

Mentorsprojektet Näktergalen

Möten mellan skolbarn och högskolestudenter

Lena Rubinstein Reich

© Lena Rubinstein Reich
Tryckt hos L r r utbildningens reprocentral

Malmö högskola
L r r utbildningen 205 06 Malmö

ISSN 1101-7643

Innehåll

Förord	5
1 Sammanfattning	7
2 Bakgrund och syfte	15
2.1 <i>Det israeliska mentorsprojektet "PERACH"</i>	18
2.2 <i>Ett svenskt mentorsprojekt</i>	20
2.3 <i>Utvärderingens syfte och inriktning</i>	22
3 Uppbyggnad och genomförande	26
3.1 <i>Planeringstermin och organisation</i>	26
3.2 <i>Projektets mål för deltagande barn och mentorer</i>	30
3.3 <i>Rekrytering av mentorer</i>	31
3.4 <i>Rekrytering av barn</i>	36
3.5 <i>Matchning barn - mentor</i>	42
3.6 <i>Projektledaren och koordinatorernas arbete</i>	43
3.7 <i>Ekonomi - arvudet till mentorena</i>	45
3.8 <i>Informationsspridning</i>	46
3.9 <i>Startdag, gemensamma aktiviteter och avslutningsdag</i>	47
3.10 <i>Vad gör barn och mentor när de träffas?</i>	49
3.11 <i>Sammanfattande diskussion</i>	53
4 Metod	55
4.1 <i>Datainsamlingstekniker</i>	57

4.2	<i>Översikt - vilka data besvarar vilka frågor</i>	63
5	Resultat - barnen	66
5.1	<i>"Roligt, jätteroligt!" – nöjda barn, föräldrar och lärare</i>	66
5.2	<i>Många barn har utvecklats, förändrats och fått nya erfarenheter</i>	74
6	Resultat – mentoreorna	83
6.1	<i>Roligt, oerhört givande men också jobbigt</i>	83
6.2	<i>Mentoreorna har utvecklats, lärt sig och fått nya erfarenheter</i>	86
6.3	<i>Den ekonomiska ersättningen markerar ett arbete</i>	97
6.4	<i>Det man lärt sig går inte att läsa sig till</i>	100
7	Kvalitetsfaktorer	103
7.1	<i>Upplevda problem och svårigheter</i>	103
7.2	<i>Viktiga kvalitetsfaktorer</i>	106
7.3	<i>Koordinatorerna och projektledaren har en nyckelroll</i>	111
8	Avslutningen - separationen	113
9	Relationen mellan barn och mentor och dess pedagogiska betydelse	119
9.1	<i>Relationens unika karaktär</i>	119
9.2	<i>Mentor, handledare eller vuxen vän?</i>	125
10	Sammanfattande slutsatser	128
	Referenser	132

Förord

Denna rapport är en redovisning och utvärdering av mentorsprojektet Näktergalen, ett pilotprojekt som genomförts vid Lärarutbildningen, Malmö högskola 1997-2000. Projektet har möjliggjorts genom ett generöst anslag från Knut och Alice Wallenbergs stiftelse.

I arbetet med redovisningen och utvärderingen har flera personer varit involverade. Näktergalens projektledare Carina Sild-Lönroth och koordinatören Lísa Ívarsdóttir har på olika sätt deltagit i datainsamlingen, inte minst i att ta fram underlag till redovisningen av projektets genomförande. Gymnasielärare Liselotte Forsberg och fritidspedagog Helen Johansson har genomfört intervjuer och hjälpt till med utskrifter och bearbetning av data.

Till projektet har knutits en referensgrupp bestående av professor Horst Löfgren, Malmö högskola, docent Annick Sjögren, Södertörns högskola och seniorforskare Søren Smidt, Center for Institutionsforskning, Glostrup, Danmark. De har följt utvärderingen och gett värdefulla synpunkter i olika delar av utvärderingsarbetet. Likaså har rektor Lars Haikola under utvärderingsarbetet bidragit med värdefulla synpunkter.

Professor emeritus Håkan Westling, Wallenbergsstiftelsens representant i projektets referensgrupp, har följt projektet under hela perioden, och genom sitt engagemang och intresse positivt påverkat projektarbetet.

Slutligen ett varmt tack till barn, mentorer, föräldrar, lärare, skolledare och koordinatörer som på olika sätt ställt upp i intervjuer och besvarat enkäter.

Malmö maj 2001

Lena Rubinstein Reich

1 Sammanfattning

En flicka, 11 år, sammanfattar sitt deltagande i mentorsprojektet Näktergalen:

Det var alltid roligt, alltid lika roligt. Vi gjorde roliga saker hela tiden. Det har varit jätteroligt.

En lärarstudent, som var mentor pilotprojektets tredje år, skriver:

Slutligen vill jag bara säga ett stort TACK till hela mentorsprojektet för att jag fått möjlighet att delta. Att få lära känna mitt mentorsbarn och hennes familj har varit något av det allra roligaste i hela min utbildning. Jag har fått en ny liten kompis som trots sina unga 9 år gett mig så mycket erfarenhet och värdefulla minnen resten av livet! TACK!

På uppdrag av Knut och Alice Wallenbergs stiftelse reste en delegation från Lärarhögskolan i Malmö till Israel för att studera det israeliska mentorsprojektet PERACH. Mentorsprojektet PERACH startade 1972 med idén att låta universitetsstudenter vara mentorer för skolbarn som lever under sådana förhållanden, att de inte ges reella möjligheter att utvecklas socialt och kunskapsmässigt. Mentorns uppgift var att ge barnet en positiv förebild, ge barnet uppmärksamhet och stöd. I dag omfattar projektet ca 25000 studenter, som arbetar som mentorer. Nästan 20% av Israels universitets- och högskolestudenter deltar.

Studieresan mynnade ut i en ansökan till Wallenbergsstiftelsen om att genomföra ett pilotprojekt vid Lärarhögskolan i Malmö med PERACH som modell. Ansökan beviljades och pilotprojektet löpte från januari 1997 till juni 2000.

Syftet med pilotprojektet var att prova om det var möjligt att genomföra ett mentorssystem på en svensk högskola med liknande idé och organisa-

tion som PERACH i Israel och med goda effekter för både deltagande barn och mentorer. Effekter ses utifrån tre aspekter:

- Grad av tillfredsställelse.
- Upplevd utveckling/förändring hos barnet och/eller mentorn som en följd av deltagande i projektet.
- Antal som fullföljer projektet.

För att ta reda på de deltagandes upplevelser och uppfattningar har en omfattande mängd data samlats in i form av intervjuer, enkäter, fria berättelser och annan skriftlig dokumentation. Barn och föräldrar har intervjuats, likaså lärare/fritidspedagoger som haft mentorsbarn i sina klasser/barngrupper. Studenterna, dvs mentorerna har besvarat enkäter och blivit intervjuade vid olika tidpunkter, upp till två år efter mentorsperiodens slut.

Projektets uppbyggnad och genomförande

Pilotprojektet får namnet mentorsprojektet Näktergalen och startar med en planeringstermin då organisationen byggs upp. Projektledningen omfattar en projektledare på 25% av tjänst och tre s.k. koordinatörer på 50%. Koordinatorernas huvudsakliga uppgift är att under mentorsåret ansvara för var sin grupp på ca 20-25 barn-mentorspar.

Deltagande barn rekryteras från tre grundskolor i Malmö. Det är frivilligt att delta, och på skolorna anmäler barn och föräldrarna sitt intresse. Sedan väljer skolan ut de barn som är i mest behov av att få delta. Mentorerna har hittills rekryterats bland lärarstudenter. Studenterna måste ansöka om att få bli mentor och väljs ut efter intervju och kontroll av referenser. Mentorerna får ett skattepliktigt arvode på 6000 kronor för sitt arbete. De barn och mentorer som antagits matchas, med tanke på att de ska passa ihop, till par.

Under projektets tre första år har totalt 204 barn-mentorspar deltagit. Av dessa har 199 par fullföljt, dvs 97.5%. Lika många flickor som pojkar i åldrarna 8-12 har deltagit. Mentorerna har varit lärarstudenter från olika utbildningar: blivande förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare, gymnasielärare och blivande studie- och yrkesvägledare. Kön fördelning-

en bland mentorerna var 81% kvinnor och 19% män och uppskattningsvis ca 10% med utländsk bakgrund. Det visade sig vara något svårare än väntat att rekrytera mentorer bland lärarstudenter. Det har krävts ganska stora insatser för att få sökande.

Ett mentorsår pågår under 7-8 månader och börjar i oktober månad med en startdag då alla mentorer, barn och föräldrar samlas för att för första gången möta varandra. Sedan träffas barn och mentor ca en gång i veckan, ca 2,5-3 timmar varje gång. Mötenas innehåll planeras utifrån barnets intresse och önskemål. Mentor och barn har sina möten på olika platser. De kan träffas hemma hos barnet, hemma hos mentorn, på barnets skola eller i högskolans lokaler. De kan även göra rundvandringar och utflykter till skog eller strand, innerstaden, besök på simhall, bibliotek och museum. Inte sällan blir mötena enbart en samtalsstund mellan barnet och mentorn. Projektet erbjuder också gemensamma aktiviteter, t.ex. maskerad, rullskridskodisco, filmvisning. Mentorsåret avslutas i maj månad med en fest för alla deltagande mentorer och barn med respektive familjer.

Mentorerna redovisar sitt arbete en gång i månaden i en månadsrapport och får också personlig handledning av sin koordinator. Mentorerna får även utbildning i mentorskapet, före mentorårets start och en gång i slutet av mentorsperioden, då det handlar om den förestående avslutningen och separationen.

”Roligt, jätteroligt!” – nöjda barn, föräldrar och lärare

Vare sig man frågar barnen själva, föräldrarna eller lärarna om barnen är nöjda efter att ha deltagit i Näktergalen, blir svaret i stort sett ett enhälligt ja. När barnen ska beskriva hur det har varit att ha haft en mentor så är *roligt* genomgående ett återkommande ord.

Främst i två avseenden har projektet haft stor betydelse för barnen. De har fått *nya upplevelser och erfarenheter*, fått se nya miljöer, delta i aktiviteter som de tidigare inte varit med om. De har också fått ha *en vuxen för sig själv*, någon som lyssnar, som de får ha en nära relation till och känna gemenskap med.

Barnen har varit mycket stolta och glada över att de har en mentor, vill gärna visa upp sin mentor för andra kamrater och lärare och berätta vad de ska göra eller har gjort tillsammans. Lärare och föräldrar beskriver det som att det ”lyser” om barnen.

Jag har ju haft barn med i projektet i fyra år nu, flera stycken i varje klass och jag har uppfattat det som väldigt positivt. Barnen har efter helgen räckt upp handen: O, jag har träffat min mentor och vi var där och där och så med en väldig glädje. Och de kan berätta på eftermiddagen innan de ska hem, O, idag ska jag träffa min mentor och göra det och detta. Det lyser lite om dem. De berättar gärna om det för alla men ibland blir det inte tillfälle till det och då kommer de till mig innan de går hem. (kvinnlig lärare – intervju)

Det fanns en farhåga i projektstarten att barnen som valdes ut att delta skulle känna sig utpekade. Resultatet blev motsatsen. Det är mycket populärt att delta och som en fritidspedagog uttryckte det ”tufft att ha en mentor”. Det finns en stor variation i skälen till att barnen deltar och det är en trolig förklaring till att deltagandet inte får en negativ stämpel.

Att ha haft en mentor har betytt olika mycket för olika barn. För vissa barn har det inneburit väldigt mycket, de har förändrats och lärt sig nya saker. För andra barn har det varit mer allmänt en positiv erfarenhet. För många av de deltagande barnen har det enligt barnen själva, lärarna, föräldrarna eller mentorerna inneburit att de i något avseende utvecklats, förändrats eller fått nya erfarenheter. Så här uttrycker en flicka det på frågan om vad hon tycker att hon lärt sig av sin mentor:

Ja, jag har lärt mig vänskap, lärt mig svenska och lärt mig träffa nya människor. (flicka – intervju)

Det finns flera exempel där mentorn på olika sätt varit ett stöd för barnet när det gäller kamratrelationer och även i fall där barn har varit utsatt för mobbning. Andra exempel är att barnens relation till vuxna har utvecklats, att de har blivit mera självständiga och att de har lärt sig kommunicera med vuxna. De har fått ökat självförtroende. Blyga och tysta barn har blivit öppnare och vågar mer. Barn med svenska som andraspråk har utvecklat sitt språk.

För mentorerna – Roligt, oerhört givande men också jobbigt

Genomgående är mentorerna också mycket nöjda med sitt deltagande och menar att det har varit roligt, spännande, lärorikt och givande. Flera uttrycker stor tacksamhet för att de fick delta i projektet och att det är ett minne för livet. Tillfredsställelsen är relaterad till följande:

- Att ha fått bygga upp en nära relation med ETT barn och se barnet utvecklas.
- Att ha blivit bekräftad, någon längtar efter en och tycker om en.
- Att ha haft mycket roligt ihop, hittat på många roliga aktiviteter, fått bli barn på nytt.
- Att få komma ifrån studierna och göra något annat.

Det är främst på tre områden som mentorerna upplever att de lärt sig, utvecklats eller fått nya erfarenheter av att ha varit mentor. Ett handlar om att ha fått inblick i en annan värld än den man själv är uppvuxen i.

För mig har det också varit nyttigt att se hur ett barn lever som kommer från helt andra uppväxtförhållanden än jag själv. ... Dessutom förändras nog de fördomar man kanske har om människor som bor i s.k. ”problemområden” under ett sådant här år. Det har de gjort för mig i alla fall och jag kommer att vara försiktigare i framtiden innan jag sätter ”etiketter” på folk. (kvinnlig mentor, år 3)

Det andra området handlar om att ha fått kunskaper om barn och barns olika villkor. Mentorerna beskriver i många aspekter hur de fått kunskaper om barn, barns olika villkor och förutsättningar för lärande och utveckling. Man kan säga att de fått olika perspektiv på barn.

Det tredje området handlar om personlig utveckling, ”vuxenblivande” och ökad kommunikativ kompetens. Det rör bland annat hur man kommunicerar med och förhåller sig till barn. Mentorer beskriver att de lärt sig ta ansvar, att lyssna, vara tydliga, vara flexibla och påhittiga, hålla löften, visa respekt, skapa förtroende och hantera och förebygga konflikter.

Flera framhåller att det man lärt sig genom att vara mentor går inte att läsa sig till.

Skönlitteratur även om det är mycket personliga skildringar av olika familjer kan inte ersätta att stå öga mot öga med en familj, det är annorlunda. (intervju med en kvinnlig mentor)

De svårigheter och problem som mentorerna upplever under projektet är inte stora. De är främst av praktisk art, dvs svårigheter att hitta mötestider, tidsbrist, långa avstånd, men det förekommer också svårigheter som handlar om mentorns relation till barnet och dess familj.

Ömsesidigt givande möten

Ett barn beskriver vad det innebär att ha en mentor:

Det är bra att ha en vuxenkompis för det har nästan inga barn för att man kan komma in på flera saker som man inte kan annars. En vuxenkompis är inte närmare än föräldrar. Mentorn kommer kanske på andra plats förutom släkten, men läraren lär bara ut saker och föräldrarna gör allt och mentorn är som en kompis. Mentorn både lär ut och har kul samtidigt. (intervju med pojke, 11 år)

Relationen mellan barnet och mentorn omges av specifika ramar som ger relationen unika möjligheter. Barn och mentor har ingen tidigare relation utan den börjar vid en given tidpunkt. De är i förväg matchade med tanke på att de ska ha förutsättningar att passa ihop. Relationen har mycket tydligt angivna gränser för när man ska träffas och under hur lång tid. Innanför ramarna finns ett stort utrymme för barn och mentor att bestämma vad de ska göra. I riktlinjerna ingår att barnet ska bestämma. I relationen finns också förutsättningar för mentorn att ge barnet sin totala uppmärksamhet och tid att lyssna. Mentorn har heller ingen uppgift att vara bedömande eller betygssättande. Det finns en ömsesidig samtidighet där mentorn inte är enbart lärare och barnet enbart elev utan båda lär sig av varandra, även om mentorn i första hand är till för barnet.

Flera mentorer poängterar att till det mest givande hörde pratstunderna och alla ”djupa” samtal de hade med sitt mentorsbarn och att de fick ta del

av ett barns tankar. Barnet ställer frågor om allt möjligt. Samtalen är inte enbart allvarliga och djupa utan de präglas också av mycket skratt och av att man har roligt ihop.

En kvinnlig mentor skriver:

Jag tycker det var härligt att komma henne så nära. Och då började vi prata även om lite mer jobbiga saker. Hur det känns att ha en arbetslös mamma. Att ha en lillasyster som alltid måste vara med. När bästa kompisen får en bättre vän och man plötsligt står ensam. Vi pratade om detta och mycket annat. Jag försökte ge min syn på saken, refererade till mig själv när jag var yngre och även vad jag tycker om saker nu. Vi pratade även om skolan, om jobbiga lärare och dumma scheman, elevinflytande och skolmat. Här gav hon mig många tips på vad hon tycker att jag som blivande lärare borde tänka på. Perfekt!

Sammanfattande slutsatser

Resultaten av denna studie av mentorsprojektet Näktergalen visar att det är möjligt att genomföra ett mentorssystem på en svensk högskola och med goda effekter för deltagande barn och mentorer.

Det finns flera faktorer som har betydelse för att Näktergalen nått positiva resultat. Dessa är både projektets styrka men också dess kritiska punkter. Om någon av dessa inte uppfylls är risken stor att projektet inte kommer att lyckas.

Av stor betydelse är att projektet har en genomtänkt *struktur med tydligt angivna ramar och regler*. Det gäller bland annat rollen som mentor, krav på inlämning av månadsrapporter, handledning, utbildning och tillvägagångssätt vid urval och matchning av barn och mentorer.

Betydelsefullt är också att projektet har en *lagom omfattning i tid*. Det är tillräckligt lång tid för att etablera och utveckla relationer och därmed skapas förutsättningarna för en positiv upplevelse. Å andra sidan är det så pass kort tid att mentorerna orkar med sitt uppdrag och barnen inte tröttnar.

Mentorsåret har en *tydlig avslutning* och det är inte meningen att barn och mentor ska fortsätta träffas. Resultaten pekar på att avslutningen inte

fått de negativa effekter som befarades. De flesta barn och mentorer verkar ha förstått att det ska ta slut och har blivit naturligt ledsna för det. Cirka hälften har haft någon form av kontakt efter avslutningen oftast i form av brev- eller telefonkontakt. Av mentorerna är det 75% som tycker att avslutningen och separationen fungerat bra eller mycket bra. Det tycks som om de tydliga ramar som projektet redan har och att barnen förbereds i god tid på avslutningen är tillräckliga för att avslutningen inte ska ge negativa effekter. Det är också viktigt att utlovad fortsatt kontakt från mentorns sida verkligen fullföljs.

Mentorerna får som nämnts en lön på totalt 6000 kronor för sitt arbete. Flera mentorer anser att ersättningen i sig inte har så stor betydelse, men de betonar att *lönen markerar att det är ett arbete*. Det kan sannolikt ha bidragit till att i stort sett alla (97%) fullföljer projektet.

Att projektet har *hög status* bland barn och föräldrar är väsentligt. Det beror främst på att det finns en *bredd* i rekryteringen av barnen. Barn med behov av något slag får komma med och deltagandet är dessutom frivilligt.

Det fjärde mentorsåret i Näktergalen har just avslutats. Efter de tre åren som pilotprojekt övergår Näktergalen med all sannolikhet till att bli ett permanent projekt inom Malmö högskola och i Malmö kommun. Mentorerna rekryteras numera inte bara från Lärarutbildningen utan även från andra enheter inom Malmö högskola.

2 Bakgrund och syfte

Maryam och Ingela¹ – beskrivning av ett mentorspar

På våren när Maryam gick i andra klass fick hon och hennes föräldrar en förfrågan om Maryam ville vara med i mentorsprojektet Näktergalen läsåret därpå. Det var hennes lärare som i ett utvecklingssamtal föreslog Maryam och hennes föräldrar detta. Även om inte föräldrarna från början riktigt förstod vad det hela gick ut på anmälde de Maryam till projektet.

Hösten 1999 började Ingela, 20 år, lärarutbildningen i Malmö. En av de första dagarna på utbildningen fick hon se ett anslag om att lärarstuderande kunde ansöka om att bli mentor för ett skolbarn. Hon anmälde sig, kom på anställningsintervju och blev en av 58 studenter som fick bli mentorer under perioden oktober till maj 1999-2000. Innan hon mötte sitt mentorsbarn första gången fick hon gå på mentorsutbildning tre kvällar. Första utbildningstillfället fick hon veta, att hon skulle vara mentor för en nioårig flicka som hette Maryam. En av projektets tre koordinatörer hade utifrån de uppgifter som fanns om Ingela matchat henne med vad hon trodde skulle vara ett lämpligt mentorsbarn.

Första gången Maryam och Ingela skulle träffas var på startdagen i Folkets Park. Dit kom alla barn, föräldrar och mentorer. Då de kom fick alla barn en lapp med ett nummer och sedan skulle de leta upp sin mentor som hade det numret. Maryam berättade efteråt att hon hade nummer 50 och att hon stod och tittade och undrade vem som skulle bli hennes mentor ”Jag såg inte Ingela och hon såg inte mig heller. Jag var så nervös men sen kom

¹ Maryam och Ingela är kodnamn.

Ingela fram till mig.” När de funnit varandra fick Ingela, Maryam och hennes föräldrar gå en sorts tipsrunda där de fick svara på frågor om t.ex. vilken som var deras älsklingsmat, vilka färger de tyckte om osv. Det visade sig att bådas favoritfärg var lila. Efteråt berättade Maryam att hon med en gång tyckte jättemycket om Ingela.

Sedan började de träffas, en gång i veckan och ungefär 3 timmar varje gång. En gång i månaden fick Ingela i en rapport redovisa vad de gjort. Månadsrapporterna visar att de gjorde många saker, mest på egen hand men också genom att delta i mentorsprojektets gemensamma aktiviteter. Här är några exempel:

20/10 – Jag mötte Maryam på skolan. Vi gick till fritidsgården en liten stund. Efter det var vi hos henne, byggde lego, åt, gjorde läxor osv.

7/12 – Jag körde till Maryam. Maryam, jag, hennes syster, bror och hans flickvän spelade Monopol. Jätteroligt.

12/1 – Jag var med Maryam i skolan.

(Ingela kommenterade att Maryam hade varit mycket stolt och väldigt mallig över sin mentor.)

10/2 – Maskerad på Lärarhögskolan.

12/3 – Var på biblioteket, läste för varandra och pratade.

De var på bio vid några tillfällen. En gång såg de filmen ”Tzatziki, morsan och polisen”. Ingela beskriver den nära gemenskap de kände på bion. De var försedda med mycket godis och satt längst bak och sedan satt de kvar när alla andra sprang ut. Vid andra tillfällen träffades de hemma hos t.ex. Ingela och gjorde lite av varje. En gång satt de på varsin soffa och skrev brev till varandra på små lappar.

Maryam berättar att hon blev ledsen när hon på avslutningen insåg att det var slut. Hon längtar efter Ingela men verkade tycka

det var bra att de skulle hålla kontakt. Det hade de också gjort med hjälp av brev, telefonsamtal mm.

Ingela tycker att hon tidigare kunde mycket om barn. Hon har en 10-årig lillasyster, och hon har arbetat på fritidshem. Men hon har förvånats över att hennes lillasyster och Maryam lever helt olika liv. Båda är 10 år. Lillasystern går på disco, åker själv till stan, går på gympa, klär sig tufft, sminkar sig lite osv. Maryam får inte vara ute efter att det blivit mörkt ute, får inte åka buss själv. Hon är aldrig och leker med någon kamrat på eftermiddagen utan är hemma. Ingela tycker att det gav henne mycket att få se en helt annan 10-årig flickas liv och komma in i en invandrarfamilj. Maryam och hennes familj kommer från Iran. Ingela har växt upp i en liten ort utanför Helsingborg. Hon har aldrig tidigare varit i en invandrarfamilj eller haft kontakt med invandrare. Hon säger att hon väl hade sina fördomar och tycker det har varit bra att hon kommit in i Maryams familj.

Några månader efter avslutningen intervjuades Maryam, hennes bror och mamma. Maryam säger att det har varit roligt att ha mentor. Hon säger att Ingela var jättesnäll, att hon lånade ut saker och att de tyckte om varandra.

Mamman tycker också det var mycket positivt och hon fick förtroende för Ingela med en gång. Ingela har varit som en syster för Maryam. Både brodern och mamman under instämmande av Maryam tycker att det hade varit så bra eftersom Ingela redan första gången de träffades berättade om sig själv och om sin familj. Brodern påpekar att hon var intresserad av dem och frågade dom olika saker. Då vet man att man kan lita på henne. De framhåller också att det var viktigt att hon aldrig bestämde själv utan alltid ringde och frågade om vad det var okey vad de tänkte göra. De återkommer till att Ingela visade dem respekt. Brodern lägger till att man kunde prata med henne, han körde flera gånger Maryam till träffar med Ingela och de kunde sitta i bilen och prata om saker, inte bara vara tysta. De hade sedan de för några år sedan flyttade till Malmö från en mindre ort inte haft någon kontakt

med svenskar och såg detta som ett bra sätt att få kontakt med som han uttryckte det en bra svensk. De berättar också, inte utan stolthet, att Ingela tyckte att hon hade lärt sig mycket av kontakten med deras familj.

Maryam tycker att hon lärt sig mycket av Ingela, bl.a. ord på svenska som hon inte kunde. Mamman och brodern tycker båda att Maryam hade förändrats. Hon pratar bättre svenska men också att hon talar på ett annat mer moget sätt.

Maryam och Ingela deltog i mentorsprojektet Näktergalen, 1999-2000. Det var pilotprojektets tredje och sista år. De utgör *ett* exempel bland alla de drygt 200 mentorer och 200 barn, som deltagit i pilotprojektet.

2.1 Det israeliska mentorsprojektet "PERACH"

På uppdrag av Knut och Alice Wallenbergs stiftelse reste en delegation i maj 1996 bestående av en lärarutbildare, en studentrepresentant samt rektor från Lärarhögskolan i Malmö till Israel för att studera det israeliska mentorsprojektet PERACH. Studieresan dokumenterades i en rapport och mynnade ut i en ansökan till Wallenbergsstiftelsen för att genomföra ett pilotprojekt vid Lärarhögskolan i Malmö med PERACH som modell. Wallenbergsstiftelsen beviljade ansökan.

Mentorsprojektet PERACH startade 1972 i Israel med idén att låta universitetsstuderande vara mentorer för skolbarn som lever under sådana förhållanden att de inte ges reella möjligheter att utvecklas socialt och kunskapsmässigt. Mentorns uppgift var att ge barnet en positiv förebild, uppmärksamhet och stöd.

Idag omfattar projektet drygt 25000 studenter som arbetar som mentorer. Nästan 20% av Israels universitets- och högskolestudenter deltar. PERACH arbetar med följande mål:

- att bidra till en utjämning av sociala och utbildningsmässiga skillnader bland barn i Israel,

- att ge ”framtidens styreskvinnor och -män” insikt och förståelse i andra människors levnadsvillkor,
- att erbjuda program som berikar underprivilegierade barns uppväxt,
- att utgöra ekonomisk hjälp för studenter.

Mentorena kommer från olika befolkningsgrupper och samtliga universitets- och högskoleutbildningar. Studenter som läser ämnena Social Science och Education är något överrepresenterade. Det är nästan bara studenter på grundutbildningsnivå med en viss övervikt av kvinnor som deltar. Studentens roll är alltså att vara ”storebror/storasyster”, vän, läxhjälpare och att ge barnet uppmärksamhet och roliga erfarenheter.

De barn som väljs ut kommer oftast från områden med problematisk social miljö. Ofta ingår barnen i stora familjer med låg utbildningsnivå. Det är barnets socioekonomiska bakgrund som avgör snarare än problem i skolan. Deltagande barn går i grundskolan och huvuddelen (85%) är i åldrarna 8-12 år.

PERACH finansieras i huvudsak av offentliga statliga medel men är en från offentliga myndigheter helt fristående organisation. Förutom en styrelse och ett mycket litet centralt kontor har varje universitet ett regionkontor. Vid varje regionkontor arbetar ett antal koordinatörer, 20-50 stycken, beroende på regionens storlek och behov. Koordinatorerna är studenter som nästan alla arbetat som mentor under ett eller två år. Att vara koordinator är ett deltidsarbete (50%) och varje koordinator ansvarar för 35-50 mentorer.

Den egentliga verksamheten genomföres i mötet mellan studenten/mentorn och barnet. Mentorena träffar respektive barn 2 gånger 2 timmar varje vecka, totalt cirka 30-32 gånger. Mentorsåret pågår från slutet av november till och med juni månad. Mentorena får ersättning för sitt arbete med ca 1000 USD av den årliga universitetsavgiften, dvs motsvarande ca 45-50%. Arbetet kan karaktäriseras som en tjänstgöring såsom en vuxen eller storasyster/storebror för skolbarn efter givna riktlinjer. Mentorena ska dock inte ersätta läraren och fungera som extralärare. Mentorena ska heller inte försöka att lösa svåra sociala eller psykiska problem. De ska inte vara terapeuter. Dessa avgränsningar är viktiga för att skapa rimliga

förväntningar hos alla inblandade och för att ej inkräkta på andra professioners områden.

Utvärderingar har genomförts kontinuerligt och de visar att PERACH utför ett mycket uppskattat arbete och har en väl fungerande organisation. Söktrycket är högt, universiteten stöder projektet, den officiella sanktioneringen är tydlig och drop-out frekvensen för barn och mentorer är mycket låg (6%).

I en analys av varför PERACH är så lyckosamt kom deltagarna i studieresan fram till att följande faktorer troligen har stor betydelse:

1. Projektet balanserar två komponenter, dels en socialt fostrande altruistisk aspekt och dels en för studenten mera egocentrisk aspekt, dvs att få studiefinansiell hjälp.
2. PERACH har hög status, stöts av statliga myndigheter och har en tydlig offentlig sanktion.
3. Projektet är ganska hårt strukturerat med tydliga regler för verksamheten.
4. Mentorskapet har en begränsad tid.

2.2 Ett svenskt mentorsprojekt

I ansökan till Wallenbergsstiftelsen att starta ett svenskt pilotprojekt fördes inledningsvis en diskussion, om en idé som PERACH överhuvudtaget var möjlig att tillämpa i Sverige som i flera avseenden skiljer sig från Israel. Både ur ett historiskt och sociokulturellt perspektiv är skillnaderna mellan länderna stora. Israel är t.ex. jämfört med Sverige en ung stat, vilket betyder att det troligen råder mer av kollektivistisk anda där än i Sverige. Den demografiska bilden i Israel är också mycket mer komplicerad med pågående konflikter, så att det blir mera angeläget med ett projekt som PERACH med dess möjlighet till ökad solidaritet mellan grupper.

Dock finns det flera likheter. Båda länderna kan betecknas som mångkulturella samhällen och invandringsländer och därmed i behov att skapa möjligheter för integration. I Sverige har på senare år segregationen i flera

avseenden ökat alltmer med större skillnad i levnadsvillkor mellan olika grupper i samhället, inte minst genom framväxten av en grupp människor som står helt utanför arbets- och yrkeslivet. Studiefinansieringssystemen liksom universitetens finansieringsrätt i de båda länderna är visserligen helt olika, men i Sverige finns en kritik mot nuvarande system och ett behov av att finna alternativa vägar för studiefinansiering.

I ansökan konstateras att det finns tillräckligt stora likheter mellan Israel och Sverige för att försöka med ett liknande projekt. Försöket skulle inte avse de delar av PERACH som är gruppaktiviteter och i väsentliga stycken liknar vad som idag redan finns i de svenska fritidshemmen. Försöket skulle helt koncentreras på relationer mellan ett barn och en student/mentor.

Pilotprojektets syfte och planerade uppläggning

Huvudsyftet med pilotprojektet var att undersöka om det är möjligt att genomföra ett mentorssystem med samma idé och organisation som PERACH i Sverige. Följande delfrågor formulerades:

1. Ger ett PERACH-liknande mentorssystem goda effekter på barn i skolåldern?
2. Ger ett PERACH-liknande mentorssystem goda effekter för högskolestudenter?
3. Vilken ersättningsform och ersättningsnivå är rimlig och lämplig i svensk utbildningskultur?

I frågeställningarna talades om ”goda effekter” utan att närmare precisera i vilka avseenden. Implicit fanns säkert en grundläggande tanke som finns i den här typen av projekt, nämligen att ge en extrastimulans åt barn och ungdomar som i sin tur kan bidra till att de söker sig till högre studier.

Pilotprojektet omfattade tre och ett halvt år, januari 1997 till och med juni 2000. Enligt ansökan skulle det första halvåret användas till planering och under de följande tre åren skulle sedan vardera år 90 mentorer och barn ingå i projektet. Enligt planerna skulle mentorer rekryteras bland studenter på Lärarhögskolan i Malmö och barnen skulle väljas från tre grup-

per: två grupper från två grundskolor och en grupp genom Malmö Invandrarförvaltnings försorg.

Projektledning, projektgrupp och referensgrupp

Pilotprojektet skulle ledas av en projektledare på 25% av full tjänst samt tre koordinatörer som skulle arbeta 50% vardera. En projektgrupp bestående av projektledningen, representanter för studentkåren, medverkande skolor och Invandrarförvaltningen skulle hjälpa till med detaljplaneringen av projektet.

En referensgrupp bestående av bland annat representanter för Wallenbergsstiftelsen, Lärarhögskolan, Malmö kommun, Studentkåren, CSN, psykolog/kurator skulle bland annat fungera som diskussionspartner till projektgruppen samt ansvara för utvärderingen av projektet.

Arvode till mentorerna

Arvode till mentorerna beräknades till 750:- per månad under åtta månader, dvs 6000 kronor per år. Nivån på arvodet fastställdes utifrån att det å ena sidan måste nå över en kritisk gräns som innebär att studenten uppfattar ersättningen som mer än marginell utöver studielånet, och att det å andra sidan måste ligga på en nivå som är hållbar även i ett storskaligt projekt. Dessutom var den föreslagna nivån jämbördig med den som fanns inom ett mentorsprojekt student-student vid LTH och Matematisk-naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet. Det förutsattes också att arvodet inte skulle belastas med skatt utan komma studenten till godo fullt ut.

2.3 Utvärderingens syfte och inriktning

Syftet med utvärderingen av pilotprojektet är att söka svar på frågan om det är möjligt att genomföra ett mentorssystem på en svensk högskola med liknande idé och organisation som PERACH i Israel som leder till goda effekter för både deltagande barn och mentorer.

I all utvärdering är den centrala uppgiften att göra en bedömning och ge ett värdeomdöme om det man utvärderar. I detta fall handlar det om att utifrån pilotprojektet bedöma om det var möjligt att genomföra ett

PERACH-liknande projekt i Sverige och om det gav goda effekter för både deltagande barn och mentorer. Frågan är hur denna bedömning ska gå till och vilka värdekriterier som ska användas för att bedöma utfallet (Karls-son, 1999).

Det israeliska projektet PERACH har utvärderats på olika sätt under dess mer än 25 år långa verksamhet. I en studie jämfördes ett urval barn som deltagit i PERACH med en kontrollgrupp och kognitiva effekter studerades (Eisenberg et al., 1981). Tre grupper barn jämfördes: en experimentgrupp bestående av mentorsbarn (418 barn), en kontrollgrupp (343 barn) som inte deltagit och en drop-out grupp (43 barn), som bestod av barn som tidigt hoppat av och inte fullföljt PERACH. Barnen testades enligt en före-eftertest design i aritmetik/matematik, läsning (hebreiska) och engelska. Man fann inga betydelsefulla skillnader. Forskarna skriver att det mest anmärkningsvärda resultatet är avsaknaden av resultat. Att man inte finner några skillnader är kanske inte så märkligt. Det är svårt att finna i övrigt likvärdiga grupper och eftersom testresultat på skolprestationer påverkas av en mängd okontrollerade faktorer, blir det svårt att finna tydliga resultat av experimentpåverkan.

I en annan israelisk studie (Eisenberg et al., 1983) gjordes en uppföljningsstudie av barn som deltagit i PERACH, två år efter avslutad mentorsperiod. De jämfördes med en kontrollgrupp. Det var elever i årskurserna 7 och 11 som letades upp och bland annat fick besvara en enkel enkät som handlade om deras framtida utbildnings- och yrkesmål, deras självuppfattning om hur de klarar sig i skolan. Resultaten pekade mot att mentorsbarn tenderade att oftare återfinnas i det reguljära skolsystemet. De hade också större ambitioner och gjorde läxor i högre grad än kontrollgruppen (gällde särskilt flickorna). För övrigt fanns det inga skillnader mellan mentorsbarnen och kontrollgruppen vad gäller t.ex. självuppfattning, tillfredsställelse med skolan och möjligheten att klara studentexamensproven. Inte heller i detta fall är det förvånande att man inte lyckas påvisa några långtidseffekter av ovan diskuterade skäl.

I ytterligare en studie (Fresko & Eisenberg, 1985) undersöktes effekterna i matematik och läsförmåga av deltagande i PERACH och huruvida detta för barn som var med två år i rad ledde till ökad kunskap. Resultaten visade att det fanns något mer ökade matematikkunskaper för barn som

deltagit i PERACH jämfört med en kontrollgrupp. Däremot hade deltagande ett andra år ingen betydelse för matematikkunskaper eller läsförmågan.

Frågan är om det är möjligt att konstruera mätinstrumenten för att t.ex. mäta kognitiva effekter av deltagande i projektet.

In general it must be remembered that PERACH is an unstructured tutoring project in which tutors decide by themselves the content and specific goals of the tutoring activity. Given such a state of affairs, the construction of appropriate cognitive measures is bound to be difficult; in reality, a different test might be needed for each tutored child in order to detect changes taking place. (Eisenberg et al., 1981, p. 314.)

Topping och Hill (1995) kommenterar också i en översikt av utvärderingar av mentorsprojekt att det inte är märkligt att PERACH på grund av de mätinstrument som används, inte visar på tydliga positiva resultat för barnen. De skriver också att liknande studier av andra mentorsprojekt, t.ex. i England heller inte har gett några resultat vad gäller kognitiva effekter.

It is perhaps unsurprising that blunt measurement instruments have failed to show major effect when applied to such various inputs and outputs. (Topping & Hill, 1995, p. 22).

Generellt i pedagogisk och utvecklingspsykologisk forskning har man under senare år ifrågasatt möjligheten att konstruera utvärderingsinstrument som kan mäta kognitiva effekter av olika interventioner. Att den typ av utvärderingsinstrument som använts i ovan refererade studier inte lyckats visa tydliga positiva resultat kan bero på att instrumenten inte är tillräckligt känsliga.

Fresko och Carmeli (1990) konstaterar i en sammanfattande diskussion om utvärderingsresultat av PERACH att kognitiva och affektiva effekter vad gäller barnen inte har kunnat påvisas men konstaterar samtidigt att utsagor från barn, mentorer och föräldrar pekar på hög grad av tillfredsställelse med deltagandet. I mycket hög grad beskriver både föräldrar, lärare och mentorer att barnen har förändrats, utvecklats och lärt sig olika saker genom deltagandet. I senare års utvärderingar inom PERACH har man därför valt att fokusera mentorerna och deras egna utsagor om t.ex. hur

deras mentorsbarn utvecklats. Fresko (1996) utgår också från begreppet satisfaction, dvs arbetstillfredsställelse som ett positivt mått. Det finns dock inga teorier om arbetstillfredsställelse relaterat till den typ av arbete som mentorsarbetet innebär (Fresko & Chen, 1989).

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

Samma problem som föreligger i utvärderingen av PERACH finns även i föreliggande utvärdering. Eftersom tidigare forskning av effekter av mentorsprojekt visat på svårigheterna med att finna goda indikatorer på eventuella kognitiva effekter, väljer vi att istället utgå från olika deltagande gruppers egna utsagor. Vilka effekter är rimliga och möjliga att nå med tanke på att det är ett projekt som omfattar ca 90 timmar under en 7-8 månaders period? I en bedömning av vad projektet gett de deltagande barnen måste detta relateras till de mål som satts upp. Målen är dock inte explicita och entydiga. Projektledningen har satt upp sina mål, skolorna och lärarna har genom kriterier för urval av barn implicit delvis andra mål, föräldrar har sina skäl till deltagande och slutligen mentorerna utgår i sitt arbete med barnen från egna formulerade mål. Det finns också en stor variation i skälen till att ett barn får en mentor. För ett barn kan det vara för att få nya erfarenheter, för ett annat för att få en vuxen helt för sig själv. Detta ger en vaghet i målbeskrivningen och försvårar val av utvärderingsinstrument.

Vi utgår således från vad barnen, deras föräldrar, lärare och mentorer upplever har varit effekten av deltagande. *Effekter* ses utifrån tre aspekter:

- Grad av tillfredsställelse (satisfaction).
- Upplevd utveckling/förändring hos barnet och/eller mentorn som en följd av deltagande i projektet.
- Antal som fullföljer projektet.

Om medverkan i mentorsprojektet ger barnen positiva och stimulerande upplevelser, kan man anta en mer generell positiv effekt, även om vi inte kan påvisa detta i brist på tillräckligt känsliga mätinstrument.

3 Uppbyggnad och genomförande

I det följande kommer genomförandet av pilotprojektet att presenteras. Först beskrivs första halvårets arbete (vt 1997), dvs planeringsterminen och hur arbetet kom att organiseras. Sedan följer en översikt över ett mentorsår och därefter mer detaljerade beskrivningar av genomförandet i olika delar av projektet. En summering av vad som förändrats under de tre verksamhetsåren följer och därefter en diskussion om vad som blev annorlunda jämfört med PERACH och jämfört med det upplägg som planerades i ansökan.

Presentationen av projektets uppbyggnad och genomförande är detaljerad. Skälet till detta är att andra som vill starta liknande projekt ska kunna få hjälp av de erfarenheter som gjorts i detta projekt. Det finns inget motsvarande mentorsprojekt vid högskolor i Sverige, och Näktergalen har hittills rönt stor uppmärksamhet och intresse. Avsikten med pilotprojektet var ursprungligen också att pröva om mentorsprojekt av detta slag kunde omsättas i större skala.

Genomgående i rapporten används beteckningarna år 1, år 2 och år 3 för att referera till de tre omgångarna mentor-barngrupper som deltog i pilotprojektet. År 1 motsvarar 1997-98, år 2 motsvarar 1998-99 och år 3 motsvarar 1999-2000.

3.1 Planeringstermin och organisation

Projektet startade i januari 1997 med en planeringsperiod. Arbetet organiserades i tre grupper: *projektledning*, *projektgrupp* och *referensgrupp*.

Projektledningen har omfattat en projektledare och tre koordinatörer. Koordinatorerna har i de flesta fall varit nyexaminerade fritidspedagoger eller grundskollärare, i ett fall i slutet av sin gymnasielärarutbildning. Koordinatorerna, som var examinerade, arbetade parallellt i skola eller på

fritidshem. Under planeringsperioden arbetade en av koordinatorena på ytterligare 50% första halvåret.

Tabell 1. Projektledningen år 1, 2 och 3 och omfattning i arbetstid per år

Projektår	Projektledare	Koordinatorer
1997-98	Lena Rubinstein Reich (jan - dec 1997), 25% Carina Sild Lönroth (från jan 1998), 25%	Lísa Ívarsdóttir, 50% Sara Lundin, 50% Magnus Svensson, 50%
1998-99	Carina Sild Lönroth, 25%	Lísa Ívarsdóttir, 50% Katrín Hákansson, 50% Britta Pattenden (till dec 99), 50% Roger Funhagen (fr. febr 99), 50%
1999-00	Carina Sild Lönroth, 30%	Lísa Ívarsdóttir, 50% Liselotte Forsberg, 50% Roger Funhagen, 50%

En *projektgrupp* bildades bestående av representanter för medverkande skolor (en kontaktperson och en skolledare), Invandrarförvaltningen, representant för studentkåren samt projektledningen. Första projektgruppsmötet hölls i slutet av januari 1997. Projektgruppens uppgift blev att besluta i många konkreta frågor för projektets uppbyggnad, t.ex. vilka barn skulle rekryteras, hur skulle det gå till, vilka studenter skulle få söka som mentorer, projektets namn, försäkringar, logo. Under hela projektperioden har projektgruppen kontinuerligt träffats cirka en gång i månaden.

En *kontaktperson* utsågs för vardera medverkande skola och för Invandrarförvaltningen. Kontaktpersonens uppgift blev att vara länken mellan skolan och projektledningen, ansvara för rekrytering av barnen och fungera som kontaktlänk under mentorsårets gång om problem skulle dyka upp.

En *referensgrupp* tillsattes också och hade sitt första sammanträde i maj 1997. I referensgruppen ingick en representant för Wallenbergssiftelsen, en representant för Centrala studiemedelsnämnden, en representant för Malmö skolor, två representanter för Lärarhögskolan, en representant för Invandrarförvaltningen, en psykolog från Malmö kommun och en representant för studentkåren. Därefter sammanträdde referensgruppen ca två gånger per termin. Sammankallande och ordförande i referensgruppen har rektor Lars Haikola varit. Referensgruppens uppgift var att följa projektets arbete samt ansvara för utvärdering.

Projektledningen arbetade som ett arbetslag, uppbyggt kring veckomöten då arbetet planerades och arbetsfördelning beslutades. Under planeringshalvåret gick mycket tid åt till konstruktionsarbete i form av informationsfoldrar, mentorsansökan, anställningsintervjuformulär, kontrakt för mentorer att underteckna, medgivandeintyg för föräldrar att underteckna osv. Då skulle man även finna och utrusta lokaler, bygga upp rutiner för projektet samt informera om projektet.

Projektets namn - Näktergalen

Näktergalen blev projektets namn. Det valdes av två skäl, dels för att näktergalen har förknippats med Malmö bland annat genom Hjalmar Gullbergs dikt, dels för att den är en grå och oansenlig fågel, svår att upptäcka men ändå kan sjunga oerhört vackert. I det sågs en parallell till att barnen genom mentorsprojektet skulle kunna få fram sina bästa kvaliteter. Det israeliska mentorsprojektets namn PERACH betyder blomma.

Utbildning och kontakt med andra mentorsprojekt

Under första året gjordes ansträngningar att söka efter liknande mentorsprojekt i Sverige. Det gav inga resultat, förutom enstaka exempel på högskolor med läxhjälpprojekt, men dessa tycktes vara mer tillfälliga. Projektledaren och en av koordinatörerna deltog i en stor internationell mentorskonferens, april 1997, i London "Students as tutors and mentors". Konferensen gav en hel del information om pågående mentorsprojekt runtom i världen. Det fanns några mentorsprojekt som pågått flera år, t.ex. Big

Brothers, Big Sisters i USA, the "Pimlico connection" i Storbritannien och PERACH i Israel. För övrigt presenterades på konferensen många nystartade eller planerade projekt. Konferensen gav värdefull information och distans till det egna planerade projektet. En fråga var om projektets omfattning var rimlig i ett uppstartningsskede. Jämfört med andra nystartade projekt som presenterades på konferensen hade man i Malmöprojektet planerat att starta med dubbelt så många mentorer.

Under våren 1998 gjorde två av koordinatorena en studieresa till New York för att lära sig mera om det amerikanska mentorsprojektet Big Brothers, Big Sisters. Det gav nya idéer till utveckling av Näktergalen, bl.a. att bilda mentorsgrupper.

Under nästan en vecka, i slutet av april 1997 fick projektet besök av Amos Carmeli, huvudansvarig för PERACH och en koordinator från Israel. Det blev en studiedag för projektgruppen och kontaktpersonerna. Restande dagar fick koordinatorena särskild utbildning om rekrytering, matchning, information till föräldrar osv. Att koordinatorena skulle komma att få en nyckelroll i projektet blev allt tydligare.

Koordinatorena fick också under planeringsterminen viss samtalsutbildning, bl.a. hade en handläggare från Länsarbetsnämnden en genomgång om intervjuteknik vid anställning.

Ett mentorsår

Följande ger en kronologisk översikt över ett mentorsår:

mars/april-juni	Rekrytering av mentorer. Intervjuer med sökande. Barn och föräldrar lämnar in intresseanmälan. Prioritering av sökande barn. Koordinatorsutbildning.
augusti	Informationsmöten med föräldrar och barn. Gruppintervjuer med barn. Urval av barn.
september	Extrarekrytering av mentorer (år 2 och 3).

	Matchning barn – mentor. Mentorerna får besked om anställning. Mentorsutbildning. Barn får besked att de kommit med i projektet.
oktober	Startdag i början av oktober. Mentor-barn träffarna börjar.
nov. - dec	Mentorer och barn träffas en gång i veckan. Koordinatorerna har första individuella handledning med mentorerna. Gemensamma aktiviteter erbjuds.
jan. - april	Barn och mentorer träffas en gång i veckan. Grupphandledning och individuell handledning med mentorerna. Gemensamma aktiviteter erbjuds. Föreläsning om avslutning och separation. Information till studenter inför rekrytering av mentorer till nästa år. Rekrytering av nya koordinatörer.
maj	Avslutningsdag i mitten av maj månad. Intresseanmälan för rekrytering av barn till nästa år. Rekrytering av mentorer till nästa år.

3.2 Projektets mål för deltagande barn och mentorer

Någon omfattande diskussion, precisering och ställningstagande till projektets mål gjordes inte i planeringsfasen. PERACH-modellen från Israel skulle provas och samma målsättning skulle gälla. Mer övergripande talade man i projektledningen om att deltagandet skulle öka barnens självförtroende och i vid bemärkelse göra att de klarade sig bättre i skolan. Det talades också om att barn genom mentorsprojektet skulle få en vuxenförebild.

Mål för deltagande barn och mentorer

Efter förfrågan från bland annat föräldrar formulerades i augusti 1997 mer preciserade mål för vad det var barn och mentorer skulle få ut av att vara med i projektet. Följande mål formulerades för barnens deltagande:

- Att få lära sig nya saker, få kunskaper som inte skolan ger, fördjupa något intresseområde, i vid bemärkelse få nya kunskaper och nya erfarenheter.
- Att få en vuxenförebild, någon annan än föräldrar och lärare, en vuxen som har andra erfarenheter och kanske kommer från en annan miljö än barnet.
- En förebild i någon som studerar på högskolan.
- Få ha kontakt med en vuxen som man bara har för sig själv.
- Målet varierar också beroende på barnets behov: att man behöver vara ensam med en vuxen p.g.a. många syskon, inga syskon, behov av manlig eller kvinnlig förebild, läxhjälp eller behov att lära sig svenska.

Följande mål formulerades för mentorena:

- Att få inblick i ett barns liv, i barnets familj, hur barnet tänker, lär sig, ser på skolan vilket ger ökad empati och förståelse för de barn man möter i sitt yrke. Barn i dag har mycket olika bakgrund och erfarenheter som skiljer sig från när mentorn själv var barn.
- Att lära sig något om hur barn kan lära sig, få intresse för saker och ting på ett annat sätt än vad som är traditionen för skolan och på så sätt få ny kunskap och idéer till undervisningen i skolan och arbetet med barnen.

3.3 Rekrytering av mentorer

Målgruppen för rekrytering av mentorer identifierades till studenter inom alla lärarutbildningar men med krav på att studenterna skulle ha genomgått minst en praktikperiod. Praktikerfarenhet med godkänt resultat skulle utgöra en garant för att studenterna hade någon erfarenhet av och kunde fungera med barn.

Information om möjligheten att ansöka om att vara mentor gavs på flera olika sätt, i klasser, på studentkårens studierådsmöten, på ett öppet stort informationsmöte. Från och med år 2 hjälpte mentorer till med information främst i den egna klassen. År 3 valde man att förutom allmän information koncentrera sig på att gå till utbildningar som tidigare haft många sökande.

Intresserade studenter fick lämna in en skriftlig ansökan och samtliga kallades därefter till intervju. Referenser, både från personer på Lärarhögskolan och utifrån visade sig vara en viktig och nödvändig del.

Tabell 2. Antal studenter som ansökt, antagits, återtagit ansökan efter matchning och slutligen deltagit

Mentorsår	Sökande	Antagna	Återtagit	Deltagit
År 1 (97-98)	105	72+15 reserver	10	69
År 2 (98-99)	97	74	1	73
År 3 (99-00)	124	88	0	58
Totalt	326	234	11	204

År 1 fanns det bara ett ansökningstillfälle i maj 1997 och då sökte 105 studenter. Efter att de blivit definitivt antagna och redan matchade med var sitt barn återtog 10 ordinarie och 5 reserver sin ansökan. De vanligaste skälen till återtagen ansökan var, att man fått annat arbete eller uppdrag, till exempel att vara gymnastikledare, att man tyckte att studierna skulle ta för mycket tid eller andra personliga skäl.

År 2 ansökte 78 studenter vid första ansökningstillfället i maj 1998. Eftersom det var för få ansökningar ledde det till en ny rekryteringsomgång i början av höstterminen. För att öka antalet möjliga sökande slopades kravet på praktikerfarenhet. Ett skäl till att detta kunde slopas var att många av de sökande sedan tidigare hade viss erfarenhet av arbete med barn. Det innebar att även studenter som just påbörjat sina studier kunde

söka. Ytterligare 19 studenter sökte i den andra rekryteringsomgången i september 1998.

Inför år 3 diskuterades att vidga rekryteringen till andra studenter än lärarstudier. Projektgruppen beslöt att man skulle skynda långsamt och vidgade år 3 rekryteringen till att även omfatta IMER (enheten Internationell migration och etniska relationer) vid Malmö högskola. Detta gav dock få sökande och kan ha berott på att flera av de som var intresserade inte visste om de skulle fortsätta sina studier ett år till. Totalt år 3 sökte 81 studenter vid första ansökningstillfället i maj 1999 och ytterligare 43 i en andra rekryteringsomgång i september 1999. Av dessa antogs 88 studenter men endast 58 kunde få delta. Detta berodde dels på att ett informationsmöte för barn och föräldrar krockade med ett föräldramöte, dels på att det bland de sökande fanns flera barn, som utifrån de kriterier som formulerats för medverkan, inte bedömdes ha stort behov av att delta. Eftersom projektledningen inte ville att det, som de uttryckte det, skulle vara ett lyxprojekt valde man att hellre minska antalet deltagare.

I samband med anställningen fick mentorerna skriva på en överenskommelse där de bekräftade att de accepterade de villkor som gällde för arbetet. Dessutom fick var och en också underteckna en sekretessförbindelse.

Att rekrytera mentorer bland studenterna på Lärarutbildningen blev svårare än förväntat. Skälen till detta kan vara flera. Ett skäl tycks vara att bostadsorten, dvs att studenter som bor utanför Malmö tycker att det rent praktiskt är besvärligt att ha ett mentorsbarn i Malmö. Ett annat skäl kan vara att den ekonomiska ersättningen får en marginell betydelse p.g.a. att den inte är tillräckligt hög för att vara ett incitament till att ansöka eller att studenterna inte har behov av kompletterande studiefinansiering. Till PERACH tycks man däremot inte ha haft några problem med rekrytering av studenterna. Där är den ekonomiska ersättningen ett viktigt bidrag till studiefinansieringen. Det är också betydligt vanligare i Israel än i Sverige med arbete vid sidan om studierna.

Studiernas uppläggning och struktur kan också ha betydelse för sökfrequensen. Lärarutbildningen innehåller praktikperioder med långa arbetsdagar, vilket kan göra att studenter drar sig för att bli ytterligare uppbundna av arbete. Det kan tyckas självklart att studenter som utbildar sig till peda-

goger också skulle vara särskilt intresserade av att bli mentorer. Dock kanske den som ska ägna hela sitt liv åt barn inte är lika intresserad av att ägna sin fritid åt barn jämfört med en student som valt en yrkesinriktning där inga barn finns.

Deltagande mentorer

201 mentorer har deltagit och 196 mentorer har fullföljt, men därav har tre mentorer varit mentor två år i följd och för olika barn varje år. Av mentorerna är 81% kvinnor och 19% män. Ca 10% av mentorerna uppskattas, i en tämligen grov bedömning ha utländsk bakgrund.

Mentorernas åldrar varierar mellan 20 och 50 år. De flesta, dvs 65% är i åldrarna 20 – 24 år och 20% är i åldrarna 25 – 29 år. I tabellen nedan redovisas vilken typ av utbildning mentorerna gick på.

Tabell 3. Mentorerna och vilken utbildning de går på

Typ av utbildning	Procent (frekvens)
Förskolläraryt utbildning	21% (42)
Fritidspedagogutbildning	9% (18)
Grundskolläraryt utbildning 1-7	36% (73)
Grundskolläraryt utbildning 4-9	18% (37)
Gymnasieläraryt utbildning	7% (14)
Studie- och yrkesvägledning	8% (17)
Annat	1% (3)
Totalt	100% (204)

En jämförelse med samtliga studenter på Läraryt utbildningen i Malmö visar att könsfördelningen för mentorerna är den samma som för samtliga studenter, medan vad gäller åldersfördelningen är mentorerna i genomsnitt något yngre än den totala studentgruppen. Den procentuella fördelningen av mentorer från olika utbildningsprogram skiljer sig från den generella fördelningen. Andelen mentorer från grundskolläraryt utbildningen 1-7 och

förskolläraryr- och fritidspedagogutbildningarna är något högre än fördelningen i totalpopulationen, medan andelen mentorer från gymnasieläraryrprogrammet och grundskolläraryrprogrammet 4-9 procentuellt sett är lägre. Denna avvikelse är inte förvånande med tanke på att mentorsbarnen motsvarar de åldersgrupper som blivande fritidspedagoger och grundskollärare 1-7 ska arbeta med. Andelen mentorer från programmet för studie- och yrkesvägledning motsvarar andelen i hela populationen.

Mentorsutbildning

Alla mentorer genomgår en utbildning. Fyra tillfällen är obligatoriska. De första tre utbildningstillfällena genomföres före mötet med barnet.

Tillfälle 1 – *Att vara mentor* handlar om alla delar i arbetet som mentor. Vid detta tillfälle informeras också mentorerna om vilket barn som ska vara deras mentorsbarn.

Tillfälle 2 – består av två delar: *Invandrares situation i Sverige idag* och *Ansvar och sekretess*

Tillfälle 3 – *Inför mötet med ett barn* handlar om vad man kan förvänta sig och bör tänka på i mötet med sitt mentorsbarn, relationen till föräldrarna m.m. Vid detta tillfälle fick man också gruppvis diskutera möjliga aktiviteter med barnen.

Tillfälle 4 – En föreläsning av en psykolog om vad mentorerna ska tänka på *inför avslutningen* och separationen. Föreläsningen ges i mars-april månad.

Inför första mentorsåret ingick i utbildningen även information om deltagande skolor och deras närområde. Detta kom påföljande år att ändras till att mentorerna istället kunde besöka sina mentorsbarns skola och där få information om skolan och närområdet.

3.4 Rekrytering av barn

Första året skulle enligt planeringen barnen rekryteras från två skolor i Malmö och från Invandrarförvaltningen. Vid urvalet av de två skolor som skulle delta i projektet utgick man från följande kriterier:

- skolor med årskurserna 1-6,
- skolor med barn från skilda socioekonomiska miljöer och ganska stor andel barn med utländsk bakgrund,
- skolor med relativt stor andel barn som är i behov av särskilt stöd.

Deltagande skolor, år 1 (1997-98) blev L-skolan (här ingår N-skolan) och G-skolan. En tredjedel av barnen skulle rekryteras bland nyanlända invandrarfamiljer genom Invandrarförvaltningen. Det skulle vara familjer som fått uppehållstillstånd men som inte bott längre än tre år i Malmö och därmed deltog i en s.k. introduktionsperiod.

L-skolan och G-skolan rekryterade på lite olika sätt. L-skolan gick ut till samtliga föräldrar i årskurserna 1-5 och inbjöd alla intresserade att anmäla sig till kommande läsår. G-skolan informerade i samband med utvecklingssamtal de barn man ansåg skulle kunna söka.

Invandrarförvaltningen inbjöd familjer som tillhörde introduktionsgruppen till informationsmöten om projektet och därefter kunde intresserade anmäla sig. Det kom tämligen få familjer till dessa möten, vilket i sin tur ledde till att endast 6 barn härifrån kom att delta i projektet. Eftersom rekryteringen via Invandrarförvaltningen visade sig fungera mindre bra och det dessutom verkade vara bäst att flera barn rekryterades från samma skola, blev R-skolan ny deltagande skola från år 2, 1998-99.

Barnens intresseanmälningar lämnades in före sommaren. Sedan planerades att i likhet med PERACH i Israel göra hembesök hos barnen för intervju och föräldrarnas godkännande för deltagande. Dock visade det sig att hembesök av tidsbrist var omöjliga att genomföra. Därför beslutades att istället inbjuda föräldrar och barn till Lärarhögskolan. Informationsmöten på respektive skolor övervägdes men att inbjuda till Lärarhögskolan skulle markera att projektet hade en högskoleanknytning.

I augusti inbjöds barn och föräldrar till informationsmöten. Inbjudningarna översattes till olika språk och tolkar beställdes till mötena. Det visade sig dock svårt att förutse det faktiska tolkbehovet. I samråd med kontaktpersonerna på respektive skolor beslutades att de barn som inte hört av sig fast de fått inbjudan och påminnelse hade missat sin chans. De ströks och nya barn från reservlistan inbjöds till ett uppsamlingsmöte.

På informationsmötet mötte projektledaren föräldrarna separat och informerade om projektets mål och vilka ramar som gällde. Barnen intervjuades i grupper om 2-7 av koordinatorena. Efter intervjuerna bjöds barnen på fika och fick rita. Föräldrarna fick skriva på ett medgivande att deras barn skulle få delta. I samband med detta fick de också uppge om barnet hade några allergier och om barnet har husdjur. Föräldrarna var överlag positiva till att deras barn skulle delta. Endast en förälder hörde av sig och meddelade att hennes barn inte skulle delta i projektet. Föräldern hade trott att alla barn fick vara med och var tveksam till urvalet av barn.

Eftersom könsfördelningen bland mentorerna var 80% kvinnor och 20% män och den bland barnen var 50/50 uppstod frågan om man skulle meddela pojkar i förväg att de fått en kvinnlig mentor. Första året var detta problematiskt, men år 2 och 3 uppmanades föräldrarna och barnet att lämna klart besked på informationsmötet om deras son kunde tänka sig en kvinnlig mentor.

Skolpersonalen på respektive skolor informerades om projektet. Det var viktigt att lärarna och fritidshemspersonal var införstådda med projektets syfte och uppläggning.

Tillvägagångssätt och kriterier vid urval av deltagande barn

De deltagande skolorna, G-, L-, N- och R-skolan är relativt likartade vad gäller storlek och typ av upptagningsområde. Samtliga har förskoleklass och upp till och med årskurs 9 och respektive skola har mellan 6-700 elever.

G-skolan ligger i ett ytterstadsområde med industrier och blandad bebyggelse. Den har ett relativt stort upptagningsområde. Cirka 60% av ele-

verna totalt har utländsk bakgrund (svenska som andraspråk och minst en förälder född utomlands), medan andelen i de lägre årskurserna är mycket högre.

L-skolan och N-skolan ligger i centrum med innerstadsbebyggelse. Enligt skolans beskrivning finns det en relativt stor andel elever från familjer som har en svår situation och är i behov av särskilt stöd. Andelen elever med utländsk bakgrund (svenska som andraspråk och minst en förälder född utomlands) är på L-skolan ca 65% och på N-skolan drygt 35%.

R-skolan ligger i ett ytterstadsområde, i ett stort höghusområde byggt under 1960-talets miljonprogram. Relativt sett råder hög arbetslöshet och högt socialbidragsberoende. Andelen elever med utländsk bakgrund är ca 70-80%.

Urvalsprinciperna till Näktergalen har varierat något mellan skolorna. På L- och N-skolan (fortsättningsvis skrivs endast L-skolan men avses båda eller endera av skolorna) fick alla föräldrar en inbjudan att anmäla sitt barn och dessutom informerades i samband med utvecklingssamtal. På R- och G-skolan föreslog lärarna i samband med utvecklingssamtal vilka barn de tyckte skulle anmäla sig. På R-skolan var man mer restriktiv och gick direkt till de barn man trodde skulle ha nytta av att vara med. På G-skolan har efterhand fler och fler fått kännedom om projektet och därmed kommer också föräldrar spontant och vill anmäla sina barn. Klasslärarna och även fritidspedagogerna (på G-skolan) har fått rangordna barnen och sedan har kontaktpersonen och i de flesta fall även skolsköterskan tillsammans valt ut de barn som får delta. Det kunde skilja sig mellan fritidspedagoger och lärare i hur de rangordnar.

Barn på L-skolan valdes ut av följande skäl:

- Barn som inte har några syskon.
- Barn som har många syskon.
- Barn till ensamstående föräldrar som inte kommer ut så mycket.
- Barn som är tysta och inbundna.
- Barn som har språksvårigheter.
- Barn som inte riktigt passar in i en klass, riskerar att bli utstötta och som kan behöva få hjälp in i det sociala livet.

Barn på G-skolan valdes ut enligt följande kriterier:

- Barn som behöver komma ut.
- Ensamma barn med en förälder.
- Barn som har svårt med kamratkontakter eller problem i kontakt med vuxna.

Skolsköterskan på G-skolan menade att det är svårt att i ord precisera vilka barn som ska få komma med. Hon säger att efter många års erfarenhet inom skolhälsovården känner man på sig vilka barn som behöver få komma med. Det är ungefär samma skäl som när man väljer ut barn som ska få åka på koloni.

Barn på R-skolan valdes ut enligt följande kriterier:

- Så kallade Sv2-barn som har behov av intryck från samhället och positiv stimulans.
- Barn som har stora syskonskaror, bor i små lägenheter och/eller har föräldrar som är arbetslösa. Barnen behöver aktiviteter, få komma iväg med någon annan vuxen och inte vara en i mängden.
- De barn som ska delta ska klara av att passa tider.

På frågan om ”rätt barn” kommit med i projektet svarar skolledning och lärare i stort sett genomgående att så har varit fallet.

Skälen till att barnen kommer med kan sammanfattas i följande huvudgrupper:

- Barn som behöver komma ut och få nya erfarenheter.
- Barn som behöver en vuxen, antingen för att de har många syskon eller inga och ensamstående förälder.
- Barn som har svårt med kamratkontakter och kontakter med vuxna.

Två urvalskriterier för barn som *inte* får komma med har varit:

- Barn som har alltför stora problem och är föremål för elevvårdskonferenser.

- Barn som inte har tid att träffa mentorn p.g.a. många olika aktiviteter/sysselsättningar.

Tabell 4. Frekvens över barn som ansökt och deltagit

Mentorsår och skolor	Antal barn som ansökt	Antal barn som antagits, deltagit och fullföljt
G-skolan	51	28
L-skolan	60	34
Invandrarförvaltningen	6	6
Totalt år 1	117	68
G-skolan	60	32
L-skolan	80	25
R-skolan	20-25	16
Totalt år 2	160-65	73
G-skolan	80	22
L-skolan	67	23
R-skolan	22	13
Totalt år 3	169	58

Tabellen ovan visar att antalet sökande barn i flera fall har varit mer än dubbelt så många som sedan antagits. Kontaktpersonen på en av skolorna påpekade dock att det fanns en risk att det kunde bli färre sökande efterhand när samma årsklass hade möjlighet att söka under flera år i följd.

Deltagande barns bakgrund

Totalt har under de tre åren 204 barn deltagit i projektet, varav 104 flickor och 100 pojkar. Av dessa fullföljde 199 barn. Av de 5 barn (2 flickor, 3 pojkar) som inte fullföljde var det två barn som avbröt alldeles i början av mentorsperioden, två barn som avbröt efter jul och ett barn som flyttade under året.

Fyra barn (tre pojkar och en flicka) har deltagit två år i rad men har inte haft samma mentor de två åren.

Av samtliga deltagande barn har 55, dvs 27% haft ett eller flera syskon som också deltagit i projektet. Av dessa 55 var det 39 barn som hade deltagande syskon samma år som de själva deltog.

Deltagande barn går i årskurserna 2-6, vilket innebär att de är i åldrarna 8-12.

Tabell 5. Antal barn i procent av totalgruppen och i absoluta tal inom varje årskurs

Årskurs	Procent (frekvens)
2	26% (53)
3	23% (46)
4	27% (54)
5	21% (42)
6	4% (9)
Totalt	100% (204)

Fyra skolor har deltagit i projektet, 43% av barnen kommer från G-skolan, 42% från L-skolan och N-skolan och 14% kommer från R-skolan. Av barnen har omkring 60% svenska som andraspråk och med minst en förälder född utomlands.

Som framgår av kriterier för urval som de olika skolorna tillämpat finns en bredd i vilka barn som får delta. En del av kriterierna, t.ex. att barnen behöver komma ut och få nya erfarenheter, att de har föräldrar som är ar-

betslösa och att familjen är trångbodd, indikerar att barnen kommer från en uppväxtmiljö som med Bourdieus begrepp kännetecknas av ett begränsat ekonomiskt, socialt och kulturellt kapital. Vissa kriterier pekar på att det också är barn som på grund av att de har svenska som andraspråk, har behov av en mentor. Slutligen är det barn som behöver delta som en följd av de sociala relationer de har eller inte har. Om man ser till vilka barn som deltar går de inte att enkelt relateras till i huvudsak barn med utländsk bakgrund eller viss klassbakgrund. Det är inte heller barn i behov av särskilt stöd i den vedertagna bemärkelsen. Mest relevant är att beteckna mentorsbarnen som barn som i någon bemärkelse har ett eller flera behov som behöver tillgodoses.

3.5 Matchning barn - mentor

Erfarenheterna från PERACH visade att en bra matchning av barn och mentor har stor betydelse för ett lyckat mentorskap. Koordinatorerna är ansvariga för matchningen och har hela tiden under pilotprojektet utvecklat matchningskriterierna och det underlag som behövs. Även om koordinatörerna i Näktergalen fått råd av PERACH om hur matchningen skulle gå till, var det inte alls givet att samma tillvägagångssätt passade i Sverige.

Underlag för matchningen är anställningsintervjuerna med studenterna, gruppintervjuerna med barnen och föräldrarnas upplysningar och önskemål. Det finns foton på både barn och mentorer som stöd för minnet vid matchningen. En bra matchning handlar mycket om koordinators känsla av att personkemin mellan barn och mentor kan komma att fungera. Därför försöker koordinatörerna direkt efter anställningsintervjuerna inte bara sammanfatta fakta utan även känsla/intryck de har fått och om de direkt kommer att tänka på ett lämpligt barn. Det kan t.ex. vara ett barn som behöver en mentor med humor ”glimten i ögat”, t.ex. en tuff, kaxig pojke kan behöva matchas med en kvinnlig mentor med glimten i ögat och som kan ta lite tuffa tag.

Följande är de kriterier som används vid matchningen:

- Flickor får kvinnlig mentor.

- Man eftersträvar att matcha manliga mentorer med de äldsta pojkarna, ibland har 11-12 åringar fått manlig mentor, ibland även pojkar i 10-årsåldern. Om skolan eller föräldern uttryckt stort behov av manlig mentor försöker man tillgodose det även för en ännu yngre pojke.
- De barn som är högst prioriterade av skolan och de barn som är mest svårmatchade börjar man med. Barnets behov och mentorns färdigheter och erfarenheter styr. Mentor för ett s.k. svårmatchat barn söks bland studenter som har mycket erfarenheter av barn, har ”fötterna på jorden”, och där referenser bekräftar att studenten t.ex. kan lyssna och kan sätta gränser.
- Mer praktiska saker kan påverka, t.ex. om mentorn har några speciella önskemål om skola, vad som ligger närmast osv. Man strävar efter att barn och mentor inte ska bo alltför långt från varandra.
- Ett barn som är djurallergiker matchas inte med mentor som har djur.
- Mentorns och barnets intressen påverkar matchningen i två olika riktningar. Den ena är lika i intressen, t.ex. att båda tycker om att spela fotboll. Det andra är att komplettera barnets erfarenhetsram, t.ex. ett barn som har många stillasittande inneaktiviteter matchas med en mentor som har intresse och erfarenhet av att vara ute i skog och mark.
- Ett barn med många syskon som själv kan tänkas behöva ha all uppmärksamhet från mentorn matchas inte med mentor som har egna barn. Omvänt matchas gärna ett ensam barn med mentor som har stor familj.
- Blyga och tillbakadragna barn har visat sig särskilt svårmatchade. Det gäller att välja en mentor som inte är lika blyg men inte heller så framfusig att barnet kan bli skrämt. Svaret på en av frågorna i anställningsintervjun: ”Hur skulle du hantera ett blygt barn?”, är ett underlag för denna typ av matchning.

3.6 Projektledaren och koordinatorens arbete

Projektledningen har endast bestått av en projektledare och tre koordinatörer.

Projektledarens arbetsuppgifter

Projektledaren har det yttersta ansvaret för projektet. Eftersom ledningsgruppen är liten har projektledare ensam haft många olika uppgifter: budgetansvarig, ansvarig för planering, genomförande och utvärdering av olika moment under mentorsåret, personalledaransvar både som arbetsledare för koordinatorena och som rekryterare av nya medarbetare, ansvarig för information om projektet, information till föräldrar m.m. Eftersom Näktergalen varit ett pilotprojekt har en stor och viktig del av projektledarens uppgifter även varit att utveckla projektet, arbeta för att göra det permanent samt finna finansiärer.

Det finns en flytande gräns mellan projektledarens och koordinatorens arbetsuppgifter. Projektledaren deltar även i flera av koordinatorens arbetsuppgifter, t.ex. genomförandet av utbildning av mentorer.

Koordinatorernas arbetsuppgifter

Koordinatorns huvudsakliga uppgift är att ansvara för en grupp på ca 20-25 barn-mentorspar. I detta ingår att rekrytera mentorer, intervjua antagna barn och sedan matcha barn och mentorer.

- Rekrytera mentorer.
- Samarbete med personal på Lärarutbildningen och med de grundskolor som ingår i projektet.
- Information om projektet till studenter, Lärarutbildningen, skolorna och massmedia. Utgivning av det s.k. Mentorsbladet, månatlig information till deltagarna i projektet.
- Planering och genomförande av utbildning av mentorer.
- Handledning av mentorer individuellt och i grupp samt vid spontana kontakter och även visst stöd till de andra koordinatorens mentorer.
- Ansvara för gemensamma aktiviteter för mentorer och barn.
- Dokumentation och utvärdering av arbetet i projektet, bl.a. veckomöten, projekt- och referensgruppsmöten, månadsjournal.
- Utveckla enkla rutiner/tillvägagångssätt, dokumentera och utvärdera rutinerna/tillvägagångssätten.

I koordinators arbete ingår att handleda den grupp mentorer som han/hon ansvarar för. Vid handledningstillfällena är koordinators uppgift att

- vara bollplank, ge stöd,
- leda grupphandledning,
- bekräfta, förstärka, ”du är inte ensam” – berätta om andras erfarenheter,
- inhämta synpunkter på projektet från mentorerna,
- ha telefonkontakt med mentorerna.

Koordinatorerna får handledning av en psykolog 3 gånger under mentorsåret och därutöver möjlighet att ta kontakt vid behov. Dessutom fungerar projektledaren också som handledare för koordinators. Det kan vara ett problem som dykt upp i mentor-barn-relationen som koordinator vill berätta om, behöver stöd i eller få synpunkter på.

En viktig princip vid anställning av koordinators är att de helst ska ha varit mentorer och att de antingen är i slutet av sin utbildning eller relativt nyexaminerade. Att koordinator har nära till sin egen studietid på Lärarutbildningen innebär god kunskap om utbildningarna men också om lärarutbildningens organisation och administration. I viss mån har de en redan etablerad kontakt med lärarutbildare de själva träffat i sin utbildning.

3.7 Ekonomi - arvode till mentorerna

Tidigt hölls ett möte med ansvarig chef på Centrala studiemedelsnämnden i Lund för diskussion om möjligheten att utbetala arvode via CSN:s register. Efter diskussioner och undersökning om möjligheten att utbetala skattefritt arvode visade det sig att detta inte var möjligt. Därför beslutades istället att Lärarhögskolan skulle anställa mentorerna och utbetala arvodet/lönen första året. Därefter skulle CSN få ett mer aktivt deltagande i projektet. Det blev inte så, utan Lärarhögskolan fortsatte att anställa och betala lönen, dvs 6000 kronor, uppdelat på två utbetalningstillfällen.

År 1 beslutades om en behovspott som mentorer kunde ansöka om för barn som inte hade några pengar, t.ex. till bussresor i samband med träffarna. Första året kunde mentorerna också mot uppvisande av kvitton rek-

virera 20 kronor per mötestillfälle för t.ex. bussbiljetter eller fika. Inför år 2 och 3 togs dessa aktivitetspengar bort på grund av att det administrativt gav alltför stor arbetsbelastning, och istället anslog man mer medel till de gemensamma aktiviteterna.

3.8 Informationsspridning

Redan i starten var en viktig uppgift att informera om projektet, i första hand internt inom Lärarutbildningen. En informationsbroschyr sändes ut till all personal inom Lärarhögskolan. Senare informerades muntligt i olika grupper. Skolpersonalen på medverkande skolor informerades också.

Tidigt gjordes försök att sprida information även utåt via massmedia. Media har kontaktats vid flera tillfällen och har bl.a. inbjudits till presskonferenser, t.ex. vid starten av en ny mentorsperiod. Detta har resulterat i tidningsartiklar (t.ex. i Arbetet oktober 1997, SDS juni 1998, SvD januari 2000) och program i Utbildningsradion.

Näktergalen har en egen hemsida. En videofilm har spelats in och fotoutställning arrangerats. Näktergalen har också blivit kontaktat av lärare och studenter från andra utbildningar, sociala myndigheter, föräldrar och andra kommuner som varit intresserade av mer information. Intresserade personer har även besökt projektet, till exempel företrädare för Egmontfonden i Danmark.

Projektledaren och koordinatörerna har i olika sammanhang föreläst om projektet, t.ex. på temadagar arrangerade om barn i Malmö. Projektet har även presenterats på kongress för nordiska forskare i pedagogik. I Högskoleverkets granskning av universitet och högskolor vad gäller insatser för social och etnisk mångfald valdes Näktergalen att ingå i rapport över goda exempel (Högskoleverket, 2000).

En mer utvecklad kontakt etablerades med Södertörns högskola. Denna högskola planerar tillsammans med Botkyrka kommun att starta ett motsvarande mentorsprojekt.

En nationell konferens anordnades 29 november, 1999, i syfte att sprida information om projektet och också intressera myndigheter och departe-

ment att vilja permanenta och utvidga projektet. Ett trettiotal personer deltog från bl.a. Utbildningsdepartementet, Högskoleverket och andra svenska och danska universitet och högskolor.

3.9 Startdag, gemensamma aktiviteter och avslutningsdag

Första gången barn och mentor träffas är på "Startdagen" till vilken alla barn, föräldrar och mentorer är inbjudna. Barnen har per brev fått besked om sin mentors namn. Startdagen har hittills ägt rum i Folkets park i Malmö. Både barn och mentor får var sin lapp med ett nummer på när de kommer. Det barn och den mentor som har samma nummer hör ihop. När de funnit varandra går barn, mentor och föräldrar på "Lära känna varandra"- tipsrunda. Sedan fikar man tillsammans.

Därefter börjar barn och mentor att träffas på tu man hand. Mentorn får rådet att de första gångerna träffa barnet i dess miljö, gärna hemmiljö. Det har också till syfte att mentor och föräldrar ska lära känna varandra och därigenom skapa förtroende dem emellan. Efter de första 1-2 månaderna av mentorsåret erbjuder projektet gemensamma aktiviteter som mentor och barn kan välja att delta i om de vill. Dessa aktiviteter är mycket varierande, t.ex.:

- Rullskridskodisco, Skridskoåkning, Pepparkaksbandy.
- Spelhåla.
- Tjejbadminton respektive killbadminton.
- Skapande på Lärarhögskolan (t.ex. t-shirtsmålning).
- Maskerad.
- "Fångarna på skolan".
- Filmvisning.
- Tårtkalas.
- Skogspromenad i Bokskogen.
- Ridning.

- Utflykt till djurgård.

De gemensamma aktiviteterna ska fungera som ett stöd för främst mentorn. De har flera syften. Ett är att hjälpa mentorerna om de har svårt att komma på vad de ska hitta på med sina barn. De kan också underlätta för mentorer som under en period har mycket att göra, t.ex. praktik eller många tentamina. Ett annat har en ekonomisk aspekt, nämligen att erbjuda billiga eller gratis aktiviteter. De gemensamma aktiviteterna ger också möjlighet att knyta kontakter med andra barn-mentorspar och bestämma att göra något tillsammans. Ett exempel är att en kvinnlig mentor som är mentor för en pojke går till simhallen med en manlig mentor och dennes pojke.

De gemensamma aktiviteterna skapar en känsla av gemenskap med de andra i projektet. För en barn-mentorrelation kan deltagandet i de gemensamma träffarna innebära att de genom att spegla sig i de andra upptäcker att de hör ihop, att de har en nära relation. Det kan ha den fördelen att en mentor som kanske inte har så lätt att skapa en relation med sitt barn ser att andra mentorer har barn som också kan vara en utmaning att hantera. Tanken är även att de gemensamma aktiviteterna ska skapa en grund för framtida ökad samverkan mellan olika lärarkategorier.

Före jul erbjuder projektledningen totalt 4-6 gemensamma aktiviteter. Från januari till april är de olika mentorsgrupperna och projektledningen ansvariga för gemensamma aktiviteter. Då erbjuds i genomsnitt två aktiviteter i veckan. Till ett gemensamt aktivitetstillfälle kommer mellan 7-8 upp till 20 barn-mentorspar, oftast 10-11 par.

I god tid planeras "Avslutningsdagen", det tillfälle en lördag eller söndag i maj månad då mentor och barn träffas sista gången inom projektets ram. Till avslutningsdagen inbjuds även mentorsbarnets föräldrar och syskon. Avslutningsdagen ägde år 1 rum i en park, år 2 i en sporthall och år 3 på Ribersborgsstranden. Lekar och tävlingar arrangeras. Många barn och mentorer ger varandra små presenter och minnessaker.

Under projektåret arrangeras även träffar enbart för mentorerna, t.ex. ett så kallat Kick-off party för mentorerna med syfte att de skall lära känna varandra.

3.10 Vad gör barn och mentor när de träffas?

En mentor beskriver vad hon och hennes mentorsbarn gjort under året:

När vi träffats har vi gjort en massa grejer, t.ex. bowlat, spelat innebandy, badat, fikat på kafé, åkt rollerblades, spelat in en Cd-skiva och ibland har vi bara varit hemma och gjort en god middag och ätit tillsammans. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Meningen är att mötenas innehåll ska planeras utifrån barnets intresse och önskemål, förslag från föräldrar, mentorns intressen och färdigheter samt tillgång till gemensamma aktiviteter som projektet anordnar.

I mentorernas uppgifter ingick att en gång i månaden till sin koordinator lämna en skriftlig månadsrapport, som för varje mötestillfälle omfattade: tidpunkt, tidslängd, en beskrivning av vad man gjort och en kort reflektion över mötet. Tjugotvå mentorer (17 kvinnor och 5 män med totalt 10 flickor och 12 pojkar) månadsrapporter från år 3 valdes ut för att bilda underlag för en kategorisering av innehåll, plats och frekvens för mentorbarntreffarna. Totalt kodades 521 mötestillfällen.

Antal möten och tidslängd

I genomsnitt träffas barn och mentor 2,5-3 timmar per vecka. Tidpunkten för träffarna är oftast förlagd till sen eftermiddag, tidig kvällstid eller lördag-söndag. Antal möten under en mentorsperiod varierar beroende på antal inställda möten, men i genomsnitt träffas barn och mentor ca 26-30 gånger, totalt cirka 70-90 timmar.

Innehåll i träffarna

I en kvalitativ analys av innehållet i träffarna utkristalliserade sig ett antal innehållsområden:

- Baka eller laga mat och i samband därmed fika och äta. En annan grupp av aktiviteter som oftast genomföres hemma hos barnet eller hos mentorn är att spela spel, leka lekar, pyssla, läsa, sjunga, sitta vid datorn, se på video eller TV, läsa läxor. I samband med båda dessa aktivitetsområden noterar mentorn ofta också att de har haft en pratstund.

- Ute, t.ex. fika eller äta ute, gå på stan, gå i affärer, mata fåglarna, ha picknick, promenera eller cykla, vara i parken (utan att ange särskild aktivitet), hälsa på andra (kompisar, mentorns familj).
- Egna sport- och idrottsaktiviteter (t.ex. spela fotboll, badminton, ishockey, biljard, bowling, minigolf, golf, skateboard, rida, bada).
- Olika former av kultur, sport och nöjen förekommer: gå på bio, gå på teater, konsert, cirkus, på konsthall, museum, låna böcker på biblioteket. Gå på Tivoli/Folkets park, åka trampbåt eller besöka Laserdome. Titta på fotboll, ishockey eller hästtävling.
- Att vara med i barnets skola och på undervisningen eller på fritidshemmet.
- Barn och mentor deltar också i de gemensamma aktiviteter som projektet anordnat.

I tabell 6 har den eller de namngivna aktiviteter som uppfattats dominera vid ett mötestillfälle registrerats. När mentorn tydligt har angivit i sin månadsrapport att mötet innehållit en pratstund har detta kodats separat.

Tabell 6. Träffarnas innehåll, baserat på registrering av 490 mötestillfällen

Aktiviteter	Frekvens
Gemensamma aktiviteter i Näktergalens regi	94
Fikat eller ätit ute	74
Fikat eller ätit hemma	60
Gått på stan, i affärer	47
Spelat spel, lekt lekar	47
Haft en pratstund	46
Sett på TV eller video	42
Bakat och/eller lagat mat	42
Gått en promenad eller cyklat	41
Egna sport- och idrottsaktiviteter	38
Suttit vid datorn	36
Gått på bio, teater, konsert eller cirkus	36
Pysslat, läst, sjungit	34
Badat	30
Varit på museum bibliotek, konsthall m.m.	23
Läst läxor	17
Matat fåglar, haft picknick, varit i parken	11
Varit tillsammans på undervisningen i skolan	9
Tivoli/Folkets park	5
Tittat på fotboll, ishockey eller hästtävling	4
Övrigt (t.ex. fotograferat)	10
Totalt	746

En översiktlig kvalitativ analys av innehållet i mötestillfällena för varje barn-mentorspar visar inte några skilda mönster. Det är en ganska stor

bredd i vad ett barn-mentorspar ägnat sig åt under året. Det finns ingen påtaglig skillnad i val av aktiviteter relaterat till om mentorsbarnet är en flicka eller en pojke. I de gemensamma aktiviteterna i Näktergalens regi ingår i stort sett för alla startdagen och avslutningen, vilket i viss mån förklarar den höga frekvensen.

Ett annat mer subjektivt mått på vilka aktiviteter man ägnat sig åt fick mentorerna ange i slutenkäten genom att uppskatta på en femgradig skala i vilken grad de engagerat sig i personliga samtal och i vilken grad de ägnat sig åt skolarbete. Cirka 65% av alla uppger att de har varit ganska mycket eller mycket engagerade i personliga samtal med sitt barn, medan när det gäller barnets skolarbete uppger cirka 80% att de lite eller inte alls har varit engagerade i skolarbete med sitt barn.

Mötesplatser

Totalt sett finns det en stor variation i vilka miljöer barn och mentorer har träffats i. I slutenkäten fick mentorerna svara på frågan om var de i huvudsak träffade barnet. Samtliga uppger att de både träffats ute och i barnets och/eller deras eget hem, men att mötesplatser utanför respektives hem är mest frekvent.

Tabell 7. Platser där mötena ägde rum (ett möte kan vara kodat mer än gång)

Plats	Procent och frekvens
Hemma hos mentorn	14% (80)
På stan	14% (78)
Lärarhögskolan	14% (79)
Hemma hos barnet	16% (87)
Simhall, sporthall eller ishall	11% (60)
Ute i naturen, strand, skog eller park	10% (54)
Museum, bibliotek eller biograf	7% (39)
Café eller restaurang	7% (38)
Barnets skola eller fritidshem	4% (22)

Hos mentorns föräldrar eller hemma hos någon annan	2% (11)
Övrigt	1% (7)
Totalt	100% (555)

När träffar inte blev av

Ibland blev planerade träffar inte av. Av 521 kodade planerade träffar blev 31 (6%) inställda. Det vanligaste skälet (15 tillfällen) var att barnet var sjukt eller hade fått förhinder, t.ex. var bortbjuden eller skulle träffa kompis. Mentorn blev sjuk eller förhindrad i 7 fall och vid 9 tillfällen hade barnet eller familjen glömt, eller hade man missuppfattat varandra. Den procentuella andelen inställda möten är inte så stor. Dock har det betydelse i de fall där det handlar om många inställda möten som påverkar kontinuiteten. Betydelse för relationen mellan barn och mentor har det att barnet eller mentorn i förväg informerats om inställd träff. Att barnet inte kommer till avtalat möte är en besvikelse för mentorn. Än större kan man anta är barnets besvikelse om mentorn inte kommer.

3.11 Sammanfattande diskussion

Näktergalen har i stort sett till fullo följt PERACH som modell. I några avseenden har det dock blivit annorlunda. Den mest påtagliga skillnaden är att Näktergalen inte kom att få en lika nära relation till skolan som PERACH har. Koordinatorerna i Israel är på barnens skola en dag i veckan. Mentorerna har möten två gånger under året med barnens lärare och det finns mer av att gemensamt arbeta med att upprätta målinriktade åtgärder för hur man ska arbeta med mentorsbarnen.

I Näktergalens projektgrupp finns goda kontakter med skolorna i arbetet med t.ex. rekrytering av barnen, men man valde att inte låta projektet associeras för mycket med skola. Vad gäller kontakten med skolan framkommer dock på olika sätt både från vissa intervjuade lärare, kontaktpersoner och skolledning att man tycker att mentorerna kunde besöka skolan något mer än de gör. En kontaktperson föreslår en årlig Näktergalen-dag på varje deltagande skola då mentorerna kommer till skolan och arrangerar

aktiviteter, lekar och tävlingar för alla barn på skolan som vill delta. Detta skulle också ge en möjlighet att sprida information om Näktergalen.

Sättet att rekrytera barnen kom också att skilja sig något genom att man i Näktergalen avstod från att göra hembesök i samband med rekrytering av barnen. Troligen skiljer sig relationen mellan hem och skola mellan Sverige och Israel, vilket förklarar de skilda tillvägagångssätten.

I ytterligare ett avseende blev det annorlunda. I PERACH träffas barn och mentor två gånger i veckan men kortare tid varje gång än i Näktergalen där barnen träffas en gång i veckan. PERACH-mentorer träffas i tid totalt sett något mer per vecka men får också i gengäld något mer betalt. En gång i veckan verkar vara lämpligt för de svenska studenterna och skolbarnen. För en del barn och mentorer har det ibland varit svårt att finna gemensam träfftid en gång i veckan.

I jämförelse med projektplanen för Näktergalen blev organisationen i några avseenden annorlunda. Antalet mentorer och barn blev färre. Det berodde bland annat på att det visade sig inte vara så lätt att rekrytera mentorer som man trott, men också på en orealistisk planering med så stort antal mentorer i ett uppbyggnadsskede.

Det visade sig att den långa planeringsterminen behövdes mer än väl. Planeringsuppgifterna var många, men projektet hann förberedas grundligt. Ändå fanns det under pilotprojektets år hela tiden nya rutiner som behövde utvecklas, t.ex. upprättandet av en krisplan.

4 Metod

Det genomförda projektet har inte arbetat med någon experiment- och kontrollgruppsdesign. Ej heller har vi försökt utveckla kvantitativa mätinstrument för att studera eventuella effekter vad gäller kognitiva och personlighetsmässiga faktorer. Istället har vi koncentrerat oss på hur barnen, deras föräldrar, lärarna och mentorerna har upplevt projektet:

- Grad av tillfredsställelse (satisfaction).
- Upplevd utveckling/förändring hos barnet och/eller mentorn som en följd av deltagande i projektet.
- Antal som fullföljer projektet.

I bedömningen av resultaten är det viktigt att se vilka ramarna/förutsättningarna har varit i projektet och relatera resultat och process till dessa (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). Några områden identifierades i planeringsskedet som särskilt intressanta att fokusera. Det ena rör betydelsen av den ekonomiska ersättningen till mentorerna, ett annat område hur separationen fungerade.

Preciserade frågeställningar

1. Är barn, föräldrar och skolor nöjda med barnens deltagande i Näktergalen?
2. Har barnen utvecklats, förändrats och fått erfarenheter genom deltagandet i projektet? Vad säger barnen själva, föräldrarna, skolan och mentorerna?
3. Är mentorer nöjda med att ha deltagit i Näktergalen?
4. Har mentorerna utvecklats, lärt sig och fått nya erfarenheter? Vilken betydelse har deltagandet för deras framtida yrkesverksamhet? Vad säger mentorerna själva?
5. Hur genomförs mentorsträffarna vad gäller innehåll, tidpunkt och plats?

6. Vilka faktorer har betydelse för kvaliteten i relationen mellan barn och mentor.
7. Vilka är de mest frekventa problemen/svårigheterna i genomförandet av projektet och hur hanteras problemen?
8. Hur fungerar avslutningen/separationen? Har barn och mentor kontakt efter projektets avslutning?
9. Vilken roll spelar den ekonomiska ersättningen för mentorerna?

Utgångspunkt för val av metod har varit att nå de inblandade aktörernas egna uppfattningar om och upplevelser av projektet. Data har samlats in huvudsakligen i form av intervjuer och enkäter kompletterat med registreringar med utgångspunkt i skriftlig dokumentation, t.ex. mentorernas månadsrapporter. För att öka tillförlitligheten och trovärdigheten i data har insamling skett vid olika tidpunkter under mentorsperioden och 1-3 år efter avslutad mentorsperiod. Dessutom har samtliga inblandade, dvs barn, föräldrar, mentorer, projektledning, lärare/fritidspedagoger, skolledare och skolans kontaktpersoner deltagit i studien.

Följande data har samlats in:

Mentorer

- Mittperiodsenkät, mars 2000, samtliga mentorer år 3.
- Slutenkät, maj-juni 1998/1999/2000, samtliga mentorer år 1, 2 och 3.
- Årsberättelser, maj 2000, samtliga mentorer år 3.
- Uppföljningsintervjuer 1, juni 1998, 20 mentorer år 1.
- Uppföljningsintervjuer 2, januari 1999, 20 mentorer år 1.
- Uppföljningsenkät, maj 2000, samtliga mentorer år 1 och 2.

Barn

- Intervjuer med 20 barn, år 2, maj-juni 1999.
- Intervjuer med 5 barn-mentorspar, år 3, maj 2000.
- Uppföljningsintervjuer med 17 barn, år 1, 2 och 3, sept-nov. 2000.

Föräldrar

- Telefonintervjuer, år 1, april 1998 (samtliga).
- Telefonintervjuer, år 2, april-maj 1999 (samtliga).
- Uppföljningsintervjuer med 10 föräldrar, år 1, 2 och 3, sept-nov. 2000.

Lärare och fritidspedagoger

- Enkät, 16 lärare, juni 1998.
- Intervjuer med 12 lärare och 4 fritidspedagoger, sept-nov. 2000.

Koordinatorer

Intervjuer, maj-juni 2000.

Kontaktpersoner och skolledning

Intervjuer med tre kontaktpersoner och en skolledare, juni 2000.

Skriftlig sammanfattande utvärdering från respektive skolledning.

Övrig dokumentation som utgjort data

- Mentorernas månadsrapporter.
- Handledningsprotokoll.
- Månadsjournaler, dvs projektledningens månatliga dagbok.
- Veckomötes, referensgrupps- och projektgruppsprotokollmöten.
- Annat t.ex. formulär, informationsbroschyrer, månadsblad.

4.1 Datainsamlingstekniker

Mittperiodsenkät - mentorerna

Samtliga som var mentorer år 3 besvarade en mittperiodsenkät och i samband med grupphandledning i slutet av februari/början av mars 2000, dvs när mentorsperioden pågått 4-5 månader och knappt 3 månader återstod.

Syftet var att fånga den pågående processen under mentorsperioden. Enkäten bestod av två öppna huvudfrågor:

- Vad har varit mest positivt? Varför? På vilket sätt?
- Har du upplevt några svårigheter (praktiska och/eller relationella) hittills? I så fall, vilka?

Data har bearbetats kvalitativt genom identifiering av kategorier av svar och sedan kvantitativt med angivande av hur många som svarat inom en viss kategori.

Slutenkät - mentorerna

Vid mentorsperiodens slut, maj-juni månad, har samtliga mentorer fått besvara en enkät. De tre årens enkäter har i huvudsak innehållit samma frågor, men slutenkäten år 3 har kompletterats med möjligheten att fritt kommentera svaren. Enkäten har innehållit 12-15 frågor med bundna svarsalternativ som skulle bedömas på en 5-gradig skala. Frågorna har behandlat synen på mötestiderna, de gemensamma aktiviteterna, handledningen, men också vilka aktiviteter man varit involverad i med sitt barn och om man känner sig nöjd med relationen med barnet. Samtliga enkäter har även innehållit en öppen fråga: "Tycker du att mentorsprojektet Näktergalen ska fortsätta i framtiden? Motivera ditt svar."

År 1: 67 besvarade slutenkäter.

År 2: 55 besvarade slutenkäter.

År 3: 53 besvarade slutenkäter.

Årsberättelse - mentorerna

I slutet av mentorsperioden har 55 mentorer från år 3 fritt fått skriva om sitt mentorsår. Berättelserna är på ca en till två A4-sidor per mentor. Berättelserna har analyserats kvalitativt där olika teman och variation inom teman identifierats.

Uppföljningsintervju - mentorerna

I projektet Näktergalen fullföljde under första verksamhetsåret (1997-98) totalt 68 mentorer. Tjugo mentorer (16 kvinnor och 4 män) av dessa valdes ut för att ingå i en intervjustudie. Samtliga var blivande grundskollärare.

Mentorerna intervjuades vid två tillfällen, första gången några veckor efter att mentorsperioden hade avslutats och andra tillfället per telefon cirka 9 månader senare. En semistrukturerad intervjuguide användes och innehöll följande frågeområden:

- Berätta hur det har varit att vara mentor.
- Vilken betydelse har det eventuellt haft för ditt mentorsbarn att delta i projektet?
- Vad har du lärt dig av att vara mentor och tror du att det är något du kan ha nytta av för ditt kommande yrke?
- Syn på projektets struktur, t.ex. omfattning i tid och lön.

Vid uppföljningsintervju 2 ställdes två frågor. Den ena rörde i vad mån och på vilket sätt man hade haft kontakt med sitt mentorsbarn efter avslutningen. Den andra frågan gällde om man haft någon nytta av att ha varit mentor i nuvarande sysselsättning (de flesta hade vid intervjutillfälle 2 nyligen påbörjat arbete som lärare).

Uppföljningsenkät - mentorerna

Samtliga som varit mentorer år 1, dvs 1997-98 och år 2, dvs 1998-99 fick i april-maj 2000 besvara en enkät. Svarsfrekvensen var 82%. Syftet med enkäten var att studera både separationen och upplevd effekt av mentorskapet. Enkäten bestod av två delar. Den ena rörde separationen och kontakten barn-mentor efter projektets avslutning. Frågorna med bundna svarsalternativ var baserade i uppföljningsintervjuns svar och var följande: Har du haft kontakt med ditt mentorsbarn efter avslutningen? Vad bestämde du och ditt mentorsbarn vad gäller kontakt efter projektets slut? Vad tycker du om att det inte blev någon fortsatt kontakt även om ni hade kommit överens om det? Om ni har haft kontakt efter avslutningen, vilken typ av kontakt har ni haft? Så här i efterhand, hur tycker du att separationen och avslutningen på er mentorsrelation fungerade?

Den andra delen utgick från frågan: Upplever mentorerna att de har utvecklats, lärt sig och fått nya erfarenheter? I vilka avseenden? Utifrån svaren på denna fråga i ovan beskrivna intervjustudie konstruerades 18 påståenden. I enkäten fick mentorerna ta ställning till varje påstående på en

4-gradig skala i vilken grad de instämde. Svartalternativen var: i mycket hög grad, i ganska hög grad, i liten grad eller inte alls.

Intervju i par – barn och mentor

I slutet av mentorsperioden år 3 intervjuades 5 barn-mentorspar. De fick bl.a. tillsammans berätta om mentorsåret som gått.

Intervju - barnen

I maj/juni 1999 intervjuades 20 barn från år 2 (dvs en knapp tredjedel av det årets deltagande barn). De var då antingen i slutet av deras mentorsperiod eller hade nyligen avslutat projektet. Barnen valdes så att de skulle utgöra ett så representativt urval som möjligt. Intervjun var semistrukturerad med följande frågeområden:

- Varför ville du vara med i mentorsprojektet?
- Blev det som du trodde?
- Vad har varit roligast/tråkigast?
- Vem har bestämt vad ni ska göra? Vad har din mentor lärt dig?
- Vad tror du att du har lärt din mentor?

Dessutom ställdes frågor om avslutningen och om hur de såg på relationen till mentorn. Intervjuerna genomfördes på barnens respektive skola, bandades och skrevs därefter ut.

Barnintervjuer är svåra att genomföra. I intervjuerna med barnen år 2 var i stort sett alla positiva, men det var svårt att få ut något mera i detalj. Under hösten 2000 intervjuades ytterligare 17 barn, som deltagit i mentorsprojektet antingen år 1, 2 eller 3. De flesta barnen intervjuades i hemmet. I syfte att få mer information och barnets eget perspektiv planerades intervjuerna annorlunda än år 2. För att lyckas med barnintervjuer måste man ha en relativt ostrukturerad intervju med öppenhet att följa barnets tankar och egen berättelse (Lindh-Munter, 1989; Kampmann, 1998). Intervjun syftade till att fånga barnens konkreta berättelser av olika episoder i projektet (Smidt & Kopart, 1998). Följande frågor var utgångspunkt:

- Vad är det du kommer ihåg från när du var med i mentorsprojektet? Berätta om något som gjorde dig glad, när, varför och hur det kändes.

- Kan du komma ihåg när du tyckte det var tråkigt eller när du blev ledsen eller arg?

Barnen fick även besvara några frågor som rörde avslutningen och om de tyckte att de hade förändrats genom deltagandet i projektet.

Intervju - föräldrarna

Telefonintervjuer med i stort sett samtliga föräldrar år 1 och år 2 genomfördes i april 1998 respektive april-juni 1999. Dessutom intervjuades 10 föräldrar (en pappa och nio mammor) i respektive hem hösten 2000. Föräldrarna hade haft deltagande barn år 1, 2 eller 3 och en del hade haft mer än ett barn med i projektet.

Följande teman behandlades bl.a.:

- Exempel på en riktigt bra respektive mindre bra träff.
- Eventuell förändring hos barnet som en följd av deltagandet i projektet.
- Föräldrarnas syn på den känslomässiga relation som utvecklas mellan barn och mentor.

Enkät - lärarna

I juni 1998 fick lärare på respektive skolor, som haft mentorsbarn i sin klass besvara en enkät. Syftet med enkäten var att ta reda på hur lärarna uppfattat mentorsprojektet, framför allt relaterat till hur barnen upplevt att delta och om lärarna uppfattat att projektet haft betydelse för barnen i några avseenden. De fick för varje barn på en femgradig skala ange: Hur tror du barnet upplevt sin tid i projektet? De fick också på en femgradig skala skatta projektets betydelse för barnet på följande angivna variabler: - kamratrelationer, - mognad/harmoni med sin omgivning, - vuxenrelationer, - självförtroende/att våga uttrycka sig och - skolarbete.

Totalt svarade 16 lärare (13 kvinnor och 3 män). Det var sammanlagt 39 barn (57%) från år 1 som kommenterades. Tre lärares svar finns handskrivet på separat papper. Några av lärarna tyckte att det var omöjligt att skatta och skrev istället en sammanfattande kommentar.

Intervju – lärarna och fritidspedagogerna

I september – november, 2000 genomfördes intervjuer med ett urval lärare och fritidspedagoger. Syftet var att ta reda på; utifrån de mentorsbarn läraren/fritidspedagogen kommit i kontakt med, hur läraren uppfattat barnets inställning till projektet och om barnet enligt läraren förändrats eller utvecklats genom deltagandet. Intervjuerna genomfördes på skolorna. De intervjuade ombads att påminna sig vilka barn som deltagit under projektets tre år och för vart och ett av barnen kommentera deltagandets eventuella betydelse. Utrymme gavs också för mer allmänna synpunkter på projektet.

Totalt 16 personer (12 kvinnor och 4 män) på de fyra deltagande skolorna intervjuades varav sju var lärare i år 4-6, fem var lärare i år 1-3 och fyra var fritidspedagoger. Två av fritidspedagogerna intervjuades samtidigt. Två av de intervjuade lärarna var också respektive skolas kontaktperson i projektet och intervjuades därför också som kontaktperson.

Skattningar och intervjuer - koordinatorerna

I ett försök att komma åt kvaliteten i projektet fick projektets tre koordinatörer bedöma de barn-mentorspar de varit ansvariga för enligt följande:

En av koordinatorerna skattade de 25 barn-mentorspar från år 2 som hon varit ansvarig för och skrev nyckelord för var och en för att karaktärisera relationen. Efteråt blev hon intervjuad. Därefter skattade de tre koordinatorerna samtliga mentorspar från år 3 med instruktionen att karaktärisera relationen mentor-barn (dvs i vilken utsträckning relationen varit bra) på en 6-gradig skala (utmärkt – dålig). Därefter valde varje koordinator ut 6 barn-mentorspar, tre som fått höga respektive tre som fått låga skattningar. Sedan beskrev koordinatorerna med nyckelord och kort text de utförda bedömningarna. Koordinatorerna intervjuades också, först separat och sedan i grupp då de fick kommentera sina bedömningar och vad de skrivit.

Intervjuer - kontaktpersonerna och skolledare

Tre kontaktpersoner på skolorna och en skolledare (som sedan projektstarten ingått i projektgruppen) intervjuades. Intervjuerna handlade om skolledarens/kontaktpersonernas syn på projektet i dess helhet, men också

om hur de uppfattade barn och föräldrars inställning till projektet samt om de tyckte att barnen förändrats och utvecklats som en följd av deltagandet.

Månadsrapporter – registrering av plats och innehåll för barnmentorsträffarna

Totalt 22 mentors månadsrapporter från år 3 valdes ut för att bilda underlag för en kategorisering av innehåll, plats och frekvens för mentorbarnträffarna. Urvalet gick till så att fyra mentors månadsrapporter valdes ut från vardera koordinator. Två vardera var mentorer som fått höga skattningar av koordinatören och två var sådana som fått lägre skattningar. Förutom dessa 12 mentors månadsrapporter valdes slumpmässigt ytterligare 10 mentors månadsrapporter.

4.2 Översikt - vilka data besvarar vilka frågor

Nedan presenteras vilka data som utgjort underlag för besvarandet av studiens olika frågeställningar.

Barn, föräldrar och skolors inställning till deltagandet i Näktergallen. Barn, föräldrar, lärare och mentors upplevelser av om barnen har utvecklats genom deltagandet.

1. Intervjuer med barn, från år 2 och år 3.
2. Intervjuer per telefon med föräldrar, år 1 och med föräldrar, år 2.
3. Intervjuer med föräldrar.
4. Enkät till lärare.
5. Intervjuer med lärare, fritidspedagoger och skolledning (inkl skolsköterska).
6. Mentorernas skattningar i enkäter, årsberättelser och intervjuer.

Mentorernas inställning till deltagandet i projektet. Mentorernas upplevelse av om de har utvecklats, lärt sig eller fått nya erfarenheter och eventuella betydelse för deras framtida yrke.

1. En intervju i slutet av mentorsperioden med 20 mentorer, år 1 och uppföljningsintervju 8-9 månader senare med samma 20 mentorer.
2. Svar på öppen fråga i mittperiodsenkät: Vad har varit mest positivt? Varför? På vilket sätt?
3. Mentorernas årsberättelser i slutet av mentorsperioden, främst från år 3.
4. Svar på enkät i slutet av mentorsperioden (slutenkät) på frågorna: Skulle du rekommendera någon av dina vänner att bli mentor i Näktergalen? Tycker du att mentorsprojektet ska fortsätta i framtiden? (öppen fråga).
5. Uppföljningsenkät besvarad av mentorer, år 1 och år 2: ställningstagande till 18 påståenden utifrån frågan Vad har du lärt dig av att ha varit mentor? En öppen fråga: Vilken är din viktigaste lärdom av att vara mentor? Har du haft nytta av att ha varit mentor i din nuvarande sysselsättning (fråga med bundna svarsalternativ)?

Mentorsträffarna innehåll, mötesplats och tidpunkt.

Dataunderlag: 22 mentorers månadsrapporter.

Faktorer av betydelse för kvaliteten i mentor-barn relationen.

Dataunderlag: Koordinatorernas skattning av mentor-barnrelationer samt intervjuer med koordinatorerna.

De mest frekventa problemen/svårigheterna i projektet.

1. Mittperiodsenkät med fråga om Har du upplevt några svårigheter (praktiska och/eller relationella) hittills? I så fall vilka?
2. Intervjuer med koordinatorer och kontaktpersoner.
3. Intervjuer med barn.
4. Intervjuer med föräldrar.

5. Intervjuer med lärare.

Mentorernas inställning till avslutningen och separationen. Barnen och mentorers kontakt efter projektets avslutning.

1. Uppföljningsenkät, mentorer, år 1 och 2.
2. Uppföljningsintervjuer med mentorer, år 1 i slutet av mentorsperioden och i telefonintervju 8-9 månader senare.
3. Telefonintervjuer med föräldrar, år 2.
4. Intervjuer med föräldrar, år 3.
5. Intervjuer med barnen.
6. Intervjuer med lärarna.
7. Information från koordinator.

Den ekonomiska ersättningen ersättningens betydelse enligt mentorerna.

1. Uppföljningsintervjuer
2. Frågor i slutenkät: I vilken grad har ersättningen varit betydelsefull? Har ersättningen överensstämmt med arbetsinsatsen?

Sammanfattningsvis kan konstateras att ett omfattande dataunderlag har samlats in vid olika tidpunkter, under pågående mentorsår, i slutet och upp till två-tre år efter avslutat mentorsår. Svaren på de flesta av studiens frågor baseras i flera slag av datainsamlingstekniker som t.ex. intervjuer och enkäter och med deltagande aktörer från olika grupper. Detta ökar studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

Att jag som ansvarig för utvärderingen också var projektledare för Näktergalen under dess första arbetsår kan ses som en fördel men möjligen också som en nackdel. Som f d projektledare har jag varit väl insatt i projektets alla delar och därigenom kunnat anta ett inifrånperspektiv. Nackdelen skulle kunna vara att jag är alltför subjektivt positiv. Detta har dock kunnat motverkas genom en till utvärderingen knuten referensgrupp.

5 Resultat - barnen

I detta kapitel redovisas och diskuteras vad barnen har fått ut av att vara med i projektet. I kapitlet söks svar på följande frågor:

1. Är barn, föräldrar och skolor nöjda (tillfredsställda) med barnens deltagande i Näktergalen?
2. Har barnen utvecklats, förändrats och fått erfarenheter genom deltagandet i projektet? Vad säger barnen själva, föräldrarna, skolan och mentorerna?

5.1 "Roligt, jätteroligt!" – nöjda barn, föräldrar och lärare

Vare sig man frågar barnen själva, föräldrarna eller lärarna om barnen är nöjda efter att ha deltagit i Näktergalen, blir svaret i stort sett ett enhälligt ja. När barnen ska beskriva hur det har varit att ha haft en mentor så är *roligt* ett återkommande ord. Genomgående beskrivs projektet av i stort sett alla intervjuade barn som roligt, jätteroligt och jättetrevligt:

Det var alltid roligt, alltid lika roligt. Vi gjorde roliga saker hela tiden. Det har varit jätteroligt. (flicka 11 år, intervju)

Det är roligt att få göra nya saker som man aldrig har gjort och så ... De flesta gånger har det varit jätteroligt! (pojke 9 år, intervju)

Roligt tycks för flertalet av barnen vara relaterat till att göra nya saker. En flicka som intervjuades när hon gick i årskurs 8 och tänker tillbaka på mentorstiden tre år tidigare beskriver:

I början var det lite så ... man hade inte lärt känna varandra och man var spänd, men sen så ... det var roligt hela tiden. Man gjor-

de nya saker varje gång också. Det var inte tråkigt någon gång, det var bara att man var lite spänd i början. (flicka 14 år, uppföljningsintervju)

På frågan om hon kunde beskriva ett särskilt glatt och roligt minne berättar hon:

När vi gick på biblioteket en gång. Så hade vi roligt och letade en massa böcker och sånt. Det var första gången jag var på biblioteket, det stora biblioteket. Så gick vi och fikade och lånade böcker.

Ip: Vad gjorde att just det var roligt?

Flickan: Vet inte, vi båda tyckte om böcker eftersom dom parade ihop efter vad man tyckte om och sånt, det var nog det att böcker var kul och bra att umgås och sånt.

Även föräldrarna använder frekvent prefixet jätte-, jättenöjda, jättepositivt osv. när de ska beskriva projektet. I telefonintervjuerna med föräldrar, år 1, var samtliga nöjda med projektet och i stort sett alla var mycket nöjda med sin mentor. De uttrycker inte sällan tacksamhet över projektet. Följande är exempel från nöjda föräldrar:

Jättebra. Pojken trivs mycket bra med mentorn, de har blivit jättebra kompisar. (förälder – telefonintervju, år 1)

”Utmärkt, underbart, roligt, bra. Pojken har blivit mer aktiv och han är nöjd. Han har fått bättre självförtroende.” Mamman uttrycker att hon är mycket tacksam och vill att andra barn i hennes och hennes pojkes situation ska få samma möjlighet. ”Alla barn skulle någon gång få vara med.” (förälder - telefonintervju, år 1)

I telefonintervjuerna med föräldrarna år 2 finns samma mönster av mycket nöjda föräldrar. En del uttrycker det genom att markera att de gärna vill att deras barn ska få vara med igen. I några fall tycker man att projektidén är bra även om man kanske inte varit lika nöjd med mentorn. En kommentar från en förälder som var mindre nöjd med mentorn men nöjd med projektet:

Vår mentor var kanske lite väl ung och inte så engagerad. Men hon är ju en kär tös ändå. (förälder, år 1 – telefonintervju)

I de få fall då barnen eller föräldrarna varit mindre nöjda handlar det ofta om att mentorn varit passiv eller ganska oengagerad, att barnet och mentorn inte har träffats så ofta eller att det inte utvecklats någon särskilt nära relation.

Utifrån de data som granskats är det enbart i ett fall man tydligt kan säga att mentorsåret varit en negativ upplevelse för barnet. Det gäller en pojke. Både mamman och pojken intervjuades och även pojkens lärare kommenterade i en intervju detta fall. De ger alla en tämligen samstämmig bild. Enligt läraren skulle det ha betytt väldigt mycket för pojken att få en mentor. Både pojken och mamman ville mycket gärna delta och de hade stora förväntningar, men mentorn stämde inte med pojkens och mammans förväntningar. Pojken själv säger att han ville ha en ung mentor, kunna gå och simma och ha roligt, men mentorn var inte så ung och ville enligt pojken bara gå på bibliotek men aldrig någonsin gå till simhallen. De gjorde dock enligt pojken några aktiviteter som var roliga. Det tycks som om relationen aldrig utvecklades. Ett skäl kan vara pojkens besvikelse redan i första mötet, eftersom mentorn inte motsvarade hans förväntningar. Ett annat möjligt skäl som angavs var att de hade träffats för sällan p.g.a. sjukdom.

Det finns enstaka andra exempel där antingen föräldrarna eller barnet anger att de är mindre nöjda. I ett fall beskriver mamman mentorn som alltför styrande och bestämmande. I ett annat fall är det en flicka som är mindre nöjd eftersom hon jämför sin mentor med den hennes syster hade och tycker att systemns mentor gjorde många fler roliga saker. Ett tredje exempel handlar om en flicka som har så många andra aktiviteter att hon inte riktigt hinner med. Denna flicka borde kanske inte kommit med från början med tanke på kriterierna för urval.

Lärare och fritidspedagoger, som har haft barn i sina grupper som deltagit, är genomgående mycket nöjda. Efter första mentorsåret besvarade 16 lärare en enkät där syftet bland annat var att ta reda på hur lärarna uppfattat projektet, framför allt relaterat till hur barnen upplevt att delta.

Alla svarar i positiva ordalag på frågan om hur de som lärare uppfattat Näktergalen. *Mycket positivt* och *mycket bra* är återkommande skriftliga kommentarer. Endast två av de sexton lärarna skriver en negativ kommentar och det är att mentorerna inte besökt dem i klassrummet. Lärarna fick också på en femgradig skala skatta hur de trodde varje barn upplevt sin tid i projektet. Inte alla lärare gjorde en skattning utan skrev en kommentar istället, men av 26 barns upplevelser som skattades blev fördelningen att 21 barn fick högsta poäng, 5. Lärarnas skriftliga kommentarer är ofta att barnen talar mycket positivt om och är glada när de talar om sin mentor, och/eller att de talar mycket om vad de gjort och ska göra tillsammans med mentorn.

De intervjuade lärarna (som intervjuades hösten 2000 och som uttalar sig i förhållande till barn de haft under alla tre åren) är också genomgående mycket positiva och entusiastiska till projektet och beskriver på olika sätt vilka positiva upplevelser det har varit för barnen. När de ska beskriva vad barnen får ut av att vara med, vad det betytt, återkommer flera också till att barnen under mentorsåret varit mycket glada och verkar ha haft roligt.

En kvinnlig lärare säger om projektet att ”det är fantastiskt, fantastiskt bra”. En annan av de intervjuade lärarna tycker att mentorsprojektet är jättebra och säger att hon gör mycket reklam för det, speciellt för barn som har det torftigt hemma med många syskon.

Vad är tillfredsställelsen som både barnen, föräldrarna och lärarna uttrycker relaterad till? I hela materialet framträder tre områden:

- Att delta i projektet ger barnen nya upplevelser som de annars inte skulle fått.
- I projektet får barnet ha en vuxen för sig själv, någon som lyssnar och uppmärksammar det, som barnet får ha en relation till och känna gemenskap med.
- Genom projektet kan mentorsbarnet stolt visa upp för andra, inte minst kamraterna, att man har en mentor som man gör olika saker med.

Nya upplevelser

Man får prova nya saker. Jag har aldrig spelat biljard förr. (pojke – intervju)

Både barn, föräldrar och lärare framhåller att deltagandet i mentorsprojektet betytt att man fått nya upplevelser. Det kan handla om att besöka nya miljöer, t.ex. att för första gången åka till skogen eller gå på biblioteket eller prova nya aktiviteter, t.ex. att spela bowling.

En flicka beskriver med glädje vad de gjort:

Vi var på Aqva kul och bio, har bowlat och så har vi cyklat här runtom. Och sen var vi på museum och hon har gjort film och vi har kollat på TV hemma hos hon. (flicka – intervju)

En lärare berättar om en pojke som haft mentor två år i rad. För denne pojke var det som läraren uttrycker det:

Världens grej för den pojken, en kanongrej. Otroligt positivt. Att det har varit så fantastiskt för honom hänger samman med hans hemmiljö och att han fått göra grejer, komma ut på sådant han annars inte får. Han är idrottsintresserad och de har varit på olika idrottsaktiviteter. Han talade alltid om för mig varje gång han skulle göra något med sin mentor. ”I dag ska jag sova över hos min mentor” och så vidare. (manlig lärare – intervju)

Många av de deltagande barnen kommer mycket sällan utanför området de bor i. Skolsköterskan, som intervjuades i egenskap av kontaktperson, framhöll att många av barnen lever sitt liv i detta lilla område och vet inte mycket om vad som finns utanför sitt bostadsområde. De är i skolan och går sedan hem och tittar på TV. Genom mentorn har de fått komma ut och se att det finns andra miljöer. De har också fått vara hemma hos mentorn och därmed får de också se hur ett annat hem fungerar.

Få en relation med en vuxen som man har för sig själv

Flera framhåller att det betytt mycket att få en vuxen vän, någon annan än föräldrar och lärare, en vuxen som har andra erfarenheter och kanske

kommer från en annan miljö än barnet. I beskrivningarna av betydelsen av att ha fått ha kontakt med en vuxen som man har för sig själv är det olika aspekter som betonas.

Någon som är äldre men inte förälder

Man hade jätteroligt. Man fick lära känna någon som var äldre. Det var inte som en förälder utan som en jättebra kompis. (flicka – intervju)

Några av föräldrarna (telefonintervjuerna, år 2) betonar också betydelsen av kontakt med någon som är äldre, en annorlunda vuxenkontakt. En förälder uttrycker det som att det är bra för hennes barn att ha haft kontakt med någon som är mittemellan barn och vuxen.

Att ensam få all uppmärksamhet

För flera barn är det att ensam få all uppmärksamhet från en vuxen och någon som lyssnar som betonas. En lärare berättar att hon har en elev som verkligen har mått bra av att ha fått mentorns uppmärksamhet:

Pojken behövde en vuxen, han behövde uppmärksamheten, med många syskon hemma och lite rörigt. Hans mentor var så snäll och så bara dom två...så får han all uppmärksamhet och det mådde han jättebra av. Det var en lite äldre mentor som hade egna barn. (kvinnlig lärare – intervju)

Föräldrar betonas att deras barn genom mentorn fått en vuxen alldeles för sig själv, någon som haft tid bara för barnet och utan inblandning från syskon. ”Att vara själv med en vuxen har varit guld värt för M.”, så beskriver en förälder betydelsen av deltagandet för hennes barn.

Att få prata med någon

En pojke återkommer till att de brukade köra runt i mentorns bil och då brukade de prata mycket, bl.a. om skolan. Andra beskriver hur de brukade gå promenader eller t.ex. gå på café och prata med varandra.

Att kunna göra saker tillsammans med någon

För en pojke var det en möjlighet att inte göra saker ensam utan tillsammans med en vuxen, t.ex. gå på bio tillsammans. Annars brukade han alltid få gå ensam.

Gemenskap i att vara lika, givande, tagande och förtroende

För andra barn verkar det vara mest betydelsefullt att det utvecklas en nära relation som innebär gemenskap, givande, tagande och förtroende. I detta betonas likheter med mentorn som viktiga. En flicka t.ex. säger att hon blev extra glad när de var på maskerad och det visade det sig att mentorn och hon hade klätt ut sig till samma sak. En annan flicka berättar att mentorn och hon tyckt samma saker på tipsrundan (första träffen) som en förklaring till varför det blev bra från början.

Åter andra barn beskriver relationen i att få saker av sin mentor och ge som något som gjorde dem extra glada. En pojke berättar hur glad han blev när han fick vissa saker av sin mentor, inte så dyra, men att han också gav mentorn saker. En flicka betonar flera gånger att hennes mentor var så snäll, att hon lånade ut saker som cd-skivor och spel.

Att växa och vara stolt

Att ha en mentor innebär en möjlighet att inför andra visa upp sig, växa, sträcka på sig och vara någon. Särskilt lärarna men även föräldrarna och mentorerna ger många exempel på att barnen uttrycker stolthet över att de har mentor. Lärarna använder inte enbart ord utan även med kroppsspråk visar de hur barnen sträcker på sig.

Jag har ju haft barn med i projektet i fyra år nu, flera stycken i varje klass och jag har uppfattat det som väldigt positivt. Barnen har efter helgen räckt upp handen: O, jag har träffat min mentor och vi var där och där och så med en väldig glädje. Och de kan berätta på eftermiddagen innan de ska hem, O, idag ska jag träffa min mentor och göra det och detta. Det lyser lite om dem. De berättar gärna om det för alla men ibland blir det inte tillfälle till det

och då kommer de till mig innan de går hem. (kvinnlig lärare – intervju)

Två fritidspedagoger som intervjuades på samma fritidshem tar upp att det de märker främst av Näktergalen är att barnen är mycket glada och stolta när de ska träffa sin mentor, stolta över att ha en mentor och glada över vad de ska göra:

... Det är tufft att ha mentor. Det är väldigt inne. (kvinnlig fritidspedagog – intervju)

Ett annat exempel är en nioårig flicka där det enligt läraren blev en total förvandling. Hon var enda flickan i sin familj med äldre bröder och småsyskon. Hon fick en fantastisk mentor som tog sig an henne mer än hon kanske skulle. Flickan var mycket blyg. Läraren berättar och återkommer under intervjun till att hon aldrig glömmet den synen då mentorn hade lärt flickan att vika pappersfåglar och hon sedan fick visa inför sina kamrater hur man skulle göra. Det lyste om henne när hon visade och lärde de andra.

En annan lärare kommer också in på hur barnen växer när han ska sammanfatta det mest positiva med projektet:

Ofta väljer man väl ut elever som kanske har ett eller annat problem sedan tidigare och då ger man dem uppmärksamhet och de får träffa en vuxen som man aldrig får träffa en lärare ... Och så att de får göra saker och se olika saker för det är rätt så enformigt för vissa där föräldrarna inte engagerar sig och där de sitter framför TV:n och så får det ju dem att växa, de är ju jättestolta att de har fått en mentor. Ja när de berättar inför klassen då växer de likasom. Det har ju blivit så i den här klassen att ett år var det alla som sökte. I denna klassen är det otroligt positivt. (manlig lärare – intervju)

Så här beskriver en mamma ett exempel på när hon märkte att det hade varit en riktigt bra träff för hennes dotter:

Jag följde S till hennes mentor. Hon skulle få ligga över och så skulle de då ha en heldag tillsammans. Och då när jag kom för att hämta henne ... ja, hon var så positiv, tösabiten, så det var inte

klokt! – Vi har bakat pizza mamma, och hon visade mig och...ja det var jättebra alltså! S riktigt lyste. Det glömmer jag aldrig. (intervju med mamma, tre år efter att dottern haft en mentor)

En kvinnlig mentor berättar:

Jag märkte att han var väldigt stolt över mig. Han hade velat ha en kille men det tog en halv gång, sen försvann det. Det är många barn på hans gård och då sade han att jag är hans vuxna kompis. Han ville gärna visa upp mig och tala om vad vi gjort. (kvinnlig mentor, år 1 – intervju).

Vad står stoltheten för och vilken effekt får den på barnet? Ökat självförtroende? Högre status i kamratgruppen? En diskussion om stolthetens tänkbara betydelse återkommer i kapitel 9.

I projektstarten fanns en oro att barnen som blev uttagna att delta skulle uppfatta det som något negativt. Det finns ingenting som tyder på en sådan effekt. Endast i ett fall undrar en mamma i samband med telefonintervjun om det är något fel på hennes barn eftersom han fått komma med. Finns det någon negativ effekt av att det är så inne att ha mentor? En fritidspedagog anser att det finns en viss avundsjuka mellan de barn som fått mentor och de som inte fått. Inte i något fall tycks man ha uppfattat det som att man har problem och därför fått en mentor. Däremot fanns det enstaka barn som inte spontant berättade att de hade mentor eller vad de hade gjort. Enligt lärarna berodde det på barnets personlighet och inte att han/hon skämdes inför kamraterna.

5.2 Många barn har utvecklats, förändrats och fått nya erfarenheter

På följande sätt beskriver en flicka vad hon tycker att hon har lärt sig av sin mentor:

Ja, jag har lärt mig vänskap, lärt mig svenska och lärt mig träffa nya människor. (flicka – intervju)

Det finns en viss svårighet att värdera om barnen utvecklats eller förändrats genom projektet. Detta beror bland annat på att det finns en vaghet i vad som har varit målet. Som inledningsvis beskrevs har skolan valt ut barnen av vissa skäl, men dessa är inte tydliga för mentorerna. Föräldrarna har ytterligare andra mål med att deras barn är med. Det innebär också en oklarhet kring om och hur barnen ska förändras och utvecklas.

Det har naturligtvis betytt olika mycket för olika barn. För vissa barn har det betytt väldigt mycket, men för andra har det mer allmänt varit en positiv erfarenhet. Men generellt kan sägas att för många av de deltagande barnen har det enligt själva, lärarna, föräldrarna eller mentorerna inneburit att de i något avseende utvecklats, förändrats eller fått nya erfarenheter.

Följande är områden inom vilka vissa barn utvecklats eller förändrats av deltagandet:

- Barns kamratrelationer har utvecklats.
- Barns relationer till vuxna har förändrats, och de har lärt sig kommunicera med vuxna.
- Barn har fått ökat självförtroende.
- Blyga och tysta barn har blivit öppnare och vågar mer.
- Barn som har svenska som andraspråk har lärt sig mer svenska.
- Barn har fått nya kunskaper och färdigheter.

Skolledare och kontaktpersoner på medverkande skolor sammanfattar vad de anser barnen har fått ut av deltagandet:

Många barn har genom projektet fått lära känna en äldre kamrat, som under mentorsåret varit den positiva förebild, som de så väl behöver för sin fortsatta utveckling. Det mest positiva har varit att se att så många barn fått möjlighet att uppleva en sådan fin gemenskap som de fått genom mentorskontakten. Barnen har fått möjlighet till social träning och fått uppleva nya miljöer. (skolledare och kontaktperson)

I ett annat brev från en annan skola:

Tysta barn har blivit öppna, vågar ta kontakter, tala för sig, ökad självkänsla, självsäkerhet. Barn med annat språk har utvecklat svenska språket på ett positivt sätt. Skolan har fått värdefull hjälp utifrån genom stöd till dessa barn. Barn med besvärlig social situation har fått en vuxen att lita på. ... barnen har fått en positiv förebild. Det ger en ökad trygghet, inre styrka och skapar goda framtida möjligheter att hitta sina vägar för utveckling. (skolledare och kontaktperson)

Social utveckling och ökat självförtroende

Det finns flera exempel där mentorn på olika sätt varit ett stöd i barnets utveckling vad gäller kamratrelationer, t.ex. barn som inte hade kamrater tidigare har fått det efter mentorsårets slut.

En flicka, som nu går i åk 8 och hade mentor år 1, dvs tre år tidigare, menar att det viktigaste för henne var att hon fick ha en vuxen vän att prata med. Hon hade inte så många kamrater då och blev mobbad. Mentorn lyssnade vilket gav henne stöd:

Ja vi pratade så för jag hade mycket problem för jag blev mobbad för jag var tjock och så..så hjälpte det att jag pratade med henne och så, ja typ det var någon som lyssnade. Ja fast jag hade ändå min mamma och så, fast det fanns någon annan också som inte var familjen. (flicka, 14 år – uppföljningsintervju)

Utifrån denna flickas berättelse verkar det som mentorn känslomässigt har bekräftat henne. I slutet på intervjun säger hon apropå vad det betytt för henne. Hon hade någon att prata med och det kanske beror på mentorsprojektet att hon fick mod i förhållande till kompisar.

Andra barn berättar att de förändrats i förhållande till kamrater efter mentorsåret men är dock tveksamma till om enbart deltagandet hade betydelse:

Jag vet inte...Jag var inte den tjejen som var så tuff och så men sen när vi skulle börja femman förändrades jag över sommaren...Jag bestämde mig för att säga till och så, att bli tuffare. Fast

det hade nog inte så mycket med det (mentorsprojektet) att göra. Jag bara bestämde mig för att ändra mig. (flicka, 13 år - uppföljningsintervju)

En flicka som lekte mycket med pojkar fick därför en kvinnlig mentor. I intervjun med pappan säger han att han inte vill generalisera och säga om det var mentorsprojektets förtjänst men att flickan numera umgås både med pojkar och flickor.

Både lärare och föräldrar ger exempel på hur deltagandet utvecklat barnets sätt att relatera till och kommunicera med vuxna. En del föräldrar uttrycker det med att deras barn har mognat. En lärare menar att barnen lär sig hur man uppför sig, de får en social kod. Han ser exempel på att barnen blivit självständigare. De kommer inte och berättar om allt hela tiden. En annan lärare nämner en pojke som bara tydde sig till henne, men mentorsåret ändrade honom och han blev mer utåtriktad i förhållande till vuxna.

För en del barn har mentorn varit någon att kunna identifiera sig med och därmed lett till ökat självförtroende. En förälder berättar om sin pojke som är liten till växten att han också fick en mentor som var ”liten till växten...liten och tunn men en pigg tjej...det lyfte honom och de pratade om det förstod jag.”. Ett annat exempel är en pojke som sällan träffade sin pappa och som enligt läraren såg sig själv som annorlunda jämfört med mamman och hans systrar. Den manlige mentorn han fick kunde han identifiera sig med. Det gav honom mycket och han såg inte sig själv som annorlunda längre.

Flera mentorer beskriver hur deras mentorsbarn i början varit mycket blyga och ängsliga och hur de efterhand öppnat sig och vågat mer och mer. Det är svårt att avgöra om detta enbart är ett tecken på att mentor och barn lärt känna varandra eller om det också mer generellt är ett uttryck för ökat självförtroende och att barnet vågar mera.

Hon var väldigt blyg, ängslig och tydde sig till mig, kramades och höll mig i handen när vi skulle åka rullskridskor, undrade vem som kommer osv. Detta har förändrats. Hon tar för sig mer och det är aldrig den oro som i början. Hon har börjat få kamrater. Nu de sista veckorna har det varit så att jag har fått stå tillbaka, och

hon har velat leka med en kompis när vi bestämt att träffas.
(kvinnlig mentor, år 1, intervju i slutet av mentorsperioden)

En förälder beskriver i telefonintervju på frågan vad deltagandet i projektet betytt för hennes son: ”Jättemycket! A. är tystlåten och jätteblyg, men han har verkligen öppnat sig.”

Språk, nya kunskaper och färdigheter

Det finns exempel på både föräldrar och barn med utländsk bakgrund som säger att barnets språk utvecklats. Maryam i den inledande fallbeskrivningen (s. 16) säger att hon lärt sig mycket, bl.a. flera svenska ord som hon inte kunde och som mentor förklarade för henne. En annan mentor menar att det har varit viktigt för hennes mentorsbarn att ha haft någon att tala svenska med. Hon trodde att barnet kunde svenska men märkte efter ett tag att han egentligen hade ett ganska litet ordförråd. En mamma sade om sin dotter:

Jättebra för min flicka, mycket bra! Hon har lärt sig svenska.
Mentorn tar ut henne. Det är bra att ha en svensk mentor.

Många mentorer och barn har under mentorsperioden skrivit dagbok tillsammans, vilket också kan bidra till språkträning.

Barnen själva beskriver att de har fått nya kunskaper och lärt sig nya färdigheter. De barn som intervjuades fick bland annat svara på frågan om vad de lärt sig genom att delta i projektet. Flera av barnen hade svårt att besvara den frågan. Det kan antingen bero på att det är en svår fråga att reflektera utifrån eller att de faktiskt inte uppfattar att de lärt sig något. De yngre barnen är ofta ganska konkreta, t.ex. en flicka berättar att hon lärt sig bowla, och en pojke säger att han har lärt sig att baka tigerkaka och att han inte är lika rädd för hundar längre.

En del av de barn som intervjuades hösten 2000 gick då på högstadiet och kunde lättare reflektera över vad deltagandet betytt för dem, och om de tyckte att de hade lärt sig något. En flicka, som var med första året och nu går på högstadiet svarar på frågan om hon lärt sig något:

Ja, jag har lärt mig jättemycket. Hon ska utbilda sig till mattelärare. Hon hjälpte mig jättemycket med läxorna och så, multiplikationstabellen. (flicka, 14 år – uppföljningsintervju)

En annan flicka, som också numera går på högstadiet resonerande så här om vad projektet betytt:

...jag kunde data och så rätt bra men hon lärde mig jättemycket om datorn och så blev jag duktigare, och internet. ... Sen hjälpte hon mig att bygga en hemsida som aldrig blev klar. ... Hon hade ämnet engelska så jag lärde mig mycket engelska. (flicka, 13 år – uppföljningsintervju)

En 12-årig pojke, som var med år 3 beskriver på följande vis hur mentorn lärt honom olika saker:

Alltså, det roligaste var liksom att vara med honom och uppleva andra saker, alltså han vet en sak som inte jag vet, och jag vill gärna lära mig det så han istället för att vi gör saker så lär han mig att så får man inte göra och så måste man göra liksom som till en liten bebis man måste ju säga till om man inte gör rätt. (pojke, 12 år – uppföljningsintervju)

I vilken utsträckning Näktergalen skulle fokusera på skolarbete och läxläsning var en fråga som diskuterades i projektets planeringsfas. Man valde att betona att visst fick mentorn gärna hjälpa barnet med skolarbetet, men det var inte projektets huvudinriktning. Det är ovanligt att framgång i skolarbetet framhålls. En förälder (år 2) beskriver dock att deltagandet ”lyft” hennes son, han har blivit mognare och skolarbetet fungerar mycket bättre.

I slutenkäten besvarade mentorer år 2 och 3 frågan om i vilken grad de trodde att medverkan i Näktergalen har påverkat barnet på fyra i förhand givna områden: allmänt berikande, social utveckling/mognad, självförtroende, skolarbete. Resultatet visar att enligt mentoreernas bedömning har barnets skolarbete i liten utsträckning påverkats.

Tabell 8. Grad av påverkan på barnet genom medverkan i projektet

Områden	1 eller 2	3	4 eller 5
Allmänt berikande	2% (2)	15% (16)	83% (87)
Social utveckling och mognad	5% (5)	21% (22)	74% (78)
Självförtroende	2% (2)	24% (25)	74% (78)
Skolarbete	58% (59)	34% (35)	8% (8)

(5-gradig skala, 1 = inte alls, 5 = mycket)

På frågan till lärarna om man i projektet ska syssla med läsläsning tycker de flesta lärarna att det ska man inte även om det inte är förbud mot läxhjälp. Med läxhjälp inom Näktergalens ram flyttar man bort ansvaret från skolan och föräldrarna. Lärarna anser att, som de uttrycker det, positiva upplevelser ska överväga.

Med läsläsning blir det inte lika positivt – det är inget fel att läsa läxor men då blir det inte lika positivt för barnet. Det är viktigare att se barnet, bekräfta det och göra saker. Ha roligt och hitta på något tillsammans. (kvinnlig lärare – intervju ht -00).

Flera av lärarna på G-skolan tillägger att man redan ger läxhjälp i skolan.

Svårt att avgöra om enbart mentorsprojektet haft betydelse

I lärarintervjuerna ställdes en öppen fråga som gällde om lärarna sett att projektet fått effekter på barnen genom att de hade sett utveckling hos dem. Svaren pekar på att lärarna ofta inte tycker sig kunnat se någon förändring, inte i skolan i varje fall. Någon menar att det är nog föräldrarna som ser en förändring. Ett annat skäl som anges är att de lärare år 1-3, som har barn som i trean haft mentor, inte kan uttala sig om någon effekt på sikt eftersom de inte träffar barnen efter mentorsåret.

Några tycker att det är svårt att säga om projektet har någon effekt. En kvinnlig lärare (år 4-6) menar att det är svårt att säga vad som har betydelse. Det är en kort period men man kan säga att barnen är glada och mycket

positiva under tiden. Just då ger det absolut något. Även att få komma ut har betydelse: ”Bara att komma ut och ta bussen ner till stan betyder mycket.”. En fritidspedagog anser att det är omöjligt att skilja ut effekten av deltagandet i mentorsprojektet från allt annat som händer ett barn under ett år.

Följande är ett exempel på att det är svårt att avgöra mentorsprojektets roll i ett förändrat beteende. En flicka som enligt läraren var otroligt beroende av sin tvillingsyster fick med sin mentor vara i centrum utan systemen. Läraren säger:

Hon har förändrat sitt beteende jättemycket för hon var mycket besvärlig och det är jättekul att se henne nu, en helt annan tjej. Efteråt har de delat på tvillingarna. Föräldrarna insåg det men hade inte gjort det innan, och det kan tänkas att det beror på mentorsprojektet att de såg att hon mår bra av att vara separat.
(manlig lärare – uppföljningsintervju ht -00)

I den enkät som 16 lärare besvarade i slutet av år 1 fick de bland annat skatta om de uppfattat att projektet hade haft betydelse för barnen vad gäller några i förväg formulerade variabler: Kamratrelationer, Mognad/harmoni med sin omgivning, Vuxenrelationer, Självförtroende/att våga uttrycka sig och Skolarbete. I de fall lärarna har gjort skattningar är det svårt att urskilja något tydligt mönster. Några lärare tyckte att det var omöjligt att skatta varje barn enligt anvisningarna och skrev istället sammanfattande kommentarer. De noterar att det är svårt att avgöra vad projektet betytt och dessutom att uttrycka det i siffror. En lärare som hade haft 7 mentorsbarn i sin klass skriver:

Positivt. Ett barns levnadssituation är komplex. Många faktorer spelar in. Jag kan säga att generellt sett är detta projekt positivt och stärkande (socialt och självförtroendet) men att gradera varje barns förhållande till projektet/mentorerna är att föra för långt. Det kan jag inte göra. Däremot är varje elev mycket glad för sin respektive mentor.

(kvinnlig lärare – enkät, år 1)

Flera fritidspedagoger/lärare ger dock exempel på förändringar och då handlar det ofta om social utveckling och ökat självförtroende. En kvinnlig lärare som har haft flera barn i projektet beskriver olika förändringar. Barn som gått i förberedelseklass och inte talat svenska men därmed börjat tala. Ett annat exempel är en flicka som var tyst och grät mycket. Hon har inte gråtit sedan hon fick sin mentor. Andra exempel finns på flickor som vågar göra saker som de inte vågat tidigare.

Sammanfattningsvis har mentorsprojektet för deltagande barn varit en positiv upplevelse och för många av barnen har det också betytt att de i något avseende utvecklats, förändrats och fått nya erfarenheter.

Ett viktigt resultat är att det bland barnen uppfattats som positivt att få delta i Näktergalen. Det är inte stigmatiserande att ha en mentor. Ett skäl till detta är troligen att projektet har en stor bredd i vilka barn man vänder sig till. Det är inte en identifierbar grupp av barn i behov av särskilt stöd, utan "vanliga" barn som i något avseende har ett särskilt behov. Många barn har möjlighet att få delta.

Vad deltagandet på sikt betyder för barnen vet vi inte. Att de har haft roligt och är nöjda är ett positivt resultat i sig. I ett kortare perspektiv finns en förhoppning att barn som genom mentorsprojektet fått besöka platser de aldrig tidigare varit på eller fått prova på nya aktiviteter, senare på egen hand vidgar sin värld och utvecklar nya intressen.

6 Resultat – mentorerna

I detta kapitel presenteras resultat vad gäller mentorerna, deras inställning till deltagandet i projektet och vad mentorsskapet har givit dem för erfarenheter. Följande frågor besvaras:

1. Är mentorer nöjda med att ha deltagit i Näktergalen?
2. Har mentorerna utvecklats, lärt sig och fått nya erfarenheter? Vilken betydelse har deltagandet för deras framtida yrkesverksamhet?

6.1 Roligt, oerhört givande men också jobbigt

Genomgående är mentorerna mycket nöjda och menar att det har varit roligt, spännande, lärorikt och givande. Flera uttrycker stor tacksamhet för att de fick delta i projektet. Några skriver att det är ett minne för livet.

Det har varit väldigt roligt. Jag har träffat T. ungefär en gång i veckan ... och varje gång den dagen har närmast sig har jag känt Wooh! I dag ska jag träffa T. Jag har känt glädje. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Jag är väldigt tacksam för att jag har fått delta i mentorsprojektet för jag tycker detta året har varit jätteroligt och jag har lärt mig en hel del... Jag är jättenöjd med detta år och otroligt glad för att jag har gjort det, för det har som sagt gett mig jättemycket. (manlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Slutligen vill jag bara säga ett stort TACK till hela mentorsprojektet för att jag fått möjlighet att delta. Att få lära känna mitt mentorsbarn och hennes familj har varit något av det allra roligaste i hela min utbildning. Jag har fått en ny liten kompis som trots sina unga 9 år gett mig så mycket erfarenhet och värdefulla

minnen resten av livet! TACK! (kvinnlig mentor, år 3 - årsberättelse)

Mentorerna är mycket nöjda, men en del framhåller också att det inte alltid varit lätt att kombinera med studier, framför allt inte i samband med praktikperioder. Det har också varit mer krävande än man kanske föreställt sig, t.ex. att etablera en relation. Det har dock varit både roligt, lärorikt och jobbigt.

Väldigt roligt fast också jobbigt och tidskrävande fast oerhört roligt ... Jobbigt med att det tagit tid. Jag hade inte tänkt att det skulle ta så mycket tid, framför allt under praktikperioderna. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

I alla data, oavsett om det är rapporter mitt under mentorsåret, i slutet eller 1-2 år efteråt framträder följande områden som skäl till att mentorerna är mycket nöjda med sitt deltagande:

- Att ha fått bygga upp en nära relation med ETT barn och se barnet utvecklas.
- Att ha blivit bekräftad, någon längtar efter en och tycker om en.
- Att ha haft mycket roligt ihop, hittat på många roliga aktiviteter, fått bli barn på nytt.
- Att få komma ifrån studierna och göra något annat.

Till detta kommer tillfredsställelse uttryckt i att man tycker att man har lärt sig mycket, utvecklats och fått nya erfarenheter.

Framträdande i resultaten är att tillfredsställelsen med deltagandet i projektet är relaterat till att över tid ha fått utveckla *en nära relation till ett enda barn* och att denna relation har varit av speciell kvalitet som en följd av att mentors roll skiljer sig från förälderns, lärarens och kamratens. Flera relaterar också till att denna möjlighet att följa ett barn får man aldrig senare som arbetande pedagog.

Det är ett stort privilegium att få följa ETT barn bara, något som man inte får tillfälle till i sin framtida yrkesroll. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Att vara omtyckt och få bekräftelse av sitt mentorsbarn ger stor tillfredsställelse. En kvinnlig mentor skriver om sitt mentorsbarn:

Hon har visat mig så mycket uppskattning, och gett mig många fina komplimanger att jag vuxit flera meter! Ibland kan hon ringa mig när hon kommit hem från skolan bara för att säga att jag är en så bra mentor, och att hon längtar tills vi ska ses nästa gång.
(kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Många mentorer betonar särskilt *alla roliga aktiviteter* de fått tillfälle att prova på. Det är både aktiviteter de aldrig provat på tidigare men också sådant man gjort när man var barn. Det tycks ha gett ett utrymme för lek och lust, en möjlighet att släppa loss och att få bli barn på nytt eller som en mentor skrev ”fått bejaka sin barnliga sida”. En mentor beskriver hur hennes barn fick henne att åka vattenrutschkana:

Jag har inte åkt en sådan sedan jag var barn och var livrädd när jag stod där högst uppe och skulle ta fart, men oj vad kul det var! Vi sprang upp igen och åkte en hel eftermiddag! (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

En annan mentor beskriver hur hon glömde ålderskillnaden:

Mycket pyssel blev det i början, halsdukar, porslinsmålning, boktillverkning... Vi satt ofta längre än vi hade tänkt, tiden bara flög iväg. Vidare var vi på olika museum och tivoli. För min del var det helt underbart att bli barn på nytt. Jag hade verkligen jättekul och glömde ofta bort ålderskillnaden när vi flängde runt på olika aktiviteter. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Att gå iväg till mötena med mentorsbarnet anges också som en möjlighet till *ett välbehövligt avbrott i studierna*, att få göra något helt annat och därtill ofta lustfyllt.

Graden av tillfredsställelse med deltagandet i projektet för mentorens del uttrycks i positiva känslor som glädje, att ha roligt ihop, bli uppskattad och uppleva närhet i relationen. Utvärderingar av andra mentorsprojekt visar att mentorer överlag är mycket nöjda (Goodlad, 1995, 1998; Topping & Hill, 1995). I en studie av Fresko och Chen (1989) av tillfredsställelsen (satisfaction) med deltagandet för mentorer i det israeliska projektet

PERACH fann de att den viktigaste faktorn var om mentorerna upplevde att de hade lyckats med de mål de satt upp för sina barn, dvs hade nått resultat med barnet.

Fresko (1996) fann dock i en senare studie att tillfredsställelsen med deltagandet för mentorerna i projektet PERACH hade tydligast samband med den relation som utvecklades mellan mentor och barn. Fresko (ibid.) beskriver relationen i termer av grad av närhet/djup (eng. intimacy) uttryckt i ett antal faktorer som t.ex. i vilken grad mentorn kände sig behövd och önskad av barnet, i vilken grad barnet berättade för mentorn om sig själv och sin familj, om mentorn kände sig avslappnad tillsammans med barnet osv. Grad av närhet i relationen barn-mentor visade sig ha störst samband med grad av tillfredsställelse. "Interpersonal relations in the form of tutor-tutee intimacy were found to be the most closely related to tutor satisfaction. ... When intimacy was great and meetings could be held easily, then tutor satisfaction was high." (Fresko, 1996, p. 160). Fresko avslutar med att konstatera att mer kunskap behövs om vad som konstituerar och vilka faktorer som bidrar till närhet/djup i barn-mentorrelationen.

I Näktergalen tycks mentorernas tillfredsställelse också i hög grad ha samband med själva relationen med barnet och närheten i denna. Dock är det inte lika explicit att tillfredsställelsen också är relaterad till upplevd utveckling hos mentorsbarnet även om t.ex. mentorernas årsberättelser även innehåller glädje över att ha sett en utveckling hos barnet.

6.2 Mentorerna har utvecklats, lärt sig och fått nya erfarenheter

I vad mån mentorerna upplever att de genom mentorskapet utvecklats, lärt sig eller fått nya erfarenheter har undersökts på flera sätt. Samtliga mentorer, år 1, 2 och 3 har på något sätt besvarat denna fråga vid olika tidpunkter och på olika sätt. Det har varit i intervjuer vid mentorsperiodens slut och 9 månader senare, i uppföljningsenkät 1-2 år efter avslutad mentorsperiod, i slutenkät och i årsberättelser. Det är en styrka i denna studie att olika data i stor utsträckning uppvisar samma resultat.

De 20 mentorer (år 1) som intervjuades vid två tillfällen fick besvara följande frågor: Berätta för mig hur det varit att vara mentor. – Vad har du lärt dig på att vara mentor och tror du att det är något du kan ha nytta av för ditt kommande yrke? I resultaten framträdde följande kategorier:

- Fått inblick i en annan värld än den egna.
- Inblick i hur det är att vara barn, hur barn tänker och barnets perspektiv på skolan.
- Att kontexten har betydelse – att barn kan bete sig olika beroende på vem de är tillsammans med.
- Att vara flexibel och kreativ och veta hur man pratar med barn.
- Föräldrakontakt.
- Att ha fått följa ett barns utveckling över tid.
- Kunskap om språkutveckling och andraspråksinlärning.
- Exemplet motverkar fördomar och stereotyper.
- Lärt sig att ta ansvar.

Ovanstående kategorier utgjorde grunden för konstruktion av de 18 påståenden, som ingick i den uppföljningsenkät som mentorer från år 1 och 2 besvarade efter mentorsperioden. I enkäten fick mentorerna ta ställning till varje påstående på en 4-gradig skala i vilken grad de instämde med svarsalternativen: i mycket hög grad, i ganska hög grad, i liten grad eller inte alls. I tabellen nedan redovisas svaren genom att ange hur många som för varje påstående svarat *i mycket hög grad* eller *i ganska hög grad*. Skälet till att tabellen inte redovisas i sin helhet är att det inte är relevant att se hur många som på ett påstående svarat inte alls eller i liten grad. Beroende på vem barnet och dennes familj har varit, blir vissa påståenden mindre eller inte alls relevanta för vissa mentorer.

Tabell 9. Områden mentoreerna, i mycket hög grad eller i ganska hög grad, anser att de lärt sig eller fått nya erfarenheter av

Påståenden	Procent / frekvens
Jag har fått inblick i en annan värld än den jag själv är uppvuxen i.	81% (90) N=111
Jag har fått följa ett barns språkutveckling.	24% (27) N=112
Jag har lärt mig att det finns ett annat liv än det jag är uppvuxen med.	76% (84) N=111
Jag har lärt mig av mötet med en familj från en annan kultur.	45% (50) N=111
Jag har fått inblick i hur barn tänker.	83% (91) N=110
Jag har lärt mig hur man kommunicerar med barn.	71% (77) N=109
Jag har fått möjlighet att följa ett barns utveckling.	44% (49) N=112
Jag har fått erfarenhet av hur man pratar med barn så att de förstår.	69% (77) N=112
Jag har fått inblick i vilka intressen barn kan ha.	91% (102) N=112
Jag har lärt mig att vara flexibel och påhittig.	80% (87) N=109
Jag har fått erfarenhet av att barn kan bete sig olika beroende på var de är och vem de är tillsammans med.	83% (93) N=112
Det har hjälpt mig att komma ihåg hur det var att gå i skolan i den åldern.	44% (49) N=112
Mentorskapet har hjälpt mig bearbeta fördomar som jag har haft.	28% (30) N=109
Jag har fått ett barns perspektiv på skolan.	59% (66) N=112
Jag har fått erfarenhet av vilka tankar, problem och frågor ett barn kan ha.	78% (87) N=112
Jag har fått komma in i en familj och se andra förhållanden.	77% (85) N=111
Jag har lärt mig av kontakten med föräldrarna.	61% (68) N=111
Jag har lärt mig att ta ansvar.	72% (77) N=107

I flera av påståendena instämmer en majoritet av mentorerna i mycket hög grad eller i ganska hög grad, i åtta av påståendena är det mer än 75%. Att inte fler än en dryg fjärdedel anser att mentorskapet hjälpt dem bearbeta fördomar de har haft kan eventuellt tolkas i ljuset av att några kommenterar påståendet med att de inte har några fördomar alls.

Mentorernas svar är endast svagt relaterat till ålder och kön. Kvinnor är överlag något mer positiva än männen i bedömningen av vad de lärt sig och äldre är överlag något mer positiva än yngre, dock är skillnaderna små.

En dimensionsanalys av påståendena i tabell 10 visar att man kan gruppera dem i två homogena delar. En del handlar om *Barn* och inkluderar följande påståenden:

- Jag har fått inblick i hur barn tänker.
- Jag har lärt mig hur man kommunicerar med barn.
- Jag har fått möjlighet att följa ett barns utveckling.
- Jag har fått erfarenhet av hur man pratar med barn så att de förstår.
- Jag har fått inblick i vilka intressen barn kan ha.

En annan del som är mer inriktad på *Möten* omfattar följande påståenden:

- Jag har fått inblick i en annan värld än den jag själv är uppvuxen i.
- Jag har fått följa ett barns språkutveckling.
- Jag har lärt mig att det finns ett annat liv än det jag är uppvuxen med.
- Jag har lärt mig av mötet med en familj från en annan kultur.

Två påståenden fångar in andra delar än de som benämns Barn och Möten:

- Jag har lärt mig att vara flexibel och påhittig.
- Jag har lärt mig av kontakten med föräldrarna.

I uppföljningsenkäten fick mentorerna även besvara en öppen fråga som löd: Vilken är din viktigaste lärdom/erfarenhet av att ha varit mentor?

Följande kategorier kan urskiljas i svaren:

- Möte med en ny kultur och/eller social miljö.

- Att vara tydlig, rak och hålla löften, att lyssna, visa respekt, skapa förtroende och att vara flexibel (i tabellen nedan benämnt Kommunikation/förhållningssätt).
- Att bli varse att man har olika uppväxt (barn och mentor).
- Att ha fått inblick i ett barns liv.
- Att vuxna är viktiga för barn och har stor betydelse.

Etthundra mentorer har i uppföljningsenkäten besvarat frågan och med följande fördelning:

Tabell 10. Viktigaste lärdom/erfarenhet av att ha varit mentor

Kategori	Svarsfrekvens
Kultur/socialt möte	17
Kommunikation/förhållningssätt	19
Olika uppväxt	8
Inblick i ett barns liv	23
Vuxna är viktiga för barn	12
Kombination av ovanstående	16
Övrigt	5
Totalt	100

Tabellen visar en ganska stor spridning i vad mentorerna angett som viktigaste lärdom. Det innebär också i relation till föregående tabell att det för mentorerna 1-2 år efter mentorskapet är olika saker som haft störst betydelse, även om flera mentorer har angett flera områden.

Mentorerna, år 3, har i sina fria årsberättelser också skrivit om vad de anser att de lärt sig av mentorskapet. I en kvalitativ analys av deras årsberättelser återkommer i stort sett samma kategorier som i svaren av mentorerna från år 1 och år 2.

Det handlar om möten med en ny kultur, ny social miljö och kunskap om att barn är olika och har olika levnadsvillkor. Det handlar också om kunskap om och förståelse för förutsättningarna för barns lärande, t.ex.

vuxnas viktiga roll för barnet och språkets betydelse. Andra skriver att de har insett betydelsen av barns psykiska och fysiska välbefinnande för att de ska kunna tillgodogöra sig undervisning. Många av de lärdomar som beskrivs handlar om kommunikation och förhållningssätt, t.ex. att kunna lyssna, vara flexibel, påhittig, hålla löften, vara ärlig, uppriktig, visa respekt och kunna hantera och förebygga konflikter. Dessutom nämns också att mentorskapet har gett en försmak av ens kommande yrke som pedagog.

Jag anser det vara en stor tillgång i min framtida yrkesroll som lärare att ha fått delta i projektet. Detta är en erfarenhet som jag kommer att bära med mig hela livet. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Redan i slutet av sin mentorsperiod upplever mentorerna att de lärt sig sådant som de tror att de kommer att ha nytta av i sitt kommande yrke som pedagog. I uppföljningsenkäten, dvs vid en tidpunkt ca 1-2 år efter avslutad mentorsperiod fick mentorerna besvara frågan: Har du haft nytta av att ha varit mentor i din nuvarande sysselsättning? De givna svarsalternativ var: i mycket hög grad, i ganska hög grad, i ganska låg grad, inte alls.

Tabell 11. Mentorernas upplevelse av grad av nytta av att ha varit mentor i nuvarande sysselsättning

Bedömning av nytta	Procent och frekvens
I mycket hög grad	23% (26)
I ganska hög grad	40% (45)
I ganska låg grad	30% (34)
Inte alls	6% (7)
Totalt	100% (112)

En majoritet, 63%, uppger att de har nytta av att ha varit mentor i hög grad eller i mycket hög grad i sin nuvarande sysselsättning. Sju personer svarar att de inte alls har någon nytta. Svaren behöver relateras till vad mentorerna vid svarstillfället uppgav vara deras nuvarande sysselsättning.

Tabell 12. Nuvarande sysselsättning

Nuvarande sysselsättning	Procent och frekvens
Studier	31% (35)
Lärare	45% (50)
Förskollärare	12% (13)
Fritidspedagog	4,5% (5)
Studie- och yrkesvägledare	4,5% (5)
Annat, ej pedagog, arbetslös, graviditetsledig	4% (4)
Totalt	100% (112)

Drygt 30% är studenter, medan 66% arbetar som pedagoger. Svaren mentorerna ger på frågan om upplevd grad av nytta av att ha varit mentor tycks inte ha samband med om man är student eller arbetar som pedagog. I båda fallen upplever en majoritet att de har nytta av att ha varit mentor. Vad gäller studenterna finns det troligen ett samband med vilket ämne man läser. Upplevd grad av nytta är antagligen ganska liten eller ingen alls om man för tillfället läser fysik eller franska på universitetet.

Sammanfattning – tre teman

Sammanfattningsvis framträder tre teman som anger vad mentorerna anser ha lärt sig av, utvecklats av eller fått nya erfarenheter av, både som person och som blivande pedagog. Det är en mycket samstämmig bild baserad i svar från i stort sett samtliga mentorer år 1, 2 och 3 och kan benämnas:

- Möte med ”det/de andra”.
- Kunskaper om barn och barns olika villkor.
- Personlig utveckling, ”vuxenblivande”, kommunikativ kompetens.

Mötet med ”det/de andra”

En mentor skriver följande:

Mitt år som mentor har gett mig så otroligt mycket. Jag har lärt känna en familj i en helt annan stadsdel, fått vara med i deras vardag och kommit dem nära. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Många beskriver som särskilt givande att ha fått komma in i en familj och möta en annan värld, en annan verklighet som man inte tidigare varit i kontakt med. Det kan sammanfattas som ett möte med ”det andra eller de andra”. Det är olika beroende på mentors tidigare erfarenheter och kan vara relaterat till faktorer som etnicitet, social klass, stad-land, kön och handla om att få inblick i till exempel:

- hur det är att vara arbetslös och leva på socialbidrag,
- hur det är att leva i en storstad och bo i höghus,
- hur det är att vara nyanlända flyktingar,
- hur det är att inte ha några leksaker, ingen egen plats, inget skrivbord,
- hur en annorlunda etnisk och religiös tillhörighet avspeglar sig i traditioner, normer och relationer i familjen,
- för kvinnliga mentorer som har pojkar som mentorsbarn ger det en inblick i hur det är att vara pojke.

De flesta mentorerna är s.k. etniskt svenska och förhållandevis många nämner att de är uppvuxna på landet eller mindre orter, mycket annorlunda den stadsmiljö mentorsbarnet lever i.

Först och främst har det varit väldigt roligt, intressant och lärorikt. Dels har jag aldrig träffat någon med bosnisk bakgrund, de berättade mycket och visade bilder. Sen har vi haft många roliga diskussioner tillsammans, väldigt djupa, har handlat om krig.... Första gången vi träffades bad jag att vi skulle gå runt hans kvarter. Det första han visade mig var: ”Här är fyllegubbarna, här brukar de vara när det är mörkt ute.” Jag är från Båstad och för mig var det en helt annan värld. (kvinnlig mentor, år 1 - uppföljningsintervju)

Följande citat är exempel på mötet med en annan social miljö:

... båda föräldrarna var arbetslösa och gick på socialbidrag. Mina föräldrar har aldrig haft mycket pengar men vi har alltid klarat oss. Det här problemet de hade, att det fanns inga pengar inte ens för att köpa en glass för 5 kronor, det var helt nytt för mig. Det var nyttigt att se hur dessa föräldrar tänker som inte har någon utbildning. ... De har sina drömmar men det finns ingen möjlighet att de kommer att bli av. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Många beskriver att de har lärt sig att livet kan se olika ut för olika barn beroende på var de bor och vem deras föräldrar är men också att en barn- dom inte är helt och hållet bra eller helt och hållet dålig.

I uppföljningsenkäten säger 28% att de i mycket hög grad eller ganska hög grad genom projektet fått bearbeta de fördomar de haft. I uppföljningsintervjuerna ger mentorerna flera exempel på detta. En mentor som arbetade som lärare när hon intervjuades beskrev hur hon tänker på sitt mentorsbarn och dennes familj när fördomarna, som hon uttrycker det, ”poppar upp” i olika sammanhang. Även i årsberättelserna skriver mento- rerna om hur deras fördomar påverkats.

För mig har det också varit nyttigt att se hur ett barn lever som kommer från helt andra uppväxtförhållanden än jag själv. ... Dessutom förändras nog de fördomar man kanske har om männi- skor som bor i s.k. ”problemområden” under ett sådant här år. Det har de gjort för mig i alla fall och jag kommer att vara försiktigare i framtiden innan jag sätter ”etiketter” på folk. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Generaliserade uppfattningar och stereotypier om t.ex. flyktingar eller personer som är arbetslösa blir genom mötet med *en familj och ett barn* mer nyanserade och komplexiteten framträder. En mentor jämför t.ex. sin egen uppväxt med mentorsbarnets och konstaterar att i båda finns mycken kärlek men i mentorbarnets familj saknas tid och pengar. Man skulle kunna uttrycka det som att exemplet visar på variationen och komplexiteten och motverkar därmed fördomar.

Kunskaper om barn och barns villkor

Mentorerna beskriver i många aspekter hur de fått kunskaper om barn, barns olika villkor och förutsättningar för lärande och utveckling. Man kan säga att de fått olika perspektiv på barns lärande och utveckling. Även om de sedan tidigare har mycket erfarenhet av barn eller själva är förälder har mentorskapet ändå gett nya kunskaper och en nära inblick i ett barns liv.

Det har varit mycket barn i min närhet men det här regelbundna ... har givit mig mycket mer inblick i en nioårig pojkes liv som jag tar med mig i min yrkesroll som lärare. Jag har fått höra vad han tycker om skolan, rasterna, maten och kompisarna, vad han tycker är jätteviktigt, vad som är orättvist osv. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Flera mentorer nämner också att de fått erfara och därmed lärt sig att kontexten har betydelse för ett barns beteende. De har fått se sitt mentorsbarn i olika miljöer, t.ex. i hemmet, i skolan, ute på gården och har då kunnat se att samma barn kan bete sig olika beroende på, vem de är tillsammans med och i vilken miljö de befinner sig. Detta är en viktig lärdom för en blivande pedagog.

Jag har lärt känna en 8-årig pojke från Bosnien och fick se att på skolan är han den tuffe och bara med mig en helt annan kille. ... Det var skillnad som dag och natt på honom, när han var på skolan och med mig hemma. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Personlig utveckling, ”vuxenblivande”, kommunikativ kompetens

Det är svårt att finna en täckande rubrik på detta tredje tema. Det handlar om hur man kommunicerar med och förhåller sig till barn, t.ex. att man lärt sig lyssna, vara tydlig, vara flexibel och påhittig, hålla löften, visa respekt, skapa förtroende och kunna hantera och förebygga konflikter. I detta ingår även att ha lärt sig kommunicera med föräldrarna. En mentor beskriver hur hon lärt sig att vara tydlig i förhållande till föräldrarna, att man måste kontrollera att det man sagt har gått fram och att man själv förstått dem rätt. Att man tycker man lärt sig ta ansvar hör också hit. I uppföljningsenkäten

var det så många som 72% som instämde i mycket hög grad eller ganska hög grad att de genom mentorskapet hade lärt sig ta ansvar. Hur kan alla dessa delar benämnas? Personlig och social mognad, eller eftersom det i de flesta fall handlar om mentorer i början av 20-årsåldern kanske man kan tala om ett "vuxenblivande". Men även äldre mentorer beskriver en utveckling inom detta tema. Då kan man kanske som i följande citat snarare tala om personlighetsutveckling:

I början var det svårt att hålla isär min mammaroll, som är naturlig för mig eftersom jag har fyra egna barn, från den vuxna förebild som jag strävade efter att vara tillsammans med mitt mentorsbarn. Men efter ett tag gick det lättare. Mentorskapet har därför givit mig ett vidare synsätt på min personlighet och hjälpt mig att hitta nya sidor hos mig själv. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Även om många mentorer uppger att de lärt sig ta ansvar är det oklart i vilka avseenden. Det är ganska få som explicit nämner att mentorskapet gett dem ett socialt ansvar eller samhällsansvar i förhållande till barn. En av dem som gör det beskriver på följande sätt vad hon lärt sig genom att vara mentor:

Man blir engagerad och öppnar sina ögon. Efter att ha varit mentor kommer man aldrig att med stängda ögon gå förbi ett barn som det händer något med. Man tittar nog extra noga om man har varit kompis med en liten tjej som har haft det för djävligt i skolan. (kvinnlig mentor, år 2 – intervju)

I en nyligen genomförd studie (Fresko & Wertheim, 2000) intervjuades 30 blivande lärare som varit mentorer i PERACH om sina erfarenheter och vilken betydelse det hade för deras framtida arbete som lärare. Resultaten överensstämmer i flera avseenden med resultaten i föreliggande studie. Liksom i Näktergalen beskriver mentorerna att de är mycket nöjda med deltagandet och att samvaron med barnet präglats av glädje. De intervjuade, israeliska mentorerna hade svårt att definiera vad de lärt sig, men tre huvudområden framträdde. Ett var att de lärt sig om barn och olika villkor som barn lever i, ett annat att de hade blivit bättre på att ge instruktioner och överhuvudtaget fått ökad kommunikativ kompetens. Slutligen tyckte

de att de fått ökad självkännet som både som individ och vad gäller framtida yrkesroll. "Working closely with a child led mentors to reflect upon education, learning and instruction, and helped shape their own personal educational philosophy." (Fresko & Wertheim, 2000, p. 18).

6.3 Den ekonomiska ersättningen markerar ett arbete

Det har känts att detta faktiskt är en anställning, jag får lön och därför ska jag göra mitt bästa. I och för sig hade jag gjort det utan lön. Jag skulle lika gärna använda de pengarna till mitt mentorsbarn och mig. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

I projektets inlednings- och planeringsfas fick diskussionen om den ekonomiska ersättningen till mentorerna ett ganska stort utrymme. Ett skäl till att israeliska PERACH var så pass framgångsrikt antogs bland annat bero på att projektet kombinerar två komponenter, dels en fostrande altruistisk del, dels en möjlighet för studenten att finansiera delar av studieavgiften.

Eftersom det svenska studiefinansieringssystemet är annorlunda än i Israel och det dessutom inte finns några höga studieavgifter här, gällde det att finna andra ersättningsmöjligheter. En av pilotprojektets delfrågor var: Vilken ersättningsform och ersättningsnivå är möjlig och lämplig i svensk utbildningskultur?

Som tidigare nämnts (kap 3) visade sig ett samarbete med CSN och möjligheten att ersätta mentorerna via studiefinansieringssystemet inte vara genomförbart. Det visade sig dessutom inte möjligt att ge ersättning i form av bidrag utan endast skattepliktig ersättning. När arvodet fastställdes till 6000:-, dvs ca 750 kronor per månad bedömdes att beloppet å ena sidan måste nå över en kritisk gräns och å andra sidan ligga på en nivå som är hållbar i ett storskaligt projekt. Arvodet blev dock skattepliktigt och i praktiken lägre än planerat.

I slutenkäten år 2 och 3 fick mentorerna besvara frågan: Har ersättningen överensstämt med arbetsinsatsen?

Av mentorerna svarade 54% (57 mentorer) att ersättningen stämde bra eller mycket bra överens med arbetsinsatsen. 22% (23) tyckte att den

stämde mindre bra eller dåligt med arbetsinsatsen. De mentorer som kommenterat frågan skriver att 6000 kronor är inte mycket och att ersättningen är långt ifrån vad den borde.

I slutenkäten år 3 fanns även frågan: I vilken grad har ersättningen varit betydelsefull? Svaren visar på en stor bredd i uppfattningarna från att den har varit mycket betydelsefull (18%) till att ersättningen haft liten eller inte alls någon betydelse (28%). Det är svårt att tolka resultaten eftersom av svaren framgår det inte i vilket avseende lönen har varit betydelsefull.

I intervjuerna med mentorerna vid mentorsårets slut, år 1, besvarades också frågan om den ekonomiska ersättningens betydelse. I svaren framkommer också att lönen inte har haft så stor betydelse men samtidigt varit en uppmuntran, en extra motivation till att man anmälde sig till projektet.

...jag tog det för att pengarna behövdes, men jag skulle ändå kunna tänka mig att vara mentor. (manlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

En del nämner att de använt ersättningen till att bekosta utlägg i samband med aktiviteter med barnen. En mentor säger att han räknat på kostnaderna och kommit fram till att de ungefär motsvarade lönen. Första mentorsåret fick mentorerna också ett aktivitetsbidrag på 400 kronor att använda för utlägg i samband med mentorsträffarna. Detta bidrag var, som tidigare nämnts, alltför krånglig att administrera och redovisa och togs därför bort och ersattes med erbjudande om fler finansierade gemensamma aktiviteter. En mentor konstaterar dock att bidraget var betydelsefullt:

Lönen har inte spelat så stor roll, däremot har de 400 kronorna betytt väldigt mycket. Vi hade inte kunnat klara oss utan. (kvinnelig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Det viktigaste resultatet vad gäller den ekonomiska ersättningen, som kapitlets inledande citat handlar om, är att som flera påpekar, lönen markerar att det är ett arbete vilket betyder att man tar ett större ansvar och det känns mer seriöst.

En mentor säger att lönen har haft betydelse. ”Om man inte har haft lust har man gjort det ändå för man får ju betalt.” Att det är ett arbete med lön

betyder också att det är lättare att sätta gränser och förklara för mentorsbarnet att det kan ta slut.

Pengarna har inte betytt så mycket men har gjort att det känns som ett jobb, att jag får bevis att jag har gjort det här. Också i förhållande till I. (mentorsbarnet) kan jag säga att det är ett jobb som jag fått betalt för som nu avslutas. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Denna mentor tillägger att om det bara är frivilligt kanske man kortar ner på träfftiden. Hon fortsätter: ”Det är bra att man har ett kontrakt och att det står att man ska träffas så och så många timmar.”

En av koordinatorerna framhåller också betydelsen av att i förhållande till mentorerna kunna ställa krav genom att referera till att detta är en anställning.

I en studie (Fresko, 1988) fick över tusen studenter som varit mentorer i PERACH svara på en enkät om hur de såg på betydelsen av den ersättning i form av rabatterad studentavgift som de fick för mentorsarbetet. Resultaten visade att studenterna skiljde sig åt i vad mån de värderade yttre eller inre belöning eller med andra ord hade både externa och interna skäl för att vara mentorer. De flesta tyckte både-och. Mentorer med inre motivation skattade mentorskapets framgång högre än de som var externt motiverade. De mentorer som deklarerade enbart yttre belöning, dvs pengarna var mer kritiska gentemot projektet.

Sammanfattningsvis kan om Näktergalen konstateras att

- lön och anställning gör att man i mindre grad ger upp och avslutar,
- ersättningen i sig har inte så stor betydelse.

Den ekonomiska ersättningen till mentorerna ger ett mentorsprojekt tämligen höga ekonomiska kostnader. Det ligger nära till hands och har också diskuterats alternativ i form av t.ex. poänggivande kurser. I flera högskoleutbildningar som är inriktade mot arbete med människor skulle det kunna vara relevant med en valbar kurs på 5-10 poäng som innebär mentorskap för ett barn under en period. Å andra sidan finns det många fördelar av ovan beskrivet slag i att få lön jämfört med att gå en kurs. En kurs känns kanske inte lika förpliktigande att fullfölja.

En annan möjlighet att minska de ekonomiska kostnaderna är att ha en andel som är skattepliktig lön och en del i form av ekonomiskt bidrag att använda till reskostnader och aktiviteter med barnet.

6.4 Det man lärt sig går inte att läsa sig till

Eftersom det är blivande pedagoger som har varit mentorer i Näktergalen finns anledning att närmare reflektera över den mer specifika betydelse det kan ha för en lärarstudent att ha varit mentor. Resultaten i denna studie pekar på att i flera avseenden skulle mentorserfarenheten kunna vara ett alternativ eller komplement i lärarutbildningen.

En del mentorer påpekar att det de har lärt sig genom att ha varit mentor är något man inte kan läsa sig till. Följande två citat får illustrera detta:

Skönlitteratur även om det är mycket personliga skildringar av olika familjer kan inte ersätta att stå öga mot öga med en familj, det är annorlunda. (kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju)

Även om det ibland har varit snävt med att få tiden att räcka till så har varje träff med mitt mentorsbarn känts som en befrielse. Dels ifrån alla ”måsten” men även ifrån allt teoretiskt ”tjat” om barn och hur deras värld ser ut. Jag har helt enkelt slagit två flugor i en smäll. Att både få möjligheten att kliva tjugo år tillbaka i tiden och samtidigt känna hur verkligheten verkligen är verklig för en kille på 10 år, det har lärt mig mer än samtliga hittills lästa böcker om barn och ungdomar. (manlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Det tycks också vara så att vad man lärt sig teoretiskt i lärarutbildningen kan man via mentorskapet få en fördjupad förståelse för.

Språkets betydelse blir man ideligen påmind om på Lärarhögskolan, i massmedia osv. Hur mycket jag än tycker att jag varit medveten om detta så har jag nu än mer insett språkets betydelse och problematik. Vad man säger och hur och med vilka ord man uttrycker sig har en enorm betydelse för att det ska få den effekt

man tänkt sig. Detta är verkligen något att fundera över som blivande lärare. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Skolan och lärarens uppdrag i Sverige har de senaste åren genomgått stora förändringar. Lärarens uppgifter vidgas allt mer till att omfatta även sådant som ligger utanför själva undervisningen, dvs mer av sociala uppgifter, hantera konflikter, ha god föräldrakontakt osv. Kritik har riktats mot att lärarutbildningen alltför lite förbereder för dessa uppgifter (Jönsson & Rubinstein Reich, 1995; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000). Mycket av det mentorens framhåller att de lärt sig genom mentorskapet är sådant som motsvarar de här nämnda läraruppgifterna.

I ytterligare ett avseende kan mentorserfarenheterna ha stor betydelse. En blivande lärare ska förberedas för arbete i ett alltmer mångkulturellt samhälle. En studie av den svenska skolan i det mångkulturella samhället och dess konsekvenser för lärarutbildningen (Rubinstein Reich & Tallberg-Broman, 2000) visar på en skola med alltmer ökad variation vad gäller eleverna, där bland annat en förståelse för betydelsen av kombinationen av kön, social klass och etnicitet är viktig. Det finns en komplexitet i förklaringen till elevernas relation till deras lärande och positionering i skolan, som den blivande läraren måste bli varse och kunna reflektera över och dra pedagogisk-didaktiska slutsatser av.

Studier av hur blivande lärare resonerar kring mångkulturella frågor visar att de kommer till skolan med bilden av att mångfald är ett problem snarare än en tillgång. De verkar inte heller förstå komplexiteten och variationerna i ett klassrum. De uppfattar t.ex. sociala skillnader som ett individrelaterat problem och relaterar mycket sällan till strukturella faktorer utanför klassrummet (se t.ex. Levine-Rasky, 1998).

Lärarstudenters tidigare erfarenheter, attityder och föreställningar och hur dessa kan påverkas under utbildningens gång, har en avgörande betydelse för hur de kommer att kunna fungera som lärare i ett mångkulturellt samhälle (Popkewitz, 1985). En väsentlig fråga är vilka de viktigaste elementen i en lärarutbildning är som leder till att studenterna blir medvetna om sina föreställningar, utvecklar sin kunskap om "andra" och når ökad förståelse för komplexiteten. Vanliga undervisningsmetoder tycks inte fungera och ger inga varaktiga resultat (Larkin, 1995).

Två komponenter tycks vara viktiga. Den ena är att lärarstudenten behöver delta i direkta fälterfarenheter och den andra är att de får möjlighet att reflektera över sina erfarenheter i dialog med andra (Donahue, 1999; Fuller, 1994; Hedrick et al., 2000; Murtadha-Watts, 1998). Uppfattningar måste konfronteras och utmanas.

Åsikterna går isär om vilka fälterfarenheter, skolpraktik eller erfarenheter från andra delar av samhället som har bäst effekt. Det finns studier som visar att skolpraktiken begränsar lärarstudenterna och gör att de drar alltför snabba slutsatser om komplexa pedagogiska frågor. De lärarstudenter som varit mentorer får i hög grad direkta fälterfarenheter, men de erfar dem i egenskap av mentor, inte som lärarstudent. Det skulle vara intressant att i en studie ta reda på vilken betydelse det har för förändrade föreställningar att de i sin roll som mentorer troligen inte, som är fallet i skolpraktik, främst identifierar sig som blivande lärare.

Möjligheten för mentorerna att reflektera över sina erfarenheter i dialog med andra finns däremot inte explicit i Näktergalen. Kanske man inom lärarutbildningen borde fundera på att komplettera arbetet som mentor med möjlighet till återkommande reflektion i grupp.

På följande sidor presenteras några foton på barn och mentorer. De flesta har deltagit i Näktergalen, år 2000-2001.

7 Kvalitetsfaktorer

Vilka faktorer har betydelse för om deltagandet i projektet blir lyckat för barn och mentorer? Vilka problem och svårigheter upplever mentorerna?

7.1 Upplevda problem och svårigheter

Under mentorsperioden, när den pågått drygt halva tiden, besvarade mentorerna år 3 en enkät med öppna frågor, som bland annat rörde huruvida de så långt hade upplevt några svårigheter.

Flera av mentorerna poängterar i samband med att de beskriver svårigheterna att dessa inte har varit stora eller att de har gått att lösa. De upplevda svårigheterna handlar om tider, gränssättning, idébrist och relationen till barnet. Tabellen nedan anger de svårigheter mentorerna beskrev. Sju av mentorerna tyckte att de inte hade upplevt några svårigheter alls, medan 51 mentorer har angett svårigheter, i en del fall mer än en.

Tabell 13. Av mentorerna angivna svårigheter efter halva mentorsperioden

Typ av svårigheter	Frekvens
<p>Tider:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hitta träfftider - barnet avbokar/glömmer bort - tidsbrist p.g.a. studier - långa avstånd och restider 	29
<p>Gränser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - barnet tänjer på gränser - barnet hör av sig för mycket - sätta gräns mot föräldrar - avsluta/begränsa träffarna - förälder/syskon lägger sig i, är med för mycket - överbeskyddande mamma 	18
<p>Relationen med barnet</p> <ul style="list-style-type: none"> - ingen kontakt eller ej kontakt i början p.g.a. blyghet - barnet är krävande - vårt veta vad barnet vill/tycker - vårt veta hur mycket man ska styra - mentorn är den enda som kommer med förslag och bestämmer 	10
Brist på idéer på vad man ska göra	8
Totalt	65

Andra enstaka exempel på upplevda svårigheter är problem med att få pengar från föräldrarna till aktiviteter med barnen eller att mentorn känner oro inför avslutningen och separationen.

Resultatet pekar på att de upplevda svårigheterna är av praktisk art, men också att relationen till barnet inte utvecklas som man tänkt sig.

Jag har haft en känsla av att mitt mentorsbarn har tänkt att det är jag som hela tiden ska ”ge” och roa honom, medan han t.ex. ändrat sig i sista sekunden och sagt att han inte kan träffas. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

En mentor ger följande avslutande kommentar i sin enkät:

Det är inte så lätt och roligt alltid som koordinatorena lät antyda på introduktionsmötena. Ibland känner man helt enkelt inte för det och så kan det ju vara ibland. (kvinnlig mentor, år 3 – slutenkät)

I slutenkäten besvarade samtliga mentorer en fråga med bundna svarsalternativ om i vilken grad de hade upplevt svårigheter att bestämma träfftider, planera aktiviteter, hantera känslomässiga problem hos barnet samt hantera önskemål och krav från föräldrarna.

Tabell 14. Grad av upplevda svårigheter rörande barnet och dess familj enligt mentorerna (slutenkät år 2 och 3)

Typ av svårighet	1	2	3	4	5
Bestämma träfftider	42% (45)	24% (25)	18% (19)	15% (16)	1% (1)
Hålla tider (år 3)	47% (24)	23% (12)	8% (4)	18% (9)	2% (1)
Planera aktiviteter	35% (37)	22% (23)	33% (35)	10% (11)	
Hantera känslomässiga problem	43% (46)	35% (37)	14% (15)	5% (5)	2% (2)
Hantera önskemål och krav	51% (54)	28% (30)	15% (16)	5% (5)	1% (1)

1 = inga svårigheter till 5 = stora svårigheter

En majoritet av mentorerna har inga eller i liten grad upplevda svårigheter. Dock finns det enstaka mentorer som har upplevt stora svårigheter i något

avseende. En tämligen stor grupp anger också vissa svårigheter med att planera aktiviteter.

Skolledning och kontaktpersoner fick i egna sammanfattande synpunkter och i intervjuer ange vilka svårigheter de upplevt under projektets gång. En svårighet som nämns är att ibland kan det vara svårt att avgöra huruvida ett barn som har alltför stora problem kommer att må bra av att delta eller ej.

Enligt B-skolan har det funnits vissa svårigheter att få föräldrarna att förstå innebörden av projektet. Många föräldrar med invandrarbakgrund har svårt att förstå projektets idé (både språkligt och rent innehållsmässigt).

En jämförelse med de största upplevda problemen och svårigheterna i PERACH visar på mycket lika resultat. Barbara Fresko, (en av utvärderarna i PERACH) anger fyra typer av svårigheter. Den ena är svårigheter i samband med separationen. Den andra handlar om när man bestämt möten som sedan antingen mentorn eller barnet inte kommer till, båda blir sårade. Ett annat frekvent upplevt problem är att mentorn har svårt att hitta på saker att göra med barnet, särskilt i början. Fresko anger slutligen svårigheter för mentorerna, som handlar om att hålla gränserna, särskilt gentemot föräldrar som vill se dem som deras hjälp med barnen.

7.2 Viktiga kvalitetsfaktorer

Hur kan olika mentorspar karakteriseras? När är det en bra respektive mindre bra relation och vilka faktorer har betydelse? I ett försök att komma åt kvaliteten i projektet fick projektets tre koordinatörer bedöma barnmentorrelationerna som ”utmärkt”, ”mycket bra”, ”bra”, ”varken bra eller dålig”, ”dålig” eller ”mycket dålig” och med nyckelord beskriva vad som kännetecknade mentorskapet och relationen. Ingen av relationerna har fått bedömningen mycket dålig och bara ett fåtal har bedömts som dåliga.

Närhet i relationen

Grad av närhet i relationen är ett mått på kvaliteten i koordinatorens skattningar. ”Utmärkta” och ”mycket bra” barn-mentorspar kännetecknas av att de har kommit varandra mycket nära, tycker mycket om varandra

och samtalar mycket med varandra. Deltagandet har inte bara varit givande för barnet utan det finns ett tydligt ömsesidigt utbyte.

Likhet på olika sätt, bland annat i bemärkelse att barn och mentor passar ihop betraktas som en viktig faktor. ”Tvillingsjälar”, ”som hand i handske” uttrycker en av koordinatorena det. Likhet i form av att de tycker lika, är lika till sättet och att mentorn har liknande erfarenheter som barnet är av betydelse. Ett exempel på det senare är ett mentorskap och en relation som av koordinatören bedömts vara utmärkt. Matchningen hade enligt koordinatören fungerat mycket bra. Barnet och mentorn tyckte mycket om varandra. De hade liknande erfarenheter av bl.a. skolan. Mentorn berättade mycket om sig själv, sina erfarenheter av skolan och visade att det gått bra för honom. Han kunde tala med barnet utan att vara moraliserande. Mamman tyckte att hon fick ett stöd och märkte att sonen skolkade mindre i skolan.

Ett kännetecken för relationer som av koordinatorena fått omdömet ”bra” eller ”mindre bra” är ofta att barn och mentor inte kommer varandra så nära, men att de ändå har gjort roliga saker tillsammans.

Skälen till att mentor och barn inte får en nära relation kan vara många. Mentorn kan bli osäker om barnet inte tar initiativ och ger bekräftelse och visar att han/hon tycker om att vara tillsammans med mentorn. Det kan också bero på mindre bra matchning eller på en svår familjesituation som gör att barnet inte är beredd att släppa in mentorn i en relation. Ett barn som enligt mentorn aldrig kommer med egna aktivitetsförslag och ofta ställer sig tveksam till vad mentorn föreslår och dessutom aldrig säger att det har varit roligt, ställer krav på mentorn, som kan vara svåra att hantera.

En av koordinatorena menar att en del mentorer medvetet inte knyter barnet för nära utan håller relationen på ett visst avstånd. Detta kan bland annat bero på barnets situation och en bedömning av att det är viktigt att hålla ramarna eftersom det kan vara svårt att avsluta annars.

Flera mentorer beskriver en process där de var reserverade och blyga för barnet i början men som sedan lett till en nära relation. I vissa fall har den processen inte varit lätt. Ett mycket blygt och tillbakadraget barn kan efter några månaders kontakt med mentorn bli ganska kaxig och påstridig men mot slutet av projekttiden ändå utveckla en nära och ömsesidig relation. Att projekttiden är så pass lång som 7-8 månader har stor betydelse

för att relationen ska hinna utvecklas så att deltagandet för barn och mentor får en positiv effekt.

Kvaliteter hos mentorn

När koordinatorena ska beskriva relationen barn-mentor som fått bäst omdömen, nämner de flera kvaliteter hos mentorn:

- Mentorn är mycket engagerad/positiv, försöker från början hitta lösningar. En av koordinatorena poängterar att humor i lagom dos ingår i att vara positiv.
- Mentorn visar stor lyhördhet inför barnet.
- När barnet inte bekräftar mentorn eller inte kommer till avtalade möten, tar mentorn inte det personligt.
- Mentorn kan när så behövs se förbi sin egen mentorsroll och se till projektet i dess helhet.
- Mentorn kan reflektera över sitt mentorskap vilket möjliggör en utveckling.
- Mentorn visar ansvarskänsla och följer projektets regler men är samtidigt inte rädd för att ge projektet konstruktiv kritik. Att vara mentor är ett jobb där det ingår vissa förpliktelser som man måste göra, t.ex. delta i mentorsgrupp, komma på handledning, lämna månadsrapport.

De nyckelord som koordinatorena använder när de ska beskriva ”mindre bra” eller ”dåliga” barn-mentorrelationer handlar ofta om mentorer som inte engagerar sig och som verkar sakna motivation för arbetet.

I PERACH-projektet har man i olika studier undersökt vad som kännetecknar ett bra mentorskap. Eftersom studierna endast publicerats på hebreiska är underlaget här PERACH:s chefsutvärderare Ronen Kowalskys muntliga sammanfattning (samtal i mars 2000) av resultaten.

En bra mentor fokuserar relationen med barnet. En mycket viktig faktor är att mentorn är lyhörd och har en empatisk förmåga, dvs kan förstå barnets synvinkel. ”The ability of the mentor to get into the shoes of the child.”, som Kowalsky uttrycker det. Vidare är det viktigt att mentorn inte känner sig sårad av att barnet kanske inte vill göra saker. Mentorn ska tro på barnets förmåga, kunna se och utveckla barnets starka sidor. Det är

också viktigt att mentorn tror på att mentorskapet har betydelse för barnet, något som koordinatören kan stödja mentorn i, särskilt om det finns många initiala problem i kontakten med barnet. När det gäller vad mentor och barn gör tillsammans, så menar Kowalsky att innehållet inte har så stor betydelse. De bästa mötena har inget speciellt innehåll, inga fantastiska aktiviteter utan det kan vara att åka iväg till ett shoppingcenter eller gå på stranden. I ett bra mentorskap har mentorn också etablerat en viss relation, positiv sådan, med barnets familj.

Flera av kännetecknen på en bra mentor i PERACH stämmer väl överens med koordinatörernas bedömningar, t.ex. fokus på relationen, lyhördhet i förhållande till barnet, att mentorn är positiv och försöker hitta lösningar och att mentorn inte känner sig sårad av barnet.

Familjen kan ha stor betydelse

Att mentorn har fått god kontakt med barnets familj har betydelse, men det finns flera exempel på att även mentorns familj är viktig och kan ge en extrakvalitet åt barn-mentorrelationen. Det kan vara att barnet får lära känna mentorns pojk- eller flickvän, mentorns syskon, barn och även föräldrar. Positiv betydelse för barnet har också, om mentorn t.ex. har hund.

Två mentorer är båda flerbarnsmammor där det för deras mentorsbarn hade stor betydelse att få komma in i deras respektive familj. Dessa mentorer framhåller också att det även för deras egna barn har varit en positiv erfarenhet att lära känna mentorsbarnet.

Betydelse har också vilken relation som etableras mellan mentorn och barnets föräldrar. I det inledande exemplet (s 16) med Maryam och Ingela framgår att Ingelas sätt att från början berätta om sig själv och vara nyfiken på familjen hade stor betydelse för att mamman fick förtroende för Ingela. En annan mentor skriver att hon hade mycket bra kontakt med mamman och att det berodde på att hon tidigt presenterade sin pojkvän för mamman och lät henne få "ansikte till namnen".

Den nära relation som utvecklas mellan mentor och barn kan på ett känslomässigt plan uppfattas som konkurrens med föräldrarna. En mamma som hade två barn med i projektet beskriver hur hon ser på relationen mellan sina barn och mentorerna. Intervjuaren frågade "Känns det alltid bara bra när mentorn kommer och får göra de goa bitarna med barnen?"

Ja, jag var glad för mina barns skull, för att för min del var det inte bara tid: jag hade inga pengar och då fick dom faktiskt chansen att komma ut och göra någonting. ... Men med F. kunde jag känna lite sådär ibland – lite avundsjuka för jag förstod att han älskade sin mentor, alltså han verkligen älskade henne! Det var så där woaw! Men det förstod jag ju för jag tyckte ju också om henne. ... Man skulle önska att man var den för F. som mentorn var, förstår du? Ibland ... Men mina barn är ju så lojala – jag är inte orolig. Jag ville ju att de skulle ha mentorer för deras skull. (mamma – uppföljningsintervju, ht -00)

Andra faktorer av betydelse

Att det finns en kontinuitet, dvs att barn och mentor träffas regelbundet och utan alltför många och långa uppehåll har betydelse. Dålig kontinuitet i träffarna, oavsett vad avbrotten beror på, påverkar kvaliteten i relationen. Följande citat understryker betydelsen av kontinuitet:

Emellanåt har det känts ansträngande att träffas vecka efter vecka, men när jag ser tillbaks så inser jag att det är just kontinuiteten som har möjliggjort att vår relation har fördjupats och därmed lämnat efter sig positiva erfarenheter. (manlig mentor, år 3 – årsberättelse)

En väl genomtänkt matchning får positiv effekt på relationen. En annan faktor av betydelse är om mentorsbarnet har ett syskon som samtidigt är med i projektet. För det mesta är det positivt men resultaten pekar på att det i enstaka fall kan vara negativt särskilt när barnet avundsjukt jämför sin mentor med syskonets.

Fyra barn och tre mentorer har deltagit i projektet två år i följd. Erfarenheterna pekar mot att det inte alltid varit positivt. Det är lätt att man jämför med relationen året innan.

7.3 Koordinatorerna och projektledaren har en nyckelroll

Koordinatorerna och projektledaren har en nyckelroll vad gäller projektets framgång och kvalitet. Skolledningarna på de medverkande skolorna framhåller att den täta kontakten i projektgruppen med projektledningen gör att svårigheter minimerats och problem har kunnat lösas innan de blivit alltför stora. De framhåller också att koordinatorerna tillsammans med projektledaren gör ett fantastiskt jobb och att allt har varit väl genomtänkt på alla sätt.

Varje koordinator är ansvarig för en grupp mentorer från och med anställningen, i matchningen och under hela mentorsåret. Det är till koordinatorn mentorn vänder sig om han/hon har några problem. Regelbundet möts mentor och koordinator också för handledning. Projektledaren i sin tur fungerar som koordinatorernas informella handledare.

Rekrytering, personliga möten, informationsspridning, planering och beslut hör till koordinatorernas arbetsuppgifter. Det är många skiftande arbetsuppgifter, hög arbetstakt, pedagogiska diskussioner, egna initiativ och självständigt arbete. Det innebär höga krav på koordinatorerna och mycket de måste sätta sig in i. När de väl har kommit in i sin roll har de en kunskap och insyn, som ger mycket goda förutsättningar att vidareutveckla projektet.

När det gäller projektets organisation kännetecknas den av en liten ledningsgrupp (projektledare och 3 koordinatorer) och en s.k. platt organisation. Den har inte haft någon administrativ hjälp förutom i viss mån med ekonomin, utan projektledaren och de tre koordinatorerna sköter alla arbetsuppgifter. Projektledaren beskriver fördelarna med tillgängligheten och närheten i den lilla gruppens arbete. I en sådan liten grupp där ingen arbetar heltid blir arbetsfördelningen inte alltid tydlig. Det finns en bra grundstruktur i organisationen med gemensamma veckomöten och månatliga möten i projektgruppen (dvs då skolrepresentanter också deltar).

Näktergalen har på Lärarutbildningen en lokal, ett kontor som är öppet för mentorerna och där allt arbete sker. Projektledaren som arbetar resterande tid i lärarutbildningen har därför möjlighet att titta in på kontoret

dagligen. Att det finns en sådan samlingsplats med god stämning har enligt projektledaren stor betydelse:

Jag tycker att det finns en trevnad på kontoret, ja faktiskt i hela mentorsprojektet. Det var som en student uttryckte det – ”Mentorsprojektet har en hög mysfaktor”! Jag är beredd att hålla med! Det är en ”plats att mötas”, både mentalt och fysiskt. Här finns en oas av idéer, här är lite kaos ibland och en hel del positiv stress emellanåt.

Eftersom Näktergalen hittills varit ett projekt i uppbyggnadsskedet har arbetsbördan varit stor, periodvis alltför stor. Projektledaren menar att trots hög arbetsbelastning, insats i tid och engagemang långt utöver det givna:

....Trots detta....tycker jag att Mentorsprojektet Näktergalen är ett av de roligaste projekt som ”hänt” lärarutbildningen. Att få vara delaktig i detta arbete gör att mitt arbete varje dag känns roligt och meningsfullt.

Det är ett meningsfullt projekt menar hon och exempel på detta får hon hela tiden.

Att möta barn på startdagen som har förväntan i blicken och att sedan möta dem några veckor senare tillsammans med mentorerna på våra gemensamma aktiviteter då de blivit par som har ömsesidigt utbyte och gemenskap. Detta gör mig glad! ... Och att höra solskenshistorier som t.ex. ett barn på avslutningsdagen som när mentorn och han spelade minigolf tillsammans säger – ”detta måste vara himmelriket!”

Samarbetet och kontakten med skolorna fungerar bra. För att det ska fungera krävs dock en tydlig arbetsfördelning i vilka åtaganden som är skolornas och vilka som är projektledningens.

8 Avslutningen - separationen

Med det israeliska PERACH som modell bygger Näktergalen på att barn och mentor utvecklar en nära relation och träffas regelbundet under 8 månader. Därefter har man ett tydligt markerat avslutningstillfälle och sedan ska man inte alls träffas mer.

Tidigt i planeringen av projektet identifierades detta som en kritisk punkt. Hur skulle framför allt barnen reagera på denna plötsliga separation och skulle de må dåligt av den? Barn, som kanske redan tidigare blivit svikna av vuxna, skulle kunna uppleva det som ännu ett misslyckande och det skulle kunna helt förta den positiva effekten av barnets deltagande. Var åtta månader den mest lämpliga projekttidslängd? De erfarenheter och rutiner man hade i Israel för avslutningen och separationen skulle kanske inte alls fungera i Sverige. I Sverige finns jämfört med flera andra länder inom förskola och skola en ideologi som poängterar vikten av att barn ska få uppleva kontinuitet och inga plötsliga avbrott och separationer. Man har långa inskolningar vid stadiemyten. Lärare följer klasser över flera år, och barn följs åt i samma grupp från förskola och upp till gymnasiet. Å andra sidan upplever i realiteten många barn att deras förskolefröken eller klasslärare plötsligt slutar, byter jobb eller går på ledighet.

I PERACH var man mycket noga med separationen. Mentorerna förbereddes genom utbildning i god tid för hur de skulle förhålla sig och förbereda sina barn på att avslutningen var förestående. Avslutningen markerades med en stor gemensam fest. Barn och mentor använde de 2-3 sista träfftillfällena till att tillverka/skapa något tillsammans som sedan barnet fick behålla som minne av mentorsperioden. I planeringen av Näktergalen beslutades om en något annorlunda avslutningsperiod jämfört med PERACH.

Mentorerna fick tidigt i april månad höra en föreläsning av en psykolog om avslutningen och fick också uppmaningen att förbereda barnet på när det skulle vara sista gången. De uppmanades också att om de ville fortsätta

kontakten efter avslutningen ändå göra ett uppehåll i kontakten och dessutom låta barnet ta initiativ till förnyad kontakt. En organiserad gemensam avslutning för mentorer, barn och deras familjer arrangerades med olika ritualer. Mentorerna uppmuntrades att ge barnet något minne av mentorsåret. Många mentorer och barn skrev dagbok eller gjorde en minnesbok tillsammans under året, och denna fick barnet i samband med avslutningen.

Två frågor i anslutning till avslutningen var viktiga att ställa:

1. Har barn och mentor kontakt efter projektets avslutning och i så fall på vilket sätt?
2. Hur fungerar avslutningen och separationen enligt mentorer, barn, föräldrar och lärare?

I uppföljningsenkäten besvarade mentorerna, ett antal frågor med bundna svarsalternativ, som handlade om i vilken grad och på vilket sätt de haft kontakt med sitt barn efter mentorsåret.

I samband med avslutningen gjorde barn och mentor olika överenskommelser, om de skulle ha fortsatt kontakt eller ej, vilken typ av kontakt och vem som skulle ta initiativet till kontakt.

Tabell 15. Vad barn och mentor kommit överens om vad gäller kontakt efter avslutningen

Svarsalternativ	Procent och frekvens
Vi bestämde ingenting	35% (39)
Barnet skulle ta initiativ till kontakt	12% (13)
Mentorn skulle ta kontakt	2% (2)
Vi bestämde att vi skulle höras av	36% (41)
Vi bestämde att inte ha någon kontakt	15% (17)
Totalt	100% (112)

Det är en stor spridning i vad man beslutade. Mentorerna fick också svara på hur det sedan blev. Drygt hälften, dvs 55% uppger att de har haft kon-

takt med sitt mentorsbarn efter avslutningen och 45% att de inte har haft någon kontakt.

En jämförelse mellan vad man bestämde och om det blev kontakt eller ej visar att det inte alltid blev som man bestämt. I 13 fall där man hade bestämt att barnet skulle ta kontakt, skedde det endast i 7 av fallen. Av de 39 som inget bestämde, tog 2/3 kontakt efteråt. I fem av 41 fall där man bestämt att höras av, blev det ändå inte så och i fyra av 17 fall där man bestämt att inte ha kontakt, blev det ändå kontakt. När det gäller vem som tog första kontakten så uppger mentorerna, att det var de själva i 38 fall, barnet i 21 fall och förälder i 6 fall.

På frågan om hur lång tid som förflöt innan man återupptog kontakten är det vanligaste svaret 1-3 månader. Vilken typ av kontakt man haft efter avslutningen varierar, brev/kort, telefon eller att man har träffats. Drygt hälften har träffats. Av de som uppger att de har träffats har en majoritet gjort det två gånger eller fler. Kort i samband med födelsedagar är vanliga.

På frågan om hur man så här i efterhand tyckte att separationen och avslutningen fungerade svarar mer än 75% att den fungerat bra eller mycket bra. Sju procent (8 personer) anser att separationen och avslutningen fungerade dåligt och en att den fungerade mycket dåligt. Det finns inget samband mellan hur man tyckt att separationen fungerat och om man träffats efteråt eller ej.

I uppföljningsintervjuerna med de 20 mentorerna från år 1 verkar de flesta nöjda med separationen.

Jag skrev ett vykort från kollo som lovat. Han skickade ett brev i somras. Vi skickade julkort till varandra. Det känns avslutat, vi har varandra i tankarna. Kändes jättebra på avslutningen. (kvinnlig mentor, år 1 - uppföljningsintervju 2)

En annan kvinnlig mentor berättar att hon inte alls haft kontakt med sitt barn sedan avslutningen. De hade lämnat det "mycket öppet". Hon menar att hennes mentorsbarn är en tjej som skulle "ta tag i det" om hon vill ha kontakt. Mentorn säger dock att hon har lite dåligt samvete men tillägger:

Det är ett avslutat kapitel på så vis att man lade tid på det då och nu lägger man tid på annat ... Tänker på J. ibland och saknar än-

då henne, lite mer nu när jag träffar andra barn som liknar henne.
(kvinnlig mentor, år 1 – uppföljningsintervju 2)

Man kan utläsa att det också har varit svårt för mentorerna, det finns en sorg i att relationen avslutas men samtidigt är det också skönt att det är slut, nu gäller något annat och man har mycket att göra. Från några kommer det lite ursäktande att det var ju inte meningen att de skulle träffas och hålla kontakten efter avslutningen.

Det finns enstaka exempel på att separationen ställer till problem för mentorn flera månader efter avslutningen. En mentor ringde till sin koordinator och tog upp att hon hade haft svårt med avslutningen. Pojken hon varit mentor för ringde henne och ville ha tillbaka relationen och mentorn behövde stöd i att inte behöva återuppta relationen. En annan före detta mentor kontaktade också koordinatören. Mentorsbarnets familj hade ringt flera gånger. Ett syskon hade haft fortsatt kontakt med sin mentor, och nu ville föräldrarna att även denna mentor skulle ha fortsatt kontakt.

Utifrån intervjuerna med barnen och föräldrarna verkar avslutningen och separation för de flesta barn fungerat bra. De flesta barn som intervjuades i slutet av år 2, då avslutningen antingen var nära förestående eller precis hade ägt rum, uttryckte att de var lite ledsna, att de tyckte det var litet tråkigt, men att de nog ändå skulle komma över det. Här är några av barnens uppfattningar, när de intervjuades strax före eller i vissa fall strax efter avslutningen:

Ledsamt för jag ville fortsätta.

Tråkigt men vi ska ändå hålla lite kontakt.

Känns okey ändå att sluta.

Faktiskt lite bra därför jag har så himla mycket med simhoppet.

Tråkigt att jag inte har henne längre.

En barn svarar på frågan hur det kommer att bli efteråt:

Som vanligt, som det brukade vara.

I telefonintervjuerna med föräldrarna år 2 (en del intervjuades före avslutningen och andra efter) säger ett fåtal att de tror att det kommer att bli svårt för barnet, medan de flesta anser att det inte kommer att bli så farligt. Föräldrarna menar att de har tagit sitt ansvar genom att tala med barnen om att det kommer att ta slut och tror därför att det kommer att gå bra. En mamma säger att hon hela året har påmint sin son om att projektet är tidsbegränsat. Någon poängterar att sommarlovet kommer som en naturlig övergång och nya saker händer.

Det finns exempel på att barnen sörjer. En mamma berättar att hennes dotter var ledsen efter avslutningsdagen och grät och tyckte det var sorgligt att det hela var slut. Det finns tecken på att en del barn inte förstår att det är slut utan verkar tro att de ska kunna få en mentor igen och kanske t.o.m. den de redan haft.

I intervjuerna med barnen som genomfördes hösten 2000 kom även frågor om avslutningen upp. Det finns exempel på att man inte får kontakt med sin mentor trots en ambition. Det kan bero på att man blivit av med telefonnumret eller att mentorn inte svarat när man ringt. Det kan också vara så att det inte är så viktigt och därför anstränger man sig inte så mycket.

En pojke, som var mycket förtjust i sin mentor säger: "Det var inte så kul att sluta träffas precis. Men avslutningsdagen den var lite kul..." Han säger att han var ledsen då och tänker fortfarande lite på att de ska träffas igen. De har träffats en eller två gånger och har skickat kort till varandra på sommaren.

På frågan om det kändes sorgligt med avslutningen, svarar en annan pojke, som också var mycket positiv till sin mentor: "Nej inte så mycket för jag sade ändå till honom att vi kan skicka e-mail till varandra och träffas." En flicka berättade att hon saknade sin mentor men förklarade att hennes mamma hade sagt "Det är så, man kan inte ha henne hela tiden."

Tre år efteråt svarar en annan flicka (14 år) på frågan: Tänker du ofta på mentorsprojektet nu?

Det händer väl någon gång. Det var längesen jag träffade henne, jag kommer ihåg det roliga vi gjorde och så. Det händer väl någon gång, en gång i månaden eller så.

Intervjuade lärare och fritidspedagoger menar att de sällan märkt att barnen saknar sin mentor efteråt. Barnen talar om att de har haft mentor i samband med att det är dags för en ny mentorsperiod och andra barn ska få mentorer.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på att avslutningen och separationen i de flesta fall inte har haft de negativa effekter som befarades. De flesta barn och mentorer verkar ha förstått att det ska ta slut och har blivit naturligt ledsna för det, men sedan har det gått över. Av mentorerna är det 75% som tycker att avslutningen och separationen fungerat bra eller mycket bra. Dock finns det en grupp mentorer på ca 7% som tycker att den fungerat dåligt och i ett fall mycket dåligt. Vi vet tyvärr inte så mycket om varför dessa mentorer upplevt att det fungerat dåligt. Några av dem har haft kontakt med barnet efteråt, andra inte. Det förefaller med andra ord inte ha någon betydelse om man har haft kontakt efter avslutningen eller ej. En hypotes är att relationen varit ambivalent under hela mentorsperioden. Då blir avslutningen svårare. Med tanke på att det är en stor grupp studenter, trots att det gjorts ett urval vid antagningen, kan motiven för att gå in i ett mentorsprojekt vara mycket skiftande och inte alltid uppenbara. Det innebär att det kanske i några fall kan finnas en hel del "egna" behov som kan ge problem i samband med separationen.

Det tycks som om projektets tydliga ramar och att barnen förbereds är tillräckliga för att avslutningen inte ska ge negativa effekter. När mentorsprojektet pågått flera år på samma skola lär sig dessutom barnen i viss mån att man är med i projektet ett år och sedan är det slut. Man kan dock överväga om ytterligare kan göras för att tydligt markera projektets avslutning. Man kanske ska överväga att som i PERACH mera organiserat använda de 2-3 sista träfftillfällena till att barn och mentor skapar något tillsammans som sedan barnet får behålla. Det verkar också mycket viktigt att utlovad fortsatt kontakt från mentorns sida verkligen fullföljs.

9 Relationen mellan barn och mentor och dess pedagogiska betydelse

I den inledande fallbeskrivningen med mentorn Ingela och hennes mentorsbarn Maryam finns många tecken på ömsesidig bekräftelse och närhet i relationen. När Maryam och Ingela intervjuades tillsammans tittade de hela tiden uppskattande på varandra och log. De uttryckte att de tyckte mycket om varandra och att de hade roligt tillsammans. När Ingela berättar hur bara de två sitter kvar efter bion, medan alla andra går ut, beskriver hon det som en härlig känsla av gemenskap. Aktiviteterna, t.ex. att de spelar spel, är på maskerad, går på stan tycks inte i sig ha så stor betydelse utan snarare att de är tillsammans och har ett utbyte, ibland bara de två och ibland med andra. Att *vara* tycks vara lika viktigt som att *göra*. Att de vid ett tillfälle sitter på varsin soffa och skriver brev till varandra är ett uttryck för detta. Det finns en öppenhet i relationen, inget är förutbestämt, man planerar tillsammans efterhand. Jag observerade en diskussion mellan Maryam och Ingela om vad de skulle göra nästa gång de skulle träffas, där Ingela var lyssnande och gav Maryam stort utrymme att bestämma.

Vad kan den pedagogiska betydelsen av mötet vara? I detta avslutande resultatkapitel belyses med några olika perspektiv hur relationen mellan barn och mentor kan ha pedagogisk betydelse.

9.1 Relationens unika karaktär

En pojke förklarar varför det är så bra att ha en mentor:

Det är bra att ha en vuxen kompis för det har nästan inga barn för att man kan komma in på flera saker som man inte kan annars. En vuxenkompis är inte närmare än föräldrar. Mentorn kommer kanske på andra plats förutom släkten, men läraren lär bara ut saker

och föräldrarna gör allt och mentorn är som en kompis. Mentorn både lär ut och har kul samtidigt.” (pojke, år 3, parintervju)

Så beskriver en pojke sin mentor. Med mentorn har han en specifik relation. Mentorn är någon som både lär ut och är en vuxen kompis man har kul med. En kvinnlig mentor beskriver också relationen till sitt mentorsbarn som skild från lärarens och förälderns. Hon ska inte sätta betyg eller ha regler och förbud utan finns helt villkorslöst för sitt mentorsbarn och tar honom på allvar.

För det första tror jag att han har fått en vuxen vän och det tror jag inte han har haft tidigare, någon som inte är fröken och inte är mamma och inte ska sätta betyg på honom eller ha regler och förbud. Jag finns helt villkorslöst och tar honom på allvar helt enkelt. Det märker jag på honom att han tycker om att prata med mig att jag inte skrattar åt honom. Jag har förstått att han tycker om mig, att han tycker det är roligt det vi gör också. Han har sagt att du är min fjärde bästis. (kvinnlig mentor, år 1 – intervju)

Näktergalens projektidé bygger på att samvaron mellan barnet och mentorn är reglerad och omges av tydligt angivna ramar:

- Det är en en-till-en relation.
- Relationen är ny – barn och mentor känner inte varandra i förväg.
- Relationen har en i förväg bestämd startpunkt och avslutningstid.
- Det finns ramar för hur ofta och hur länge man ska träffas.
- Barn och mentor är i förväg matchade med tanke på att de ska ha förutsättningar att passa ihop.
- Instruktionerna till mentorerna är att ge barnet stort inflytande på samvaron och val av aktiviteter.
- Samvaron är inte i förväg bunden till ett bestämt innehåll eller en bestämd plats.

Innanför dessa ramar och tydligt angivna gränser, visar det sig, kan barn och mentor utveckla en djup och ömsesidig relation. Deras samvaro får på grund av de tydliga ramarna paradoxalt nog ett ”friutrymme”, d.v.s. begränsningarna ger frihet och dynamik i relationen. Barn och mentor kan vara tillsammans utan att göra något bestämt, det finns en öppenhet i rela-

tionen, de kan planera tillsammans och de kan släppa loss och ha roligt tillsammans. Barn-mentorrelationen får en unik karaktär. Detta i sin tur leder till att den får pedagogisk betydelse för både barn och mentor på olika sätt.

Frågor och ”djupa” samtal

Relationen möjliggör den typ av ”djupa” samtal som mentorerna beskriver äger rum. Träffarna har innehållit många pratstunder (se kap. 3). Flera mentorer poängterar att till det mest givande hörde pratstunderna och alla ”djupa” samtal de hade med sitt mentorsbarn, att ha fått ta del av ett barns tankar. Barnet ställer frågor om allt möjligt inte sällan av filosofisk art, frågor som mentorn inte tror att barnet ställer till sina föräldrar eller till sin lärare. Samtalen är inte enbart allvarliga och djupa utan de präglas också av mycket skratt och av att man har roligt ihop.

En kvinnlig mentor skriver:

Jag tycker det var härligt att komma henne så nära. Och då började vi prata även om lite mer jobbiga saker. Hur det känns att ha en arbetslös mamma. Att ha en lillasyster som alltid måste vara med. När bästa kompisen får en bättre vän och man plötsligt står ensam. Vi pratade om detta och mycket annat. Jag försökte ge min syn på saken, refererade till mig själv när jag var yngre och även vad jag tycker om saker nu. Vi pratade även om skolan, om jobbiga lärare och dumma scheman, elevinflytande och skolmat. Här gav hon mig många tips på vad hon tycker att jag som blivande lärare borde tänka på. Perfekt!

Både barn och mentor får formulera sina tankar och åsikter, får nya perspektiv och lär sig om livet.

Demokratisk fostran

Den instruktion och uppgift mentorn har i projektet är att som nämnts låta barnet få ett stort inflytande. Både barn och mentorer beskriver hur de tillsammans diskuterar sig fram till vad de ska göra nästa gång och bestämmer tillsammans. En mentor berättar t.ex. hur hon arbetat med sitt mentorsbarn så att denna ska vänja sig vid att kunna påverka sin situation.

Hon tycker att hon kunnat visa flickan att hon har rätt att få vara med och bestämma men också andra har samma rätt, och det gör att man måste prata med varandra och fatta gemensamma beslut. Det sker en demokratisk fostran både för barnet och mentorn.

En relation som kan präglas av "anerkjennelse"

Den norska psykologen Lövlie Schibbye har studerat det interpersonella samspelet och utvecklat en teori om en, vad hon kallar "anerkjennende" relation som förutsättning för utveckling och lärande (Bae, 1992). I ett samspel som kännetecknas av "anerkjennelse" ges utrymme för både närhet och separathet och samspelet kännetecknas av ett ömsesidigt erkännande, som ger en upplevelse av egenvärde. En bekräftande relationserfarenhet lägger grunden till ett förhållningssätt hos barnet präglat av öppenhet, kreativitet och respekt för den andra. Den vuxna lär sig också något om sig själv.

Mötet och relationen mellan barn och mentor har stora förutsättningar att präglas av "anerkjennelse". Relationens ramar och karaktär möjliggör för både barn och mentor att prova på en öppenhet och utan ångest gå in i ett ömsesidigt bekräftande samspel. Det leder till att både barn och mentor kan dra positiva slutsatser om sig själv och sin egen kompetens. Ett barn kan t.ex. dra slutsatsen att jag är värd att lyssna på. Erfarenheterna kan generaliseras och lägga grund för bland annat självrespekt. Den blivande läraren grundlägger kanske ett förhållningssätt till barn präglat av erkännande och bekräftelse.

Ömsesidighet – bekräftelse och stolthet

Ett återkommande drag är att deltagarna i Näktergalen själva beskriver sin relation till varandra i känslor som t.ex. glädje, förtjusning och stolthet:

Som tidigare redovisats (se kap. 5) är det särskilt barnens lärare men även föräldrar och mentorer som ger exempel på att barnen uttrycker stolthet över att de har mentor. Flera, bl a Ingela (se s. 17) berättar hur stolta, rentav malliga och glada barnen är, om mentorn besöker dem i skolan. Barnen springer stolt fram och visar för kamraterna "det här är min mentor". Även mentorn känner stolthet:

Jag är ju mycket stolt över mitt barn. Jag vet inte vem som lyser mest när vi går på stan tillsammans, hon eller jag. (kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Vad betyder denna ömsesidiga bekräftelse, glädje och stolthet? Jonas Aspelin (1999) har studerat lärare-elev-relationen och intresserat sig för känslors interaktionella betydelse med utgångspunkt bl a från Thomas Scheffs teori om sociala band. I Scheffs teori ingår emotionerna *skam* och *stolthet*. Normal skam och stolthet uppfattas av Scheff som två oundärliga emotioner vars funktion är att understödja byggandet av sociala band. De är signaler som vägleder individerna i deras sociala interaktion. ”Stabila sociala band väcker stolthetskänslor och stolthetskänslor bygger stabila sociala band. Instabila sociala band alstrar på motsvarande vis skamkänslor och skamkänslor hotar bandet.” (Aspelin, 1999, s 50).

Aspelin beskriver en rad känslor som kan sägas ingå i en ”stolthetsfamilj” t.ex. glädje, tillfredsställelse, förtjusning, gillande, förnöjelse osv. Han skiljer mellan två olika former av stolthetskontext, *stolthet som ömsesidig bekräftelse* och *stolthet som prestation*. Stolthet som ömsesidig bekräftelse betecknar socialt samspel där individer visar varandra uppskattning inte först och främst för vad de *gör*, utan för vad de *är*. Exempel på uttryck för ömsesidig stolthet mellan lärare och elev är att de möts i glädje, uppskattar varandra och har roligt. Stolthet som prestation innebär att få uppskattning för kompetens.

Den stolthet som finns i Näktergalen innehåller säkert inslag av stolthet som prestation, men handlar i stor utsträckning om ömsesidig stolthet i relationen mellan mentor och barn.

Aspelin (1999) diskuterar förutsättningarna för att ömsesidig stolthet ska uppstå. För att ömsesidig stolthet ska utvecklas är vanligtvis avhängigt av att relationen är etablerad i bemärkelsen att man lärt känna varandra. Som tidigare redovisats beskriver både mentorer och barn att det tar tid att lära känna varandra, en process där de ofta är reserverade och blyga för varandra i början.

Frånsett projektidens längd underlättas också förutsättningarna att utveckla en relation av att barn och mentorer i förväg matchats med avseen-

de på att de skulle kunna tänkas passa ihop. Att det finns en kontinuitet, dvs att man träffas regelbundet har också betydelse.

En annan förutsättning för ömsesidig stolthet är enligt Aspelin (a.a.) att den sociala kontrollen, i synnerhet den bedömande faktorn inte är alltför framträdande. Det finns som tidigare nämnts inte mycket av bedömning i barn-mentorrelationen. Varken barn eller mentor ska betygssätta varandra.

För att stolthetsupplevelser skall väckas i socialt samspel fordras också enligt Aspelin vanligtvis att aktörerna har genomgått en initial definitionsprocess där deras syn på kommunikationen och deras värdering av varandra framgått tydligt. Det innebär att interaktionen i de första mötestillfällena har betydelse. Både barn och mentor behöver ta initiativ och ge varandra bekräftelse. Om barnet inte tar några initiativ och inte ger mentorn bekräftelse genom att visa att han/hon tycker om att vara med mentorn, då blir mentorn osäker och förutsättningarna för att en nära ömsesidigt bekräftande relation ska utvecklas, minskar.

Ett andningshål – en ”institutionsfri zon”

En fritidspedagog, som har haft mentorsbarn i sina fritidshemsgrupper, återkommer flera gånger under intervjun till att han ser Näktergalen som ett andningshål för barnet, något separat från skola och fritidshem. Däri menar han ligger de största vinsterna med Näktergalen. Det finns en möjlighet för barnet och mentorn att vara fri från de krav på uppförande och inordning i skolans och fritidshemmets regler och rutiner.

I ett danskt projekt (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt, 1998) har man studerat den institutionaliserade barndomen och dess effekter, dvs effekter av att barn i allt högre grad tillbringar sin uppväxt i institutioner som förskola, skola och fritidshem. Institutionerna har en egen institutionslogik som påverkar relationen mellan barn och pedagoger, hur man umgås med varandra, hur man kommunicerar med varandra och hur den pedagogiska praxisen ser ut. Relationen barn och pedagog kännetecknas ofta av assymetri, av kontroll, disciplinering och gränssättning. I projektet ingick flera danska förskolor som prövade att bryta den gängse institutionslogiken. I olika exempel visas hur barn och vuxna får andra relationer till varandra om de kommer utanför institutionerna och kan organisera tid och rum på annat sätt. När t.ex. en barngrupp och pedagoger periodvis befinner sig på

en annan plats än i den vanliga institutionens fysiska byggnad leder detta till ett annat slag av närhet och gemenskap.

Den kontext som samvaron mellan barn och mentor fungerar i varierar. Mötena äger rum på olika platser, och är inte bundna till ett bestämt rum, som skolan, hemmet, fritidsgården. Det gör att man kan betrakta relationen mellan barn och mentor som icke institutionaliserad, som fungerande i en "institutionsfri zon". Det skapar förutsättningar för en relation skild från de annars vanligen institutionspräglade. Den är istället relaterad till vad man kan kalla det civila livet. Mentorn agerar inte främst i rollen som professionell pedagog och behöver inte vara gränssättande på samma sätt.

9.2 Mentor, handledare eller vuxen vän?

Det är inte helt oproblematiskt hur studentens roll i Näktergalen ska benämnas, som "mentor", "vuxen vän" eller "vuxen kompis". Det har varit föremål för diskussion i projektledningen. I de inledande kontakterna med PERACH användes mentor för att tala om studenterna i projektet. Mentor var också ett allmänt förekommande begrepp och syntes därför lämpligt att använda.

Mentorsprojekt varierar men kan generellt definieras som situationer i vilka en ickeprofessionell assisterar en annan individ genom undervisning eller handledning (Fresko, 1996). En mentor har dock en annan funktion än en lärare och handledare. Mentorskapet är mer personligt, bygger på ömsesidigt utbyte och innehållet i träffarna kan variera från tillfälle till tillfälle (Lindgren, 1997). "Mentorn ska vara en erfaren och omdömesgill person med bred och god livserfarenhet, som genom sin kunskap och erfarenhet, engagerat och varmhjärtat vill ge stöd och bidra till en yngre persons personliga utveckling och avancemang." (a.a., s. 281). På engelska används både termen *mentor* och termen *tutor*. Dessa markerar en skillnad som består i att tutorn kommer till skolan och hjälper barnet eller en grupp barn med studierna, ofta under en kortare period på några veckor, medan mentorn vanligen har en relation med ett barn med ett vidare mål, många gånger utanför skolan och pågående under flera månader (Goodlad, 1998).

Att, som man tidvis gör i Näktergalen, tala om en kompisrelation och vuxenkompis kan bli problematiskt. Några mentorer kommenterar detta i sina årsberättelser. En mentor är tveksam till om man kan vara både vuxen och kompis:

Jag har dock några invändningar. Det känns ibland förvirrande att både vara vuxen och kompis. ”Riktiga” kompisar varken möts eller skiljs åt på ett sätt som inom mentorsprojektet. Vår föreläsande psykolog menade att barnen klart kan avgöra skillnaden mellan en vuxen kompis och en jämnårig kompis. Jag är inte helt övertygad eftersom jag själv ibland har haft problem med att avgöra när jag är vad. Jag är dock övertygad om att det i de allra flesta fall fungerar bra, men i vissa fall kanske man får plocka fram filttofflorna och vara lite försiktig. (manlig mentor, år 3 – årsberättelse)

En annan mentor förordar att man håller sig till benämningen ”mentor”:

Mentorsprojektet är ett bra projekt. Den enda brist som jag ser det är projektets användande av begreppet ”vuxen kompis”. Är man kompisar har man inte en viss tid avsatt för sin vänskap och det är inte vanligtvis så att en av parterna tar ett huvudansvar för relationen. En bättre lösning anser jag är att hålla sig till begreppet ”mentor”. Känner sig projektet sedan nödd att förklara begreppet bör den korrekta förklaringen användas det vill säga mentor = handledare. Vi mentorer kan sägas vara handledare i hur livet utanför skolan kan levas och hur man berikar sin vardag. Denna korrekta användning tror jag skulle göra det lättare för barnen, föräldrar och mentorer att förstå att det är ett uppdrag som tar slut och inte en positiv erfarenhet och vänskap som avsnoppas.

(kvinnlig mentor, år 3 – årsberättelse)

Man behöver definiera och ge tydligare namn åt studentens roll i Näktergalen. Det är troligen bäst att som ovan föreslås använda termen *mentor*. Nackdelen är att rollen i Näktergalen inte helt motsvarar den ursprungliga betydelsen av mentor. Likaså är mentor en i dag ganska utnött term som används i många olika sammanhang. Att kallas en *vuxen vän* antyder mer

av ömsesidigheten i relationen men kan som ovan antytts leda till fel förväntningar. Att främst använda beteckningen mentor behöver dock inte utesluta att barnen kan få tala om mentorn som både mentor och en vuxen vän eller vuxen kompis.

10 Sammanfattande slutsatser

Huvudfrågan i denna studie har varit om det är möjligt att genomföra ett mentorssystem på en svensk högskola med liknande idé och organisation som PERACH i Israel och med goda effekter för både deltagande barn och mentorer?

Resultaten visar att det är möjligt och verksamheten har givit goda effekter för deltagande barn och mentorer. Barn, föräldrar, lärare och studenter är i stort sett genomgående mycket nöjda med deltagandet. Både barn och studenter har genom deltagandet lärt sig något och fått nya erfarenheter. Projektet har dessutom en hög genomförandeprocent, så många som 97.5% som påbörjat har också fullföljt projektet.

Projektets styrka och kritiska punkter

Det finns ett antal faktorer som tycks ha särskilt stor betydelse för att Näktergalen nått positiva resultat. Dessa faktorer är projektets styrka, men de är också projektets kritiska punkter. Om någon av dessa inte uppfylls är risken stor att projektet inte kommer att lyckas.

Av stor betydelse är att projektet har en genomtänkt *struktur med tydligt angivna ramar och regler*. Det gäller bland annat rollen som mentor, krav på inlämning av månadsrapporter, handledning, utbildning och tillvägagångssätt vid urval och matchning av barn och mentorer. Väl genomtänkta och tydligt formulerade rutiner präglar också projektledningens arbetssätt och samarbete med deltagande skolor.

Betydelsefullt är också att projektet har en *lagom omfattning i tid*. Det är tillräckligt lång tid för att etablera och utveckla relationer och därmed skapas förutsättningarna för en positiv upplevelse. Å andra sidan är det så pass kort tid att mentorerna orkar med sitt uppdrag och barnen inte tröttnar.

Mentorerna får ett arvode för sitt arbete. Flera anser att ersättningen i sig inte har så stor betydelse men av vikt är att *lönen markerar att det är ett arbete*, vilket betyder att man tar ett större ansvar och det, som mentorerna uttrycker det, känns mer seriöst. Det kan sannolikt ha bidragit till att i stort sett alla fullföljer projektet.

Att projektet har fått hög *status* bland barn och föräldrar är väsentligt. Det beror bland annat på att det finns en *bredd* i rekryteringen av barnen. "Vanliga" barn med behov av något slag får komma med, och deltagandet är dessutom frivilligt.

Utveckling av projektet till storskalighet

I pilotprojektets uppdrag ingick också en diskussion om följderna av att utvidga Näktergalen till ett mera storskaligt projekt som PERACH. Följande frågor blir aktuella: Vilken är den optimala storleken, hur påverkas organisationen av en dylik utbyggnad och vilka är de ekonomiska konsekvenserna?

Från de skolor som deltagit i pilotprojektet har det varit ett deltagande per år av upp till ca 10% av barnen som är 8-12 år, dvs 25-30 på en skola med 300 barn i klasserna år 2-6. En större andel deltagande barn per år är troligen inte realistisk, inte minst med tanke på att projektet bör finnas under flera år på en och samma skola.

Det är troligen inte svårt att rekrytera barn, utan svårigheten ligger snarare i hur rekrytering av högskolestudenter ska ske och vilka studenter man ska vända sig till. I pilotprojektet visade det sig inte vara helt lätt att rekrytera mentorer. Av vikt är också att helst kunna få lika många kvinnliga och manliga mentorer.

I det israeliska PERACH deltar 20% av alla universitets- och högskolestudenter. Detta är troligen en orealistiskt hög siffra för svensk del, och man bör tänka på att PERACH har utvecklats till denna omfattning under drygt 25 år. Frågan är också vilka studenter man ska vända sig till. Kanske kan för högskolestudenter inom vissa utbildningar, t.ex. för dem som i sitt yrke kommer att arbeta med människor, ingå någon slag av obligatorisk samhällspraktik där mentorsprojekt av typ Näktergalen kunde ingå. I en

utbyggnad är det dock av vikt för kvaliteten och med tanke på det ansvar det innebär att vara mentor för ett barn också nödvändigt, att man kan göra ett urval av deltagande studenter.

I ett storskaligt projekt kan då en s.k. platt organisation bibehållas? Det finns en risk för en byråkratisk överbyggnad och att nyexaminerade koordinators ersätts av fast anställda professionella. Ett sätt att lösa detta är att försöka bibehålla små, fristående enheter av t.ex. en projektledare och 5-6 koordinators i varje.

Möjlig utbyggnad av projektet är naturligtvis relaterad till ekonomiska frågor. Hur mycket får det kosta och vem ska finansiera verksamheten? I planeringen av Näktergalen diskuterades om arbetet som mentor kunde vara en del i studiemedelsfinansieringen. Vi har här framhållit fördelarna med ekonomisk ersättning till mentorerna. En annan möjlighet kunde dock vara att studenten fullgör sitt mentorskap inom ramen för en poänggivande kurs. Förutom lön till mentorer är ett framgångsrikt mentorsprojekt beroende av en projektledning, där inte minst koordinators, som ansvarar för var sin grupp mentorer spelar en nyckelroll. Koordinators och projektledare innebär vissa nödvändiga kostnader.

Framtiden för Näktergalen

När sista handen läggs vid denna rapport, i maj 2001, avslutas det fjärde mentorsåret i Näktergalen. Inför mentorsår 4 sker en ökning av antalet deltagande barn och mentorer till 100 barn och 100 mentorer. En ny skola ersätter B-skolan. Mentorerna rekryteras förutom från Lärarutbildningen också från andra enheter inom Malmö högskola. Av de 100 mentorerna (år 4) kom 30 från området Teknik och samhälle och 10 mentorer från andra områden, t.ex. Imer samt Hälsa och samhälle inom Malmö högskola. Följande är några exempel på utbildningar som mentorerna går på: fastighetsföretagarprogrammet, kemiteknik, socialpedagogutbildning och medicinsk bildvetenskap.

Näktergalen är dock fortfarande ett projekt i utveckling, och projektledningen betonar vikten av att skynda långsamt för att upprätthålla projektets kvalitet. Efter de tre åren som pilotprojekt övergår Näktergalen med all sannolikhet till att bli ett permanent projekt inom Malmö högskola och i

Malmö kommun. Finansieringen är inte helt klar men det är troligt att den s.k. Storstadssatsningen kommer att anslå medel till Näktergalen för de kommande tre åren.

Referenser

- Aspelin, Jonas (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposion.
- Bae, Berit (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Berit Bae & Jan Erik Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Donahue, David M. (1999). Service-learning for preservice teachers: ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Eisenberg, Theodore, Fresko, Barbara & Carmeli, Miriam (1981). An assessment of cognitive changes in socially disadvantaged children as a result of a one-to-one tutoring programme. *Journal of Educational Research*, 74(5), 311-314.
- Eisenberg, Theodore, Fresko, Barbara & Carmeli, Miriam (1982). Affective changes in socially disadvantaged children as a result of one-to-one tutoring. *Studies in Educational Evaluation*, 8, 141-151.
- Eisenberg, Theodore, Fresko, Barbara & Carmeli, Miriam (1983). A follow-up study of disadvantaged children two years after being tutored. *Journal of Educational Research*, 76(5), 301-306.
- Franke-Wikberg, Sigbritt & Lundgren, Ulf P. (1980). *Att värdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fresko, Barbara & Eisenberg, Theodore (1985). The effect of two years of tutoring on mathematics and reading achievement. *Journal of Experimental Education*, 53(4), 193-201.
- Fresko, Barbara (1988). Reward salience, assessment of success, and critical attitudes among tutors. *Journal of Educational Research*, 81(6), 341-346.
- Fresko, Barbara & Chen, Michael (1989). Ethnic similarity, tutor expertise, and tutor satisfaction in cross-age tutoring. *American Educational Research Journal*, 26(1), 122-140.

- Fresko, Barbara & Carmeli, Amos (1990). PERACH: A nationwide student tutorial programme. In Sinclair Goodlad & Beverly Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring*. Oxford, England: Blackwell Education.
- Fresko, Barbara (1996). Effects of tutor-tutee intimacy, tutoring conditions and tutor background on college student tutor satisfaction. *Educational Studies*, 22(2), 147-165.
- Fresko, Barbara (1997). Attitudinal change among university student tutors. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(14), 1277-1301.
- Fresko, Barbara & Wertheim, Cheruta (2000). Mentoring by prospective teachers as preparation for working with children-at-risk. Paper presented at AACTE Conference, New Orleans, June 2000.
- Fuller, Mary Lou (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment: a challenge for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 45(4), 269-278.
- Goodlad, Sinclair (1998). (Ed.) *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page.
- Hedrick, B. Wanda, McGee, Patricia & Mittag, Kathleen (2000). Preservice teacher learning through one-to-one tutoring: reporting perceptions through e-mail. *Teacher and Teacher Education*, 16, 47-63.
- Hobfoll, Stevan (1980). Interracial commitment and involvement in undergraduate tutors in an innercity preschool. *Journal of Community Psychology*, 8, 80-87.
- Högskoleverket (2000). Goda exempel. Hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald. *Högskoleverkets rapportserie*, 2000:9 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (1995). *Överensstämmelse lärutbildningen med yrkets faktiska krav och behov? En intervjuundersökning med lärare och skolledare*. (Särtryck och småtryck, 829). Malmö: Lärarhögskolan.
- Kampmann, Jan (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Roskilde: Socialministeriet, Børnerådet.

- Karlsson, Ove (1999). *Utvärdering – mer än en metod. En översikt*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Larkin, Joseph M. (1995). Curriculum themes and issues in multicultural teacher education programs. In Joseph M Larkin. & Christine E. Sleeter (Eds.), *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press.
- Levine-Rasky, Cynthia (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social difference. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 89-113.
- Lindgren, Ulla (1997). Mentorskap och högre utbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 279-289.
- Lindh-Munter, Agneta (1989). *Barnintervjun som forskningsmetod*. (Rapport om barn, 1). Uppsala: Uppsala universitet.
- Murtadha-Watts, Khaula (1998). Teacher education in urban school-based, multiagency collaboratives. *Urban Education*, 32, 616-632.
- Popkewitz, Thomas (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 1985, (2)1, 91-207.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. (Rapporter om utbildning, 6). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sigsgaard, Erik, Rasmussen, Kim & Smidt, Søren (1998). *Andre måder. Grænser eller ej?* Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Smidt, Søren & Kopart, Henning (1998). *Iakttagelse og fortaelling. Pedagogisk iakttagelse og beskrivelse af børn*. Köpenhamn: Forlaget Børn og Unge.
- Topping, Keith & Hill, Shirley (1995). University and college students as tutors for school children: a typology and review of evaluation research. In Sinclair Goodlad (Ed.), *Students as Tutors and Mentors*. London: Kogan Page.
- Wertheim, Cheruta (1999). Contributions of tutoring experience to preservice teacher's sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, April 1999.

