



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440 + PED 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2003-06-06

Mentorskap

Dialogen mellan mentor och adept som forum för lärande

Christina Johansen & Gunbritt Murphy

Handledare:
Viveka Jerndorf

ABSTRACT

Arbetets art:	C-uppsats, 41-60 poäng
Sidantal:	35
Titel:	Mentorskap – dialogen mellan mentor och adept som forum för lärande.
Författare:	Christina Johansen & Gunbritt Murphy
Handledare:	Viveka Jerndorf
Datum:	2003-06-06
Sammanfattning:	<p>Det talas ofta om mentorprogram som en framgångsrik metod för att utveckla chefer. Däremot nämns inte lika ofta det ömsesidiga utbytet i relationen mentor – adept. Vi fann det därför intressant att undersöka hur båda parterna i ett mentorskap kan använda dialogen som ett forum för lärande. Uppsatsen syftar således till att analysera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande. Vi valde att använda oss av ett kvalitativt angreppssätt med en teoretisk och en empirisk del. Den empiriska delen genomfördes i form av halvstrukturerade intervjuer med såväl mentorer som adepter inom statlig, kommunal och privat sektor inom olika branscher. I vår undersökning framkom att mentorskap fungerar som forum för lärande och kan resultera i såväl personlig som professionell utveckling. Utvecklingen sker genom dialog där mentor och adept samtalar, lyssnar, reflekterar och byter erfarenheter. Utbytet mellan mentor och adept är en ständig växelverkan mellan givande och tagande av erfarenheter som kan utnyttjas och beprövas i den egna konkreta arbetssituationen. Centralt för mentorskapet som källa till lärande och utveckling är reflektion och stöd.</p>
Nyckelord:	Mentorskap, vägledning, handledning, coaching, lärande, utveckling.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING

1.1	Syfte	1
1.2	Frågeställning	1
1.3	Pedagogisk relevans	1

2. TEORI

2.1	Litteratur	2
2.1.1	Litteratursökning	2
2.1.2	Urval av litteratur.....	2
2.1.3	Bearbetning av litteratur	2
2.1.4	Källkritik av teoretiska källor	3
2.2	Mentorskap	3
2.2.1	Bakgrund	3
2.2.2	Syfte med mentorskap	5
2.2.3	Olika former av mentorskap	6
2.3	Lärande inom ramen för mentorskap	6
2.3.1	Definition av lärande	6
2.3.2	Erfarenhetsbaserat lärande.....	7
2.3.3	Förutsättningar och hinder för lärande	9
2.3.4	Dialog	10
2.3.4.1	<i>Samtalskvalitet</i>	11
2.3.5	Reflektion	12
2.3.6	Feedback.....	12
2.3.7	Maktfördelning och balans	13

3. METOD

3.1.	Val av metod	14
3.2	Genomförande	15
3.2.1	Datainsamlingsmetod	15
3.2.2	Intervjuernas innehåll	15
3.2.3	Urval av intervjupersoner	16

3.2.4	Dokumentation och bearbetning av data	16
3.3	Metodkvalitet	17
3.4	Metoddiskussion	17

4. RESULTAT

4.1	Presentation av intervjupersonerna	20
4.2	Mentorskap	20
4.2.1	Målsättning	20
4.2.2	Mentorrollen	21
4.2.3	Adeptrollen	21
4.2.4	Upplägg av träffar	22
4.2.5	Gränssättning	22
4.3	Lärande inom ramen för mentorskap	23
4.3.2	Dialog	23
4.3.1	Reflektion	23
4.3.3	Utfall	24
4.3.4	Påverkan	25
4.3.5	Stöd	25
4.3.6	Feedback	25
4.3.7	Utvärdering	26

5. ANALYS OCH DISKUSSION

5.1	Mentorskap	27
5.1.1	Målsättning	27
5.1.2	Olika former av mentorskap	27
5.2	Lärande inom ramen för mentorskap	28
5.2.1	Erfarenhetsbaserat lärande	28
5.2.2	Förutsättningar och hinder för lärande	29
5.2.3	Dialog och samtalskvalitet	30
5.2.4	Reflektion	31
5.2.5	Feedback	32
5.2.6	Maktfördelning och balans	32

6. AVSLUTANDE ORD	34
-------------------------	----

7. REFERENSER	36
---------------------	----

BILAGA

Intervjuguide

1. INLEDNING

Den viktigaste resursskapande processen i samhället idag är investeringar i människors innovationer och utnyttjande av kunskaper och lärande. Det är bara de verksamheter som har förmåga att engagera sina medborgare i innovativt arbete som kommer att bli framgångsrika i kunskapssamhället. Människor som har förmåga att tänka ut nya saker och inte bara tänka i gamla banor utifrån redan producerad kunskap. Brist på förmåga att tänka ut och samverka begränsar organisationers förmåga till utveckling och förnyelse. Man äger ofta förmåga att tänka *på*, men nyttjar inte förmågan att tänka *ut* och att lära. I ett lyckat mentorskap kan denna förmåga att tänka ut och lära lockas fram. (Hjort et al., 1999)

Det talas ofta om mentorprogrammet som en framgångsrik metod för att utveckla chefer. Oftast handlar det då om en äldre person i företaget som "tar sig an" en yngre adept för att vägleda, utveckla och introducera adeften i arbetet. Vissa mentorprogram fungerar som ett led i en jämställdhetssatsning då kvinnor i liten utsträckning har ledande positioner. Här handlar det då företrädesvis om män i chefsbefattningar som delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter av att vara chef. Det talas däremot inte lika ofta om det *ömsesidiga* utbytet i relationen mentor – adept. Vi ville studera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande.

Då författarna av denna uppsats själva befinner sig i slutskedet av sin utbildning och således står i begrepp att söka jobb, väcktes tanken hur dialogen i ett mentorskap fungerar som pedagogiskt verktyg för lärande. Vad lär man sig i ett mentorskap? Hur lär man? Vad upplevs som positivt och negativt med mentorskapet? Litteraturstudier med en efterföljande empirisk undersökning med både mentorer och adepter ligger som grund för vår undersökning där vi söker svar på hur mentorskapet påverkar lärandet och utvecklingen för individen. Vi menar att lärande och utveckling i denna kontext är samma sak och behandlar därför dessa ord synonymt och alternerar mellan dem i uppsatsen.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att analysera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande.

1.2 Frågeställning

Frågorna vi vill få svar på i vår undersökning är hur mentorerna respektive adepterna ser på mentorskapets betydelse och innehåll. Vilka eventuella hinder och svårigheter för lärande och utveckling kan finnas för de båda parterna i ett mentorskap? Vad lär man genom mentorskapet? Hur lär man? Vilken utveckling sker? Vi söker även svar på vilka vinster, såväl personliga som professionella, mentorn och adeften upplever i ett mentorskap.

1.3 Pedagogisk relevans

Pedagogik innefattar bland annat påverkan, förändring, utveckling och lärande. Vi anser att vårt problemområde har klar pedagogisk relevans då syftet med mentorskap är just utveckling och då vi även studerat lärande som är starkt förknippat med pedagogik.

2. TEORI

2.1 Litteratur

2.1.1 Litteratursökning

Vid litteratursökningen började vi med att läsa forskning och annan litteratur inom området och gick sedan vidare med de referenser som angavs i denna litteratur. För att hitta aktuell forskning letade vi bland annat på arbetslivsinstitutets hemsida. Dessutom använde vi oss av databaserna *Lolita* och *Libris*. Som sökord använde vi bland annat mentor, vägledning, handledning, coaching, lärande och utveckling. Vi sökte också efter författare och relevanta titlar som vi kommit i kontakt med tidigare under vår utbildning.

2.1.2 Urval av litteratur

Vid ett första urval valde vi utifrån titlarnas relevans i relation till vårt syfte. I nästa steg tittade vi på innehållsförteckningen för att avgöra källans användbarhet. Vidare bedömde vi källans vetenskaplighet utifrån allmänna ytliga vetenskapliga kriterier såsom referenslista, författarens bakgrund och metoddiskussion, vilka Merriam (1988) poängterar. Vi är dock medvetna om att ovanstående kriterier inte är någon garanti för vetenskaplighet. Holme & Solvang (1991) menar att vad som är vetenskapligt är en tolknings- och värderingsfråga.

Vi valde litteratur som skulle ge oss en så aktuell bild som möjligt av vårt problemområde, samtidigt som vi strävade efter att finna primärkällor. Ejvegård (1996) menar att det kan vara lämpligt att använda förstahandskällor trots att de är gamla. Då många forskare använt och utvecklat tidigare forskning på området har vi ibland funnit det fruktbart att använda sekundärkällor då vi inte lyckats hitta primärkällan. Då vi inte kunde hitta Kolb tog vi istället hans modell ur Hansson. Schön fann vi inte heller som primärkälla utan använde oss istället av Egidius. Urvalet har således emellanåt varit en balansgång mellan aktualitet och primärkällor.

Enligt Bell (1993) är det viktigt att inte bara referera till källor som stärker ens egna åsikter utan försöka få ett balanserat urval. Vi försökte med detta i åtanke finna litteratur som ger en bred bild av vårt problemområde och belyser det ur olika perspektiv. Vi har dock inte lyckats hitta några källor som tydligt står i kontrast till övriga källor och vår egen uppfattning.

I de fall vi endast fått tag på andrahandskällor har vi inte kunnat kontrollera förstahandskällorna, men då andrahandskällorna tydligt angivit sina källor har vi utgått ifrån att de är tillförlitliga. Dock har vi i dessa fall inte kunnat upptäcka snedvridna tolkningar eller se vilket inflytande de har haft på våra källors slutsatser.

2.1.3 Bearbetning av litteratur

Vi inledde vårt arbete med att friska upp våra kunskaper kring lärande och utveckling, orientera oss i litteraturen om mentorskap samt få en överblick över forskning i ämnet för att senare göra en fördjupning i denna. I kontakten mellan mentor och adept är dialogen central, därför leddes vi till att även söka litteratur om ämnet dialog, vilket i sin

tur förde oss in på reflektion. Vidare tematiserade vi efter de begrepp, definitioner och frågeställningar vi hittade i litteraturen samt efter våra tidigare kunskaper inom området. Tematiseringen låg sedan som grund för teoriavsnittet och strukturen på intervjuguiden (se bilaga).

2.1.4 Källkritik av teoretiska källor

För att avgöra om de källor vi valt haft vetenskaplig kvalitet bedömde vi dem utifrån *saklighets- och objektivitetssynpunkt*. Vi använde oss av Thuréns (1986) principer för källkritik. *Äkthet* avser huruvida materialet är äkta eller ej. Det kan handla om att ifrågasätta om teorier bygger på empiri eller om det endast är lösa antaganden. Vi anser att vi levt upp till detta kriterium eftersom de primärkällor vi bygger uppsatsen på, redovisar sin empiri.

Thurén (1986) diskuterar även vikten av att se källornas *tendens*. Det innebär att bedöma om en källa är opartisk eller om forskaren är influerad av något perspektiv. Eftersom det är svårt att vara opartisk är en medvetenhet om författarnas perspektiv en förutsättning för en god analys. Detta försökte vi säkerställa genom att gå igenom referenserna i våra teorikällor för att försöka förebygga snedhet i urvalet. Målet var att undvika att flera källor har många gemensamma referenser och detta gjordes för att få större bredd i litteraturvalet.

En källas värde kan också fastställas utifrån ett *beroendekrav* genom att man tar reda på varifrån uppgifter och fakta härstammar, samt på vilka teorier resonemanget grundas. Genom att huvudsakligen återgå till primärkällorna försökte vi undvika sekundärkällornas beroende av andra källor. I några fall misslyckades vi dock med att få tag på förstahandskällan. Vi är medvetna om att hänvisningar via sekundärkällor kan ha påverkat framställningen av ursprungsteorierna.

2.2 Mentorskap

2.2.1 Bakgrund

Tanken att en äldre och mer erfaren yrkesman leder, stödjer, undervisar och utvecklar en yngre kollega har återkommit i olika former genom historien. Ordet mentor härrör från antikens historia och i det gamla Grekland var det vanligt att unga manliga medborgare blev hopparade med äldre män i förhoppningen att pojkarna skulle lära av och söka efterlikna sin mentor. (Murray & Owen, 1992)

I Homeros 3000 år gamla diktverk, *Odyssén*, kan man läsa om Mentor, den person som givit upphov till ordet mentorskap. När Odysseus, kung av Ithaka, skulle ge sig ut i det trojanska kriget anförtrorde han hemmets vård och sonen Telemachos uppfostran åt sin ungdomsvän Mentor. Mentor skulle fungera som lärare och handledare åt Telemachos. Uppgiften bestod i att fostra och leda sonen och ge honom den undervisning och det stöd han behövde. Mentor hade således en bredare uppgift än att bara vara lärare – han skulle både stödja, följa, leda och råda.

I Sverige introducerades det formella mentorskapet i slutet på 1970-talet. Motivet till detta var att vidareutveckla ledare samt trygga möjligheterna till chefsförsörjning. Genom att använda sig av detta nya begrepp och uttryckssätt uppmärksammades det formella mentorskapet som en metod för att utveckla organisationer. Många företag har

insett att de anställdas utveckling i olika avseenden kan vara nyckeln till organisationens framtida konkurrenskraft. I detta sammanhang har mentorskapet kommit att bli en alltmer uppmärksam arbetsform. (Murray & Owen, 1992)

Burlew (1991) visar på tre stadier av mentorskap:

1. Upplärning
2. Utbildning
3. Utveckling

Varje stadium kräver olika typer av aktiviteter och olika typer av färdigheter, attityder och kunskaper. Burlew drar slutsatsen att de olika stadierna också kräver olika mentorer:

1. Upplärande mentor: skall hjälpa adepten att behärska sitt arbete ordentligt. Mentorn visar adepten hur hon eller han skall anpassa sig till sina uppgifter. Detta kräver att mentorn är en person med goda kunskaper om arbetet som skall utföras och kännedom om hur man skall förhålla sig i arbetsmiljön för att bli en viktig resurs.

2. Utbildande mentor: en mentor som hjälper adepten att planera framtiden och fatta beslut om vidare utbildning. Mentorn måste vara någon med erfarenheter av arbetet men också med viss basal förmåga att hjälpa andra. Mentorn är någon som adepten kan dela drömmar, hopp och frustrationer med, men som också kan hjälpa adepten till kontakter med andra framgångsrika kolleger.

3. Utvecklande mentor: en mentor som har förmåga att stödja adepten i det som kan vara utvecklande för honom eller henne själv eller för organisationen i framtiden. Den personliga utvecklingen innebär att individen blir en mer integrerad person. Denna mer integrerade individ är någon som kan möta förändringar i organisationen framöver och känna självförtroende nog att bidra i det nya. Den utvecklande mentorn hjälper sin adept att växa som person och yrkesindivid och kan av somliga betraktas som en guru eller mästare. Det är en person som har förmåga att hjälpa en annan till ett rikare liv. Burlew (1991) menar därför att denna mentor själv måste ha nått till en viss nivå i dessa avseenden.

I vår uppsats har vi valt att fokusera på Burlews sista fas; det vill säga den utvecklande mentorn.

Enligt Ahlström (2002) ska mentorn bidra med kunskap, insikt, perspektiv eller visdom som adepten har speciellt behov av. Detta skall ske i en betydelsefull, långsiktig relation som inverkar positivt på adeptens liv.

I litteraturen finns många exempel på hur en god mentor ska vara. Det handlar snarare om ett förhållningssätt än om speciella egenskaper som borgar för en bra mentorskapsrelation. Mentorn bör engagerat kunna föra en dialog och kunna konsten att lyssna. Man utgår inte från att mentorn är den som vet bäst, utan den som bär visdom. Visdomen har mentorn tillägnat sig genom genomskådande av sina egna framgångar och tillkortakommanden och kan kombinera sin erfarenhet och sina kunskaper i en integrerad helhet som ger begripliga mönster. Mentorn kan också hjälpa adepten att använda sina egna kunskaper på ett vettigt sätt. Denna visdom innebär också en medvetenhet om ett inverterat mentorskap där mentorn tvingas att undersöka sitt eget sätt att tänka och agera. Mentorns förmåga till dialog och reflektion har avgörande

betydelse för mentorskapets kvalitet. Det som borgar för en bra mentor är inte de formella meriterna, utan en mer djupgående och mogen inställning till lärande och dialog samt reflektion. (Hjort et al., 1999) Freire (1993) menar att den fundamentala uppgiften en utbildare (här mentor) har, inte är att överföra sina egna värderingar, kunskaper och drömmar, utan att kunna öka möjligheten för eleven (här adepten) att själv komma till insikt samt öka adeptens förmåga att kunna plocka fram sina kunskaper, erfarenheter och sin kreativitet och att använda dessa på ett adekvat sätt. Detta kräver ett demokratiskt förhållningssätt av mentorn.

Det ord som används för att beteckna den som får stöd är adept, vilket är det latinska ordet för lärjunge (särskilt utvald). Modernt tolkas dock relationen mentor – adept på en mer jämställd nivå, rollerna läromästare och lärjunge byts ut mot en dialog som innefattar ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte där mentorn och adepten lär av varandra (Mehrens, 1998).

2.2.2 Syfte med mentorskap

Hela mentorskapets idé bygger på att ge en yngre och mindre erfaren kollega vägledning i dennes personliga och professionella utveckling. Det rekommenderas att det skall skilja 10-15 år mellan mentor och adept. Det är viktigt att poängtera att huvudpersonen i ett mentorskap under alla omständigheter alltid är adepten och inte mentorn. Mentorskap handlar dock om ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte på en någorlunda jämställd nivå. Rollen som mentor handlar om att vara en väldigt viktig bifigur där adepten genom dialog med mentorn får vägledning. (Ahlström, 2002)

Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee (1978) ser adept – mentorrelationen som en möjlighet för en yngre kollega att utveckla yrkesfärdigheter. Detta innebär bland annat att:

- Mentorn stödjer genom att använda sitt inflytande.
- Mentorn fungerar som vägvisare och upplyser om aktuella värden, vanor, möjligheter och viktiga personer inom organisationen.
- Mentorn genom sitt eget sätt är en förebild för adepten.
- Mentorn ger råd och moraliskt stöd vid påfrestningar.

Mentorns viktigaste funktion, likt en god förälder, är att stödja och underlätta förverkligandet av adeptens målsättning och ”dröm” om framtiden. Meningen är att mentorn skall ge drömmen ett rum att utvecklas i. Det är dock viktigt att poängtera att mentorn inte är en förälder utan ett övergångsobjekt, det vill säga en person som underlättar för en individ att lämna en nivå och fortskrida till nästa. Om mentorn blir en för stark föräldrafigur kommer det att bli svårt att ge relationen den karaktär av jämlikhet som är målet. Om mentorn däremot bara är en vän kan han eller hon inte representera den avancerade nivå mot vilken adepten strävar. Därför måste mentorn representera en blandning av förälder och vän, där han eller hon fungerar som bådadera och ingetdera. (Levinson et al., 1978)

Syftet med ett mentorskap är oftast att ge bättre chefer genom att adepterna och mentorerna får ökad förmåga att lyssna, förmåga till dialog samt en ökad omvärldsorientering. Mentorskap är en process som omfattar hela lednings- och chefsrollen och som syftar till att ständigt hålla chefs- och ledarkompetensen aktuell

med tiden. Detta innebär att mentorerna är ett lika viktigt subjekt för lärandet som adepterna. Inom ramen för ett mentorskap får båda parter möjlighet att utveckla sin förmåga till att lyssna. I dialogen utvecklas nya infallsvinklar; ett nytt sätt att se på ett problemområde eller dylikt. En väl genomförd dialog öppnar synfältet och ger möjligheter att se problemen ur ett annat perspektiv. Genom att adept och mentor i allmänhet lever i olika sociala sammanhang ger mentorskapet stora möjligheter till att vidga vyerna. Mentorskap omfattar ett mer långtgående spektrum än enbart arbetslivet då adepten genom kontakten med mentorn får möjlighet att diskutera frågor som har med hela livssituationen att göra. Det kan handla om vägval i livet, relationer eller annat som påverkar livet och där adepten kan behöva stöd. Dessutom kan den etablerade mentorns kontakter ge adepten ett nytt kontaktnät och vice versa. (Hjort et al., 1999)

Erkut och Mokros (1984) har i studier funnit att resultatet av mentorns modellfunktion kan sammanfattas i följande punkter:

- Adepten kan formulera sina tankar bättre.
- Adepten har lärt sig prioritera i livet.
- Adepten interagerar effektivare med andra.
- Adepten kommunicerar bättre med andra.

2.2.3 Olika former av mentorskap

Enligt Ahlström (2002) finns tre former av mentorskap: interna, externa och blandade. Oavsett vilken form man väljer bör en samordnare utses innan man startar ett mentorskap. Samordnarens uppgift är att ansvara för hela projektet, det vill säga att planera, genomföra och följa upp. Samordnaren skall även fungera som stöd om svårigheter uppstår i relationen adept – mentor.

Internt mentorskap kännetecknas av att adept och mentor kommer från samma organisation medan det i externt mentorskap förhåller sig så att adepten kommer från den organisation som tagit initiativet till mentorskapet medan mentorn kommer från en annan organisation. I blandad form kommer adept och mentor från olika organisationer som tillsammans är initiativtagare till projektet. (Ahlström, 2002)

Ahrén (1991) talar även om så kallat spontant mentorskap. Med detta menar man ett mentorskap som uppstår spontant utan yttre inblandning. Ett mentorskap där mentorn och adepten själva styr sina relationer till skillnad från ett ordnat projekt där samordnaren står som ytterst ansvarig för mentorskapet. Spontant mentorskap kan vara såväl internt som externt (dock mindre vanligt förekommande).

2.3 Lärande inom ramen för mentorskap

2.3.1 Definition av lärande

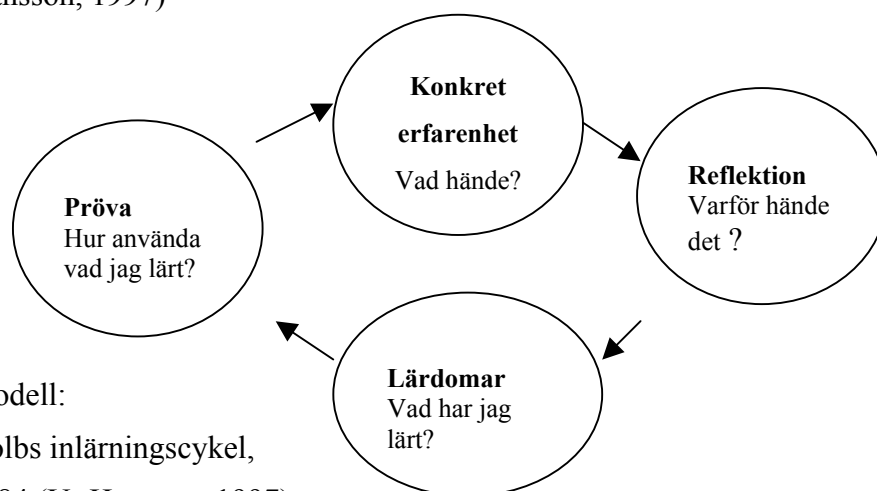
Vi anser att lärande är en process vilken leder till ett resultat i form av en förändring hos individen. Detta kan handla om nya insikter, nytt förhållningssätt och/eller nytt agerande. Nedan följer ett citat av Ellström (1992) som på ett adekvat sätt beskriver lärandet i en mentorskapsrelation då kunskapsöverföringen i ett mentor-adept förhållande sker via dialog.

"Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning." (s 67)

2.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande

Med erfarenhetsbaserat lärande menar vi det en individ lär sig genom en ny erfarenhet som man reflekterar över, införlivar i den gamla erfarenheten och på så sätt omvärderar till en ny lärdom, vilken i sin tur kan prövas i direkt handlande. På detta sätt uppstår en utvecklingscykel där lärandet fortskrider och en ständig utveckling sker. Det sociala samspelet är också centralt i detta lärande och inte minst när det gäller mentorskap som bygger på samspel och dialog mellan två individer. Dialogen fungerar som ett verktyg för lärandet där individerna genom samtalet med varandra får nya erfarenheter som sedermera införlivas genom reflektion med de gamla.

God lärkvalitet hänger samman med att lärandets samtliga fyra ingredienser (se figuren nedan) finns med i lärprocessen. För att lära av erfarenheten måste individen först *gripa tag* i erfarenheten, antingen genom *sinnenstryck* (t ex att en operatör hör ett missljud från sin maskin) eller genom att *begripa med tankarna* (han inser att de produkter maskinen just tillverkat inte har tillräcklig kvalitet). Det handlar då snarare om en förmåga att kunna identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet än att finna en lösning på problemet. När individen noterat något (t ex operatören som märkt att något inte stämmer) så kommer han eller hon antingen att med hjälp av sina tankenätverk *observera, reflektera* och försöka skaffa sig en förståelse av problemet eller handla direkt, *prova sig fram* och testa en tanke eller känsla genom att göra något. I det första fallet riktas bearbetningen inåt, görs i tankarna – i det andra fallet riktas handlingen utåt när man prövar i praktiken. Efter att ha gripit tag gör man på så sätt erfarenheten till sin egen. Vi kan säga att individen då *omvandlar* erfarenheten. Detta omvandlande innebär att man grundar erfarenheten i de egna tankenätverken, som därmed också förändras en aning. Genom att göra erfarenheter begriper vi oss vartefter på arbetsuppgiften på ett något annorlunda sätt än tidigare. Vi skapar förståelse och formar idéer som kan användas i nya situationer. Denna delvis förändrade förståelse omsätter vi sedan i ny handling genom att praktiskt utföra arbetsuppgiften återigen, vi provar på och ser hur idén fungerar i praktiken. Alla dessa "ingredienser" i lärandet behöver vi få använda för att kunna lära på djupet utifrån våra erfarenheter. (Wilhelmson & Döös, 2002; Ellström i Backlund, Hansson & Thunborg, 2001; Hansson, 1997)



Vi ser i det erfarenhetsbaserade lärandet likheter med det Argyris benämner double-looplearning, det Ellström kallar utvecklingsinriktat lärande samt Kolbs inlärningscykel. Därmed följer nedan en kort definition av dessa begrepp.

Double-looplearning är det lärande som uppstår när man omprövar sitt grundläggande sätt att värdera en situation, så att man får en ny utgångspunkt för en annan handlingsstrategi. Allt nytt som lärs är på något sätt kopplat till det vi redan vet. Individens lär sig genom att skapa mening av sin erfarenhet. (Argyris, 1982) Att skapa mening ur en situation eller uppgift är en process som handlar om att komma till insikt och förstå villkoren för att kunna se en sådan mening. Med villkor menas i detta sammanhang vår kultur och det sociala sammanhang som bestämmer hur vi förhåller oss till världen och gör den begriplig. Insikt ses som ett resultat av en lyckad tolkning och är en slags praktisk kunskap som handlar om att kunna se vad som är viktigt i ett sammanhang. Med hjälp av insikten berikas vår förståelse och vår uppfattning genom att vi lägger till en ny erfarenhet till våra gamla. (Alvesson & Deetz, 2000)

Det utvecklingsinriktade lärandet förutsätter att individen kritiskt analyserar och vid behov förändrar sina livs- eller arbetsvillkor. Lärandet förutsätter således ett överskridande av individens givna (eller för givet tagna) handlingsutrymme. Varje högre ordningens lärandenivå tar sin utgångspunkt i den närmast föregående nivån, och innebär att man ifrågasätter och överskrider de ofta dolda premisserna och andra förutsättningar för lärandet på den lägre nivån. Med den högre ordningens lärande menas ett lärande där uppgiften, målen eller förutsättningarna inte är eller tas för givna. Detta innebär att individen själv tar ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften eller undersöka innebörden av en redan given uppgift samt bakgrunden till och önskvärdheten av uppgiften och övriga förutsättningar. (Ellström, 1992)

Kolb beskriver de mest betydelsefulla dragen i en lärprocess genom ovanstående figur. Vårt lärande börjar i en faktisk upplevelse och genom att medvetet ta reda på vad som händer skaffar vi oss nya kunskaper och erfarenheter. Detta gör vi genom att skapa nya begrepp och modeller för vårt tänkande. Den nya kunskapen eller färdigheten befasts när vi prövar den i en ny situation, vilket i sin tur leder till en ny upplevelse, osv.

Det erfarenhetsbaserade lärandet innebär att olika individer skapar sig olika förståelse för en och samma verklighet. I vilken utsträckning denna förändring leder till ny kunskap inom ramen för mentorskap är beroende av om samtalsparterna förmår att skapa ett dialogiskt, utvecklande samtal av hög kvalitet (se Engquist 2.3.4.1) Det är också av betydelse i vilken utsträckning samtalsparterna har olika erfarenheter och synsätt att bidra med.

När samtalsparterna har likartade roller och erfarenheter är det lätt att bredda sig inom detta gemensamma perspektiv. Man får en känsla av samhörighet: ”Javisst, ja! Så är det!” Här är breddandet integrerande, samtalsparterna vidgar och bekräftar varandras erfarenheter. När samtalsparterna har olika roller och erfarenheter kan det ske ett skiftande mellan perspektiv. Olika synsätt blir då tydliga: ”Aha! Är det så du ser på det, det gör inte jag!” Skiftandet är differentierande och gör det möjligt att upptäcka skiljaktigheter. När samtalsparterna gemensamt kan utveckla ett nytt synsätt genom att skapa en syntes som integrerar och bygger vidare på de olika aspekter som blivit

synliggjorda sker slutligen ett överskridande av perspektiv. Denna lärprocess skapar en synergieffekt, det vill säga de olika samverkande synsätten förstärker varandra så att effekten blir större än synsätten var för sig hade blivit. (Wilhelmson & Döös, 2002)

2.3.3 Förutsättningar och hinder för lärande

I en sådan specifik inlärningssituation som dialogen mellan mentor och adept är, krävs ett oerhört öppet sinne av framförallt adepten men även av mentorn. Nedan redovisar vi några förutsättningar för att lärande skall kunna ske samt några hinder som kan stå i vägen för lärandet.

För att kunna utveckla en lärprocess hos människor är det nödvändigt att skapa förutsättningar för lärande. Dessa förutsättningar bygger på tre faktorer enligt Hjort et al., (1999). För det första måste man för att kunna engagera individer att lära, få individerna att förstå vilket syfte utvecklingsatsningen har. För det andra krävs verktyg, det vill säga metoder och teorier, för att kunna försätta människor i sådana situationer att de stannar upp, reflekterar och skapar sig en föreställning om vart de är på väg samt undersöker om den riktningen överensstämmer med deras egna strävanden och ambitioner. Slutligen talar författarna om vikten av stöd; att lärandet stöds av omgivningen. Stöd kan vara tid, uppbackning från ledningen eller kontaktmöjligheter med nätverk. Allt detta kan en god mentor ge.

En viktig förutsättning för lärande är att det finns ett tydligt formulerat syfte och mål med utvecklingsatsningen. En klar målsättning ger redan från början ett effektivt lärande. Vuxna har behov av att veta att det de lär sig kommer att ha en praktisk nytta för dem i deras liv och arbete. För individen underlättas lärandet om det förankras i arbetet och arbetsgruppen. Detta bör göras i dialog, reflektion och problemlösning. (Svensson, 1997) En annan förutsättning är frivilligt deltagande i utvecklingsatsningen samt att satsningen utgår från deltagarnas behov, vilket leder till att de känner engagemang och motivation. Det är också viktigt att det man lär sig hänger samman med ens tidigare erfarenheter. Problem och uppgifter som är verkliga och inte konstlade har stor betydelse för meningsfullheten och därmed för lärandet. Nya kunskaper, färdigheter och attityder tar man lättare till sig om de integreras med tidigare kunskap och erfarenhet. (Moxnes, 1984)

Ellström (1992) däremot menar att det är en missuppfattning att klart formulerade mål utgör ett grundvillkor för en individs handlande och därmed för möjligheterna att lära av detta handlande. Tvärtom hävdar han att mål ofta är inkonsistenta eller vagt formulerade och att de ofta förändras och omtolkas under och efter ett samspel mellan individer. Målenas vaghet och inkonsistens är snarare en förutsättning än ett hinder för lärande.

Kunskap ses oftast som något positivt, men kan även fungera som belastning för lärande eller förändring. Såväl kunskaper som erfarenheter och logiskt tänkande kan vara en belastning när det gäller att lyssna. Möjligheten till att kunna lära, handlar om att kunna behärska konsten att lyssna. Forskning tyder på att hinder för förändring hos individer med hög respektive låg formell kompetens visar på svårighet till att lära nytt. Ju högre - eller ju lägre - formell kompetens individerna har, desto svårare har de att acceptera en förändring. Detta för att personerna ifråga istället för att lyssna, direkt reflekterar och lägger in sina egna värderingar, erfarenheter och kunskaper på det sagda och vill överföra dessa till den andre personen. Att verkligen lyssna handlar om att våga tappa fotfästet eller kontrollen en smula, för att kunna ta in vad som verkligen sägs. Ångesten

hos en högutbildad respektive lågutbildad blir ungefär lika stor. I båda fallen handlar det om att kunna släppa på sin position och se sig som subjekt där kunskapen eller avsaknaden av kunskapen, erfarenheten och intellektet kan vara ett hinder för utforskande och lärande av något nytt. (Hjort et al., 1999)

2.3.4 Dialog

I vardagligt tal avses ofta med dialog samtal i största allmänhet. När vi i vår uppsats använder begreppet dialog, gör vi det i en mer specifik mening. Dialog är ett eftersträvansvärt ideal som innebär att samtalarna betraktar varandra som likvärdiga och är inriktade på att förändra sin förståelse av det man samtalar om. Det finns många olika sätt att prata på, men här menar vi att man kan använda samtalet för att tillsammans med någon annan eller några andra konstruera en mer sammansatt kunskap och förståelse. Lärandet i ett dialogiskt samtal kan vara individuellt; var och en lär genom att förändra sina egna föreställningar om samtalsämnet, och gemensamt då alla inblandade i samtalet tillsammans utvecklar en förståelse genom gemensam reflektion som ingen hade kunnat skapa på egen hand.

Kärnan i konsten att kunna hålla en dialog är att kunna tala och lyssna. Dialogen bidrar med den viktiga sociala dimensionen i lärandet. I dialogen ges tillfälle till att byta erfarenheter som individerna ordnar, kategoriserar och sammanfogar till nya strukturer. Dialogen kan ses som en aktiv handling där individerna undervisar varandra genom förmedling av sin konkreta livssituation. Enligt Freire (1993) kan inget problem lösas teoretiskt, utan verklig problemlösning innebär aktiv handling med den konkreta livssituationen, det vill säga här genom dialogen. Genom dialogen får mentorn och adepten inblick i varandras livssituation då de lär och utvecklas genom att koppla samman den andres livsvärld med sina egna erfarenheter. Dialog och samtal är enligt Habermas (1990) en form av handling, ett agerande där två eller flera personer tillsammans överlägger med varandra och på så sätt utvecklar varandras syn på de fenomen som diskuteras. Samtal är en handling där man med argument och motargument kan komma fram till kloka ställningstaganden och därmed har man agerat. Det krävs av varje samtalare en förmåga att i samtalet kunna förhålla sig såväl med närhet som med distans till både sitt eget och den andres perspektiv. Att ha närhet till det egna perspektivet innebär att kunna bidra med egna erfarenheter. Med närhet till andras perspektiv menas att försöka förstå hur det är att vara någon annan, att kunna se saken ur den andres perspektiv. Distans till det egna perspektivet innebär att ifrågasätta sina egna sanningar, att kritiskt granska det man tar för givet med beredskap att förändra sin uppfattning. Med distans till den andres perspektiv menas att förhålla sig självständigt, att lyssna med integritet och att ställa frågor som leder vidare så att man tillsammans kan tränga djupare in i ämnet. (Egerbladh & Tiller i Nilsson, 2000; Freire, 1993; Habermas, 1990; Wilhelmson & Döös, 2002)

Dialogen fungerar som en kanal genom vilken lärande och utveckling sker. Dialogen är länken mellan det inre (tänkandet) och det yttre (interaktionen). Utvecklingen som sker ses som en socialisation in i en förändrad värld av idéer, värderingar och kunskaper. Allteftersom en dialog pågår blir känslan av betydelse av det man delar med sig större och tydligare. En dialog bygger på principen att begreppsbildning och implementering är intimt sammanhängande med en kärna av gemensam mening och betydelse. Under en dialogprocess lär sig människor hur man kan tänka tillsammans och gemensamt komma till nya insikter. Dessa nya insikter gör man till sina egna och får på så sätt ett djupare

förhållningssätt till det som lärs och därmed ett slags personligt ägande. (Ellström i Backlund et al.(2001); Hjort et al., 1999; Säljö, 2000)

I relationen mellan mentor och adept är det viktigt att skapa förutsättningar för ett öppet, demokratiskt samtal dem emellan. Alvesson & Deetz (2000) hävdar; för att kunna lära och utvecklas, det vill säga att skapa nya sätt att förhålla sig till sin omvärld, i en dialog är det nödvändigt att skaffa sig en insikt och kritiskt granska det som sägs. Att skaffa sig en insikt är en process. Insikten är en slags praktisk kunskap som handlar om att kunna se vad som är väsentligt i ett sammanhang och att kunna skapa en intressant mening som berikar förståelsen. Det kritiska förhållningssättet är viktigt för att kunna genomskåda och komma med alternativa perspektiv på det som sagts för att vidga debatten.

2.3.4.1 Samtalskvalitet

Nedan redogör vi för Engquists forskning i vad som kännetecknar ett utvecklingssamtal av hög kvalitet. Då vi ser mentorskapssamtal som en form av utvecklingssamtal har vi applicerat hans teori på mentorskapssamtalet.

Människor samtalar på olika abstraktionsnivåer. Man brukar laborera med de tre nivåer som människan kan omfatta; nämligen element-nivå, meta-nivå och meta-meta-nivå. Den lägsta nivån (elementnivån) är den mest konkreta och högre nivåer (meta- och meta-meta-nivåer) blir alltmer abstrakta. I ett samtal kan innehållet på respektive nivå se ut ungefär enligt följande: På elementnivå talar man om konkreta saker; till exempel frågor som berör ekonomi, utbildningsfrågor, samarbete med kolleger. På metanivå, den närmast högre nivån, blir ämnena mer övergripande och abstrakta. Exempel på metanivå är samtal om samtalet. Parterna kan då tala om vad man skall tala om i samtalet. Det kan således gälla samtalets innehåll, kvalitet och vilka förutsättningar, regler eller villkor som skall gälla för samtalet. På metanivå kan man också prata om andra aspekter av relationen än själva samtalet, exempelvis självuppfattning och uppfattning om samtalspartnern, maktförhållanden och eventuella önskemål om relationens innehåll och kvalitet. Det kan även gälla samtal om värderingar av andra företeelser och aspekter på tillvaron än samtalet och relationen. Inledningsvis i ett mentorskapssamtal bör man alltså metakommunicera; tala om vad man ska tala om, vilka regler som skall gälla för kommunikationen och samvaron samt hur man ser på varandra och varandras värderingar. Meta-meta-nivån, som är den högsta abstraktionsnivån, inkluderar existentiella frågor såsom livssyn och roll i tillvaron. (Engquist, 1990)

Enligt forskning vill människor främst tre saker med ett samtal, och det är att få kontroll över situationen, bli bekräftade samt att samtalet skall vara personligt utvecklande. Osäkerhet ger ångest, varpå människor i allmänhet strävar efter att få kontroll. (Engquist, 1990)

Återkommande kriterier för att ett samtal skall anses ha hög kvalitet är enligt Engquist (1990) följande:

- samtalsparterna kommunicerar personligt genom ett förtroendefullt förhållningssätt och med humor
- en dialog förs där båda ges lika stort utrymme att tala

- samtalsparterna kommunicerar över flera abstraktionsnivåer
- samtalsparterna bekräftar varandra

Ett samtal av hög kvalitet är en förutsättning för att samtalet skall bli framgångsrikt. (Engquist, 1990)

2.3.5 Reflektion

Reflektion är en central del i mentorskap och lärande. Dessvärre ges det sällan tid för den eftertänksamhet som kan leda till nya insikter. Utan reflektion, utan tillfälle att få bilda sig en uppfattning om förändringar som sker är det svårt att agera på ett sätt som är gynnsamt både för en själv och för andra. Reflektion kan ske såväl under som efter en handling.

Reflektion handlar om att ge skäl och motskäl, att argumentera med sig själv och med andra. Vid reflektion överlägger man med sig själv och funderar över vad man egentligen tänker, säger och gör. Samtal är en form av handling där två eller fler personer tillsammans överlägger med varandra och på så sätt genom reflektion utvecklar varandras syn på de fenomen som diskuteras. (Habermas, 1990)

Ett led i strävan att medvetandegöra människor är att få dem att sätta ord på sina tankar. Reflektion kan ses som ett intellektuellt verktyg som hjälper oss att lösa praktiska problem. Reflektion är en form av tolkning. Vi tolkar ständigt vår omgivning genom att reflektera, på detta sätt kan vi jämföra tolkningen med våra egna erfarenheter och på så sätt få nya. (Freire, 1993; Säljö, 2000)

Man lär sig genom att göra, men det förutsätter en medvetenhet om vad man gör. Denna medvetenhet kan skapas genom reflektion. Sambandet mellan handling och reflektion är en förutsättning för kunskapsbildning. Reflektionen är ett sätt för individen att lära av erfarenheten. (Svensson, 1997)

Schön (1983) talar om reflection-in-action som handlar om en förmåga att "reflektera sig fram" och dra mer eller mindre omedvetna slutsatser av vad som händer i den enskilda, ofta unika situationen. För den skicklige praktikern av reflection-in-action är tänkandet och reflektionen invävda i dennes sätt att tackla problem som uppstår under tiden man samtalar eller arbetar med en uppgift. För att reflection-in-action skall skapa lärande i en dialog, krävs att båda parter bidrar med fullständig och relevant information samt värden och normer att diskutera och ta ställning till. Med andra ord krävs en öppen dialog för att reflection-in-action skall kunna utövas.

2.3.6 Feedback

Ur lärandesynpunkt är feedback viktigt. När en individ får ta del av andras uppfattningar om hans eller hennes sätt och agerande fås lättare kunskap om vad som behöver förändras och utvecklas.

Egidius (1999) talar om feedback som en informationsprocess där den som fungerar som bollplank åt någon annan har till uppgift att ge feedback. Reflektioner eller handlingar hos en individ tas emot som information av en annan, vilken reagerar på vad han eller hon ser och hör samt ger återkoppling på detta.

Feedback kan vara, *personinriktad*, vilket beskriver hur andra uppfattar oss, samt *funktionsinriktad*, vilket beskriver vilken konsekvens en människas beteende har för andra eller för lösningen av uppgiften. (Maltén, 1997)

Reaktioner vid rak återkoppling enligt Ylander (1987):

- Den första reaktionen vid rak återkoppling hos en rädd och otränad människa är att hon försöker ”döda” all vidare återkoppling. För att hindra vidare kritik *hotar* hon sin omgivning.
- Den andra reaktionen hos en otränad människa är att *försvara* sig. ”Så ligger det inte alls till. Jag betar mig inte alls som du säger.”
- När man blivit lite vanare att ta emot återkoppling nöjer man sig med att *förklara* sig. ”Ja, jag kanske gör som du säger, men det kommer sig av att...” Därefter kommer ett långt försök till förklarande av det påpekade beteendet. Detta förklarande och rationaliserande kan ibland präglas av en ganska stor självinsikt, men för det mesta är det en ström av ord, vilkas syfte egentligen mest är att vinna tid och att under pratandet söka slingra sig ur den hotfulla situationen.
- Den fjärde reaktionen, som man kan finna hos en i återkoppling tränad person, är att *lyssna*. Detta är en mycket sällsynt utvecklingsnivå hos människor. En strävan att nå så långt med sig själv är nödvändig för att man ska kunna lära sig något om sig själv.

De tre första stadierna hos en människa innebär bara att man blockerar sig för information eller kunskap. Denna trappstege gäller vid återkoppling i form av såväl negativ som positiv kritik eller beröm.

2.3.7 Maktfördelning och balans

I ett hierarkiskt uppbyggt arbetsliv förvärvar vi kommunikativa vanor där vi lär oss att förhålla oss till en över- eller underordning. Detta kan skapa problem när vi försöker samtala dialogiskt. Vi kan av gammal vana ”snöa in oss på” att någon (normalt överordnad, i detta fall mentorn) skall tala respektive förklara och någon (normalt underordnad, i detta fall adept) skall lyssna respektive förstå.

Den som dominerar ett samtal och saknar motstånd får små möjligheter att utveckla sitt synsätt. Möjligheten att lära av andras perspektiv och därigenom se andra aspekter av verkligheten minskar. Även den som böjer sig för dominansen får små möjligheter att utveckla sitt eget synsätt. Om man inte kommer till tals blir betydelsen av ens egna erfarenheter mer osäker. Här finns en risk att den underordnade utvecklar ett negativt lärande genom att indirekt få bekräftat att de egna erfarenheterna är ointressanta eller fel. Genom att behålla detta underordnade förhållningssätt gentemot den dominante förstärks den överordnades maktövertag. För att skapa jämvikt i denna maktobalans krävs att den underordnade revolterar. (Ellström, 1992; Freire, 1993)

Ömsesidiga orealistiska förväntningar på resultatet av en mentorskapsrelation kan leda till en växande fiendskap mellan parterna. Även när mentorn och adepten är överens om specifika resultat och relationen är vänskaplig, kan adepten ha en känsla av att hans eller hennes behov inte blir tillgodosedda. Adepter klagar ofta över att de känner sig infångade av en dominerande mentor som inte vill släppa taget och att de befinner sig i

ett underläge. När adept och mentor arbetar nära varandra i samma organisation kan mentorn komma att dra sig för att hjälpa till med fortsatt utveckling; ”varför utveckla min egen konkurrent?”. I mentorskap över könsgränserna påpekas vidare att risken för en sexuell relation kan leda till att man hellre gör om den till en far-dotter relation. Bådas utveckling blir lidande i en sådan relation. Kvinnor som spelar med i en hjälplös och beroende roll går miste om möjligheterna att visa sina färdigheter och kompetenser. Här hamnar kvinnan från början i ett underläge. Manliga mentorer som upprätthåller en roll som tuff, osårbar expert kan förlora sina egna utvecklingsmöjligheter. (Murray & Owen, 1992)

En av Freires grundläggande tankar berör kunskapsöverföring vilken han själv benämner ”bankundervisning”. Han likställer i detta resonemang eleven med en bank, där läraren sätter in kunskapsstoff. Insättning och uttag regleras av den som känner till systemet, i detta fall den som undervisar (mentorn). Eftersom eleven endast får en utvald del av den stora kunskapsvolymen bibehålls förhållandet mellan den som har mest och den som har minst. På detta sätt sker ingen förändring i maktbalansen. (Freire, 1993) Genom ett kritiskt förhållningssätt kan man däremot förändra makt- och dominansstrukturer. Att kunna förhålla sig kritisk bygger på insikt. För att kunna komma vidare i ett resonemang eller för att en förändring skall kunna ske, krävs att man för in andra element för att vidga debatten. (Alvesson & Deetz, 2000)

Det kan också vara så att mentorn själv anser sig fullärd och inte ser behovet och möjligheten av att själv kunna lära av adepten. Mentorn kan vara så ”förblindad” och underställd – såväl av sina egna som av företagets - idéer, system och sätt att arbeta att han eller hon behöver hjälp för att kunna inse sitt eget behov av förändring. Först när mentorn och adepten kan mötas gemensamt i att ha lika värde, finns det förutsättning för att verkligen kommunicera dialogiskt och därigenom åstadkomma en förändring av verkligheten. För att uppnå ett gemensamt lärande i en sådan här maktfördelning krävs att mentorn har förmåga till kritisk självreflektion och att adepten har en förmåga att hävda sitt synsätt (Freire, 1993).

3. METOD

3.1. Val av metod

Metodvalet i en undersökning bestäms av syftet. Det är av största vikt att metoden används så att den blir ett smidigt verktyg för att få kunskap om det problem som valts. I vår studie behandlar vi ”mjukdata” såsom uppfattningar, upplevelser och erfarenhet om ett fenomen, där fenomenet i detta fall utgörs av mentorskapet. Med tanke på detta och med stöd av nedanstående argument ansåg vi att en kvalitativ metod hade bäst förutsättning för att uppnå vårt syfte med undersökningen.

Då vi ville undersöka olika människors livsvärld, istället för att söka generella tendenser i ett större urval av deltagare, och få ökad förståelse för subjektiva känslor, tankar och handlingar inom ämnet valde vi en kvalitativ metod. En sådan är att föredra när studien avser att visa människors upplevelser av sin livsvärld och det inte på förhand är känt vilka frågor som kommer att vara viktiga eller betydelsefulla. Kvantitativ metod ger inte lika stort utrymme för insikt och kunskap utifrån deltagarnas upplevelser, som en kvalitativ metod gör. (Kvale, 1997)

En kvalitativ metod har primärt ett förståande syfte. Den är inte inriktad på att pröva om informationen har generell giltighet. Det centrala blir istället att genom olika sätt att samla in information få en djupare förståelse av det problemkomplex vi studerar samt att beskriva helheten av det sammanhang och den struktur i vilka detta ryms. Den kvalitativa metoden kännetecknas av närhet till den källa vi hämtar vår information ifrån. Genom att använda en kvalitativ metod kan man visa på en helhet. En sådan helhetsbild möjliggör en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang. Den närkontakt sådana undersökningsmetoder skapar i förhållande till de undersökta enheterna öppnar också för en bättre uppfattning av den enskildes livssituation. Den nutida världen utmärks av att vi har vissa kunskaper om många olika saker. Sådana förhållandevis ytliga kunskaper präglas ofta av överförenklingar, förvanskningar och utelämnande. Om vi ska kunna förstå den situation som individer, grupper eller organisationer befinner sig i, måste vi försöka komma dem in på livet. Kvalitativ metod går på djupet snarare än på bredden. (Holme & Solvang, 1991)

Utifrån dessa argument fann vi det naturligt att välja en kvalitativ ansats, då vi strävade efter att få en djupare förståelse för hur människor upplever dialogen som lärandeverktyg inom ramen för mentorskap.

3.2 Genomförande

I detta avsnitt följer en redogörelse för datainsamlingsmetod, intervjuernas innehåll, urval av intervjupersoner, samt dokumentation och bearbetning av data.

3.2.1 Datainsamlingsmetod

Vi var intresserade av att analysera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande. För att få fram individers åsikter, uppfattningar och upplevelser av fenomenet valde vi att genomföra intervjuer. Ett syfte med kvalitativa intervjuer är enligt Holme & Solvang (1991) att öka informationsvärdet och skapa djupare och mer fullständiga uppfattningar om de fenomen man studerar. Det finns olika typer av intervjuer varav ytterligheterna är antingen en helt strukturerad intervju eller en helt ostrukturerad/öppen. Vi valde att använda det Lantz (1993) benämner halvstrukturerad intervju, vilket innebär att intervjuaren har arbetat fram områden som skall diskuteras under intervjun och ett antal frågor som skall besvaras. Intervjun är dock flexibel då det gäller ordningsföljd samt framförallt gällande intervjupersonens möjlighet att tala fritt och utveckla sina åsikter.

3.2.2 Intervjuernas innehåll

Vårt syfte med uppsatsen var att analysera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande. Frågorna vi ville få svar på i vår undersökning var hur mentorerna respektive adepterna ser på mentorskapets betydelse och innehåll. Vilka eventuella hinder och svårigheter för lärande kan finnas för de båda parterna i ett mentorskap? Vad lär man genom mentorskapet? Hur lär man? På vilket sätt påverkas man? Vi sökte även svar på vilka vinster, såväl personliga som professionella, mentorn och adepten upplever i ett mentorskap. Vi delade upp intervjuguiden i olika teman, utifrån vilka vi ställde öppna frågor. I intervjuguiden hade vi dock formulerat frågor som stöd för oss själva. Intervjupersonerna talade fritt och besvarade ofta frågorna utan att vi behövde ställa dem. På så sätt fungerade intervjuguiden mer som en checklista för oss så att alla teman skulle bli behandlade. De huvudteman vi utgick från i vår

intervjuguide var *mentorskap* och *lärande*. Under temat mentorskap hade vi med frågeställningar kring bakgrundsinformation till mentorskapsrelationen, det vill säga syfte, mentorroll, adeptroll, upplägg av träffar samt gränssättning. Under temat lärande följde frågor kring dialog, reflektion, utfall, påverkan, stöd, förankring, feedback samt utvärdering.

3.2.3 Urval av intervjupersoner

Eftersom vårt syfte med uppsatsen var att analysera hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande, fann vi det värdefullt att intervjua såväl mentorer som adepter då lärandet torde vara dubbelriktat. Vi genomförde sex intervjuer, varav tre med mentorer och tre med adepter. Vår första tanke var att intervjua mentorpar, men detta var dessvärre inte praktiskt genomförbart. Det faktum att vi inte har intervjuat mentorpar ser vi nu i efterhand som en forskningsetisk fördel då det hade varit mer känsligt och utlämnande för berörda parter. Eftersom antalet intervjupersoner är så pass lågt ökar ”risken” för att intervjupersonerna skall kunna identifiera sig i uttalanden varpå mentorrelationen skulle kunna skadas.

För att nå ut till personer med erfarenhet av mentorskap gjorde vi en förfrågan inom Skånedistriktet av ett rikstäckande nätverk för personalvetare. Omgående fick vi tre svar från tre olika organisationer. Genom en av dessa fick vi kontakt med ytterligare en intervjuperson. För att få det antal intervjupersoner vi önskade ringde vi även ett par stora arbetsgivare inom regionen för att förhöra oss om dessa bedrev någon form av mentorskap och fick på så sätt kontakt med två intervjupersoner till. Då det visade sig att mentorskap inte är så vanligt som litteraturen gör gällande var det mest slumpen som avgjorde urvalet av intervjupersonerna. Vi har intervjuat både mentorer och adepter inom statlig, kommunal och privat sektor inom olika branscher. Det finns två anledningar till antalet intervjupersoner. Dels visade det sig vara svårt att finna fler intervjupersoner med erfarenhet av mentorskap, dels upplevde vi utifrån vårt syfte, under arbetets gång, att intervjuerna kändes tillräckligt fylliga för att vi skulle kunna dra slutsatser.

3.2.4 Dokumentation och bearbetning av data

Vid samtliga intervjuer användes bandspelare. Teknisk apparatur, såsom bandspelare, påverkar det klimat som uppstår under intervjun. Samtidigt kan värdefull information, såsom tonfall, talspråk och ordval, gå förlorad om man inte spelar in intervjun. (Trost, 1997) Dessutom fann vi det värdefullt att kunna ha ögonkontakt med den intervjuade. Dock bad vi om intervjupersonernas medgivande till att använda bandspelare eftersom människor kan bli besvärade av att bli inspelade.

Samtliga intervjupersoner intervjuades vid ett tillfälle och respektive intervju tog 1-1,5 timme i anspråk. Vid intervjutillfället informerades intervjupersonen om att bandinspelningen endast skulle bearbetas av författarna av uppsatsen. Ett informationsblad om undersökningen, konfidentialiteten samt våra namn och telefonnummer delades även ut. Före intervjun påbörjades informerades intervjupersonen om att det var dennes tankar och uppfattningar som var intressanta. En intervjuguide användes (se bilaga).

För att analysera materialet gjorde vi utskriften i nära anslutning till intervjutillfället. Datautskriften kom att ligga till grund för en analys enligt ad hoc metod, det vill säga

olika metoder användes, främst meningskoncentrering, kategorisering och tolkning (Kvale, 1997). Vi tematiserade i analysen först och främst enligt de teman vi utgått från i intervjuguiden (se bilaga), men bröt även ner i ytterligare teman. Efter en första analys av intervjuerna gjorde vi en anknytning till vår litteraturoversikt, vilken följdes av ytterligare analys och tolkning.

Vid bearbetningen av intervjuutskriften valde vi ut de delar som var mest relevanta för vårt syfte med undersökningen samt uteslöt de som vi ansåg saknade relevans, såsom information om intervjupersonernas bakgrund. Risken finns att de utvalda delarna ”färgats” av vår egen förförståelse. Vår intention har dock varit att hålla oss så objektiva som möjligt. Under arbetet med resultatredovisningen upplevde vi att våra teman var så nära förknippade med varandra att det bitvis var svårt att bedöma under vilket tema resultatet skulle redovisas. Dialog, reflektion, feedback och lärdomar är begrepp som ofta går hand i hand. Vissa delar av resultatet skulle kunna passa under flera teman, men vi har valt att enbart presentera dessa under ett tema för att undvika upprepningar.

3.3 Metodkvalitet

Patel & Tebelius (1987) menar att tolkningsprocessen är en ordningsskapande aktivitet i vilken man försöker ge struktur och innebörd åt budskapet i en text. Vi har försökt underlätta skrivandeprocessen genom att kontinuerligt göra anteckningar över reflektioner och intryck. Vi har vidare strävat efter att bearbeta detaljer utan att tappa kontexten och försökt tolka genom öppna sinnen och hitta karakteristiska drag och begrepp för att kunna relatera och tolka dessa i våra slutsatser.

Vid kvalitativ forskning har forskaren en central roll och dennes tankar och idéer kommer att styra forskningsarbetet. Eftersom det saknas yttre kriterier för bedömning måste forskaren inta ett kritiskt förhållningssätt. För att få en hög vetenskaplig kvalitet har vi anammat begreppen trovärdighet, rimlighet och samvetsgrannhet.

Trovärdighet i kvalitativ forskning innebär att till exempel visa att de tolkningar som gjorts inte bygger på stereotyper, förutfattade meningar eller lättillgängliga slutsatser. För att ge läsaren möjlighet att bedöma uppsatsens trovärdighet har vi strävat efter att tydligt ange våra perspektiv, utgångspunkter, förfaringssätt och medvetna val genom att kritiskt ifrågasätta källorna och våra egna resonemang.

Med *rimlighet* menas att det måste finnas en överensstämmelse mellan utgångspunkt och resultat. För att säkra rimligheten har vi i analys- och diskussionsavsnittet strävat efter att bygga våra tolkningar på den teori och empiri som presenteras i uppsatsen.

Vidare anses forskarens *samvetsgrannhet*, ärlighet och fullständiga redovisning av forskningsresultaten vara viktigt för studiens kvalitet. De framkomna resultaten får inte förvrängas och man måste kunna argumentera för de tolkningar som gjorts. För att uppnå samvetsgrannhet har vi försökt att redovisa resultaten så som de framkommit i empirin. Vi har dessutom försökt att beskriva och motivera våra skäl för tolkningar, resonemang och slutsatser.

3.4 Metoddiskussion

Gordon (1971) hävdar att intervjun är ångestskapande både för intervjuaren och för den som blir intervjuad. Holme & Solvang (1991) menar att miljön i vilken intervjun utspelar sig är viktig. Generellt sett kan man säga att intervjupersonen trivs bäst i en

hemvan miljö. Utifrån detta resonemang valde vi medvetet att genomföra alla intervjuer på intervjupersonernas arbetsplats. Intervjuerna upplevdes av oss som avslappnade och ”trygga”, men situationen kan ha påverkat hur pass mycket intervjupersonerna tillät att intervjun fördjupades.

Eftersom vi är två författare av denna uppsats fann vi det värdefullt att båda var närvarande vid samtliga intervjuer. Detta på grund av att vi båda skulle känna oss delaktiga och tillgodogöra oss så mycket information som möjligt, samt för att underlätta det kommande tolkningsarbetet och för att få en fylligare analys. Vi valde att båda vara aktiva under intervjun för att skapa ett socialt samspel mellan alla tre inblandade. För att intervjusituationen ska bli meningsfull för både intervjuaren och respondenten menar Holme & Solvang (1991) att det måste byggas upp en tillit mellan parterna. Med detta som bakgrund fann vi det viktigt att intervjuerna byggde på frivillighet och konfidentialitet, samt att syftet med intervjun stod klart för respondenten. Vi är medvetna om att bådars närvaro under intervjun kan ha gjort att intervjupersonen upplevde sig i underläge, men ansåg att ovan nämnda fördelar övervägde. Trost (1997) menar att det med två intervjuare å ena sidan kan upplevas som något slags maktövergrepp, men att det å andra sidan kan vara lämpligt med två intervjuare innan förtroende har byggts upp. Detta framförallt om ämnesområdet kan uppfattas som känsligt.

Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring. I varje situation där socialt samspel av någon form utövas har man möjlighet att tillskansa sig kunskaper från sina medmänniskor. Människor kan inte undvika att lära. Deltagande i olika former av verksamheter ger människor erfarenheter som de tar med sig. (Säljö, 2000) Med anledning av detta vill vi poängtera att det för våra intervjupersoner i vissa fall kan ha varit svårt att svara på om saker de lärt sig har direkt anknytning till mentorskapsrelationen eller till något annat.

Både intervjupersonen och de som intervjuar påverkar och påverkas av intervjusituationen. Även om det är önskvärt att intervjuarna förhåller sig någorlunda objektiva, är det aldrig helt möjligt då även intervjuarna är personer med egna erfarenheter. Kvale (1997) menar att intervju som metod varken är objektiv eller subjektiv utan bygger på intersubjektiv interaktion. Det man får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen, i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla, finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på. Det finns vissa oskrivna regler som gäller för social interaktion. En av dessa oskrivna regler säger bland annat att om man får en fråga, så svarar man. Detta gör man oavsett om man någonsin har tänkt på det som frågan gäller eller inte. (Säljö, 2000) Ibland svarade intervjupersonerna omfattande efter en fråga från oss, men svarade i själva verket på någon annan fråga. Dessutom upptäckte vi vid intervjutillfällena att majoriteten av intervjupersonerna tolkade in en negativ klang i ordet ”påverkan”, vilket var ett av våra teman. Detta kan ha lett till att de gått i försvarsställning för att inte framstå som lättpåverkade och därmed har detta påverkat deras svar. Vi som pedagogikstuderande uppfattar dock ordet ”påverkan” mer neutralt och ser det som en del av pedagogiken.

Det är viktigt att vara medveten om forskarens egen förförståelse av det som studeras, då denna påverkar studiens utformning och forskarens tolkning av de data som framkommer. Varken data eller forskarens slutsatser är således objektiva. (Kvale, 1997)

Vår avsikt har varit att tolka genom ett öppet sinne. Att tolka helt öppet kan vara svårt på grund av den förförståelse vi, liksom alla andra, har. Då man arbetar länge med ett material blir man lätt hemmablind i sin egen text. På grund av detta kan vi ha brustit i att tillräckligt tydligt beskriva och motivera våra skäl för tolkningar, resonemang och slutsatser och därmed inte fullt ut ha uppfyllt samvetsgrannheten. Det är också möjligt att vi inte har relaterat allt från teoridelarna i diskussionen, men har då ansett att dessa delar ändå behövts för sammanhanget.

För att framställa resultaten på ett så neutralt sätt som möjligt har vi under arbetets gång sinsemellan kritiskt ifrågasatt varandras resonemang. Genom att tydligt redovisa vilka resultat som framkommit i studien och skilja dessa från våra egna tolkningar tror vi att slutsatserna trots allt är rättvisande.

Då fokus i vår uppsats ligger på dialogen som lärandeverktyg kunde en möjlig förbättring av uppsatsens undersökning vara att fylla ut intervjuerna med att observera samtalen mellan mentor och adept. Detta för att människor under en intervju dels har en tendens att av artighet alltid svara på en ställd fråga även om de egentligen inte har något direkt svar på den, dels för att man genom att ställa en fråga i ett intervjusammanhang får svar på vad individen just i den aktuella situationen finner rimligt och gällande och/eller i hastigheten kommer på. Svaren är kanske inte heller alltid så uttömmande. Genom att komplettera intervjuerna med observationer av mentor – adept samtal, hade vi kunnat få djupare förståelse för och kunskap om vad som *verkligen* framkommer i samtalen. Fördjupad förståelse hade även varit möjlig om vi haft möjlighet att undersöka mentorpar, det vill säga mentorer och adepter som står i en mentorskapsrelation till varandra.

Att genom intervjuer undersöka dialoger och vad som lärs genom dessa är oerhört komplext. Liksom vi tidigare nämnt i vår undersökning har människor möjlighet att tillskansa sig nya kunskaper från sina medmänniskor i varje situation där socialt samspel av någon form utövas. Det är därför svårt att säkert fastställa vad intervjupersonerna i vår undersökning lärt sig genom just dialogen i mentorskapet.

Dessutom uppfattar individer lärande och utveckling på olika sätt. Ett förslag till framtida forskning är att följa ett antal mentorpar genom utvecklingen från början till slut i ett mentorskapsprogram för att säkrare kunna fastställa vad som verkligen lärs och hur utveckling sker inom ramen för mentorskapet.

4. RESULTAT

I det följande presenteras resultatet av intervjuerna. Som vi nämnt tidigare valde vi att intervju såväl mentorer som adepter, dock utan inbördes relation. Totalt intervjuades tre mentorer och tre adepter. Av sekretesskäl använder vi fiktiva namn på intervjupersonerna och underlåter att presentera organisationerna närmre. Vi gör dock en kort presentation av intervjupersonerna. Därefter följer en uppdelning i olika teman där vi utgår från vår intervjuguide (se bilaga).

4.1 Presentation av intervjupersonerna

Katarina är mentor och jobbar professionellt med samtalet som verktyg i ett privat företag som är inriktat på personalutveckling. Där har hon agerat som extern mentor åt

många människor under flera år. *Tomas* arbetar också i ett privat företag och deltog i ett mentorprogram för några år sedan där han fungerade som extern *mentor* åt en manlig adept på initiativ av en tredje part. Utgångspunkten för *Tomas* var att han ville vara adept, men blev övertalad av initiativtagarna till mentorskapsprojektet att istället agera som *mentor*. Även *Jan-Åke* arbetar i ett privat företag och ingår i ett internt mentorprogram som *mentor* åt en manlig adept.

Bengt är *adept* till en kvinnlig mentor. Han arbetar inom ett statligt bolag där han i sin nya roll som chef deltar i en intern ledarutbildning där mentorskap ingår. *Marianne* arbetar i ett privat företag och har antagits till ett internt traineeprogram. Hon har genom detta program tilldelats en manlig mentor och är således *adept*. *Hannes* är enhetschef i en kommunal verksamhet och har själv valt sin mentor bland flera presumtiva mentorer. Även han är ny i sin nuvarande ledarroll och går parallellt med mentorskapet en ledarutbildning. I samtliga relationer skiljer åldern såtillvida att mentorn är äldre än adepten. Av samtliga intervjupersoner är det enbart *Hannes* som själv kunnat välja sin mentor då övriga blivit tilldelade sin adept respektive mentor.

Det är inte nödvändigt för läsaren att hålla isär de olika namnen, men vi använder dem löpande i texten för att få en mer levande och lättläst presentation. Vid flera teman har vi dessutom funnit det svårt att ge någon sammanfattning av vad intervjupersonerna sagt då många uttalanden är så subjektiva och unika för en person. Detta kanske bitvis upplevs som fragmentariskt för läsaren, men vi har ansett det nödvändigt för att kunna ge en rättvis bild av vad som framkommit under intervjuerna.

4.2 Mentorskap

4.2.1 Målsättning

Beträffande målsättningen med mentorskapet inleder en av mentorerna med att poängtera vikten av att detta sätts upp individuellt, vilket styrks av merparten av intervjupersonerna. Viljan att lära är central i ett mentorskap och därför måste individen ta ett, vad *Katarina* benämner, egenansvar. Om inte adepten själv vill så är insatsen bortkastad. Även *Tomas* tror att det gäller att vara mycket tydlig med vad man vill och förväntar sig av mentorskapet. I hans fall sattes målsättning upp av en tredje part och presenterades vid ett föredrag. Genom detta tillvägagångssätt tyckte han att syftet blev otydligt, vilket han fann tämligen otillfredsställande. *Marianne* och hennes mentor har satt upp en målplan som de dock reviderat ett antal gånger. Anledningen till detta är dels att hon och hennes mentor har avhandlat en del mål, dels att hon har fått en ny tjänst. Hon tror dock inte att det gör något utan anser snarare att det är bra att den är levande.

Struktur är ett återkommande tema beträffande mentorskap bland majoriteten av intervjupersonerna. *Bengt* och hans mentor har dock ingen uttalad målsättning med sin mentorskapsrelation, utan de sätter upp en agenda inför varje samtal. Syfte och mål avverkas lite efter hand. *Bengt* poängterar att han aldrig haft en mentor tidigare och att han dessutom är ny i sin ledande yrkesroll. Det ingick som ett led i ledarskapsutbildningen att man blev tilldelad en mentor. Hans spontana reaktion var då att undra vad han skulle ha henne till och menar att det vet han väl inte riktigt än. Företagens målsättning med samtliga mentorprojekt är att satsa på framtida ledare.

Två av mentorerna och två av adepterna ser mentorskapet som lärande för såväl adept som mentor. De andra två anser att de kommit så pass långt i sin personliga utveckling

att deras nuvarande förhållningssätt snarare stärks än förändras av mentorskapsrelationen.

Det primära målet för samtliga adepter är att utvecklas som ledare. Det handlar förutom rent konkreta arbetsuppgifter om hur man skall förhålla sig i sin nya roll som chef gentemot sina medarbetare. En av adepterna ser mentorskapet som ett tillfälle att sitta ner och reflektera tillsammans med någon som kan bidra med sina erfarenheter.

4.2.2 Mentorrollen

Enligt Katarina är mentorns roll att fungera som processtöd, det vill säga att bidra med att adepten når den utveckling han eller hon själv önskar. Samtliga intervjupersoner nämner det essentiella i att mentorn är en god lyssnare och kan konsten att ställa ”de rätta frågorna”, så att adepten själv finner svaren. Utgångspunkten för en mentor bör vara att alla har den rätta potentialen, här handlar det om att genom frågeteknik hjälpa adepten att komma till insikt. Mentorn får inte ta över utan reflektion och lyssnande måste det finnas tid till. Dessutom skall mentorn tillföra adepten perspektiv på bland annat ledarskap.

Struktur är oerhört viktigt i ett mentorskap och ansvaret att hålla denna struktur är mentorns. Detta för att adepten skall få hjälp att se vad som är viktigt. Externa program är bättre än interna, menar Katarina, då en inbördes yrkesmässig relation kan hämma relationen mellan mentor och adept. Detta för att, framförallt, adepten inte vill lämna ut för mycket av sig själv av rädsla för att förfördelas eller på grund av känslan av att en kollega känner till ens innersta tankar. Till skillnad från Katarina, anser Jan-Åke att det är en fördel med ett internt mentorskap, då man i samtalen kan göra kopplingar till den gemensamma verksamheten. Marianne betonar vikten av att ha förtroende för sin mentor. I hennes fall är det extra viktigt eftersom mentorn arbetar inom samma organisation. *”Det är viktigt för mig att veta att det jag säger till min mentor stannar hos honom. Han sitter i ledningen tillsammans med min närmste chef och det kan vara vissa saker jag inte vill ta med honom – även om vi har en bra relation.”*

Samtliga adepter ser mentorn som ett bollplank som bidrar med andra perspektiv och erfarenheter samt som ger stöd och avlastning. Två av adepterna nämner att den chefsroll de nu intagit är väldigt ensam. Det de tidigare diskuterat med sina kolleger kan de inte längre diskutera. Därför är mentorn till stor hjälp. Vidare poängteras av en av adepterna att det är viktigt med engagemang hos mentorn; att denne tycker det är roligt och att tid avsätts för relationen. Bengt betonar vikten av vetskapen att någon finns tillgänglig, att mentorns existens i sig är ett stöd.

4.2.3 Adeptrollen

Rollen som adept handlar om att vilja, våga, vara öppen och att ta emot. Katarina hävdar att adepten måste ha insikt om att det är en process: *”Man utvecklas inte över en natt, det handlar om hårt arbete.”* För adepten handlar det om att öka sin självkännedom, det vill säga kunskap om var man står idag, potentialen och vad man vill utveckla. Tomas talar också om vikten av att adepten är öppen och frågar. Två av adepterna tycker att deras uppgift är att ta till sig av alla tips och råd som mentorn ger samt filtrera det som inte känns användbart.

Några betonar det ömsesidiga utbytet mellan mentor och adept. ”För mig känns det bra att kunna tillföra någonting som adept och inte bara ta för mig.”

4.2.4 Upplägg av träffar

Alla träffar sker utifrån adepternas individuella behov. Träffarna innebär samtal, men i vissa fall förekommer även konkreta hemuppgifter som adepten får jobba med. Exempel på en uppgift kan vara att reflektera genom att skriva i en bok. På detta sätt får man substans, struktur och reflektion. Ett annat exempel kan handla om att lägga fram förslag på hur ett utvecklingssamtal skall se ut.

Samtliga intervjupersoner föredrar ett personligt möte med sin mentor respektive adept, men i vissa fall är det inte möjligt med regelbundna möten på grund av stora geografiska avstånd. Kontakten sker då via telefon eller e-post vid behov. De adepter vi intervjuat tycker sig visserligen ha bra kontakt med sina respektive mentorer, men poängterar att ett närmre avstånd hade främjat relationen ytterligare. Marianne tycker det bästa är att sitta öga mot öga och inte på telefon. Tillsammans med sin mentor har hon inför varje samtal förberett ett antal punkter som skall avhandlas. Hon anser även att större kontinuitet i träffarna, förslagsvis en gång i veckan istället för som nu en gång i månaden, vore det optimala.

Alla poängterar vikten av struktur i träffarna även om Tomas föredrar att träffas förutsättningslöst. Han och hans adept kunde träffas någon kväll och gå ut och äta och bara prata i 3-4 timmar. Träffarna var inte strukturerade utan de bollade bara vissa situationer om till exempel ledarskap. I alla relationer diskuteras aktuella saker och samtalen kan handla om konkret problemlösning. I de flesta fall bollar parterna tankar och idéer om personalärenden, ekonomi och utvecklingsarbete. Tyngdpunkten ligger på att adepter själva skall komma fram till en lösning. I två fall handlar samtalen emellertid om att mentorn kommer med konkreta råd och tips.

4.2.5 Gränssättning

Katarina tycker att det är viktigt med distans till sina adepter och att man har ett professionellt förhållningssätt. Förhållandet mellan mentor och adept är inte helt jämbördigt och kan aldrig bli, därför anser hon att det är viktigt att förhålla sig professionellt. Därmed inte sagt att adeptens privatliv eller personliga problem inte kan komma på tal. Vad Katarina menar här är att gränsen bör gå vid att umgås privat. Även Jan-Åke anser att mentorn skall hålla sin professionella roll, men att parterna bör hålla en, vad han själv kallar, ”god blandning” av jobbsamtal och saker som berör det privata. Om inte arbetslivet fungerar, fungerar heller inte privatlivet, menar han. Exempelvis har Jan-Åkes adept haft en mycket hektisk period. ”Jag har fått hålla ihop honom lite. Lite mentorns roll att vara en andra pappa eller andra mamma.” Han ser således även mentorns roll som någon form av kurator. Marianne menar att hon och hennes mentor avhandlar arbetsrelaterade frågor och sällan kommer in på privata frågor. Inledningsvis upprättade de ett tyst kontrakt om att tankar och funderingar skulle stanna dem emellan. Det kan till exempel handla om resonemang kring andra medarbetare. Tomas däremot tycker att det är viktigt att mentorn är en god vän som ställer upp och är förtroendeingivande. För honom är det mycket viktigt att mentor och adept lär känna varandra väl för att mentorskapet skall ge mesta möjliga utdelning. Han anser att gränserna mellan privatliv och arbetsliv skall suddas ut och poängterar vikten av att lära

känna varandra så bra som möjligt för att öppna upp relationen. Han och hans adept träffades ofta efter arbetstid under väldigt informella former.

Bengt och hans mentor har inte diskuterat någon gränsdragning eftersom de inte ansett det nödvändigt. De har en öppen dialog och berör även privata ärenden. Visserligen har Hannes och hans mentor inte diskuterat någon gränssättning för samtalen, men de pratar väldigt lite privatliv.

4.3 Lärande inom ramen för mentorskap

4.3.2 Dialog

Det finns två huvudtyper av dialog i de relationer vi undersökt. En del mentorer kommer huvudsakligen med konkret vägledning, medan andra använder en viss frågeteknik för att hjälpa adepten att själv komma till insikt. Vissa använder sig av en blandning av dessa dialogformer. Tomas berättar om hur mötena med hans adept kunde se ut: ... *'vi träffas på fredag och äter lunch, helt förutsättningslöst. Allt var väldigt caserelaterat; ... 'vad tycker din chef', 'vad säger dina medarbetare', 'har det varit någon konfliktsituation?' ...Bra att träffas förutsättningslöst, mer avslappnat då.'* Han anser att samtalen mellan mentor och adept skall vara behovsanpassade; antingen caserelaterade om det finns störst behov av det, eller att man bara *"jobbar med individen hela tiden"*, som han uttrycker det. Beträffande Bengt föreslår hans mentor hur han skall hantera olika problem och situationer. Jan-Åke ser samtalet mellan honom och hans adept som en dialog där han inte vill ge några direkta svar. *"Jag kan ge provocerande frågor... 'vad måste du avgränsa?' ... 'vad vill du uppnå?' ... 'varför?' ..."*. Ibland ställer dock adepten konkreta frågor på hur Jan-Åke skulle ha gjort i en viss situation och då ger han ibland svar på det. Det mest återkommande samtalsämnet i deras möten handlar om ledarskap och förhållningssätt. Första gången Marianne träffade sin mentor diskuterades målsättningen med relationen, såsom deras respektive roller och hur de skulle förhålla sig i samtalen. Under en period fastnade deras samtal vid ett problem som de inte kom vidare med. Hon föreslog då att de skulle släppa ämnet och gå vidare. Genom detta fick Marianne lärdomen att struktur i samtalet är viktigt. Därefter sattes ett konkret ämne upp på agendan för varje samtal. I dialogen kommer mentorn främst med motfrågor i stället för vägledning i form av tips och råd. Mentorn ger istället Marianne möjligheten att tänka annorlunda och hon tycker att det är det som är givande. *"Han kan ställa motfrågor som: 'Hur tänkte du då?', 'Vad tycker du själv?', '...men om du hade tänkt så här istället...', 'Finns det något annat sätt du skulle kunna tänka på?' ...och då ger det sig efterhand. Han får mig att lyfta blicken och se det på något annat sätt."*

4.3.1 Reflektion

Katarina arbetar aktivt för att adepterna skall reflektera, till exempel genom att skriva ner sina tankar efter mötet med mentorn i en bok. Reflektionen ger stöd att tänka annorlunda, att se saker på ett annat sätt samt att bryta mönster. Hon upplever att samtliga adepter genom reflektion uppnår resultat. *"Erfarenhet är inte vad som händer dig, utan vad du gör av det som händer dig."* Under dialogprocessen händer det väldigt mycket med adepten. Tankegångarna under ett samtal kan vara: *"...aha!...", "...vad besvärlig du är...", "...åh, nu förstår jag..."* Det sker en process även hos Katarina när hon hör hur adepterna tänker när de kommer till insikt; *"...aha, så kan man ju tänka, så"*

kan det också vara...” Efter ett samtal med en adept skriver hon själv ner sina reflektioner. Tomas berättar mer om samtal som innefattar konkreta ”caserelaterade” uppgifter där medveten reflektion inte getts någon tid i anspråk. *”Reflektion...? Nja... vi blev mer sådana som gör saker här och nu.”* Däremot anser han i efterhand att det är viktigt med regelbundna avstämningar mellan mentor och adept.

Att ta sig tid att reflektera, att sätta av tid för sig själv, anser Marianne vara viktigt. Det är något hon inte prioriterat tidigare, men det är det som hon genom mentorsamtalen har förändrat mest. Hon skriver ner sina reflektioner för att inte glömma bort dem. Även under ett samtal reflekterar Marianne: *”Ja, det var intressant, det var ju bra!”* Bengt menar att han inte har funderat så mycket över reflektion medan Hannes värdesätter tillfället att få tänka högt. *”Man får möjlighet att surfa på varandras tankar...när man får en synpunkt på en spontantanke så kommer ju en reflektion.”* Han menar att när man sitter ensam och reflekterar så blir man lätt enkelspårig. *”När då någon annan säger saker som man inte själv tänkt på så surfar man vidare på det som den har sagt och kan då hamna någon annanstans.”* Han säger sig dock inte avsätta någon tid för reflektion efter samtalet, utan känner sig då redo att ta sig an något annat.

4.3.3 Utfall

I mötet med adepten tränas Katarina i att vara tålmodig. *”Som mentor känns det ofta som om man sitter inne med svaren, men det gäller att inte ta över. Allt måste först förankras i adepten.”* Hon upplever att hon lär hela tiden genom att få ta del av andras livserfarenheter. Även Tomas ser en viktig lärdom i relationen mellan mentor och adept och menar att det blir ett slags dubbelt vinnande: *”Personlig utveckling får man mer eller mindre av alla människor, men här blir det väldigt påtagligt.”* Katarina tycker att hon lärt otroligt mycket, men förväntar sig att lära ännu mer om att vara närvarande, det vill säga att utveckla sin empatiska förmåga genom att öppna upp mer för att ta in adeptens potential. Hon har stor tilltro till individens potential: *”Du kan egentligen uppnå vad som helst bara du inte begränsar dig. Det är bara du själv som begränsar dig.”* Om man utvecklar individen så utvecklar man organisationen. Hon är fascinerad över hur liten insats som faktiskt behövs för att utveckling skall ske.

Jan-Åke nämner det första mötet med sin adept som speciellt för sitt eget lärande. Vid detta tillfälle diskuterade de sina intryck av varandra: *”Det lärde jag mig en del av. Saker man kan ta med sig. Att ta ansvar för hans utveckling är en lärande process i sig; att sätta sig in i hans tankar och utmana dem. Där har jag tvingats in i ett tankesätt som jag kanske inte fått annars, att se saker från hans håll.”*

Reflektion är den största lärdomen Marianne fått av mentorskapet, då hon inte tidigare prioriterat detta. *”Det handlar inte bara om att reflektera över samtalen, utan över allting egentligen.”* Som ett resultat av mentorskapet har hon blivit mer lösningsfokuserad och lärt sig att prioritera bättre. Ytterligare en lärdom hon fått är hur det fungerar i en ledningsgrupp. Nu sitter hon med i en ledningsgrupp, men om hon inte hade haft en mentor hade hon aldrig suttit där. Bengt tycker att han blivit stärkt i sin ledarroll under tiden som mentorskapet pågått. Han säger att han vågar föreslå mer nu, och att han är med och påverkar mer nu – att han har fått en styrka. Han har gett förslag på hur de kan jobba och det förslaget gick igenom. Han hävdar även att han blivit tydligare och mer konsekvent, en lärdom han även tagit med sig i kontakten med sina barn. Genom mentorskapet har Hannes fått råd hur han skall hantera vissa saker samt

kunskaper i till exempel ekonomi och arbetstidsplanering. Om han hade kunnat vara med sin mentor i hennes dagliga verksamhet tror han att han hade lärt ännu mer, då han upplever att han lär sig bäst genom att se hur andra gör. Han påpekar att han fungerar bra som ledare och ser ingen anledning till att förändra sig. Han anser att hans förhållningssätt snarare har förstärkts än förändrats då mentorn ger honom positiv feedback.

4.3.4 Påverkan

Katarina poängterar vikten av egenansvar. Om man lägger ansvaret utanför sig själv så påverkar man ändå, både sig själv och sin omgivning. Genom att inte ta ansvar för sin attityd och sina handlingar är det lätt att hamna i en ”gnällkultur” vilket tar mycket energi. Därför måste alla individer ta ansvar för sina handlingar då allt de gör påverkar. *”Om du vill utvecklas måste du inse att det är du själv som gör det – ingen annan.”* Även mentorns egna värderingar slår igenom, medvetet eller omedvetet. Jan-Åke säger att han påverkar medvetet utan att peka, såtillvida att han ger möjligheter till adepten genom att exempelvis skicka honom artiklar om ledarskap.

Enligt Marianne låter hon sig påverkas endast av det hon tycker känns rätt. *”Jag är nog så stark i mig själv att jag kan ta de besluten.”* Bengt säger att han medvetet låtit sig påverkas av sin mentor då hon fungerar som en förebild för honom. Även han poängterar dock att han inte låter sig påverkas av något som går mot hans egen övertygelse. Hannes ser också sin mentor som en förebild och säger att han känner respekt för människor som vet och kan mer än han själv.

4.3.5 Stöd

Katarina har som mentor inte känt behov av egen handledning, men har funderat på det i syfte att komma vidare i egen personlig utveckling. Hon bearbetar dock samtalen i form av att skriva ner tankar och reflektioner. Jan-Åke värdesätter den kontakt han har med andra mentorer, för att på så sätt få vägledning i vad han kan ta upp med sin adept.

Samtliga adepter känner en trygghet i vetskapen om att mentorerna finns till hands och avsätter tid närhelst de har behov av att kontakta dem. En av adepterna uttrycker sig på följande sätt: *”Bara att hon finns som stöd och att jag kan ringa henne räcker för mig. Bara själva vetskapen om att hon finns där bara för mig om jag behöver henne känns bra.”*

4.3.6 Feedback

Katarina ger som mentor löpande bekräftelse. Hon poängterar att feedback från omgivningen är oundvikligt, det kommer på ett eller annat sätt. Det kan även vara så att när en person utvecklas, så kan en rädsla väckas hos omgivningen. Det räcker inte bara med insikt om hur man är och upplevs, utan det måste också finnas en accept. Om du fortfarande är kvar i stadiet att förklara och försvara så kan du inte gå vidare. Beträffande självkänedom poängterar hon vikten av insikt om hur andra uppfattar dig, det vill säga medvetenhet om att denna uppfattning även beror på *deras* personlighet och er inbördes relation.

Tomas utsatte sin adept för en oväntad situation och noterade hur denne reagerade. Efteråt berättade Tomas för adepten hur han hade upplevt honom i denna situation.

Adepten berättade också ofta hur han löst en situation och då bekräftade Tomas honom genom att ge positiv feedback. I efterhand har han dock reflekterat och tycker själv att han borde ha kontrollfrågat om adepten var nöjd med utfallet. I det första personliga mötet mellan Jan-Åke och hans tilldelade adept, diskuterade de det första intrycket de fick av varandra. Detta tyckte båda parter var mycket givande, på det sättet påskyndades fasen där de lärde känna varandra.

Genom ett samtal med sin mentor där Marianne beskriver ett problem eller en händelse, menar hon att hon också beskriver hur hon är som person. Då mentorn ger feedback på samtalet, i form av motfrågor, ger han också henne feedback beträffande hennes personlighet och förhållningssätt. *"Jag behöver någon som kan säga att 'där var du lite mesig' och som kan vara rak och tydlig mot mig och ge mig återkoppling."* Bengts mentor ger honom tips på vad han behöver förbättra i sin ledarstil, att han måste bli starkare, tydligare och tuffare. Han har tagit detta till sig och tycker att det nu är ett naturligt förhållningssätt hos honom. Hannes upplever feedback i samspelet, inte direkt i ord utan i en indirekt bekräftelse på att han agerat på ett bra sätt.

4.3.7 Utvärdering

Ingen av intervjupersonerna kan peka på något direkt negativt med mentorskap. Katarina nämner att om ett mentorskap skall vara riktigt bra kan hon inte ha för många adepter. Detta styrks av samtliga intervjupersoner som poängterar vikten av att sätta av tid för mentorskapet. Enligt Katarina handlar det om att kunna vara närvarande med den person man har framför sig; många mentorer inser inte vikten av att det är adepten själv som skall komma till insikt, utan de vill gärna styra, ge svar och råd. Denna insikt uppnås genom att mentorerna använder sig av en frågeteknik som gynnar processen samt genom förmågan att "hålla inne" med svaren.

Flertalet av intervjupersonerna trycker på nödvändigheten av struktur, feedback samt nödvändigheten av att sätta upp individuella mål för adepten. Jan-Åke är väldigt positivt inställd till mentorskap som ett redskap för att generera bättre ledare. Han menar också att det behövs en oberoende samordnare: *"Utan vår samordnare hade vi inte varit där vi är idag."*

Två av adepterna anser att en förutsättning för att mentorskapet skall fungera är att personkemin mellan mentor och adept stämmer. Det är, enligt dem, viktigt att mentorn och adepten har samma grundsyn.

Hälften av intervjupersonerna menar att mentorskapet har bidragit till såväl deras yrkesmässiga som personliga utveckling. Genom mentorskapet har de utvecklat sin förmåga att reflektera, prioritera och fokusera. Marianne värderar, med anledning av sin nya chefsroll, speciellt erfarenhetsutbytet med sin mentor väldigt högt och avslutar med att säga:

"Alla borde ha en mentor, för det ger väldigt mycket."

5. ANALYS OCH DISKUSSION

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur dialogen mellan mentor och adept fungerar som forum för lärande. I vår undersökning har det framkommit att mentorskap handlar om såväl professionell som personlig utveckling. Huvudpersonen i en mentorskapsrelation är adepten, men det har visat sig att utbytet är ömsesidigt. Utvecklingen sker genom dialog, där mentor och adept samtalar, lyssnar, reflekterar och byter erfarenheter. I samtalet tar adepten och/eller mentorn fasta vid något som sägs, reflekterar över det sagda och införlivar det med sina egna erfarenheter och kunskaper. Därefter prövas den nya erfarenheten eller kunskapen i en konkret arbetsituation. Om utfallet blir positivt stärker detta individens förhållningssätt, vilket i sin tur leder till ökat självförtroende och vilja att våga pröva andra tankar och idéer. Även om utfallet blir negativt, lär sig individen något nytt och kan då vid nästa tillfälle använda sig av de nya erfarenheter som gjorts för att bepröva den nya kunskapen som införlivats med de gamla. På detta sätt blir utbytet mellan mentor och adept en ständig växelverkan mellan givande och tagande av erfarenheter som kan utnyttjas och beprövas direkt i den konkreta arbetsituationen.

5.1 Mentorskap

5.1.1 Målsättning

Vi kan konstatera att målsättning med mentorskapet är viktigt. De intervjupersoner som har en tydlig målsättning tycks ha kommit längre i sin utveckling än de som inte satt upp ett mål. Detta styrks av Moxnes (1981) som hävdar att ett klart formulerat syfte och mål är en viktig förutsättning för lärande. En klar målsättning ger redan från början ett effektivt lärande. Dock anser Ellström (1992) att det är en missuppfattning att klart formulerade mål är en förutsättning för lärande, då målens vaghet och inkonsistens snarare är en förutsättning än ett hinder för lärande. En av intervjupersonerna omformulerade efterhand sin målplan och tyckte det var viktigt att hålla den levande. Vi tror att tydliga mål är bra, men att det måste finnas utrymme för att modifiera dem.

5.1.2 Olika former av mentorskap

Vi ser både fördelar och nackdelar med såväl interna som externa mentorskapsprogram. Fördelen med interna program är att allting som framkommer i mentor – adeptsamtalen är förankrat i den egna, konkreta arbetsituationen. En förutsättning för lärande i arbetslivet, enligt Svensson (1997), är vetskapen om att det man lär sig kommer till praktisk nytta. Om mentorn befinner sig inom samma organisation kan adepten med honom eller henne dryfta dels konkreta handlingsvägar, dels hur man inom den organisationen, med den organisationskultur som råder, hanterar till exempel påverkan och beslutsfattande. En av intervjupersonerna nämner att hon idag ingår i ledningsgruppen, vilket hon påstår att hon inte skulle ha gjort utan sin mentor.

Nackdelen med interna program kan vara att organisationens värderingar genom mentorn överförs till adepten och därigenom konserveras i för stor utsträckning. Om mentorns idéer slår igenom till adepten som i sin tur vidarebefordrar dessa och förankrar dem i organisationen finns risk för stagnation. Återigen krävs här väldigt mycket av de inblandade. Mentorn har trots allt ett maktövertag gentemot adepten. Vi liknar detta vid Freires (1993) så kallade bankundervisning då mentorn själv kan välja vilka kunskaper

och erfarenheter han eller hon skall förmedla till adepten eller underlåta att förmedla för att gynna sin egen position. Det faktum att adepten ibland är relativt ung och inte har så mycket erfarenheter att jämföra med kan leda till att denne inte ifrågasätter mentorns argument. Dessutom kan mentorn bli en så pass stark förebild att adepten försöker identifiera sig med denne och därmed inte intar ett kritiskt förhållningssätt. I ett mentorskapsprogram är adepten oftast relativt nyanställd, yngre och befinner sig på en lägre nivå än mentorn inom hierarkin, medan mentorn varit med i företaget några år, är äldre, oftast i ledande ställning överordnad adepten och därigenom har ett övertag över adepten. Detta ojämlika förhållande kan dels resultera i att adepten står i beroendeställning till mentorn och att adepten inte vågar ifrågasätta mentorns värderingar och ställningstaganden av rädsla för att missgynnas i framtida befordringar och dylikt. Dels kan det finnas en rädsla hos mentorn att förse adepten med för mycket av sina kunskaper. Detta av rädsla för att tappa kontrollen och att adepten skall få ett kunskapsmässigt övertag och i framtiden konkurrera om ledarpositioner.

I externa program är fördelen att man får andra perspektiv. Dessutom kan det gynna utvecklingen då adepten kanske vågar öppna upp mer inför en utomstående person som inte har egna intressen i samma organisation och således finns inte samma risk för konkurrens. En annan fördel är att det inte finns skäl för mentorn att hålla inne med viss information för egen vinnings skull. Den främsta nackdelen, som vi ser det, med externa program är att det inte finns samma naturliga koppling till den gemensamma organisationen vilket kan innebära att förankringsprocessen inte blir lika direkt. En annan nackdel med en extern mentor kan vara att det inom organisationen då inte finns samma förståelse för den tid som läggs på mentorskapet samt en osäkerhet inför vad som försiggår inom ramen för mentorskapet. Under en av intervjuerna nämndes att det kan finnas oförståelse och rädsla i den närmsta omgivningen när en person utvecklas och man inte själv kan ta del av denna utveckling. Då det har framkommit att stöd är så centralt för att utveckling skall ske och främjas ser vi med det externa mentorskapet en risk för att det organisatoriska stödet uteblir, som en konsekvens av okunskap om vad ett mentorskap innebär.

5.2 Lärande inom ramen för mentorskap

5.2.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Mariannes läroprocess innehåller samtliga fyra ingredienser enligt Kolbs inlärningscykel. Dialogen mellan henne och mentorn utgör det första steget, där erfarenheter utbyts och diskuteras för att kunna identifiera ett problem eller ett utvecklingsbehov. Insikten om detta är det första steget. Nästa steg är en förståelse för problemet och att kunna se en möjlig lösning. Under samtalsgången testar hon sig fram i tanken med tänkbara lösningar eller alternativ som kontinuerligt under samtalsgången bllas fram och tillbaka mellan henne och mentorn. Genom att diskutera fram och tillbaka samt testa sig fram i tanken till tänkbara lösningar har Marianne förvandlat erfarenheten till sin egen. Efter samtalet reflekterar hon ytterligare och drar slutsatser av vad hon kommit fram till. Detta prövar hon sedan i praktiken. Utfallet av det hon prövar i praktiken blir ytterligare en erfarenhet som hon tar lärdom av. Marianne anser själv att hon lärt sig att bättre prioritera i såväl arbetslivet som privat samt att hon som en följd av mentorskapet blivit mer lösningsfokuserad. Detta tror hon själv beror på att hon blivit mer medveten om vikten av att reflektera, såväl under som efter samtalet med

mentorn. Enligt Wilhelmson och Döös (2002) hör god lärkvalitet samman med lärandets fyra ingredienser och då Mariannes läroprocess innehåller alla dessa ingredienser anser vi att hon uppnår en hög lärkvalitet. Vi finner även att hon genom mentorskapet har uppnått de resultat som Erkut och Mokros (1984) anser vara ett optimalt utfall av ett mentorskap, nämligen att formulera sina tankar bättre, lära sig prioritera i livet, interagera effektivare med andra samt kommunicera bättre med andra.

Vid intervjutillfället med Hannes framkom att han endast reflekterar *under* samtalets gång med sin mentor och inte *efter*. Han är också den ende av våra intervjupersoner som själv har valt sin mentor (se även nedan 5.2.2). Enligt Wilhelmsson och Döös (2002) är det viktigt att samtalsparterna har olika erfarenheter och synsätt att bidra med för att erfarenhetsbaserat lärande skall komma till stånd i en dialog. Skälet till att Hannes enbart reflekterar under samtalet och inte efter, tolkar vi som att hans samtalspartner har likvärdiga erfarenheter och synsätt som han själv, vilket bidrar till en slags stagnation i utvecklingen. Då det inte finns några större skillnader i deras erfarenheter krävs inte heller någon större reflektion. Deras samtal blir snarare en bekräftelse av egna tankar och synsätt, istället för att tillföra nya tankegångar och erfarenheter. Om man inte konfronteras med någon oliktankande, finns inte heller någon anledning till ytterligare reflektion då det i princip inte finns något att reflektera över.

Bengt använder främst sin mentor som en förebild, vars ledarstil han kopierar. En fara med detta kan vara att hans lärande inte innehåller alla de fyra ingredienser som Wilhelmsson & Döös (2002) förespråkar för en god lärkvalitet. Om han inte reflekterar och gör ledarstilen till sin egen, det vill säga införlivar mentorns erfarenhet med sin egen, omvandlar han inte erfarenheten till en ny, egen erfarenhet utan kopierar enbart mentorns förhållningssätt.

5.2.2 Förutsättningar och hinder för lärande

Vår studie tyder på att det stöd en mentor kan ge är oerhört betydelsefullt. Majoriteten av intervjupersonerna poängterar vikten av att någon finns där, bara vetskapen om att någon finns att rådfråga vid behov är väsentligt. Mentorskapet används oftast som ett led i att utveckla nya ledare. Som ny i en ledarroll känner man sig ofta ensam och utsatt då det sällan finns någon att diskutera och utbyta erfarenheter med. Våra intervjupersoner uttrycker en lättnad över att denna möjlighet finns i mentorn. Här ges tillfälle till att få perspektiv på tillvaron och möjlighet att diskutera med någon som vill en väl. En utvecklande mentor ska bidra till en förändringsbenägen adept med starkt självförtroende enligt Burlew (1991). Som en följd av mentorskapet har Bengts självförtroende stärkts så till vida att han nu inte räds att föreslå olika åtgärder och när dessa accepteras av andra och drivs igenom så stärks hans självförtroende ytterligare. Då Marianne har trätt in i en ny roll, den som ledare, behöver hon stöd för att finna sig tillrätta och i den processen upplever hon mentorn som ovärderlig.

Förutom stöd har följande framkommit som centralt i ett mentorskap:

- öppenhet
- samtalskvalitet
- lyssnande
- reflektion

- struktur
- målsättning

En av de främsta faktorerna för att underlätta inläring i en utvecklingssatsning är, enligt Moxnes (1997), frivilligt deltagande där satsningen skall utgå från deltagarnas behov vilket leder till att individerna känner engagemang och motivation. Bengt blev tilldelad sin mentor och hans spontana reaktion var att ifrågasätta syftet med relationen. Denna oklarhet kan motverka motivationen hos adepten, vilket i sin tur kan leda till ett hinder för lärande. Hannes är den ende av våra intervjupersoner som själv valt sin mentor, vilket å ena sidan kan främja motivationen. Å andra sidan ser vi en fara med att själv välja, då man tenderar att välja någon som är så lik en själv som möjligt, vilket medför en risk att stagnera i utveckling. Forskning tyder på att människor i ett samtal främst söker få kontroll över situationen samt vill bli bekräftade (Engquist, 1990). Det är enkelt men förrädiskt att snarare ha någon som bekräftar och förstärker ens förhållningssätt än som bidrar till förändring. I Hannes fall kan det faktum att han själv sökt sig till, som vi uppfattar det, sin like, vara ett försök i att själv få kontroll över situationen. Det är ju trots allt väldigt utlämnande att befinna sig i rollen som adept. En bidragande orsak till hans strävan att få kontroll kan vara hans höga formella kompetens och långa erfarenhet av att leda. Då kunskap kan ses som ett hinder för lärande eller utveckling (Hjort et al., 1999) tror vi att detta påverkar hans benägenhet till förändring. För att förändras måste man kunna släppa på kontrollen och våga ge sig ut på okänt vatten, i detta fall att lägga kunskapen åt sidan för att kunna öppna upp mer för nya intryck.

Enligt Hjort et al. (1999) är det nödvändigt att skapa förutsättningar för lärande. Dessa förutsättningar bygger på tre faktorer. För det första måste man för att kunna engagera individer att lära, få individerna att förstå vilket syfte utvecklingssatsningen har. Detta styrks av resultatet i vår undersökning som tyder på att syfte och mål främjar utveckling. För det andra krävs verktyg, det vill säga metoder och teorier, för att kunna försätta människor i sådana situationer att de stannar upp, reflekterar och skapar sig en föreställning om vart de är på väg samt undersöker om den riktningen överensstämmer med deras egna strävanden och ambitioner. Det verktyg som används i mentorskapet är dialogen, vilken får parterna att ta sig tid att samtala, reflektera och utbyta erfarenheter. Slutligen talar författarna om vikten av stöd; att lärandet stöds av omgivningen. Stöd kan vara tid, uppbackning från ledningen eller kontaktmöjligheter med nätverk. Samtliga intervjupersoner i undersökningen har, som tidigare nämnts, uttryckt den stora betydelsen av stöd.

5.2.3 Dialog och samtalskvalitet

Resultatet tyder på mestadels positiva synpunkter kring mentorskapet som redskap för lärande, men det krävs mycket av alla inblandade parter. Förutom en oerhörd öppenhet hos båda parter krävs också välvilja om den andres (framförallt adeptens) väl. Detta i sin tur ställer oerhört höga krav på mognad och empatisk förmåga. En öppenhet hos framförallt adepten är en förutsättning för att kunna utvecklas. Med öppenhet menar vi dels adeptens förmåga att släppa på kontrollen och verkligen våga visa vem han eller hon är, dels att vara öppen för nya intryck och andras synsätt. Detta krävs för att mentorn skall ha optimala förutsättningar för att kunna vägleda adepten. En förutsättning för framförallt mentorn är att kunna vara totalt närvarande i samtalet med

adepten. Här krävs en förmåga att ha ett öppet sinne för att kunna se och förstå vad adepten behöver för att utvecklas, men också ett engagemang och uppriktig välvilja om adepten. Om denna närvaro och öppenhet finns mellan mentorn och adepten skapas förutsättningar för ett gott mentorskap där utveckling sker. Bland intervjupersonerna kan vi se skillnader i hur långt de kommit med utvecklingen i mentorskapet. Detta tror vi till stor del beror på kvaliteten i samtalen, det vill säga på vilken nivå samtalen förs.

I de fall intervjupersonerna fört dialogen på en konkret nivå, det vill säga uppehållit sig kring samtalsämnen såsom ekonomi och konkreta arbetsuppgifter, tycks inte någon nämnvärd personlig utveckling ha skett. Här tycks utvecklingen fortskrida väldigt långsamt och bara uppehålla sig på en konkret, arbetsrelaterad nivå. Däremot i de fall där parterna fört dialogen på en högre abstraktionsnivå, så kallad metanivå (se Engquist, 2.2.4.1), tycks intervjupersonerna ha nått betydligt längre i såväl professionell som personlig utveckling. Dessutom sker utvecklingen snabbare i dessa relationer. En av våra intervjupersoner nämnde att han och hans adept inledningsvis diskuterade respektives uppfattning om varandra, en annan nämnde att de initialt satte upp normer för hur förtroende skulle skapas och hur mentorskapet skulle bedrivas. De har med andra ord metakommunicerat (Engquist, 1990). Vi gör den tolkningen att detta har främjat och påskyndat utvecklingen och fördjupningen i relationen. Dessa relationer tycks nämligen ha kommit långt med sitt mentorskap då de själva hävdar att de till exempel lärt sig att bättre prioritera och kommunicera.

Enligt Wilhelmson och Döös (2002) krävs av varje samtalare en förmåga att kunna förhålla sig med såväl närhet som distans till sitt eget och den andres perspektiv (se 2.3.4). Här ser vi skillnader i förhållningssätt mellan adept och mentor. Som vi tolkat de adepter vi intervjuat har de haft lättare att hålla *närhet till den andres perspektiv* (att försöka sätta sig in i den andres perspektiv) och hålla *distans till det egna perspektivet* (att kritiskt ifrågasätta sitt eget förhållningssätt) och således svårare att ha *närhet till sitt eget perspektiv* (att kunna bidra med egna erfarenheter) samt *distans till den andres perspektiv* (att förhålla sig kritisk till den andres förhållningssätt). En god mentor bör rimligtvis ha en förmåga att hålla såväl närhet som distans till både sig själv och adepten, men bland intervjupersonerna har vi sett varierande förhållningssätt. Samtliga har dock haft lätt för att ha närhet till sitt eget perspektiv som innebär att bidra med egna erfarenheter och att ha distans till den andres perspektiv vilket innebär att förhålla sig kritisk till den andres, här adepts, förhållningssätt. Anledningen till de skillnader vi ser mellan mentor och adepts förhållningssätt, anser vi, har nog egentligen ganska naturliga orsaker då relationen mellan mentor och adept inte är helt jämbördig. Vi tror dock att det optimala hade varit om både mentor och adept hade haft förmåga att hålla närhet och distans till bådars perspektiv.

5.2.4 Reflektion

Reflektion är enligt oss den viktigaste förutsättningen för att utveckling skall ske. Utan reflektion sker ingen större utveckling. Dock har man i arbetslivet sällan möjlighet att ta sig den tid som krävs. Vi tror att om man trots tidsbrist tog sig denna tid skulle man få andra perspektiv och därmed prioritera bättre. Om man lägger ner lite tid på att till exempel tänka ut nya arbetsmetoder skulle man i förlängningen kunna effektivisera sitt arbete. Det viktiga är att man reflekterar i någon form. Vi anser att dialogen är ett utmärkt verktyg för att locka fram reflektion som i sin tur leder till någon form av utveckling.

En del av mentorerna i vår undersökning arbetar medvetet med vägledande frågor och tvingar därigenom sin adept att tänka efter och reflektera. I andra relationer förs en mer jämbördig dialog där parterna genom att få den andres synpunkter och perspektiv, omvärderar sina egna ställningstaganden och därmed reflekterar. I ytterligare andra fall serverar mentorn sin syn på ett mer eller mindre konkret problem och i det fallet krävs eller gynnas inte reflektionen i så hög grad.

Det finns flera typer av reflektion. Ett alternativ är att själv ta sig tid att sitta ner och reflektera. Detta är ett första steg i processen, men det är då lätt att man fastnar i en tankegång som man på egen hand inte kan ta sig ur. Genom en samtalspartner kan man istället få nya infallsvinklar och en möjlighet att komma vidare i sitt resonemang. Ofta behövs inte så stor insats av samtalspartnern, utan det räcker med en synpunkt eller fråga för att man ska finna ett nytt tankespår. Dels kan man reflektera under ett samtal, dels efter ett samtal. Bland intervjupersonerna har vi sett flera olika sätt att reflektera. De som knappt reflekterar alls, de som reflekterar efter ett samtal, de som reflekterar under ett samtal, men inte efter och de som både reflekterar under och efter. Att döma av intervjupersonernas egna utsagor tycks de som reflekterar både under och efter samtalet ha fått ut mest av mentorskapet. Dessa har också börjat reflektera mer även i andra sammanhang. En av intervjupersonerna tycker sig ha lärt sig att prioritera bättre i såväl privat- som arbetsliv. Den av våra intervjupersoner som bara reflekterar under samtalet (*reflection-in-action*) och inte efter, poängterar hur givande det är att få surfa på någon annans tankar. På så sätt ges tillfälle till att utbyta erfarenheter och komma vidare i sina egna tankegångar. Vår första tanke var att han inte förankrar sin egen reflektion då han släpper den direkt efter samtalet. Det kan emellertid vara så att han är så skicklig på att reflektera under samtalet att han inte behöver ytterligare reflektion.

Vid intervjutillfället med Tomas framkom att hans mentor-adept relation inte föll så väl ut. En av anledningarna till detta kan vara att han snarare serverade lösningar än lockade fram dem ur adepten genom reflektion.

5.2.5 Feedback

För att uppnå lärande är feedback viktigt och samtalskvaliteten påverkar också kvaliteten i den feedback som ges och hur den mottas. För att feedback ska ge största möjliga utdelning är det väsentligt att parterna vågar ge och ta feedback och samtala på en hög abstraktionsnivå om hur de upplever varandra. Både Ylander (1987) och en av intervjupersonerna talar om vikten av att inte förklara och försvara sig när man får återkoppling på hur man är eller gör, utan bara lyssna och acceptera. Detta kan vi instämma i, men ser även att det kan vara värdefullt att föra en dialog om hur beteendet uppfattas, för att med hjälp av dialogen reflektera över och förstå den feedback man får.

5.2.6 Maktfördelning och balans

Mentorn skall fungera som ett övergångsobjekt, det vill säga en person som underlättar för en individ att lämna en nivå och fortskrida till en annan. Här poängteras faran i att mentorn blir en stark föräldrafigur eller en alltför god vän. Strävan i en mentorskapsrelation är att förhållandet mellan mentor och adept skall vara så jämligt som möjligt. (Levinson et al., 1978) Här ser vi en svårighet att finna balans. Under intervjun med Tomas framkom att han tycker att mentor och adept bör lära känna varandra så bra och så snabbt som möjligt för mesta möjliga utdelning. Till saken hör

att han initialt anmälde sitt intresse till mentorskapsprogrammet för att *själv* bli adept och därför kanske hade svårt för att hålla på sin roll som mentor. Vi förmodar därför att Tomas ingick mentorskapet av fel anledning. Det faktum att Tomas själv sökte en mentor kan ha färgat relationen mellan honom och hans adept. Vi tolkar det som så att då han egentligen själv ville vara adept, gjorde han om rollerna för att själv få ut det han önskade. Han eftersökte fullständig ömsesidighet i sin egen strävan efter utveckling, istället för att vara den bifigur som mentorrollen, enligt Ahlström (2002), innebär. Istället för att lyssna och ta fram potentialen hos adepten matade han sin adept med lösningar på problem istället för att locka adepten till att själv finna lösningar. I sin strävan att själv uppnå utveckling hamnade han i en inre konflikt mellan vad han önskade och vad som förväntades av honom i rollen som mentor. Vi tror visserligen på ett ömsesidigt utbyte gällande utveckling, men menar att man måste ha med i beräkningen att ett mentorskapsförhållande inte kan eller bör vara totalt jämlikt, för att det skall uppnå sitt syfte. Mentorns roll är ju trots allt att vägleda, stödja och agera förebild. Om förhållandet blir för vänskapligt kan respekten gå förlorad. Dessutom anser vi att i ett alltför jämlikt förhållande finns risken att ingen utveckling kommer till stånd, då människor i ett vänskapsförhållande tenderar att eftersöka konsensus. Utveckling och förändring gynnas genom att våga förhålla sig kritisk, ge uttryck för och acceptera oliktankande samt erkänna de intressekonflikter som finns och använda de som drivkraft för utveckling. Huvudsyftet med mentorskapet är att adepten med hjälp av mentorn skall utvecklas. Om medvetenheten om rollerna i förhållandet mellan mentor och adept går förlorad och relationen snarare utvecklas till ett vänskapsförhållande, finns risken att syftet med mentorskapet inte uppfylls.

Då relationen mellan mentor och adept inte skall vara en vänskapsrelation och inte heller en förälder-barnrelation, men ändå vara jämbördig så till vida att den bör ge ett ömsesidigt utbyte, ser vi en snäv balansgång. Jan-Åke nämner själv att mentorrollen i viss mån handlar om att agera extraförälder. Vi ser här en risk att relationen mellan mentor och adept utvecklas så starkt mot förälder-barnrelation, att mentorn har svårt att förhålla sig neutral och istället för att låta adepten själv komma upp med lösningar på problemformuleringar, försöker gripa in i processen för att hjälpa adepten. Om föräldrarollen blir för stark hos Jan-Åke, finns en fara att relationen inte blir så jämlik som Levinson et al. (1978) förespråkar. Adepten kan då inta en alltför passiv roll där han eller hon istället för att förhålla sig kritisk och ifrågasättande, endast låter sig påverkas av mentorns värderingar och åsikter. Det krävs således mycket av såväl adept som mentor för att hålla på sina roller och hitta fokus i relationen. Skälet till att jämbördighet eftersträvas är att adepten skall våga öppna upp och diskutera även känsliga frågor utan att känna sig underordnad, vilket kräver ömsesidig respekt och förtroende.

Mentorn skall som tidigare sagts fungera som ett övergångsobjekt. I Hannes fall kan han redan förutse en förändring av relationen till sin mentor. Han ser henne som en klok och erfaren kollega och upplever förhållandet som tämligen jämbördigt, även om han också nämner att han lär sig mer än hon genom deras samtal. Mentorskapet kommer förmodligen att avvecklas och de kommer istället i framtiden att träffas i nätverksform.

7. AVSLUTANDE ORD

I arbetslivet ges sällan utrymme till reflekterande samtal som gynnar lärande. I ett mentorskap däremot är man mer eller mindre tvungen att avsätta tid för dialog i vilken utrymme finns till reflektion och erfarenhetsutbyte. Det har i vår undersökning visat sig att kvaliteten i samtalet är avgörande för i vilken grad och i vilken takt utveckling sker. Liksom en av våra intervjupersoner nämner, är det förvånansvärt hur pass lite som faktiskt krävs för att utveckling skall ske.

Under ett samtal kan det uppstå en hel del aha-upplevelser och reflektion, men adepten måste även efter och mellan samtalen ge sig tid att bearbeta samtalet och reflektera. Reflektion leder till ny insikt och därmed förändring, utveckling och lärande. Att sedan använda sin nya kunskap, vilken ofta handlar om ett nytt förhållningssätt befäster kunskapen. Den egna reflektionen kan leda till ett nytt behov av samtal för att få bekräfta att jag tänkt ”rätt”. Detta är således cirkulärt. Då det sällan finns tid till reflektion i vardagen är samtalet mellan mentor och adept mycket värdefullt, dels på grund av den tid som avsätts för själva samtalet, men även på grund av den varseblivning om vikten av eftertanke och reflektion kontinuerligt i vardagen som kommer till stånd. Reflektion är mycket viktigt, men för att reflektera krävs möte med nya intryck till exempel i samtalet med en annan människa, samt att man tar sig tid efteråt. Vad som kommer fram under mentorsamtalen är något att reflektera över i sig, men dessa kan också leda till att man lär sig reflektera över huvudtaget.

I vår undersökning har det, som tidigare nämnts, framkommit att stöd är oerhört viktigt för en människas utveckling. Genom det stöd som mentorn kan ge stärks självförtroendet varpå man ”vågar” vara mer kreativ och initiativtagande i sin yrkesroll. Om kreativiteten och initiativtagandet stöds i ytterligare ett led, stärks självförtroendet ytterligare vilket i sin tur leder till än mer självförtroende och utveckling. Således fungerar även stöd - liksom reflektion - cirkulärt.

Mentorns förhållningssätt under samtalet är också avgörande för i vilken grad utveckling sker. En god mentor är en god lyssnare som förmår adepten att själv komma till insikt och ändra perspektiv. Det är av största vikt att mentorn endast ledsagar adepten och inte styr. För att en förändring – en insikt – ska förankras hos adepten måste denne själv komma på en tanke, idé eller lösning. Många mentorer tycker sig kanske sitta inne med en lösning på det diskuterade problemet, men måste då lägga band på sig för att inte förekomma adepten. Dessutom kommer kanske adepten med en helt ny vinkling som gör att mentorn får tänka om och reflektera och därmed har båda genomgått en lärandeprocess. Ibland kan ett samtal fastna på en för låg abstraktionsnivå, där ett problem inte kan lösas eftersom man inte vidgar perspektivet och kommer vidare. Här spelar mentorns professionalitet som samtalsledare stor roll. Dock får man vara medveten om att inte heller tala alltför abstrakt.

Som vi tidigare nämnt är den utveckling som sker i en dialog mellan mentor och adept mer eller mindre ömsesidig. Betydelsen av en dialog är flerfaldig; samtalsparterna får stöd att förändra sina uppfattningar om den fråga samtalet gäller och tillfälle att öva upp förmågan att samtala dialogiskt, varpå de skaffar sig ett förhållningssätt som kan förbättra kvaliteten på vardagskommunikationen och vardagslärandet generellt i arbetslivet. Det ges också tillfälle till reflektion. En förutsättning för att kunna se en dialog som en möjlighet till lärande är att se kunskap som något var och en av oss själva konstruerar. Det erfarenhetsbaserade lärandet innebär att olika individer skapar sig olika

förståelse för en och samma verklighet. I vilken utsträckning denna förändring leder till ny kunskap är beroende av om samtalsparterna förmår att skapa ett dialogiskt, utvecklande samtal av hög kvalitet. När mentorn och adepten berättar för varandra vad de ser ur sina respektive perspektiv så synliggör de olika aspekter av verkligheten för varandra. Tillsammans kan de genom erfarenhetsutbytet med varandra, reflektionen och stödet bli lite klokare. Tillsammans kan de skapa en ny och integrerad kunskap som bygger på ett mer omfattande aspektseende än vad var och en har på egen hand. Det speciella med vad som kommer fram ur en dialog, är att ingen av de inblandade parterna hade kunnat komma fram till den nya kunskapen på egen hand. Denna form av kollektiv läroprocess skapar en synergieffekt. Ett avslutande citat från en av intervjupersonerna sammanfattar erfarenhetsutbytet i en reflekterande dialog som en möjlighet till lärande och utveckling:

”Erfarenhet är inte vad som händer dig, utan vad du gör av det som händer dig!”

6. REFERENSER

- Ahlström, G. (2002). *Mentorskap – erfarenheter för personlig och professionell utveckling*. Liber AB, Kristianstad.
- Ahrén, G. (1991). *Mentorskap – viktig del i all chefsutveckling*. Liber AB, Malmö.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. Jossey-Bass, San Fransisco.
- Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.
- Burlew, L.D. (1991). *Multiple mentor model: A coceptual framework*. Journal of Career development, vol.17(3), 213-221.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Norstedts Juridik AB, Stockholm.
- Ellström, P-E. Backlund, T., Hansson, H. & Thunborg, C. (2001). *Lärdilemman i arbetslivet*. Studentlitteratur, Lund.
- Engquist, A. (1990). *Utvecklingssamtal som förändringsinstrument; Teoretisk och empirisk analys*. Almqvist och Wiksell International, Stockholm.
- Erkut, E. & Mokros, J.R. (1984). *Professors as models and mentors for college students*. American Educational Research Journal, vol.21, no. 2, 399-417.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Publishing Company, New York.

Gordon, H. (1971). *Intervjumetodik*. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm.

Hansson, J. (1997) *Skapande personalarbete. Lärande och kompetens som strategi*. Prisma, Falun.

Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande*. Daidalos, Göteborg.

Hjort, B., Karlsson, T. & Olsson, M. (1999). *Mentorskap i morgondagens organisationer*. Futura, Karlskrona.

Holme, I-M. & Krohn Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur, Lund.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.

Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Studentlitteratur, Lund.

Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., McKee, B. (1978). *The seasons of a mans life*. Knopf, New York.

Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Studentlitteratur, Lund.

Mehrens, S. (1998). *Samtal som arbetsmetod*. Studentlitteratur, Lund.

Merriam, S.B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur, Lund

Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och kultur, Borås.

Murray, M. & Owen, M. (1992), *Modernt mentorskap – hur man i praktiken startar och leder ett mentorprogram*. Studentlitteratur, Lund.

Nilsson, L. (2000). *Att tilltro sin handlingskraft – ett mentorprogramms betydelse för fjorton kvinnors chefskarriär*. Centrum för forskning i lärande, Luleå.

Patel, R. & Tebelius,U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books, New York

Svensson, L. (1997). Lärande genom organisationsutveckling (s.223-244). I Sandberg, Å. (red), *Ledning för alla?: om perspektivbrytningar i företagsledningar*. Stockholm.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma, Stockholm.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur, Lund.

Thurén, T. (1986). *Orientering i källkritik*. Esselte Studium, Stockholm

Ylander, C. (1987). *Makt och rädsla*. Legenda AB, Uddevalla.

Wilhelmsson, L. & Döös, M. (2002). *Dialogkompetens – för utveckling i arbetslivet*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

BILAGA

Intervjuguide

Inledning

Anställningstid?

Utbildning/bakgrund?

Befattning/arbetsuppgifter?

Mentorskap

Vem tog initiativet till mentorskapet?

Syfte/mål med mentorskapet?

Har syfte/mål förändrats/utvecklats under mentorskapets gång?

Hur skulle du beskriva din roll som mentor/adept?

Hur uppfattar du adeptens/mentors roll?

Hur ofta träffas ni?

Hur är träffarna upplagda? *(beskrivning av former för mötena)*

Vilka gränser har ni satt för hur långt mentorskapet skall sträcka sig? (arbete-privatliv)

Lärande

Ge exempel på något du lärt dig genom mentorskapet! *(kunskaper och insikter samt professionell och personlig utveckling)*

På vilket sätt delar din mentor/adept med sig av egna erfarenheter?

Beskriv ett samtal! *(innehåll, struktur & karaktär; på vilket sätt diskuterar man problem)*

Beskriv ett samtal med din mentor/adept som varit särskilt betydelsefullt för dig! Vad tänkte du under/efter samtalet? *(Reflektion)*

På vilket sätt bearbetar du samtalet efteråt?

Hur ser ett mindre bra samtal ut?

Påverkan

Hur har mentorskapet påverkat dina attityder, värderingar och normer?

Vad/hur gör du medvetet för att påverka?

Hur upplever du att feedback er emellan fungerar?

Har du senare noterat att du påverkat/blivit påverkad på ett sätt som du varit omedveten om?

Stöd

Beskriv din mentors förhållningssätt när du behöver stöd./Hur förhåller du dig när din adept behöver stöd?

Sker vägledning i konkreta uppgifter eller i förhållningssätt?

Hur upplever du tillgängligheten och lyhördheten hos din mentor?

Förankring i arbetsorganisationen och vardagen

Vad görs i organisationen för att möjliggöra/underlätta genomförandet av mentorskapet?

Hur ser förutsättningarna ut för att kunna använda det du lärt genom mentorrelationen?

Har relationen till dina kolleger/medarbetare förändrats?

Har du fått någon feedback utifrån på att du har förändrats sedan mentorrelationen påbörjades?

Utfall

Hur har du använt dina nya kunskaper?

Finns några negativa konsekvenser av mentorskapet?

Vad upplever du har gett dig mest i mentorrelationen?

Hur har ditt sätt att reflektera förändrats?

Hur har din förmåga att ta och ge feedback förändrats?

Hur har ditt förhållningssätt förändrats?

Avslut

Om du skulle utvärdera mentorskapsinsatsen idag vad skulle du då säga?

Finns det något du skulle vilja ändra på i mentorprogrammet? Hur skulle du vilja att det var?

Vad tycker du är viktigast av det vi pratat om?

Finns det något du vill tillägga?

Frågor?