Mentorskap – Två mentorers erfarenheter *23*
Konklusion av mentorernas erfarenheter *28*
Mentorskap – Två adepters erfarenheter *29*
Konklusion av adepternas erfarenheter *32*

ANALYS OCH DISKUSSION **33**

Metoddiskussion *33*
Analys och resultatdiskussion *34*
Vidare forskning *38*

KÄLLFÖRTECKNING **39**

BILAGOR **42**

Inledning

Många lärare med lång erfarenhet av läraryrket besitter kunskaper som är värdefulla för oss nya lärare att få ta del av. Ett stort antal av dessa lärare börjar även närma sig pensionsålder och därmed riskerar denna kunskap att försvinna. För att finna ett sätt att ta tillvara på deras kunskaper och föra dem vidare, har några kommuner börjat arbeta med mentorskap. Vi har valt att undersöka hur mentorskap kan fungera och hur mentorskap kan vara utformade.

I takt med den snabba samhällsförändringen ställs allt högre krav på den enskildes yrkeskompetens och yrkesutveckling, även inom det pedagogiska fältet. Att vara professionell i sitt yrkesutövande innebär att ta ansvar i olika former av samarbete. Handledning efterfrågas i högre utsträckning, då detta är en effektiv metod för professionell yrkesutveckling (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999). Lauvås och Handal (2001) menar att handledning har blivit både vanligare och viktigare och att ett samarbete mellan kollegor inte är något nytt, det nya är att tid avsätts för handledning. Näslund och Granström (1995) anser att återkommande handledning kan vara ett naturligt verktyg för att vardagsarbetet ska kunna problematiseras och teoretiseras. Ofta är känslan av professionell kompetens starkt förknippad med handledda erfarenheter.

Handledning är en process där människor möts för att reflektera kring olika sätt att undervisa och på så sätt öka sin förmåga att agera klokt i undervisningssituationer. Den kännetecknas av att adepter gör detta tillsammans med en handledare för att utveckla sin lärarkompetens. Det handlar inte om att handledaren ska styra denna utveckling i en förutbestämd riktning. Det är inte heller önskvärt att handledaren tilldelar adepten specifika metoder som denne ska använda sig av och detta innebär därmed att det inte endast finns ett korrekt undervisningssätt. Handledningen ska syfta till att hjälpa adepter att utveckla sitt eget sätt att undervisa på, liksom till att få en väl motiverad och medveten grund för sitt yrkesutövande (Handal & Lauvås, 1982).

Genom studien hoppas vi få ett bredare perspektiv på vad handledning innebär och avser att lägga vikt vid de komponenter som kan vara avgörande för hur mentorskap kan komma att utvecklas.

Bakgrund

I bakgrundsavsnittet har vi gjort ett urval av den litteratur vi fått fram genom nyckelordssökning. Denna litteratur presenteras nedan, under ett antal teman som vi finner extra intressanta för vår studie. Dessa temarubriker är: *Nya lärare, Handledarens roll och kompetens – auktoritet eller kritisk vän?, Organiserat mentorskap – en fråga om tid och rum* samt en avslutande *Konklusion* av hela avsnittet.

Läraravtal 2000 (ÖLA 00[1]) säger att varje ny lärare har rätt till en handledare och möjlighet att delta i ett introduktionsprogram. Lärarnas Riksförbund genomförde våren 1998 en enkät som visade att enbart 18 % av Sveriges kommuner hade introduktionsprogram för nyutexaminerade lärare. Kommunernas lösningar på detta problem har varierat och beredskapen för att snabbt åtgärda detta saknades på de flesta håll (Aili, Persson & Persson, 2003).

Det finns ett stort intresse av att ta tillvara på de kunskaper som den äldre generationen lågstadielärare besitter, eftersom de har lång erfarenhet av läraryrket. Flertalet av dessa lärare närmar sig pensionsålder och därför är det viktigt att dessa kunskaper tas tillvara på. Samtidigt som de erfarna lärarna lämnar sitt yrkesliv, har de nyutbildade lärarna mindre kunskaper om barns läs- och skriverövrande. Detta tillsammans med brist på specialpedagogiska hjälpmedel, otillräckliga ekonomiska resurser samt begränsad flexibilitet i organisationen, bidrar till att det finns många barn som har svårigheter att lära sig läsa och skriva (Lindgren, 2005; Konsensusrapporten, 2007).

Nationella studier, till exempel Konsensusrapporten (2007), visar att dagens skola behöver finna nya arbetssätt för att förebygga att barn får svårigheter vid läs- och skriverövrandet. För att nå detta mål behövs fler lärare med gedigna kunskaper inom detta område. Specialpedagogiska Institutet har undersökt Sveriges kommuner för att kartlägga var dessa lärare finns och kategorisera deras kompetenser.

Flera svenska kommuner har tillsammans bildat ett nätverk[2] och byggt upp modeller för hur skolan ska kunna ta tillvara på äldre lärares erfarenhetsbaserade kunskaper inom språk-, läs- och skrivområdet. Mentorskap är ett sätt att göra denna kunskapsöverföring möjlig.

[1] ÖLA00 var ett samverkansavtal mellan Svenska Kommunförbundet, Arbetsgivarförbundet KFF samt Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd (Lindgren, 2006). ÖLA00 förlängdes inte vid det senaste avtalet och är därmed inte längre giltigt.

[2] Under hösten 2006 höll Specialpedagogiska Institutet fem konferenser. På konferenserna fanns en stor lust och entusiasm hos deltagarna att ta del av de kunskaper som äldre lärare har samlat på sig under många års yrkesutövande. Här gavs tillfälle att knyta kontakter och bilda nätverk kommuner emellan för att lära av varandra (Konsensusrapporten, 2007).

Den mentorssamordnare vi kommit i kontakt med genom denna studie beskriver sin kommuns arbete med mentorskap, bland annat som en åtgärd för alla barn att skapa goda läs- och skrivmöjligheter. Det övergripande syftet med detta mentorskap är:

- Att skapa engagemang och intresse kring läs- och skrivundervisning.
- Att inom kommunen ha kompetens för att ge alla barn möjligheter att lära sig läsa.
- Att tillvarata kunskaper hos erfarna lärare vad gäller läsundervisning.
- Att ge nyutbildade lärare möjlighet att utveckla sig i läraryrket.
- Att fokusera på läsning som ett livsviktigt verktyg för lärande.

De ovan nämnda punkterna knyter väl an till Konsensusrapportens (2007) intentioner.

Mentor, adept, handledare och handledning – begreppsdefinition

Mentorskap har sitt ursprung i den grekiska mytologin. I en av gudasagorna berättar Homeros om hur Odysseus bad en man, vid namn Mentor att vara ställföreträdande far till sonen Telemachos. Att be om hjälp med att förstärka eller ersätta föräldraskapet för sina söner, var vanligt i den grekiska kulturen på den tiden. Mentor var en klok och erfaren man som förväntades kunna utmana den unge gossens tänkande. Mentor undvek att ge färdiga lösningar eller enkla svar. I stället försökte han få Telemachos att själv reflektera och söka fakta. Mentors uppdrag var att få Telemachos att se sammanhang och dra egna slutsatser utifrån sitt eget analyserande (Lindgren, 2006).

Enligt nationalencyklopedin betyder:

Mentor (efter *Mentor*): uppfostrare, lärare; i nyare språkbruk särskilt den äldre, erfarne chef som på företagsledningens uppdrag vägleder en eller flera yngre medarbetare i deras personliga och professionella utveckling.

Adept: (särskilt utvald) lärjunge till viss lärare, HIST.: sedan 1842; ur lat. *adeptus* person som uppnått något.

Handledare: person som (yrkesmässigt) ger hjälp och anvisningar till någon, som dock till stor del arbetar självständigt.

Handledning: typ av praktisk-pedagogiskt stöd som ges kontinuerligt under utbildning eller praktik. Inom vissa människovårdande yrken med teoretisk grundutbildning används särskilda handledare som stöd för att bevara och vidareutveckla yrkeskunnandet. Syftet med handledning är att underlätta och öka förmågan att ge god behandling, att ha en stödjande funktion i svåra och krävande situationer och vid etiska dilemman samt att motverka stress. Handledning är inriktad på professionella metoder och processer i arbetet och ges i grupp eller individuellt. En annan form är handledning av studerande i grundutbildningen under praktikperioder, där syftet är att föra en blivande kollega in i den praktiska yrkesutövningen.

I litteraturstudien och i diskussionen/analysen kommer begreppen handledare, adept och mentorskap att användas. Med mentorskap menas samarbetet mellan handledare och adept. I resultatdelen väljer vi att använda begreppet mentor istället för handledare, eftersom informanterna själva använder begreppet mentor.

Gemensamt för den litteratur vi läst är att det finns många olika definitioner och innebörder av begreppet handledning. Det finns emellertid några gemensamma definitioner av handledning, som vi kommer att använda oss av, där handledning innebär professionell utveckling av kompetenser i både tanke som handling, genom reflekterande samtal.

Handledning som metod syftar till att ge yrkesverksamma lärare förståelse för det egna handlandet genom att blanda teori och praktik. Handledning ökar möjligheterna till att utveckla metakognitiv kunskap[3]. Handledning ska synliggöra den egna kunskapsprocessen så att den kan fungera som ett verktyg för att förstå liknande situationer, i det framtida yrkesutövandet (Hammarström- Lewenhagen & Ekström, 1999; Steinberg, 2004).

Enligt Persson (1999) skapar handledning nya tankar och insikter om det egna lärarutövandet. Det finns argument för handledning som är viktiga att framhålla: ”handledaren strävar efter att bekräfta den rådande praktiken samtidigt som handledaren vill få pedagogen att ifrågasätta densamma”(sid.18). Även Handal och Lauvås (1982) menar att det är givande för en lärare att få del i en handledning som verkligen sker på egna villkor. En handledning som gör det möjligt, men också nödvändigt, att utveckla sina egna värderingar och hitta sin egen lärarroll utan att äventyra osämja med handledaren, vilket kan försvåra arbetet med att utveckla den egna lärarkompetensen. Handledningen ska bidra till en positiv utveckling hos adepten, där fokus bör ligga på ämnesinnehållet och inte på adepten som person. För att ta sig an rollen som handledare menar Kajs (2002) och Mathias (2005) att det är viktigt att vara medveten om vad denna roll innebär. Det skulle därför vara bra om det fanns en tydlig beskrivning gällande handledarens roll och ansvar samt över de resurser som finns att tillgå.

Gordan (1992) framhåller att handledning är en pedagogisk metod men menar vidare att handledning sker genom att en kunnig person handleder en annan mindre kunnig person inom samma yrke. Detta motsätter sig till viss del Hammarström- Lewenhagen och Ekström (1999), som menar att handledning är en pedagogisk metod där handledare och adepter samtalar, bearbetar och reflekterar kring situationer som adepterna erfarit i sin yrkespraktik.

[3] Metakognitiv kunskap innebär medvetenhet om eller förståelse av den kunskap man har, en förståelse som kan komma till uttryck antingen genom effektiv användning av kunskapen eller genom förmåga att verbalt beskriva den. Det handlar således om att vara medveten om sitt eget tänkande, hur man går till väga när man löser problem, fattar beslut, tolkar en text eller söker i sitt minne (www.ne.se).

Nya lärare

Lindgren (2006) problematiserar den senaste reformen av lärarutbildningen, vilken vilar på en vetenskaplig och teoretisk grund. Hon menar att en viktig fråga är vilka förutsättningar nya lärare har när de lämnar sin utbildning gällande föräldrakontakt, kollegor och elever i behov av särskilt stöd. Detta styrks av Callander (2004) som menar att klassrumsarbete och erfarenheter av praktisk tillämpning får mindre utrymme idag, än i den tidigare mer praktiskt inriktade lärarutbildningen. Han anser att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är en förutsättning för hur studenternas professionella identitet kommer att utvecklas. "Nya lärare behöver därför mötas av förståelse och adekvat stöd på den egna skolan, i syfte att underlätta socialiseringsprocessen till professionell lärare. En metod som börjat användas i detta sammanhang är formaliserat mentorskap" (Lindgren, 2006:4).

Nya lärares första tid i verksamheten kan bli avgörande för hur de kommer att se på läraryrket och på viljan att fortsätta sitt arbete. Bristen på kunskap och verktyg för att klara av läraryrkets komplexitet får många nya lärare att känna sig osäkra. Många upplever att det finns svårigheter i att få tiden att räcka till, ha realistiska krav på sig själv och sina elever, samt att tillgodose elever i behov av särskilt stöd. Viktigt är att ha strategier för hur man ska kunna hjälpa de nya lärarna att finna trygghet i sitt yrkesutövande (Lärarnas riksförbund, 2001; Lindgren, 2007). Enligt Franck (2001) är det inte ovanligt att nya lärare behöver stöd både när det gäller det formella systemet och vad som konkret ingår i lärarrollen. Nya lärare behöver även stöd och förståelse av sina kollegor för att på bästa sätt kunna anpassa sina teoretiska kunskaper samt sina förförståelser av hur lärare arbetar. Som en metod till stöd för nya lärare, lyfter Kajs (2002) fram mentorskap som något effektivt och konstruktivt. Han menar att mentorskap kan underlätta övergången mellan utbildningens teoretiska grund till yrkeslivets mer praktiska utövande.

Både Achinstein och Athanases (2005) och Quinn, Haggard och Ford (2006) menar att mentorskap kan bidra till att nya lärare stannar i yrket, då det genom dessa två studier framgår att många nya lärare lämnar yrket inom de första åren, på grund av att förväntningarna inte stämmer överens med verkligheten. Även brist på stöd kan vara en bidragande orsak till att nya lärare lämnar yrket. Aili, m.fl. (2003) menar däremot att det även finns faktorer i ett mentorskap som kan göra att lärare väljer att lämna sitt yrke. De menar att om handledaren utövar ett alltför dominant mentorskap, kan det få konsekvenser för adepten. Denne påverkas ständigt att tänka på ett visst sätt, på grund av handledarens förhållningssätt och kan därför bli kritisk till sin skola och bara se svårigheter, vilket kan göra att de inte orkar med sina arbetsuppgifter längre och lämnar skolan.

Enligt Norman och Feiman-Nemser (2005) och Lindgren (2005) är nya lärares utbildning, mål med sitt yrkesutövande och hur organisationen och klimatet på den skola de arbetar på avgörande för hur de kommer att lyckas som lärare. Dessa faktorer är också betydande för hur ett mentorssamarbete kommer att fungera. Författarna menar att varje enskild ny lärare har olika höga förväntningar på sig själva och på sin roll som lärare, kraven kan även vara orealistiska. Detta gör att det blir en stor blandning av erfarenheter, förväntningar och självförtroende hos de nya lärarna, vilket i sin tur kräver en hög kunskapsnivå och flexibilitet hos handledarna.

Men en sak har alla nya lärare gemensamt, de tycks alla vara i stort behov av situationsbetingad och handledande hjälp när de ska tackla det vardagliga yrkesutövandet som lärare och allt vad den rollen innebär.

> Teacher education can equip new teachers with critical knowledge and skills and foster the habit of learning in and from teaching. Still, some of the most important things new teachers need to know can only be learned once they actually begin teaching.
>
> (Norman & Feiman-Nemser, 2005:679)

Uppgiften som lärare kan till stor del vara social. Läraren måste ibland göra om sociala situationer till pedagogiska processer genom att tillämpa en yrkesmässig referensram. Lärare har ofta en egen praktisk teori om hur undervisningen ska gå till och den är ofta mest avgörande för hur den pedagogiska praktiken kommer att se ut. När nya lärare har arbetat under en tid, tillämpas ofta en yrkesmässig referensram genom de erfarenheter man fått. Här kan handledningen komma in som en hjälp till nya lärare, att hitta denna referensram i ett tidigt stadium och förstå att den är en viktig del i lärarutövandet (Handal & Lauvås, 1982).

På de skolor som arbetar med ett väl fungerande och medvetet mentorssamarbete som stöds av både kollegor och rektorer, har det visat sig att dessa nya lärare lyckas bättre, än de nya lärare som inte erbjuds denna möjlighet, enligt Carter och Francis (2001).

Handledarens roll och kompetens - auktoritet eller kritisk vän?

Ett av syftena med handledning är att adepterna genom personlig utveckling ska bli kompetenta nog att analysera och lösa sina egna pedagogiska problem. För att nå detta syfte måste handledaren ge stöd och uppmuntran, lyssna och bekräfta men bara medverka passivt. Detta kräver att adepterna tar eget ansvar och lägger fokus på personlig utveckling och reflektion (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002; Sundli, 2007). Enligt Steinberg (2004) måste stort utrymme ges till adepterna när det gäller planeringen och syftet med handledningen. Tar handledaren över detta ansvar mister handledningen sitt syfte, vilket är att få adepten att reflektera över och ta ansvar för sitt lärarutövande. Handal och Lauvås (1982) menar istället att adepterna måste få sin teori och praktik konfronterad eller ifrågasatt för att kunna utveckla sin undervisningspraktik. Tveiten (2003) och Steinberg (2004) anser att mentorskap inte är en garanti för att adepterna blir visare, klokare och får mer insikt, men att de genom mentorskapet kan komma ett steg i rätt riktning. Att tvingas tänka efter, begrunda och reflektera över sitt eget handlande inför en annan person, medverkar till visdom, klokhet och insikt. Vidare menar de att den medvetandegörande reflektionen bidrar till att adepterna får bekräftat att deras arbetssätt är bra eller måste omstruktureras till det bättre.

En effektiv metod för handledning är när en mer erfaren lärare blir handledare till en nyutexaminerad lärare, där fokus ska ligga på den nya lärarens behov och frågor kring yrkesutövandet. Viktigt att tänka på är att adepterna inte får bli kopior av handledarna.

I stället ska adepterna bli självständiga i sina lärarroller och ha ett reflekterande förhållningssätt. Detta behövs eftersom lärararbetet kräver konstruktiv självinsikt, kompetens och företagsamhet. För att göra detta möjligt krävs att handledaren är medveten om sin egen roll och vad som förväntas av denne. Blivande handledare bör därför utbildas för att kunna se vad som är realistiska krav i samarbetet med adepten. Utbildningen ska även bredda handledarnas kompetenser och ge dem verktyg för reflektion. Genom utbildningen ska handledarna även få kunskap om hur man handleder vuxna och hur de ska kunna sätta ord på sin tysta kunskap[4], för att synliggöra dessa kunskaper för adepten. På så sätt kan handledaren bättre stötta adepten i dennes yrkesutveckling (Kajs, 2002; Lindgren, 2006).

Kajs (2002) menar även att handledarna och adepterna bör få kontinuerlig utbildning under pågående samarbete. Även Hammarström- Lewenhagen och Ekström (1999) och Lindgren (2005) anser att handledare bör gå någon form av utbildning för att utveckla sin egen handledaridentitet och sitt val av strategier. Även de mest kompetenta lärarna kan känna oro inför vad handledarrollen innebär. De är vana vid att undervisa elever, men nu är det vuxna, redan yrkesverksamma lärare de ska handleda (Mathias, 2005). I en studie (Carter & Francis, 2001) framgår det att nya lärare ibland ser sin chef som handledare. I vissa fall har chefen tagit sig an handledarrollen trots att detta inte ingår i dennes profession.

I en studie av Kajs (2002), påvisas att det i de flesta fall är rektorerna som väljer ut vilka lärare som ska fungera som handledare. Urvalet baseras oftast på lärarkompetensen och mindre vikt läggs på handledarens personlighet, ledarstil och deras lämplighet som handledare i relation till adepternas behov. Vidare visar studien att denna strategi för urval inte är lyckad. Att föredra är att matcha handledare och adept som delar liknande åsikter och tankar för att bland annat få ett mentorskap som vilar på tillit. Att handledaren och adepten kompletterar varandra är viktigt, men också en av de svåraste uppgifterna. Det har visat sig att de mest framgångsrika mentorskapen bygger på en god matchning mellan handledare och adept, därför skulle det vara till stor hjälp om personer som känner handledarna och adepterna kunde bidra till sammansättningen av dessa. Att urvalet av handledare ofta baseras på lärarkompetensen, menar även Norman och Feiman-Nemser (2005) och Sundli (2007) kan vara problematiskt. Dessa lärare har ofta ett starkt inflytande på elever, kollegor och föräldrar vilket kan göra att adepterna känner en stor press gentemot dem. Dessa två studier har visat att adepter som hamnar i ett sådant mentorskap ibland lägger all sin energi på att leva upp till handledarens förväntningar istället för att reflektera över sitt utövande.

En viktig egenskap hos handledare är att vara positiva till vad adepterna gör, samtidigt som de måste kunna ifrågasätta adepternas handlande. Detta kräver att handledaren är lyhörd för adeptens behov samt medveten om de egna värderingarna och reflekterar över sin egen handledarroll. Handledaren ska inte lösa adeptens frågor och problem, utan lyssna på denne för att uppmuntra och utmana adeptens tankar och reflektioner (Persson, 1999; Steinberg, 2004; Lindgren, 2007). Vanligtvis är det äldre, mer erfarna lärare som erbjuds rollen som handledare. En studie (Carter & Francis, 2001) påpekar att det finns faktorer som i många fall kan vara viktigare än ålder och erfarenhet hos handledaren. I ett framgångsrikt mentorssamarbete menar de

[4] Med begreppet ”tyst kunskap” menas den kunskap som lärare besitter genom övning och erfarenheter. Denna kunskap kommer till uttryck genom den säkerhet vi uppvisar i samspelet med de företeelser som kunskaperna handlar om (Lauvås & Handal, 2001).

att personkemin mellan adept och handledare är av stor vikt, samt att handledaren finns tillgänglig. Önskvärt är även att handledaren kommer med råd och förslag, utan att vara dominant eller dömande.

Det finns en uppfattning om att handledaren ska vara en person med stark kompetens inom det område som handledningen gäller. Det är emellertid av stor vikt att fundera över vilken typ av kompetens som eftersträvas. En möjlig utväg är att handledaren utgör en modell för yrkesutövandet genom att visa och demonstrera, vilket förutsätter att denne behärskar sitt yrke på ett skickligt, varierat och aktualiserat sätt. När handledaren intar denna roll blir strategin att instruera adepten och ge denne möjlighet att prova sig fram och sedan bekräfta eller korrigera. Vid denna typ av handledning finns en risk att adepten tar efter handledarens personlighet och inte enbart dennes pedagogiska arbete. Det ger handledaren en tydlig legitimitet när adepterna upplever att de har med en duktig utövare att göra (Kroksmark & Åberg, 2007). Även Bleach (1997) påpekar vikten av att adepterna inte enbart får ta efter handledarens lärarroll. Dessa ska istället få adepterna att ta ansvar för och reflektera över sitt eget handlande. Han anser att en svårighet för handledaren kan vara att på ett naturligt sätt få adepterna att reflektera kring sitt eget yrkesutövande.

Vidare menar Kroksmark och Åberg (2007) att handledaren kan fungera som analytiker och tolk i förhållande till sin yrkespraktik. Genom sina beprövade erfarenheter försöker handledaren hjälpa adepten till insikt om sin egen yrkespraktik, med hjälp av teoretiska begrepp, perspektiv och modeller. Denna typ av handledare är mer inriktad på att få adepten medveten om sitt eget tänkande och handlade och att utveckla sina egna kunskaper, erfarenheter och värderingar, som ska bli en grund för det egna lärarutövandet. Som tidigare nämnts strävar inte denna handledare efter att skapa kopior av sig själv. Här ger handledaren inga konkreta exempel, utan utmanar istället adepten till att reflektera och analysera över sitt agerande. Även denna kompetens kan ge handledaren legitimitet i samarbetet. Även Lindgren (2005) påvisar att mentorskap ska byggas på tillit och förtroende mellan handledare och adept. En förutsättning är att handledaren är erfaren, resonabel och intresserad av att stötta adepten, vilkens behov ska ligga i fokus.

Förhållandet mellan handledare och adept är inte helt jämställt, eftersom de har olika positioner. Det är viktigt att båda parter är medvetna om detta men att man hittar en jämn balans i samarbetet, för att på ett positivt sätt utveckla adeptens lärarroll och därmed gynna undervisningssituationerna. Handledningen måste ske i ett tryggt klimat där adepten känner att handledaren bryr sig, är intresserad och gärna kommer med hjälp och stöd. Handledarens förslag och idéer kan då tolereras och tillämpas i större utsträckning (Handal & Lauvås, 1982). Lindgren (2006) anser att mentorskap ska vara målrelaterade och kriterierna väl tydliggjorda, då mentorskapsrelationer bör bygga på ömsesidig respekt och tillit. Hon menar vidare att handledare och adept måste känna att de tillför varandra nya idéer och att de själva utvecklas i relationen.

Enligt Selander och Selander (2007) är det angeläget att handledaren inte går för nära in på orsakerna till de svårigheter adepten upplever i undervisningssituationer. Det viktiga är att diskutera och reflektera över hur svårigheterna kan angripas. Detta stöds av Handal och Lauvås (1982) som även de menar att det är av stor vikt att handledaren och adepten tillsammans sätter sig in i och undersöker grunderna för handlandet och de kunskaper, erfarenheter och värderingar som stödjer eller motsätter olika lösningar. Vidare menar de att ett problem i handledning kan vara avgörandet om vem som ska bestämma, vem får säga vad som är rätt eller fel?

Med andra ord, för att en lärare ska kunna se medvetet på sin undervisning när denne hamnar i konfliktsituationer, så är det viktigt att tidigare ha erfarit och reflekterat över liknande situationer och hur de kan lösas.

Stenhouse (1979) framhåller vikten av konstant utveckling hos lärare:

> Lärare måste utbildas till att utveckla sin konst, inte till att behärska den, ty när man hävdar att man behärskar ämnet signalerar man bara att man givit upp sina aspirationer. Undervisning skall inte betraktas som en statistisk färdighet, som att kunna cykla eller föra bok; den är, likt alla konstarter med hög ambitionsnivå, en strategi i konfrontation med en omöjlig uppgift.
>
> (Stenhouse, 1979:11, ur Handal & Lauvås, 1982:30)

Allen, Cobb och Danger (2003) lägger fram tre olika modeller av mentorskap och hur dessa är utformade. I det första mentorskapet demonstrerade handledaren en aktivitet eller en strategi och adepten upprepade detta vid nästkommande lektionstillfälle. I det andra mentorskapet observerade handledaren vid lektioner, efter observationerna samtalade handledaren med adepten. Detta ledde till att adepten reflekterade kring sitt agerande och på så sätt fick verktyg inför liknande situationer. I den tredje mentorskapsformen fördes enbart diskussioner kring metoder, adepterna fick aldrig utföra något i praktiken tillsammans med handledaren. Enligt det som framkommit av ovanstående forskning är det andra mentorskapet att föredra, då adepterna i ett sådant mentorskap ges utrymme till att reflektera och analysera sitt utövande. Det första mentorskapet skapar kopior av handledaren och det sistnämnda utestänger adepternas eget lärarpraktiserande vilket inte bidrar till ett utvecklande samarbete.

Enligt Selander och Selander (2007) är handledarens roll mycket viktig, framförallt vid grupphandledningar, eftersom dennes ledarstil påverkar gruppen. Handledaren kan omedvetet göra att stämningen i gruppen blir tävlingsinriktad vilket kan resultera i att adepterna får olika mycket talutrymme och handledartid.

> Handledaren ska vara motor i diskussionsgruppen, utveckla tänkandet, provocera på rätt sätt så att lärarna ej går i försvar. Hon ska blåsa under diskussionen så laget pratar rätt mycket, se till att alla är aktiva, sammanfatta, ha en röd tråd, se till att man tar sig härifrån till dit.
>
> (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002:34)

Liksom citatet ovan visar, menar även Hammarström- Lewenhagen och Ekström (1999) att gruppdynamiken kan påverka handledningssituationen och ställa oväntade krav på handledaren. Vidare menar de att handledning i grupp är att föredra eftersom det skapar möjligheter för kollegorna att ta del av varandras erfarenheter och åsikter. De kan även få insikt i hur de kan fungera som reflekterande samtalspartner till sina kollegor.

Carter och Francis (2001) och Quinn m.fl. (2006) menar som vi tidigare nämnt att genom mentorskap utvecklas inte bara adepterna utan även handledarna, som genom adepternas frågor och funderingar måste reflektera över sitt eget yrkesutövande och sina erfarenheter. I och med detta anser Kajs (2002) att det i mentorssamarbeten blir ett ömsesidigt lärande. Mentorskap där handledaren har en undervisande funktion leder oftast till ett mer långsiktigt lärande, än vad ett enbart emotionellt stöd gör (Lindgren, 2006).

Organiserat mentorskap – en fråga om tid och rum

I skolan har dagens och morgondagens planeringar ofta den högsta prioriteten. Detta gör det svårt att genomföra gemensamma reflektioner i form av handledning, det måste skapas tillfällen för detta. Beslut måste fattas om att använda konkret schemalagd tid till detta, det räcker inte att enbart bestämma sig för att en del av den fasta arbetstiden ska användas till handledning. Eftersom lärare har en hög arbetsbelastning blir det lätt upp till var och en att ta ansvar för att denna handledning ska kunna genomföras och fortgå (Lauvås, Hofgaard-Lycke & Handal, 1997).

Kajs (2002) menar att det skrivs mycket kring vikten av mentorskap, men att det nästan inte finns någon information kring hur ett fungerande sådant kan vara utformat. Han nämner fyra viktiga komponenter som bör ingå i ett framgångsrikt mentorskap. Dessa är: val av handledare, arbetsplanering över mentorskapet, kontinuerligt stöd samt att handledaren är engagerad och finns tillgänglig för adepten. Carter och Francis (2001) påpekar även de, vikten av handledarens tillgänglighet men tillägger att handledaren även ska vara vänlig och öppen, samt intresserad av adeptens utvecklingsprocess. Detta stöds av vad som tidigare framkommit i litteraturstudien.

Individuell handledning är tidskrävande men har till fördel att den ger större möjlighet för adepten att utvecklas på det personliga planet. I grupphandledning kräver alla deltagare ett visst utrymme, vilket inte ger så mycket tid till enskilt personligt engagemang från handledaren. Däremot kan adepten i en grupphandledning få ökade möjligheter till fler personers åsikter gällande det egna lärarutövandet, än enbart handledarens (Selander & Selander, 2007). Oavsett val av handledningsmetod är det viktigt att utforma en tidsplan för hur länge samarbetet ska pågå. Det vanligaste är från en termin till två år (Kajs, 2002).

Handal och Lauvås (1982) menar att det mest effektiva sättet är att handleda i direkt anslutning till lektioner. Lektionerna som observerats av handledaren blir då föremål för kommande diskussioner. På så sätt blir det undervisningen och det som hände under lektionens gång som hamnar i fokus, eftersom det inte är adepten som person som ska utvärderas och bedömas. Detta gör att mentorskapet blir sakligt och anknutet till undervisningen och på så sätt kan handledaren och adepten hålla en personlig distans till varandra: ”I en verklig dialog är ämnesinnehållet i sig det viktiga, inte personerna” (sid.71). Att observera fler lektionstillfällen blir effektivare och ger ett bredare underlag, än att bara delta vid ett fåtal lektioner. Om handledning istället sker före ett lektionstillfälle finns inget konkret att diskutera kring och därmed kan det vara svårt för adepten att uttrycka sina behov och vad de vill ha hjälp med.

Handledning ska frigöras från det vardagliga lärararbetet, som en garanti för att det blir konkret handledning och inte planering. Om lärarkollegor på samma arbetsplats handleder varandra måste detta ske under strukturerade former, till exempel genom att någon person utanför verksamheten har det formella ansvaret (Lauvås & Handal, 2001). I en studie av Kajs (2002) framgår att de adepter som haft möjlighet att välja en handledare som de känner sedan tidigare är mer framgångsrika i sitt yrkesutövande, än när handledaren slumpmässigt valts ut. Detta stöds av Steinberg (2004) som även menar att det kan vara en fördel om handledaren är någon utanför den egna organisationen. På så sätt kan båda parter bli friare i sina tankar och handledaren kan tillföra nya idéer.

Konklusion

Vi anser att mycket av den litteratur vi tagit del av, ofta kan upplevas normgivande och ha en bestämd uppfattning om hur det ska se ut och fungera. Vi valde att presentera den tidigare forskningen i ett eget avsnitt, våra personliga kommentarer tas upp i avsnittet *Analys och diskussion.* Nedan följer en konklusion av den tidigare forskningen.
Många lärare med lång erfarenhet av läraryrket besitter kunskaper och metoder som är värdefulla för andra redan yrkesverksamma och blivande lärare att få ta del av. En stor del av forskningen visar att handledning och mentorskap kan vara ett vinnande koncept när det gäller att föra dessa kunskaper vidare, men även för att bidra till lärares yrkesutveckling.

Nya lärare kan känna en osäkerhet inför vad läraryrket innebär och vad som konkret ingår i det, eftersom det kan vara en komplex verksamhet. Lärares första tid i yrket kan bli avgörande för hur de kommer att se på sitt arbete och viljan av att fortsätta med det. Som stöd för nya lärare är det viktigt att skolan har en plan för hur de ska kunna möta dessa lärare och få dem att känna säkerhet i sitt yrkesutövande. Mentorskap kan vara ett bra alternativ till att underlätta övergången mellan utbildningens teoretiska grund, till yrkeslivets mer praktiska utövande.

Genom litteraturstudien har vi kommit fram till att det finns många olika definitioner och innebörder av begreppet handledning. Gemensamt för definitionerna är att handledning ger professionell utveckling av kompetenser i både tanke som handling genom reflekterande samtal. Ett av huvudsyftena med handledning var enligt litteraturen, att få adepterna kompetenta nog att analysera och lösa sina egna pedagogiska problem. För att nå detta syfte var det viktigt att matchningen av handledare och adept var väl genomtänkt. Handledarurvalet baseras oftast på lärarkompetensen och liten vikt läggs på handledarens personlighet, ledarstil och lämpligheten som handledare. Det har visat sig att denna strategi för urval inte är lyckad. Istället är det en fördel om de delar liknande åsikter och tankar för att komplettera varandra och få ett mentorskap som vilar på tillit. Det är betydelsefullt att handledaren är medveten om sin egen roll och vad som förväntas av denne, för att adepten ska kunna bli självständig i sin lärarroll.

För att bidra till en positiv utveckling hos adepten bör fokus i mentorskapet ligga på ämnesinnehållet och inte på adepten som person. Viktiga egenskaper hos handledaren är att denne är engagerad, positiv till vad adepten gör, finns tillgänglig och har stark kompetens inom det område som handledningen gäller. Om handledaren istället är för dominant gentemot adepten finns stor risk att mentorskapet leder till konflikter och kan i slutänden resultera i att adepten lämnar sitt yrke.

Det finns olika strategier och utformningar av mentorskap. Det som har visat sig vara det mest effektiva är när handledaren observerar vid lektioner och i samband med dessa samtalar med adepten. Detta leder till att adepten reflekterar över sitt agerande och får på så sätt verktyg inför liknande situationer. Ett sådant mentorskap ger också adepten utrymme till att reflektera och analysera sitt utövande.

Eftersom handledningen i ett mentorskap gäller samarbete med vuxna, redan yrkesverksamma, bör handledaren gå någon form av utbildning för att utveckla sin handledaridentitet och sitt val av strategier. Då detta är någonting nytt för de flesta, kan även de mest kompetenta lärarna känna oro inför vad handledarrollen innebär.

Individuell handledning är att föredra framför grupphandledning eftersom den ger adepten större möjlighet att utvecklas på det personliga planet. Grupphandledning kräver dessutom utrymme till fler deltagare, vilket resulterar i att handledaren inte kan engagera sig i enskilda adepter. Lektionsplaneringar har oftast den högsta prioriteten i skolan vilket gör att det kan bli svårt att få konkret schemalagd tid till mentorssamarbeten. Detta gör det svårt att genomföra mentorssamtal i form av gemensamma reflektioner.

Genom litteraturstudien har det framkommit att nya lärare är i stort behov av stöd. Handledning i form av mentorskap har visat sig vara ett lyckat koncept på vägen mot ett framgångsrikt yrkesutövande som lärare. Genom framgångsrika mentorskap utvecklas både adepterna och handledarna, eftersom dessa samarbeten blir till ett ömsesidigt lärande.

Syfte och frågeställningar

Många lärare med lång erfarenhet besitter kunskaper som är värdefulla för andra lärare att få ta del av. Ett stort antal av dessa lärare börjar närma sig pensionsålder och därmed riskerar denna kunskap att försvinna. För att finna ett sätt att ta tillvara på deras kunskaper och föra dem vidare, har några kommuner börjat arbeta med mentorskap (Konsensusrapporten, 2007).

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur mentorskap kan fungera och hur mentorskap kan vara utformade. Studiens övergripande frågeställningar är:

- Vilka faktorer är avgörande för vad mentorskapet resulterar i?
- Hur viktiga är handledarnas egenskaper?
- Handledarnas respektive adepternas ansvar i mentorskapet?
- För- och nackdelar med mentorskap?

Metod

Detta kapitel tar upp hur vi utformat och genomfört studien. I det inledande avsnittet behandlas de vetenskapsteoretiska förhållningssätt vi valt att utgå ifrån. Därefter redogörs för strategin och valet av undersökningsmetod. Detta följs av urvalet av och kontakten med informanterna, intervjuernas genomförande och bearbetningen av data. Avslutningsvis behandlar vi de forskningsetiska aspekterna samt studiens tillförlitlighet.

Vetenskapsteoretiskt förhållningssätt

En vetenskaplig text kommer till genom att tidigare kunskap ifrågasätts, data samlas in och klassificeras, observationer och experiment görs eller tolkningar och analyseringar av material. Utefter vad som framkommit kan sedan generella slutsatsers ställas och ett resultat formuleras. De flesta studier innehåller både kvantitativa och kvalitativa delar. Någon form av teoretiskt förankrat resonemang bör föras, men det viktigaste är att tydligt redogöra för tillvägagångssättet och argumentera för detta. På så sätt blir innehållet kritiserbart och bli grund för en fruktbar diskussion och motsvarar i och med detta det viktigaste kravet på vetenskaplighet. (Stukát, 2005).

Det första dilemma vi kom att ställas inför var att skapa en problemformulering som stämde väl överens med uppsatsens syfte. Reinecke (2003) menar att det är problemformuleringen som ska styra vilken litteratur som ska läsas och vilket empiriskt material vi ska använda oss av i arbetet. Vi var tvungna att på ett tidigt stadium avgränsa vårt material och studieområde, för att inte samla på oss för mycket irrelevant information. Problemformuleringen är en förutsättning för att komma vidare med arbetets struktur. Detta stöds av Bryman (2002) som anser att en helt öppen undersökning är ett riskabelt företag och kan innebära att man samlar på sig alldeles för mycket data. Då är det lätt att ens fokus blir otydligt då den slutgiltiga rapporten ska skrivas. Stukát (2005) menar istället att litteraturen ska läsas först, för att man ska få en klarare bild av hur problemformuleringen ska se ut. Vidare menar han att genom litteraturgranskning kopplas det egna tänkandet ihop med andras idéer och uppfattningar och på så sätt kan problemområde respektive syfte formuleras bättre.

Bryman (2002) anser att den nästan helt ostrukturerade intervjun till stor del liknar ett vanligt samtal. Till minneshjälp används som mest en PM vid genomgången av ett visst antal teman vid intervjun. Ibland ställer intervjuaren bara en enda fråga och därefter får informanten svara och associera fritt. Intervjuaren följer bara upp de svar som verkar vara värda en uppföljningsfråga. Stukát (2005) påpekar även att en skicklig intervjuare vid en ostrukturerad intervju kan följa upp idéer, utforska svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt i en strukturerad intervju eller enkät. Stukát menar också att genom ostrukturerade intervjuer ges möjlighet att komma längre och nå djupare, än vid andra intervjuformer. I detta fall brukar de kallas för halvstrukturerade eller semistrukturerad intervjuer. Är intervjuerna dessutom långa, öppna och inträngande kan man kalla dem för djupintervjuer. Bryman anser att vid semistrukturerade intervjuer, har intervjuaren en intervjuguide innehållande specifika teman som ska beröras under intervjuns gång. Intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt och frågorna

kommer oftast inte i samma ordning som i intervjuguiden. Frågor som inte ingår i intervjuguiden kan ställas, om intervjuaren anknyter till något som informanten sagt.

När det gäller den strukturerade intervjun påpekar Bryman (2002) att den ofta är att föredra vid samhällsforskning därför att den underlättar både själva frågandet och registreringen/kategoriseringen av svaren. Eftersom frågorna och svarsregistreringen är standardiserade, spelar det inte så stor roll hur själva intervjun genomförs (Stukát, 2005). Bryman och Stukát menar att den strukturerade intervjun går ut på att en intervjuare ställer frågor till en informant, utifrån ett i förväg fastställt frågeschema. Målet är att kontexten för alla intervjuer ska vara lika. Detta innebär att exakt samma frågor ställs till alla informanter. Intervjuaren ska formulera sina frågor på samma sätt och i samma ordning som de står i det förutbestämda frågeschemat. Ofta är frågorna specifika och ger informanterna ett antal svarsalternativ. Intervjuaren försöker interagera med informanten på ett neutralt sätt och formulerar frågorna så att informanternas svar inte blir påverkade på grund av personen som intervjuar.

En fördel med strukturerade intervjuer enligt Stukát (2005) är att relativt snabbt kunna intervjua ett stort antal människor och att inte behöva vara en van intervjuare för att lyckas. Även resultatet blir lätt att bearbeta och behandla. En svårighet kan vara att stora krav ställs på frågornas och svarsalternativens utformning, då frågorna måste kunna förstås av alla, vara entydiga och ha tydliga svarsalternativ. Diffusa ord måste få konkreta definitioner. En annan svaghet är att metoden inte är flexibel, vilket gör att det är svårt att fånga upp det oförutsedda som kan komma fram vid intervjun.

För att få en klar bild av hur en vetenskaplig analys kan genomföras, föreslår Stukát (2005) att vi som studenter ska kunna studera hur andra, mer erfarna forskare inom samma forskningsområde som oss, med liknande intervjumaterial brukar göra. Detta råd har vi tillgodosett på ett tillfredsställande sätt genom att läsa avhandlingar, vetenskapliga artiklar och litteratur på både svenska och engelska, inom aktuellt forskningsområde.

Strategi och val av undersökningsmetod

Studiens syfte har varit avgörande för vårt metodval och vi har tagit de kunskaper vi tidigare hade inom ämnet i beaktande. Detta för att kunna belysa både för- och nackdelar med mentorskap. Eftersom vi skulle studera mentorer respektive adepter och hur de samarbetade i sitt mentorskap, var det nästintill en självklarhet att vi på ett eller annat sätt var tvungna att komma i kontakt med de olika informanterna. Med hänsyn till studiens syfte och det som ovan behandlats, valde vi att göra intervjuer. Den semistrukturerade intervjuformen gjorde att intervjun liknade ett samtal. Utifrån informanternas självständiga svar kunde följdfrågor ställas. Till hjälp hade två intervjuguider (bilaga 1 & 2) sammanställts. Utifrån den litteratur vi hade läst och information vi fått av mentorssamordnaren, sammanställdes en tankekarta. För att uppnå syftet med studien sammanställdes intervjuguiderna utifrån tankekartan. Där lades fokus på frågor gällande mentorsamarbetets för- och nackdelar samt hur samarbetet var uppbyggt.

Urval och kontakt med informanterna

Den mentorssamordnare vi tidigare kommit i kontakt med gav oss namn på mentorer respektive adepter. För att få en rättvis bild av hur mentorskap kan fungera gjordes ett slumpmässigt urval utifrån dessa namn, två mentorer respektive två adepter, alla verksamma inom grundskolans tidigare år. Alla fyra informanter ingick i olika mentorskap och i beaktande togs att mentorerna och adepterna skulle vara oberoende av varandra. Därmed fick vi i studien ta del av fyra olika mentorssamarbeten. I studien ingår både manliga och kvinnliga informanter.

Den första kontakten med informanterna skedde genom telefonkontakt. Efter att ha fått informanternas godkännande om att delta i studien, sändes ett informationsbrev (bilaga 3) ut via e-post. Två intervjuer bokades in redan vid telefonkontakten, medan de andra tiderna bokades via e-post. Vi valde att inte skicka ut några intervjufrågor i förväg av två anledningar. Den första var att vi ville att intervjuerna skulle likna ett samtal. Den andra var att vi ville att informanterna skulle svara utifrån sig själva, utan att ha förberett sig på och reflekterat över de tänkta frågeställningarna.

Vi har valt att avgränsa antalet informanter i studien till fyra, med anledning av att vi använder oss av semistrukturerade intervjuer som ger en djupare och mer detaljrik information. Enligt Stukát (2005) leder denna intervjuform till att transkribering, resultatredovisning och analys blir tidskrävande. Valet att använda fyra informanter gjordes även med hänsyn till vår begränsade tidsram.

Intervjuernas genomförande

När vi genomförde våra intervjuer var vi två personer som intervjuade en informant. På så sätt hoppades vi få ut mer av varje intervjutillfälle och vi uppfattade även intervjusvaren olika, därmed kunde relevanta följdfrågor ställas. Bryman (2002) och Stukát (2005) menar att det kan vara en fördel att vara två personer som intervjuar eftersom var och en av oss uppfattar olika saker och därmed får vi sannolikt mer djup i våra intervjusvar.

Den miljö intervjuerna genomförs i är avgörande för hur intervjun kommer att utveckla sig. Miljön ska vara lugn och inga störande moment ska finnas som till exempel passerande elever eller kollegor. Det kan också vara bra att träffa informanten på dennes hemmaplan, för att det ska inge ett lugn och att informanten inte ska känna sig hotad (Bryman, 2002; Stukát, 2005). Vi lät våra informanter välja var intervjun skulle ske och vi poängterade vikten av att den borde ske i en lugn och ostörd miljö. För att underlätta sammanställningarna av intervjuerna hade alla intervjuer bandats, inga anteckningar gjordes. Intervjuernas tidsåtgång varierade mellan 40 – 90 minuter.

Bearbetning av data

Vid sammanställningen av intervjuerna valde vi att endast skriva ut särskilt intressanta delar av inspelningarna och bortsåg från mindre intressanta och irrelevanta avsnitt. Detta tillvägagångssätt stöds av Stukát (2005), som menar att transkriberingen av intervjuer annars kan bli tidsödande och alltför omfattande.

I studien ingår både manliga och kvinnliga informanter i olika åldrar. Vi har valt att fingera informanternas namn och enbart använt manliga sådana av äldre karaktär. Detta på grund av att studien inte ska bli missvisande och tolkas ur ett genusperspektiv. Informanterna benämns som *mentorer* respektive *adepter* i studiens resultat, eftersom de använder dessa benämningar om sig själva. I bakgrunden används *handledare* och *adept*, eftersom den tidigare forskningen genomgående använder sig av dessa begrepp. Detta gör det naturligt att i diskussionsdelen och analysen använda både *handledare* och *mentor* som begrepp, för att där skilja bakgrundsdelen från resultatdelen. Genom hela studien har dessa två begrepp samma betydelse.

I resultatet redovisas informanternas intervjusvar var för sig i berättande form. Detta för att kunna lyfta fram varje enskilt mentorskaps struktur samt dess för- och nackdelar. Citaten är direktciterade med informanternas egna ord. Det vi uppfattat att informanterna har betonat eller på annat sätt förstärkt, har markerats med fett textsnitt. Informanterna är indelade i två grupper, mentorer respektive adepter. Anledningen till detta är deras olika förutsättningar och syn på mentorsamarbetet. Varje informantgrupps resultat avslutas med en gemensam konklusion. Vi har valt att presentera resultatet på detta sätt för att förtydliga varje enskild informants erfarenheter av mentorsamarbetet. Underlagen från intervjuerna är uppdelade i fem olika teman för att senare i studien kunna jämföras och för att tydliggöra resultatet i förhållande till studiens syfte. Följande teman valdes: *mentorskapet, kontakten med adepter/mentorn, förväntningar och erfarenheter, konflikter* och *avslutat mentorskap.*

I litteraturstudien och i diskussionen/analysen kommer begreppen handledare, adept och mentorskap att användas. I resultatdelen väljer vi att använda begreppet mentor istället för handledare, eftersom informanterna själva använder begreppet mentor.

Etiska aspekter

Vi har tagit de forskningsetiska aspekterna (Vetenskapsrådet, 2006) i beaktande under hela studiens gång. Alla informanter upplystes om att deltagandet i studien var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. De informerades om studiens syfte samt att intervjuerna kommer att avrapporteras i resultatdelen i ett examensarbete, inom ramen för lärarutbildningen. Alla informanter som deltog i undersökningen gavs största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna kommer att förvaras så att obehöriga ej kan ta del av dem. De data vi fått genom intervjuerna kommer endast att användas för denna uppsats ändamål.

Uppgifterna om informanterna samt tider och platser för intervjuerna har hanterats med stor diskretion.

Vid intervjutillfällena fick informanterna lämna sitt godkännande till att intervjuerna bandades. Alla informanter tillät att deras intervju bandades.

Studiens tillförlitlighet

Vid intervju finns en risk att informanterna ger oärliga eller påhittade svar. Vi har övervägt detta men bedömer att våra intervjusvar är korrekta och tillförlitliga. Vi anser att studiens tillförlitlighet styrks av att vi varit två intervjuare vid alla intervjutillfällen. Bryman (2002) och Stukát (2005) menar att det kan vara till fördel att vara två personer som intervjuar, eftersom vi uppfattar olika saker och därmed sannolikt får mer omfattande intervjusvar. Vår ambition har varit att på ett så korrekt sätt som möjligt försöka tolka och återge informanternas intervjusvar.

I studien har vi valt att gå på djupet och undersöka hur några utvalda personer upplevde sin specifika roll i mentorskapet. Vår strävan var inte att komma med allmängiltiga slutsatser.

I nästkommande kapitel presenteras studiens resultat.

Resultat

Resultaten av de semistrukturerade intervjuerna redovisas nedan i löpande text och underlagen från intervjuerna är uppdelade i fem olika teman: *mentorskapet, kontakten med adepter/mentorn, förväntningar och erfarenheter*, *konflikter* och *avslutat mentorskap.* Varje informantgrupp redovisas var för sig för att få en helhetssyn på hur varje mentorskap varit utformat. Vi har valt att benämna informanterna som *mentorer* respektive *adepter*, eftersom det är dessa benämningar som de själva använt sig av. Namnen och könen är fingerade.

I beaktande har tagits att vi kan ha uppfattat och tolkat informanternas intervjusvar på ett felaktigt sätt. Vår strävan har dock varit att på ett korrekt sätt försöka återge informanternas berättelser. Det vi uppfattat att informanterna har betonat eller på annat sätt förstärkt, har markerats med fett textsnitt.

Mentorskap – Två mentorers erfarenheter

Olles mentorskap

Olle hade arbetat som traditionell lågstadielärare sedan 1972. Han hade varit verksam på två olika skolor inom samma kommun och började sin yrkeskarriär i en skolmognadsklass. Olle ansåg att nya lärare idag hade ett helt annat utgångsläge än tidigare lärare. Förr var eleverna uppdelade inom ramen för mognads- och kunskapsnivå, idag återfinns elever från ett brett spektrum i samma klasser. Olle hade varit verksam som mentor i ca två år.

Mentorskapet

Mentorssamordnare i kommunen sände ut en förfrågan till alla rektorer, gällande erfarna lärares intresse av att bli mentorer med fokus på läs- och skrivinlärning. Eftersom Olle var intresserad av det mesta, anmälde han sitt intresse.

> Jag älskar mitt jobb jag, alltså jag är nog till hälften mitt jobb när man har varit så länge och då har man ju mycket erfarenhet och kunskap […] så nu börjar man ju tänka på att man inte har så många år kvar. Å varför inte dela med sig? Alltså man behöver ju inte **bli mig** men man kan ju ta del av alla erfarenheter som jag har fått under åren.

Många anmälde sitt intresse av att bli mentorer och dessa skulle uppfylla vissa lämplighetskriterier för att gå vidare. Olle blev en av de utvalda och fick en utbildning av kommunen där fokus låg på hur man är mentor till vuxna. Matchningen av mentorer och adepter utgick i första hand ifrån närheten mellan dessa.

Kontakten med adepter

Skolorna fick anmäla adepter som var intresserade av handledning. Vem det är som avgör vilka personer som ska få tillgång till mentorer var Olle osäker på. På Olles skola fanns ett stort intresse, vilket resulterade i att alla hans adepter fanns på den egna skolan och han kände väl igen dem.

Mentorskapets utformning bestämdes av mentorn tillsammans med adepterna, vilket gjorde att alla mentorskap såg olika ut. Olle påpekade att några av mentorerna hade adepter på flera skolor, vilket inte alls fungerade bra. Han ansåg att det var bättre att känna sina adepter än att komma till en annan skola och bara agera mentor. Det kunde vara bra att veta hur adepten agerade i olika situationer och på så sätt få ett helhetsintryck av denne. Han tyckte vidare att det behövdes mentorskap som gällde hela lärarkonceptet.

Olle arbetade med mentorskapet på två olika sätt utifrån adepternas behov och intressen. Det ena sättet var ett enskilt samarbete med den närmsta kollegan medan det andra sättet var en studiecirkel där alla de övriga adepterna ingick. I studiecirkeln lade man mest vikt vid läs- och skrivinlärning och adepterna fick uppdrag som diskuterades vid nästkommande möten. När det gällde mentorskapet med den närmsta kollegan utvecklades detta samarbete till att gälla hela lärarkompetensen. Den här adepten hade arbetat en termin innan denne fick tillgång till en mentor.

> Elevgrupper idag de är av allehanda slag och man kan aldrig veta hur en elevgrupp är förrän man kommer in i den. Och då måste det finnas någon kommunikation mellan gruppen och läraren. Alltså det går inte att vara i två läger, det funkar inte. Och nog har jag ju sett lärare som har kommit ut, även om de har varit äldre och gått senare utbildning, att det finns ett problem i kommunikationen. Därför man påtar sig en lärarroll som inte stämmer överrens med elevgruppen eller tvärt om. Elevgruppen utsätter läraren för olika sorters nycker om man säger så. Det är en jättesvår konst att komma tillrätta med. Och det kanske man inte kan lära ut men man kan ju föreslå lite tips på […].

Olle ansåg att mycket av handledningen gick ut på att få adepterna att känna igen när något inte var inom ram. De måste lära sig att se när det krävs vidare utredningar. ”Som ny lärare är det svårt att upptäcka dessa problem och man slår ofta till för sent med extra resurser medan han som erfaren slår till tidigare”. Till detta gick det åt mycket handledning.

Den första kontakten med adepterna skedde genom personliga möten. Vid mötena gav Olle förslag på hur samarbetet skulle kunna utformas och de gjorde även en strukturerad plan för att det skulle passa in med Olles övriga uppgifter som lärare.

Olle gjorde inga observationer i adepternas klasser, eftersom flera av dem ingick i en studiecirkel. En annan av adepterna arbetade parallellt med honom och de undervisade varandras elevgrupper. På så sätt såg han hur adepten betedde sig och agerade i klassrumssituationer. För att vara rationell menade Olle att man skulle samarbeta, dels för att underlätta vid planering och även för att eleverna skulle veta att det var samma normer som gällde oavsett vilken lärare som befann sig i klassrummet. Mötena med den enskilda adepten skedde genom personliga samtal och arbetsträffar. I början hade Olle 25 % av tjänsten avsatt till mentorskapet. Senare hade han bara 10 % avsatt tid och träffade inte adepterna lika ofta.

Förväntningar och erfarenheter

Olle förväntade sig att adepterna kände att de hade ett stöd i honom. ”Att de vågade flyga”! Att adepterna kunde ”tanka” erfarenheter hos honom genom erfarenhetsutbyte. Viktigt att tänka på var varför det blev som det blev och hur man gick vidare. Olle ville absolut inte att adepterna skulle bli kopior av honom som lärare, men tyckte att det var bortkastat att inte få dela med sig av sin livserfarenhet. Han menade att trygghet var ett stort ord i mentorskap.

Olle berättade att det ibland kunde vara kollegor som såg att en lärare behövde hjälp. Då skulle rektorn kontaktas och det blev denne som i sin tur pratade med aktuell person och föreslog handledning. Oftast bestod denna handledning av bemötandet av elevgrupper och kravnivåer. Det kunde även handla om elever som mobbade sin lärare. I dessa fall utsågs en kollega i arbetslaget till mentor.

De fördelar Olle såg i att vara mentor var att få ta del av andras erfarenheter, tankeutbyten, ”den nya tiden”, lära sig av nya lärares utbildning och självkänslan hos en själv – att ha skapat något värdefullt som kan vara till användning för andra. Det var ”bingo” för Olle att få arbeta med en nyutexaminerad lärare. Han tog sin erfarenhet och blandade det med den forskarerfarenhet och de idéer som den nya läraren besatt. På så sätt möttes det beprövade med det vetenskapliga. ”Alla borde få möjlighet till detta”, enligt Olle.

Nackdelarna var rädslan att skapa kopior av sig själv och att adepten tog **mentorns personlighet** och inte **metoden**. Olle var rädd att han var för mycket pedagog i sig själv så att han **var** metoden.

> Jag tror att det första i ett bra mentorskap det är personkemin. Att man är ungefär på samma våglängd och nummer två det är att adepten vill ha hjälp. Man ska aldrig utse en mentor till någon bara för att den är nyanställd eller nyutbildad eller så, utan det måste finnas en efterfrågan från adepten till att vilja ha handledning och vägledning. Annars blir det att någon lägger sig på den andra.

Olle understryker vikten av att personkemin stämmer mellan mentor och adept samt att adepten själv vill ha hjälp, som viktiga faktorer i ett fungerande mentorskap.

Konflikter

Olle ansåg att det var lättare att vara mentor åt yngre kollegor. Det kunde lätt bli konflikter med personer som utbildat sig på äldre dagar, de hade redan ett förflutet yrkesliv. Han försökte se behoven hos adepten och såg till att inte ta över på ett negativt sätt. Olle menade att det ibland kunde räcka att bara visa sig.

> Äldst är äldst och den som har jobbat längst han har jobbat längst. Man kommer liksom inte in på samma villkor på en gång. Men har man varit där ett tag då blir det ju, utjämnar det ju sig. Då bli man ju en i systemet.

Avslutat mentorskap

Efter avslutad termin fick varje skola ge besked till kommunen om det fanns ett fortsatt behov av mentorskap. Det var kommunen som bestämde när ett mentorskap skulle avslutas eftersom det berodde mycket på hur ekonomin såg ut just då. Olle trodde snarare att det var ekonomin som styrde än mentorernas och adepternas övertygelser.

Svens mentorskap

Sven hade arbetat som traditionell lågstadielärare sedan 1972. På senare år hade han kompletterat sin lärarkompetens med att läsa in Sv/So 1-7. Han hade varit verksam som mentor i två år.

Mentorskapet

Det utgick en förfrågan angående mentorskap från ansvarig i kommunen till rektorerna, som i sin tur gav namn på lärare de ansåg skulle passa som mentorer. Ett kriterium var lång erfarenhet av läs- och skrivinlärning. Sven var en av de lärare som blev erbjuden mentorsutbildning.

Mentorskapet skulle handla om läs- och skrivinlärning och kunskapsöverföring, vilket väckte Svens intresse. Han blev nyfiken på vad detta mentorskap skulle innebära och tackade därmed ja till utbildningen. Mentorsutbildningen innehöll kontinuerlig och personlig handledning om vad mentorskapet skulle innebära. Denna utbildning pågick under en termin innan mentorskapet skulle påbörjas. Kommunen gav även mentorerna och adepterna gemensamma och kontinuerliga utbildningar.

Sven arbetade två år som mentor och hans uppdrag var att ”föra över” kunskap till de lärare som ansåg sina egna kunskaper inom läs- och skrivinlärning otillräckliga. Målet var att få adepterna självgående inom detta område.

> Det innebar…uppdraget var ju, kan man säga kunskapsöverföring till dom här lärarna som […] kände att deras utbildning var otillräcklig när det gäller läs- och skrivinlärning. Det var mitt uppdrag att överföra och ge dom kunskaper […] för att få dom självgående.

Även om uppdraget var läs- och skrivinlärning kom de naturligt in även på andra ämnen och rena förhållningssätt. Sven hade 25 % av sin tjänst avsatt till mentorsuppdraget. Denna tid var inte bara ämnad för adepterna och planering, utan även för möten med andra mentorer. Sven hade delat upp sitt mentorskap i tre nivåer: observationer, möten med adepter samt tid till sig själv och sin egen utveckling.

Mentorerna hade haft gemensamma möten men Sven hade tätare kontakt med en av mentorerna. De bollade idéer och diskuterade sitt mentorskap med varandra.

Kontakten med adepter

Sven hade enbart haft adepter på den egna skolan, eftersom intresset där var stort. Att ha adepterna på den egna skolan har varit väldigt praktiskt. Vid det första mötet berättade Sven sin känsla av vad mentorskapet skulle innehålla.

Det var mycket praktiska saker som diskuterades, exempelvis när, var och hur? De gick även igenom hur mycket tid som skulle avsättas och vad fokus skulle ligga på.

Eftersom Sven redan terminen innan visste att han skulle bli mentor, kunde han redan då gå in och förbereda eventuella adepter på hur de ville att samarbetet skulle se ut. Han gav även ”tips” på material som de kunde beställa hem. Sven säger: ”Det är inte alltid så lätt i skolan alla gånger att få till stånd sådana här saker”.

Svens adepter ansåg sig ha otillräcklig utbildning inom läs- och skrivinlärning och därför hade de anmält sitt intresse av att få en mentor. En av adepterna hade till och med övervägt att sluta, eftersom denne skulle undervisa i de lägre årskurserna. I och med mentorskapet blev adepten tryggare i sina undervisningssituationer.

Inför de formella mötena gjordes planeringar, medan de informella mötena blev mer spontana. Planeringen fick ofta ändras då adepterna vikarierade för varandra vid sjukdom. Detta innebar att mycket tid försvann från mentorskapet. I stället ökade de informella mötena, vilket Sven till viss del ansåg som praktiskt. Han hade tid avsatt till observationer i klassrummen och många av de informella mötena låg i direkt anslutning till dem.

Förväntningar och erfarenheter

En viktig erfarenhet som Sven reflekterade kring var vilken typ av mentor man väljer att vara. Är jag handledare, bollplank eller coach? Sven trodde att han i början var en handledare, men att han utvecklades till att vara mer av en coach.

Sven hade inga förväntningar på sina adepter, eftersom han ansåg att ”adepterna var vuxna människor med egna idéer, vilket han var tvungen respektera”.

Fördelarna med att vara mentor var enligt Sven att få hjälpa nya lärare med metodiken, erfarenhetsutbyten med adepterna, egen fortbildning och konferenser, att få tid till att läsa och hålla sig ajour med aktuell forskning. Nackdelarna var att det kunde vara svårt att få adepterna att ta sig tid till mentorssamtalen, att sitta ner någotsånär avslappnat och diskutera.

> Det var jätte… svårt många gånger, man fick ju faktiskt rycka och jaga dem emellanåt för att få till den här tiden. Det var svårt. […] de är så, var ju så uppbundna av sitt jobb eller hur? Ja. Folk var borta och nu måste jag göra det å jag har inte hunnit någon planering på flera veckor å sådana här saker som är i den praktiska vardagen.

När det gällde att ha adepterna på samma skola som man själv arbetade på, menade Sven att det kunde vara både praktiskt och tidsekonomiskt. Däremot uttryckte han att det var viktigt att tidigt i mentorskapet klargöra för vad som skulle gälla. Detta gjorde att det blev ett professionellt samarbete. Samtidigt kunde det vara skönt att ha känt sina adepter sedan tidigare, eftersom han då hade sett dem agera med barnen. Det var även lättare att göra klassrumsobservationer eftersom Sven kände eleverna och eleverna kände honom. Sven trodde att det kunde bli ineffektivt att åka som mentor till andra skolor, svårt med tid och kontinuitet, men ansåg att det skulle kunde vara lättare att förhålla sig professionellt till sina adepter, om de fanns på en annan skola.

Konflikter

Det var någonting nytt för Sven att handleda vuxna. Adepterna var inte nyutexaminerade lärare, utan redan yrkesverksamma och jämnåriga med Sven. Enligt honom stod de med båda fötterna på jorden och han fick vara försiktig att komma med pekpinnar. Han var tvungen att komma ihåg att de var vuxna yrkesverksamma människor.

Avslutat mentorskap

Svens mentorskap avslutades när de ansåg att adepterna hade en tillräckligt god grund att stå på. Detta mentorskap hade pågått i två år och nu menade Sven att någon annan mentor kunde få prova på, istället för att han skulle åka som mentor till andra skolor. Ingen uppföljning av mentorskapet hade behövts, då de alla fortfarande arbetade på samma skola. Ingen uppföljning ingick heller i mentorsuppdraget.

Eftersom adepterna fanns kvar på Svens skola fanns även samarbetet kvar. Adepterna kom fortfarande till Sven för att diskutera och bolla idéer trots att mentorskapet var avslutat. Sven trodde att han blivit en slags mentor till dessa lärare även om inte mentorskapet funnits. Kanske hade rektorn omdisponerat hans tjänst.

Konklusion av mentorernas erfarenheter

Gemensamt för mentorerna var att deras rektorer fick en förfrågan av ansvarig i kommunen angående mentorskap. Den ena mentorn blev tillfrågad, medan den andre blev rekommenderad av sin rektor. Ett av kriterierna var lång erfarenhet av läs- och skrivinlärning, då målet var att få adepterna självgående inom detta område. I båda fallen utvecklades mentorskapet till att gälla hela lärarkompetensen. Både Olle och Sven fick gå en utbildning där fokus låg på hur man är mentor till vuxna, vilket var nytt för dem båda. Både Olle och Sven menade att det var lättare att vara mentor till yngre kollegor än till äldre, som redan hade ett förflutet yrkesliv.

Mentorerna hade 25 % av sina tjänster avsatta till mentorskapen. Utformningen bestämdes av varje mentor tillsammans med adepterna, därför såg alla mentorskap olika ut. I båda fallen fanns adepterna på den egna skolan, vilket ansågs som mycket praktiskt och tidsekonomiskt. Att redan innan känna sina adepter och att ha ett helhetsintryck av dessa, sågs som ytterligare en fördel. Adepterna hade ingen tjänstetid avsatt för mentorskapet, vilket många gånger gjorde det svårt att få till formella möten. Däremot ökade de informella mötena, framförallt i Svens fall. När adepterna fanns på den egna skolan blev det naturligt att samarbetet fortsatte, trots att mentorskapet avslutats.

En rädsla hos Olle var att ”skapa kopior” av sig själv och att adepterna skulle anamma hans personlighet och inte de metoder han använder sig av.

Sven hade inga förväntningar på sina adepter, eftersom han ansåg att adepterna var ”vuxna människor med egna idéer”, vilket han var tvungen att respektera. Olle däremot, förväntade sig att adepterna skulle känna att de hade ett stöd i honom. ”Att de vågade flyga”. Han tyckte att det

var bortkastat att inte få dela med sig av sin erfarenhet. De fördelar de båda såg i mentorskapet var att få ta del av andras erfarenheter och tankar.

Olle ansåg att det fanns två aspekter när det gällde ett bra mentorskap. Det ena var personkemin och det andra var att adepten själv ville ha hjälp. Han menade att trygghet var ett stort ord i mentorskap.

Mentorskap – Två adepters erfarenheter

Kurts mentorskap

Kurt hade arbetat som lärare i åtta år och var utbildad 1-7 lärare Sv/So. Han hade samarbetat med mentor i ca ett år.

Mentorskapet

När Kurt skulle undervisa i årskurs ett, blev han tillfrågad av rektorn om han var intresserad av att få en mentor. Mentorn blev en kollega som arbetade i parallellklassen. Kurt hade arbetat under ett års tid med mentor och visste inte riktigt om de fortfarande hade avsatt tid till mentorssamtalen. Mentorskapet skulle fokusera på läs- och skrivinlärning men kom att gälla även matematik, naturkunskap och samhällsorienterande ämnen.

Kontakten med mentorn

Kurt kände sin mentor sedan tidigare vilket gjorde att de bara ”körde igång”. De hade arbetat ostrukturerat och efter behov. Kurt ansåg att det var viktigt att få ”bolla sina idéer” med en mer erfaren lärare, i detta fall mentorn. De arbetade olika med läsinlärning men mentorn kom med tips och råd utifrån Kurts behov. Mentorn observerade aldrig i klassrummet utan de hade enbart diskussioner och utbyte av idéer. Kurt menade att det inte fanns någon personal att tillgå, därför blev det svårt för mentorn att göra observationer.

Kurt fick inga speciella uppdrag av mentorn, som nog haft svårt att förstå sin egen roll i det hela. Enligt Kurt undrade mentorn vad denne skulle kunna bidra med och menade att Kurt fixar det mesta så galant själv. Kurt upplevde att mentorn hade svårt att lita på sig själv samtidigt som det kunde handla om Kurts egen osäkerhet också.

> […] Inga uppdrag så där har jag haft heller. Utan hon har nog mer svarat såhär: men du fixar det här liksom så galant själv. Å hon har väl haft lite svårt kanske att se sin roll i vad ska jag kunna bidra med, det är ju kanske svårt i vissa lägen att se, vad kan jag ge för någonting, att lita på sig själv där. Samtidigt som det kanske handlar om min osäkerhet också, att fixar jag det här egentligen och är det någonting jag missar.

Förväntningar och erfarenheter

Kurt förväntade sig att mentorn lyssnade och försökte ge sin bild av det hela, när han kom med frågor och funderingar. Kurt ansåg att mentorn gjorde detta på ett bra sätt.

Att ha mentorn på samma skola som han själv arbetade på, trodde Kurt kunde vara på både gott och ont. Fördelarna han såg med detta var att mentorn kände både honom och hans elever. Detta medförde att mentorn kunde komma med råd i direkt anslutning till aktuella situationer.

En nackdel kunde vara att det var svårt att kräva tid av mentorn, eftersom det var en kollega och Kurt hela tiden såg hur mycket denne hade att göra. Kurt ansåg även att det hade varit bra om det funnits mer tid avsatt varje vecka till mentorskapet. Mentorn tog ut mentorstiden i ledig tid så småningom, därför fanns inte alltid någon uttalad tid.

> När man har tid att träffas alla vi som jobbar på låg då, då är det ju så mycket annat som ska diskuteras. Men i perioder har vi liksom fått lagt lite krut kring det hela.

Ännu en nackdel var att mentorn på den egna skolan inte kunde granska Kurt utifrån en objektiv synvinkel.

> Mentorn har ju ändå en uppfattning om mig både som person och lärare utan att kanske ha sett mig in action.

Konflikter

Kurt upplevde aldrig några samarbetssvårigheter eftersom det var lätt att öppna sig för någon som han redan kände och hade en god relation till.

Avslutat mentorskap

Kurt hade ingen aning om hur eller när mentorskapet avslutas. Han trodde att de kommer att samarbeta på ett liknande sätt även när mentorskapet avslutats, eftersom de var kollegor och arbetade sida vid sida. Han trodde att han skulle ha kommit lika långt i sin egen utveckling som lärare även utan mentor, mycket eftersom mentorn var en kollega.

> Jag har säkert ställt samma frågor eller fått samma tips ändå. Skillnaden nu var att vi fick lite pengar till skolan för det och att tiden finns och att mentorn kan känna att nämen jag har tid att sätta mig ett par timmar här nu för att jag får ta igen den tiden sedan. Vilket man inte får annars alla gånger. Så jag tror säkert att jag har kunnat kommit lika lång och fått samma tankar till mig i alla fall. Men jag kanske hade kommit ännu längre om jag hade haft någon utanför.

Börjes mentorskap

Börje hade arbetat som lärare i 12 år och var fritidspedagog med lärarutbildning Sv/So. Han hade samarbetat med mentor i ca fyra år.

Mentorskapet

Börje fick automatiskt en mentor när han började på en ny skola. Rektorn erbjöd honom en mentor för att det var mycket nytt på denna skola och för att han skulle trivas och komma in i gänget.

Mycket fokus skulle ligga på läs- och skrivinlärning men kom att gälla hela lärarkompetensen. Mentorn observerade i Börjes klass men gick även in och undervisade för att visa olika metoder och förhållningssätt.

> […] Hon gick in och hade timmar och visade mig svenska och lite sådär då. Hur hon undervisade och vad man kan tänka på och sådana grejer då. Jättebra, enkla hjälpmedel och sådana grejer. Å sen har vi diskussioner på eftermiddagarna, har vi haft då.

Börje kunde sedan arbeta vidare utifrån mentorns lektionsplaneringar. Efter dessa tillfällen diskuterades vad som hade hänt. I diskussionerna ingick mycket pedagogik.

Kontakten med mentorn

Mentorn fanns på Börjes skola och var den mest rutinerade läraren på skolan enligt honom, när det gällde läs- och skrivinlärning. Att mentorn fanns på den egna skolan såg han som praktiskt, då denne hade stor inblick i hans arbetsuppgifter och visste hur det skulle vara. Börje och mentorn hade enbart enskilda träffar och i början gjordes en gemensam planering över vilka dagar som passade dem båda bäst och vad fokus skulle ligga på i mentorssamarbetet. Denna planering ändrades med tiden efter nya behov. Börje fick speciella uppdrag av mentorn, vilket gjorde att han blev säkrare i sitt eget val av metoder och material.

Förväntningar och erfarenheter

Det som Börje förväntade sig mest från sin mentor var pedagogiska diskussioner. Han ville diskutera varför saker blev som de blev och hur han hade kunnat göra annorlunda. Det positiva med mentorskapet har varit att ha någon att vända sig till med frågor angående pedagogik, didaktik och metodik. Börje poängterade även vikten av att få misslyckas.

Börje trodde att man som adept kunde känna en nervositet över att behöva prestera, vilket kunde bli till en nackdel i mentorskapet.

Börje hade ingen speciell tid avsatt till mentorsamarbetet utan fick ta av sin planeringstid, vilket han såg som en nackdel.

> […] Tyvärr så fick jag ju göra det, det är nackdelen då men jag tycker att det har varit så värdefullt så jag har ju tagit den planeringstiden på eftermiddagen till exempel om jag jobbar till halv tre så har vi kunnat suttit från halv två till halv tre, en timme då.

Vid flera tillfällen hände det att mycket mentorstid försvann på grund av sjukdomar, eftersom Börjes mentor då fick hoppa in för sina sjuka kollegor.

Konflikter

Vid mentorssamtalen diskuterades inte bara läs- och skrivutveckling, utan även de konflikter som kunde uppstå bland personalen. Börje menade att mycket kunde hända i ett arbetslag när det kom nya kollegor, framförallt om arbetslaget var väl sammansvetsat sedan tidigare. Vid sådana här konflikter har det varit bra att haft mentorn på den egna skolan, men i ett annat arbetslag.

När det gällde Börjes samarbete med mentorn, hade de inte haft några som helst samarbetssvårigheter, de hade talat om allt. Han upplevde inte att mentorn kränkt honom, utan hållit en rimlig distans. Vid behov hade mentorn kunnat gå in och ta över, men på ett bra sätt. Denne hade alltid låtit Börje göra på sitt eget vis.

Avslutat mentorskap

Mentorskapet är avslutat men de träffades fortfarande och diskuterade med jämna mellanrum. Som utvärdering hade Börje fått svara på en enkät som ansvarig i kommunen sammanställt för att bedöma resultatet av mentorskapen.

Konklusion av adepternas erfarenheter

Kurt och Börje hade kommit i kontakt med mentorskap på två olika sätt. Kurt blev tillfrågad av rektor, medan Börje fick sitt mentorskap automatiskt. Fokus skulle ligga på läs- och skrivutveckling, men kom att gälla hela lärarkompetensen. Utformningen skiljde sig åt i de båda fallen. Kurt hade enbart pedagogiska diskussioner med sin mentor och fick inga speciella uppdrag. De arbetade ostrukturerat och enbart efter behov. Börjes mentor däremot, både observerade och höll lektioner för att visa på olika metoder och förhållningssätt. De hade en tydlig planering över både innehåll och mentorsträffar. I båda fallen kom planeringen att ändras utifrån nya behov.

Båda adepterna hade sina mentorer på de egna skolorna. Kurt kände sin mentor sedan tidigare, vilket inte Börje gjorde. Deras förväntningar på mentorerna liknade varandras, önskvärt var att mentorn lyssnade och kom med adekvata tips och råd. Börjes mentorskap var avslutat men han träffade fortfarande sin mentor med jämna mellanrum, mycket på grund av att de befann sig på samma skola. Kurt hade ingen aning om när eller hur mentorskapet avslutas och han var osäker på om det fortfarande pågick. Han trodde dock att samarbetet skulle se ut på ett liknande sätt även om mentorskapet avslutats, eftersom de är kollegor. Kurt antog att han kanske hade kommit ännu längre om han hade haft en mentor utanför den egna skolan. När mentorn fanns på den egna skolan, menade Kurt att det kunde vara svårt för denne att se honom utifrån en objektiv synvinkel.

Kurt upplevde aldrig några samarbetssvårigheter eftersom det var lätt att öppna sig för någon som han redan kände och hade en god relation till. Börje menade att mycket kunde hända i ett arbetslag när det kom nya kollegor. När konflikter uppstått har det varit bra att haft mentorn på den egna skolan, men i ett annat arbetslag. Börje upplevde aldrig några samarbetssvårigheter med sin mentor, utan denne har hållit en rimlig distans till honom.

Varken Kurt eller Börje hade tid av sin tjänst till mentorskapet, de fick istället ta av sin planeringstid. Detta var något som de båda upplevde som en stor nackdel. Kurt menade att det kunde vara svårt att kräva tid av mentorn då han såg att denne hade mycket att göra. Vidare menade han att det hade varit bra om det funnits mer tid avsatt varje vecka till mentorskapet.

Analys och diskussion

Tidigare forskning resonerar kring lärares första tid i yrket och de svårigheter de kan uppleva eftersom läraryrket är en komplex verksamhet, som inte alltid stämmer överrens med nya lärares förväntningar. Det är bland annat på grund av detta som det framkommit att det är betydelsefullt att ge dessa lärare stöd under de första yrkesverksamma åren. Under studiens gång har det visat sig att mentorskap kan vara en lyckad strategi när det gäller bemötandet av nya lärare.

Syftet med examensarbetet var att undersöka hur mentorskap kan fungera och hur mentorskap kan vara utformade.

Metoddiskussion

Kontakten med informanterna skedde utan problem och ingen av de tillfrågade personerna tackade nej till att delta i studien. Vi anser att våra intervjusvar är mer tillförlitliga och mindre rekonstruerade, eftersom intervjufrågorna inte skickades ut i förväg. På så sätt kunde inte informanterna tänka ut passande svar.

Intervjuerna skilde sig åt när det gällde omfattningen på de svar informanterna gav. Några av dem kom lätt in på ämnen som inte hade relevans för studien. Eftersom vårt intresse är stort för hela lärarprofessionen, var det svårt att styra tillbaka informanterna på rätt spår igen. Detta ledde till att transkriberingen av dessa intervjuer blev mycket tidskrävande. Övriga informanter höll sig inom ramen för vår intervjuguide. Trots detta anser vi att vårt metodval, med semistrukturerade intervjuer, passade bra för att försöka uppnå studiens syfte. Vi fick de fylliga och djupgående svar som vi eftersträvade. Viktigt att tänka på vid semistrukturerade intervjuer, var att hela tiden vara uppmärksam och komma med relevanta följdfrågor. Vi anser att det har varit en stor fördel att vara två intervjuare, eftersom vi uppfattade samt tolkade informanternas intervjusvar på olika sätt och därmed kunde hjälpas åt att ställa relevanta följdfrågor.

Vid transkriberingen valde vi att inte skriva ut intervjuerna i fulltext. Detta gjordes av tidsekonomiska skäl och för att endast relevant data skulle tas med i studien. En nackdel med att inte skriva ut intervjuerna i fulltext är att viktig information kan gå förlorad. Att vara noggrann och uppmärksam vid transkriberingen är därför av stor vikt. Det kan innebära att bandade data måste lyssnas igenom ett flertal gånger.

Analys och resultatdiskussion

Nya lärare behöver mötas av förståelse och adekvat stöd under sin första tid i yrket. De behöver även hjälp med att förtydliga vad som konkret ingår i lärarrollen, anpassa sina teoretiska kunskaper samt sina förförståelser av hur lärare arbetar (Franck, 2001; Lindgren, 2007). Eftersom adepterna i vår undersökning hade flera års erfarenhet av läraryrket innan de fick en mentor, visar det att även verksamma lärare kan behöva stöd i form av mentorer. Den ena adepten blev tillfrågad om mentor eftersom denne skulle undervisa i en årskurs ett. Den andre blev automatiskt tilldelad en mentor när denne började på en ny skola, bland annat för att komma in i gällande rutiner och i gemenskapen med kollegorna. I båda fallen skulle fokus ligga på läs- och skrivundervisning, men kom senare att gälla hela lärarkompetensen.

En av mentorerna berättade att en av hans adepter övervägt att sluta, när denne skulle undervisa i årskurs ett eftersom adepten inte ansåg sina kunskaper inom området som tillräckliga. I och med mentorskapet blev adepten tryggare i sin lärarroll och valde att stanna på skolan. Den här problematiken diskuteras även av Achinstein och Athanases (2005) och Quinn, Haggard och Ford (2006) som menar att bristen på stöd till nya lärare kan vara en orsak till att de lämnar yrket. Stöd från en mer erfaren lärare eller kollega, var uppenbarligen något som adepten ovan saknade.

Enligt vad som framkommit genom den tidigare forskningen är urvalet av handledare av stor vikt. Ofta baseras urvalet på lärarkompetensen och mindre vikt läggs på handledarens personliga egenskaper. Det vanligaste är att rektorerna själva avgör vilka lärare som lämpar sig att vara handledare. Detta har visat sig vara en mindre lyckad strategi, viktigt är istället att handledare och adept kompletterar varandra på ett personligt plan (Kajs, 2002). Gemensamt för mentorerna i intervjustudien var att de blev tillfrågade av sina rektorer angående mentorskap. Den ena mentorn fick självständigt lämna sitt intresse av att delta medan den andre mentorn blev rekommenderad av sin rektor. Ett kriterium som de båda skulle uppfylla var att ha gedigna kunskaper inom läs- och skrivinlärning. En risk vi ser i att rektorn i det här fallet valde ut mentorer, är att denne antagligen valde ut lärare med lång erfarenhet och lade mindre vikt vid personlig lämplighet.

Lika viktigt som valet av handledare, är matchningen mellan handledare och adept. Det är viktigt att handledare och adept delar liknande åsikter och tankar eftersom det bidrar till ett mentorskap som bygger på tillit och förtroende. Framgångsrikt mentorskap ska ha en välstrukturerad och målinriktad planering och både handledare och adept måste känna att de utvecklas i relationen (Kajs, 2002; Lindgren, 2006). Alla informanter i intervjustudien hade sina mentorer respektive adepter på den egna skolan.

Tre av mentorskapen var knutna till kollegor från det egna arbetslaget medan det fjärde var knutet till en kollega på samma skola, men i ett annat arbetslag. Denna matchning berodde till stor del på tidsekonomiska skäl och att mentorn skulle finnas tillgänglig för adepterna. Steinberg (2004) menar att det kan vara både lämpligare och bättre att ha en handledare utifrån, eftersom detta kan bidra till nytänkande och ärlighet. En av adepterna menade att det var svårt att få tid tillsammans med mentorn när han såg hur mycket denne hade att göra. Han ansåg även att en mentor utifrån hade kunnat se på honom mer objektivt. En av mentorerna anser att det krävs en tydlig struktur

för att samarbetet ska bli professionellt, detta är framförallt viktigt när mentorn och adepten finns på samma skola.

Genom vår studie har vi sett både för- och nackdelar med att handledare och adepter finns på samma skola. Fördelar vi sett är närheten, tryggheten samt att man känner varandra sedan tidigare och på så sätt vet hur den andre fungerar. Nackdelarna kan vara att det är svårt att få tid avsatt till handledning och att förhålla sig professionellt gentemot varandra. En ytterligare nackdel vi funderar över är om man inte vågar vara ärlig i samarbetet och kräva det man har rätt till. Konflikter försöker att undvikas, då samarbetet sker med en nära kollega. Ingen av informanterna upplevde några samarbetssvårigheter, vi anser att detta till stor del kan bero på att de kände varandra sedan tidigare.

Adepterna förväntade sig att mentorn skulle vara ett stöd genom att lyssna, ge respons, finnas tillgänglig och någon att föra pedagogiska diskussioner med. Detta stämmer väl överens med vad den ena mentorn hade för förväntningar på sig själv. Den andre mentorn förväntade sig erfarenhetsutbyten och att få ”föra över sin kunskap” till adepterna. Vi ser en fara i att mentorn anser att detta är uppdraget som mentor. Denna syn på handledning stämmer inte överens med handledningens syfte, som bland annat innebär professionell utveckling av kompetenser i både tanke som handling, genom reflekterande samtal (Hammarström – Lewenhagen & Ekström, 1999; Persson, 1999). Adepterna ges inte tillfälle till reflektioner och insikter om det egna lärarutövandet, utan får istället konkreta råd på hur det ”ska” vara.

Många av mentorernas och adepternas förväntningar återkommer i den tidigare forskningen, som även menar att handledaren ska vara lyhörd, uppmuntra, utmana och ha kompetens inom det område som handledningen syftar till. Handledaren ska komma med råd och förslag utan att vara dominant eller dömande (Persson, 1999; Carter & Francis, 2001; Lindgren, 2007). Detta är något som tas upp av en mentor och en adept, vilka menar att det är viktigt att se till adeptens behov och att mentorn inte tar över på ett negativt sätt. Adepten påpekar här vikten av att få göra på sitt eget vis och att mentorn håller en rimlig distans.

I ett framgångsrikt mentorskap är det även önskvärt att handledaren är medveten om sin egen roll och vad som förväntas av denne, vilket gör utbildning angående handledning angeläget (Kajs, 2002; Lindgren, 2006). Båda mentorerna fick gå en utbildning som framförallt utgick från hur man är mentor till vuxna. Den ena mentorsutbildningen innehöll även kontinuerlig, personlig handledning om vad mentorskapet skulle innebära. Mentorn som gick denna utbildning fick även gemensam och kontinuerlig utbildning tillsammans med sina adepter. Kajs (2002) menar att handledare och adepter bör få kontinuerlig utbildning under pågående samarbete.

Det som framkommit i den tidigare forskningen och i intervjustudien är att handledning ska bidra till en positiv utveckling hos adepten, där fokus ska ligga på adeptens behov och inte på personligheten. Inför det kommande mentorsamarbetet berättade den ena mentorn för sina adepter om vad samarbetet skulle innehålla. Han ansåg sig inte ha några förväntningar på sina adepter då han menade att de var vuxna människor med egna idéer, vilket han måste respektera. Detta tolkar vi som att mentorn självständigt hade bestämt vad mentorsamarbetet skulle innehålla utan att ha hunnit se till adepternas behov. Eftersom han inte krävde något av sina adepter, kan de haft svårt att ta eget ansvar för mentorskapets utveckling och därmed haft svårt att uppnå

mentorskapets syfte. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) anser att det krävs eget ansvarstagande av adepterna för att de ska nå personlig utveckling i yrkesutövandet.

En av adepterna fick inga speciella uppdrag av sin mentor. Adepten menade att mentorn hade svårt att se sin egen roll i samarbetet och därmed svårt att bidra med något i adeptens yrkesutveckling. Vi finner att det här kan vara en bidragande orsak till varför mentorn inte gav adepten några relevanta uppdrag och utmaningar. Den andra adepten fick uppdrag av sin mentor vilket gjorde att han blev säkrare i sitt val av metoder och material. Enligt Steinberg (2004) bör handledaren alltid ge adepten en utmaning eller uppgift, som ska utföras till nästa möte. Endast en av mentorerna gav sina adepter speciella uppdrag, men inte enskilt utan vid grupphandledning.

Utifrån de fyra mentorskap vi studerat, är det endast i ett mentorssamarbete lektionstillfällen har observerats. I detta mentorskap höll mentorn även i lektioner för att visa adepten metoder och planeringar, som adepten senare kunde bygga vidare på. Denna handledningsmetod kan liknas vid Allen, Cobb och Dangers (2003) ena modell för mentorskap, där handledaren demonstrerar en aktivitet eller strategi vilken adepten senare kan upprepa. Den här metoden är inte att eftersträva eftersom den kan skapa kopior av handledarens lärarroll. En positiv del i detta mentorskap var att de förde diskussioner och reflektioner i samband med de lektioner som observerades, vilket är att föredra enligt tidigare forskning. Viktigt att poängtera är att inget av de andra mentorskapen arbetade efter litteraturens önskvärda strategi. Istället samtalade de kring adepternas lärarutövande och mentorerna kom sedan med adekvata tips och råd.

Som ovan nämnts finns en rädsla hos handledare att adepterna tar efter deras personlighet och inte enbart det didaktiska arbetet de använder sig av (Bleach, 1997; Kroksmark & Åberg, 2007). En av mentorerna hade reflekterat kring detta och nämnde sin rädsla över att skapa kopior av sig själv. Kanske var han för mycket pedagog i sig själv, så att metoden var en del av hans personlighet.

Fördelarna med att vara mentor är enligt den ena mentorn att få ta del av någon annans erfarenheter, tankeutbyten och att blanda sin egen erfarenhet med den ”forskarerfarenhet” och de idéer, som den nya läraren har. På så sätt möts det beprövade med det vetenskapliga, vilket kan vara mycket lyckat. Den andra mentorn såg en fördel i att få hjälpa nya lärare med bland annat undervisningsmetoder samt att få egen fortbildning och på så sätt kunna läsa och hålla sig uppdaterad inom aktuell forskning. Mentorernas utbyte av mentorskapet skiljer sig åt eftersom den ena mentorn inte anser sig få något kunskapsutbyte av sina adepter. Han anser sig själv vara den som besitter kunskap, som han i sin tur för vidare till adepterna. Vi ifrågasätter den här mentorns syn på sitt uppdrag eftersom ett mentorskap är tänkt att leda till ett ömsesidigt lärande. Även Carter och Francis (2001) och Quinn m.fl. (2006) menar att handledarna utvecklas i mentorskapet genom att reflektera över sitt eget yrkesutövande och sina erfarenheter.

Tre av informanterna i studien hade avslutat sina mentorssamarbeten, medan en var osäker på om det fortfarande pågick. Anledningen till osäkerheten berodde antagligen på att den här adeptens mentorssamarbete hade en ostrukturerad planering, utan schemalagd tid. Samtliga informanter har fortsatt samarbetet under liknande former efter att mentorssamarbetet avslutats. De tror att de skulle ha samarbetat på ett liknande sätt även om mentorskapet inte funnits. Enligt Carter och Francis (2001) har det visat sig att mentorssamarbeten kan uppstå naturligt när nya lärare undervisar sida vid sida med en mer erfaren lärare.

De planerar och utvärderar sina lektioner tillsammans och på så sätt får den nya läraren ta del av de kunskaper och erfarenheter den äldre läraren besitter. En av adepterna tror att han kommit lika långt i sin yrkesutveckling även om han inte haft en mentor, eftersom de antagligen hade samarbetat ändå.

Det som framkommit ovan, ställer mentorskapets mening på sin spets. Om samarbeten ofta uppkommer som en naturlig del i ett lärarlag, varför ska då skolor lägga ner ekonomiska resurser på mentorskap? Samtliga informanter hade sina handledare och sina adepter på den egna skolan, vilket måste tas i beaktande. Det hade kanske sett annorlunda ut om handledarna kommit/åkt från/till andra skolor? Vi anser att de hade haft lättare att förhålla sig professionellt i mentorssamarbetet om handledaren kommit utifrån. Då hade de varit tvungna att ha ett strukturerat tillvägagångssätt med schemalagda träffar, vilket vi anser skulle ha resulterat i framgångsrikare mentorskap. Detta är något som även stöds av vår intervjustudie och av den tidigare forskningen (Kajs, 2002; Steinberg, 2004; Lindgren, 2006).

Lindgren (2006) menar vidare att man som ny lärare måste komma in i arbetslaget på lika villkor och bli accepterad. Hon menar att det kan vara svårt att öppet och objektivt samtala om personliga funderingar med en kollega i det egna arbetslaget. Detta tas även upp av en adept som menar att han haft mycket stöd i sin mentor, när han kom som ny till sitt arbetslag. Han såg en fördel i att ha mentorn på den egna skolan men i ett annat arbetslag.

I alla mentorskap vi studerat har handledarna haft tid från sina tjänster avsatta till mentorskapet. Enligt Konsensusrapporten (2007) får skolorna ekonomiskt stöd för den tid som handledarna är borta från sin ordinarie undervisning. Båda adepterna önskade att det även hade funnits tid för dem avsatt till mentorskapet, eftersom de hade fått ta av sin planeringstid. Detta gjorde att det oftast blev oplanerade träffar och att de kände stress över att få tiden att räcka till. Det här problemet tas även upp av en mentor, som fick ”jaga” sina adepter för att få till träffar med dem.

Genom hela vår studie är adepternas brist på avsatt tjänstetid det mest påfallande. För alla lärare är planeringstiden viktig för att få den ordinarie undervisningen att fungera. Att tvingas ta av denna tid kan vara förödande för många, framförallt för nya lärare som ännu inte blivit säkra i sin yrkesroll. Vi har inte hittat någon litteratur som tar upp detta problem och vi anser att det är av stor vikt att dilemmat konkretiseras inför framtida mentorskap. Konsensusrapporten (2007:41) betonar detta:

> […] förutsättningar i form av tid till att utöva mentorskapet, är en avgörande förutsättning för framgångsrik kunskapsöverföring. Mentorskapet är tidskrävande eftersom det rymmer många skiftande arbetsuppgifter.

Viktigt för kommande adepter att tänka på

Att välja en handledare som matchar adeptens personlighet och behov, anser vi kan vara av stor vikt, liksom att ha ett väl strukturerat och målinriktat mentorskap. Önskvärt är att både handledare och adepter har tid avsatt från sin tjänst, till mentorskapet. Nedan ges några råd till kommande adepter.

Steinbergs (2004:106-107) råd till de lärare som ska söka sig en handledare:

- Välj en handledare som är energigivare, inte energislukare. Livet är för kort för att man ska umgås med människor som tar ens kraft och energi.
- Handledaren ska vara positiv och ha sin entusiasm och sitt engagemang kvar.
- Handledaren ska ha erfarenheter och kompetenser som du vill ta del av.
- Välj en handledare som har höga förväntningar på dig och som kan utmana dig.
- Handledaren ska ställa frågor och vara intresserad av analyser, jämförelser, synteser och andra höga tankar.
- Handledaren ska lära känna dig och vilja dig väl.
- Handledaren ska vara beredd att avsätta tid till dig och ta sitt uppdrag på allvar.

Handledaren bör ha höga förväntningar på sina adepter för att kunna utmana dem. Samtidigt kan det enligt litteraturen vara viktigt att handledare och adepter delar liknande uppfattningar och tankar, då detta anses bidra till ett mentorskap som bygger på tillit och förtroende. Betydelsefullt är också att båda parter utvecklas i relationen. Enligt våra egna erfarenheter är det även viktigt att ta tillvara på människors olikheter och vi anser att det många gånger kan vara berikande. Det här är något som inte nämns i den litteratur vi tagit del av.

Vidare forskning

Genom studiens gång har vi upptäckt fler infallsvinklar inom vårt forskningsområde som skulle vara intressanta att undersöka vidare. Framförallt den avsatta tiden till mentorskap, att handledaren finns på annan skola samt matchningen mellan handledare och adept. Dessa är några av de komponenter, som kan vara avgörande för vad mentorskapet resulterar i.

Vidare skulle det även vara intressant att utföra en jämförande studie till denna, där handledarna och adepterna inte arbetar på samma skola.

Källförteckning

Achinstein, B. & Athanases Z, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teacher and Teacher Education*, (21), 843-862

Allen, D.D., Cobb, J.B. & Danger, S. (2003). Inservice Teachers Mentoring Aspiring Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (11:2), 177-182

Andersson, G. & Persson, S. (2002). *Coaching och handledning av grupper*. Lund: Studentlitteratur

Aili, C., Persson, H. & Persson, K. (2003). *Mentorskap: Att organisera skolans möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur

Bleach, K. (1997). The importance of critical self- reflection in mentoring newly qualified teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (4:3), *19-24*

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Callander, F. (2004). *Student teachers' professional dispositions at beginning of the teacher education programme.* Paper presented at European Conference on Educational Research, ECER, Conference at the University of Crete, 22-25 September. Ur Lindgren, U. (2006).

Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, (29:3), 249-262

Gordan, K. (1992). *Psykoterapihandledning inom utbildning, I kliniskt arbete och på institution.* Stockholm: Natur och Kultur. Ur Hammarström- Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999)

Hammarström-Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet: ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma.* Stockholm: HLS Förlag

Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning – på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur

Kajs, L.T. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (10:1), 57-69

Konsensusrapporten. (2007). *Kunskapsöverföring i praktiken. Att ta tillvara kompetens kring läs- och skrivinlärning.* Specialpedagogiska institutet, Västerås: Edita

Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete.* Lund: Studentlitteratur (Polen)

Larsson, M. & Lindén, J. (2005). *Handledning – perspektiv och erfarenheter* . Lund: Studentlitteratur

Lauvås, P. Hofgaard-Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan.* Lund: Studentlitteratur

Lauvås, P.& Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori.* Lund: Studentlitteratur

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan. *Forskning i fokus.* ISSN 1651-3460 ; 4

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school- based mentoring program in Sweden. *Educational Studies,* (31:3), 251-263

Lindgren, U. (2006). *På väg mot en yrkesidentitet: Mentorskap som stöd för nyblivna lärares professionaliseringsprocess.* Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet

Lindgren, U. (2007). New into the profession: a study of the mentoring of novice teachers in Sweden. *Journal of In- Service Education*, (33:2), 241-243

Lärarnas riksförbund, (2001). *Stöd de nyutexaminerade lärarna.* Stockholm: Lärarnas Riksförbund

Mathias, H. (2005). Mentoring on a Programme for New University Teachers: A partnership in revitalizing and empowering collegiality. *International Journal for Academic Development,* (10:2), 95-106

Nordström, E. (2002). *Pedagogisk handledning. En studie av lärande samtal kring lärares uppdrag.* Stockholm: Stockholms universitet

Norman, P. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697

Näslund, J. & Granström, K. (1995). *Professionell utveckling hos lärare genom handledning.* Linköpings Universitet: Lärarutbildningen

Reinecke, L. (2003). *Problemformulering.* Malmö: Liber

Selander, U-B. & Selander, S. (2007). *Professionell handledning.* Lund: Studentlitteratur

Steinberg, J. (2004). *Mentorskap, coaching och co-coaching: En praktisk handbok.* Falun: ScandBook

Stenhouse, L. (1979). *Research as a basis for teaching.* Inaugural lecture: Norwich. Ur Handal, G. & Lauvås, P. (1982)

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur

Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, (23), 201-214

Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Antagna av Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990.

Quinn, C.L., Haggard, C.S. & Ford, B.A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: a model in four phases. *School Leadership & Management*, (26:1), 55-68

Elektroniska källor

Nationalencyklopedin, www.ne.se. (2007-11-05, ca 14:23). Sökord: *mentor, handledare, handledning*

Nationalencyklopedin, www.ne.se. (2007-11-28, 14:44). Sökord: *adept*

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide – mentorer

- Hur länge har du arbetat som lärare? (utbildning)

- Hur kom du i kontakt med mentorskap?

- Vem kontaktade dig/kontaktade du?
- Vad/vem fick dig intresserad?
- Hur länge har du arbetat som mentor?

- Vad är ditt uppdrag som mentor?

- Utbildning? (tid)
- Vad avser ”mentorsutbildningen”? (områden)

- Hur ser den första kontakten ut med adepten?

- Sker den första kontakten via personligt möte?
- Görs en gemensam planering för hur samarbetet ska se ut?
- Händer det att planeringen ändras vid nya behov?

- Hur ser samarbetet ut?

- Var sker samarbetet? (personliga samtal, observationer)
- Hur mycket tid får adepterna? (totalt, per gång, sammanhängande)

- Vad förväntar du dig av adepten?

- Hur/när avslutas mentorssamarbetet?

- Vem avgör när behovet inte finns längre?
- Tidsbegränsning?
- Sker någon uppföljning efter avslutat mentorssamarbete? (varför/varför inte)

- För- & nackdelar med mentorskap?

- Samarbetssvårigheter
- Professionell distans till adept & elever

- Är det något annat viktigt som du tycker att vi bör veta gällande mentorskap?

Bilaga 2. Intervjuguide – adepter

- Hur länge har du arbetat som lärare? (utbildning)

- Hur kom du i kontakt med mentorskap? (behov)

- Vad/vem fick dig intresserad?
- Vem kontaktade du/kontaktade dig?

- Hur länge har du samarbetat med mentor? (pågår, avslutat?)

- Hur såg den första kontakten ut med mentorn?

- Skedde den första kontakten via personligt möte?
- Gjordes en gemensam planering för hur samarbetet skulle se ut?
- Hände det att planeringen ändrades vid nya behov?

- Hur ser samarbetet ut?

- Var sker samarbetet? (personliga samtal, observationer)
- Anser du att tiden tillsammans med mentorn är tillräcklig? (hur mkt tid anser du vara rimligt)

- Vad förväntar du dig av din mentor? (personligt, läs & skriv, ämnen, elever m.m)

- Hur/när avslutas mentorssamarbetet?

- Är det du som avgör när behovet inte finns längre?
- Sker någon uppföljning efter avslutat mentorssamarbete? (varför/varför inte)

- För- & nackdelar med att ha en mentor?

- Samarbetssvårigheter
- Tycker du att mentorn håller en rimlig distans till dig och dina elever? (rimlig nivå?)

- Är det något annat som du vill delge oss gällande mentorssamarbetet?

Bilaga 3. Till mentorer och adepter

Vill Ni delta i en studie om hur mentorssamarbeten kan fungera?

Enligt forskning finns ett behov av professionell handledning gällande läs- och skrivinlärning samt säkerhet i den egna yrkesrollen, hos nyutexaminerade lärare. Med denna kunskap som grund har vi valt att forska djupare i hur mentorskap kan se ut och fungera. Studien genomförs med hjälp av intervjuer med mentorer respektive adepter, oberoende av varandra. Deltagandet sker frivilligt och svaren kommer ej att kunna kopplas till enskild individ. Datamaterialet kommer att behandlas konfidentiellt.

Studien kommer att avrapporteras som ett examensarbete inom ramen för lärarutbildningen.

Vid frågor eller funderingar angående studien, tveka inte att kontakta oss.

Tack på förhand för Er medverkan!

Jeanette Dahlqvist
xxxxxxxx@student.hig.se
Tel: xxx- xxx xx xx

Sandra Jansson
xxxxxxxx@student.hig.se
Tel: xxx- xxx xx xx

Handledare:

Elisabeth Björklund

Universitetsadjunkt
Högskolan i Gävle
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Ämnesavdelningen Didaktik
801 76 Gävle
Mail: xxx@hig.se
Tel: xxx-xxxxxx