

Jag, du och vi i en mentorskapsrelation

En studie om mentorskapsrelationer
som pedagogiskt redskap för lärande

Cecilia Bisgaard

Handledare:
Tina Kindeberg



Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	43
Titel:	Jag, du och vi i en mentorskapsrelation – En studie om mentorskapsrelationer som pedagogiskt redskap för lärande
Författare:	Cecilia Bisgaard
Handledare:	Tina Kindeberg
Datum:	2018-08-15
Sammanfattning:	<p>Uppsatsen handlar om hur mentorskapsrelationen verkar som pedagogiskt verktyg för lärandet. I dagens samhälle kan mentorskap bland annat betraktas användas utifrån tanken om att främja det livslånga lärandet och som svar på samhällsutmaningar, såsom att bidra till att fler får kvalificerat arbete. Utifrån dessa tankar om mentorskap och utifrån dagens debatt kring utrikes föddas (icke-)möjligheter till kvalificerat arbete belyses i denna uppsats mentorskap utifrån pedagogisk relevans och hur mentorskap kan verka som främjande för lärandet. Syftet med denna uppsats är att genom observation och intervjuer undersöka och bidra med kunskap samt förståelse till hur mentorskapsrelationer verkar som pedagogiskt verktyg för lärande. Tidigare forskning belyser komplexiteten av mentorskapsbegreppet samt vikten av relationella aspekter för ett lyckat mentorskap. En observation och fyra semi-strukturerade intervjuer har gjorts med adepter och mentorer. Observationen centreras kring icke-verbal kommunikation och intervjuerna gjordes utifrån frågor kring deltagarnas subjektiva uppfattningar om mentorskapsrelationen. Genom tematisk och narrativ analys formas teman vilka ligger till grund för teoretisk referensram och uppsatsens analysdel. Teorierna behandlar relationell pedagogik, förebildlighet, icke-verbal kommunikation samt utbildningsrelationen. Utifrån studien, tidigare forskning samt teorier synliggörs att främjande för relationen och lärandet är mentorns utbildningsansvar; att mentorn utmanar, motiverar och inspirerar adepten för att lärande ska ske. Adepten måste i sin tur även visa på engagemang och villighet att lära för att lärandet ska ske. Därtill kan även icke-verbal kommunikation användas som främjande för lärandet. Även tydlighet i förväntningar på mentorskapet och rollerna kan betraktas verka som främjande. Hämmande för relationen är det motsatta. Bristande engagemang från båda parter, ignorans samt försummande i relationen. Kommunikationsstörningar, otydlighet i ansvarsfördelning och oklarhet i förväntningar i relationen framkommer också som påtagligt hämmande för lärandet.</p>
Nyckelord:	Mentorskap, relationell pedagogik, utbildningsrelation, ansvar, förebildlighet, lärande, relationer

Innehåll

Förord.....	i
1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund och tidigare forskning.....	2
1.1.1 Vad är mentorskap?.....	2
1.1.2 Den relationella aspekten av mentorskap.....	4
1.2 Problemformulering.....	5
1.3 Syfte och frågeställning.....	6
1.4 Disposition.....	6
2 Metodologiska utgångspunkter.....	7
2.1 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt.....	7
2.2 Urval och avgränsning.....	7
2.3 Metodval: Observation.....	8
2.4 Metodval: Intervju.....	9
2.5 Bearbetning av material.....	9
2.5.1 Dokumentation.....	9
2.5.2 Analysarbete.....	10
2.6 Kan vi verkligen lita på det här?.....	11
2.6.1 Forskarrollen och objektivitet.....	11
2.6.2 Validitet och reliabilitet.....	12
2.6.3 Etiska överväganden.....	14
3 Teoretisk referensram.....	16
3.1 Relationer; vem är jag, vem är du och vilka är vi?.....	16
3.1.1 Relationer och dimensioner.....	16
3.1.2 Biestas utbildningsrelation.....	18
3.1.3 Förebildlighet.....	19
3.2 Bortom ord.....	20
3.2.1 Den icke-verbala kommunikationen.....	20
4 Analys.....	22
4.1 Den relationella labyrinten; att finna sig själv och varandra.....	22
4.1.1 Det här med förväntningar.....	22
4.1.2 Osäkerhet.....	24
4.1.3 Att vara personlig.....	27
4.1.4 Ansvar och förebildlighet.....	29
4.1.5 Utveckling.....	33
4.2 Mötet mellan mentor och adept; ur en observatörs perspektiv.....	36
4.2.1 Att se men inte höra.....	38
5 Diskussion och slutsats.....	40
5.1 Mentorskap som en lärande relation?.....	40
5.2 Vidare forskning.....	42
Referenser.....	44
Bilagor.....	a

<i>Bilaga 1</i>	<i>a</i>
<i>Bilaga 2</i>	<i>b</i>
<i>Bilaga 3</i>	<i>c</i>
<i>Bilaga 4</i>	<i>d</i>

Förord

Denna uppsatsresa har varit allt annat än vad jag först förväntade mig men tack vare tålamod, gott stöd, envishet och kämpaglöd har jag tagit mig igenom arbetet och är stolt över det jag gjort. Jag har lärt mig oerhört mycket om både uppsatsämne, mig själv som person och hur viktigt det är att omge sig av inspirerande och stöttande människor. Med det vill jag rikta ett stort tack till mina nära och kära som peppat mig genom hela processen och som alltid trott på mig. Tack till er som valde att ställa upp och delta i studien, jag uppskattar ert deltagande innerligt. Framförallt vill jag även tacka min fantastiska handledare Tina Kindeberg för givande samtal, goda råd och trygghet genom hela uppsatsprocessen, det har verkligen betytt mycket för mig.

Pedagogik är för mig ett ämne som betyder oerhört mycket och som jag anser följer en hela livet. Från barnsben när vi ska lära oss grunderna i livet, i skolan när vi utbildas till goda världsmedborgare, i arbetslivet när vi bidrar till samhället, som individer i våra relationer och när vi möter andra människor. Pedagogiska funktioner ska inte lämnas åt slumpen. Det krävs eftertanke och medvetna val, vilket är något jag med denna uppsats vill belysa. Pedagogik och framförallt relationell pedagogik följer oss hela livet och jag hoppas kunna inspirera till en diskussion om dess vikt, inte minst i dagens föränderliga samhälle där kunskaper, kompetenser och erfarenhet står i centrum.

Jag vill avsluta med en påminnelse om att vi alltid bör vara ödmjuka och öppna för att lära av varandra och att aldrig sluta sträva efter ny kunskap och personlig utveckling.

Cecilia Bisgaard

Lund, 2018-08-13

1 Inledning

“Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market.” (Europaparlamentet, Europeiska unionens råd & Europeiska kommissionen, 2018).

Detta citat återfinns som den första principen i den europeiska pelaren för sociala rättigheter. Den behandlar alltså utbildning och lärande vilket är något som alla ska ha rätt till. Tidigare i år antog den europeiska kommissionen ett förslag till nya rekommendationer om nyckelkompetenser för livslångt lärande, vilka ska stödja ovanciterade princip. Dessa nyckelkompetenser formulerades om från 2006 års rekommendationer med grund i att vårt föränderliga globala samhälle ställer andra krav på oss jämfört med för ett decennium sedan. Dagens samhällen förlitar sig på högutbildade individer och hög kompetens för att hantera de utmaningar vi ställs inför idag. Utefter detta följer behovet av nya perspektiv på lärande och utbildning för att möta de nya globala utmaningarna (Europaparlamentet, Europeiska unionens råd & Europeiska kommissionen, 2018).

En av dessa globala utmaningar är social exkludering och svag social sammanhållning. Denna utmaning problematiserar och underminerar bland annat individens känsla av egenmakt. För att egenmakt ska främjas är det livslånga lärandet essentiellt. Det kan till och med påstås vara nyckel till egenmakt; att alla ska få lika tillgång till utbildning av hög kvalitet. Detta bidrar nämligen till omfördelning av välstånd med förhoppningen att omfördelningen ska leda till ett mer jämlikt samhälle. Lärande och även kompetensutveckling är således viktig i alla åldrar för att lärandet ska vara just livslångt. Med globaliseringen krävs dock nya vägar till att främja livslångt lärande. Ett initiativ till att hitta nya vägar till lärande är investeringar i utbildningsfrämjande åtgärder. EU:s struktur-och investeringsfonder investerar exempelvis 34,5 miljarder euro inom utbildning och forskning. Vidare så hjälper Europeiska fonden för justering för globaliseringseffekter friställda arbetstagare att hitta jobb genom exempelvis karriärrådgivning, inkomststöd, omskolning samt även coachning och mentorstöd. Utifrån dessa stöd uppmuntras vidare åtgärder och insatser för att hantera sysselsättningsmässiga och sociala konsekvenser av globaliseringen. Viktigt är att balansera kortsiktighet med långsiktighet för att skapa snabba men långvariga åtgärder för att exempelvis hjälpa individer till arbete (Europeiska kommissionen:16f).

Mentorskap är inte direkt en ny företeelse. Det praktiseras på olika sätt, återfinns inom olika delar i samhället och kan påstås ha en lärande funktion där kunskaper, färdigheter och erfarenheter delas mellan två individer (Se Westlander, 2008). Just mentorskap har under de senaste åren även används som svar på en samhällsutmaning; högre arbetslöshet bland utrikes födda med eftergymnasial utbildning jämfört med inrikes födda med eftergymnasial utbildning. Därutöver är andelen med kvalificerade jobb bland utrikes födda med eftergymnasial utbildning även lägre jämfört med inrikes födda med eftergymnasial utbildning (Se SCB, 2017). Detta är något som kan ses som problematiskt för individens egenmakt, den sociala inkluderingen och sammanhållningen, samt som hinder för ett jäm-

ställt samhälle. Mentorskap används sålunda bland annat som metod för att hjälpa utlandsfödda akademiker till kvalificerat arbete inom det svenska arbetslivet (Se Folkuniversitetet, u.å.). På så vis kan det påstås finnas en utmaning när det kommer till kvalificerade jobb och arbetslöshet. Där mentorskap i dagens samhälle kan betraktas som en nygammal metod för att bemöta en global utmaning genom att verka för samhällelig inkludering, som nytt perspektiv på utbildning, som ny väg till lärande samt som metod bakom livslångt lärande, för att bidra till egenmakt.

Lärande och utbildning är aktuella ämnen för att bemöta utmaningar som globalisering för med sig. Det livslånga lärandet ter sig bli allt mer viktigt och centralt som verktyg. Nya metoder och vägar för att uppnå och främja livslångt lärande uppmuntras. Mentorskap ter sig som en sådan metod och väg; som del av det livslånga lärandet och för att bidra till att fler får kvalificerat arbete.

1.1 Bakgrund och tidigare forskning

Utifrån tanken om att mentorskap kan ses som en metod och väg för att främja livslångt lärande och för att bidra till att skapa möjlighet till kvalificerat arbete för fler är det relevant att belysa vad tidigare forskning visar om just mentorskap. Detta avsnitt kommer således behandla hur mentorskap som begrepp och koncept används i denna uppsats, information av mentorskapsprogrammet från vilka studiedeltagare utifrån från samt vad tidigare forskning visar på är främjande för mentorskapet.

1.1.1 Vad är mentorskap?

Definitionerna av mentorskap och vad som utgör en mentor och adept är många och beror ofta på kontext och mål med mentorskapet (Se Idmark-Andersson, 2005; Haggard, et.al., 2011; Ghosh, 2012), vilket gör det till något av en utmaning att komma fram till en universell definition av mentorskap. Trots variationer i begreppet finns det enligt Ghosh (2012) vissa gemensamma centrala teman som utgör ett mentorskap. Det första temat är mentorrollens övergripande syfte att stödja adeptens karriärsutveckling likväl som adeptens psykosociala utveckling. Det andra temat handlar om utbytet i relationen där det finns en betoning på ömsesidigheten som utgör mentorskapet, dock med störst fokus på adeptens karriärsutveckling. Det tredje temat handlar om mentorns status, att mentorn behöver vara inflytelserik samt senior för att kunna stödja adeptens karriärsutveckling (Ibid:155). Mentorskap är således ett tvåpersons-förhållande där adepten utgörs av en person som söker efter att utveckla sina kunskaper och/eller kompetens inom ett visst område. Mentorn är en person som har expertis inom de områden adepten behöver få ledning i och som kan dela med sig av dessa kunskaper och expertis på ett konstruktivt sätt. I mentorskapsrelationen ingår således aspekter av personlig utveckling, ömsesidighet och lärande (Westlander, 2008:63f).

Mentorskapsprogrammet vilka studiedeltagande utgår från beskriver mentorskapet som en möjlighet för adepter att få ökade insikter samt förståelse om den svenska arbetsmarknaden och en möjlighet för adepterna att bygga ett professionellt nätverk. Mentorernas

funktion, enligt programmet, är sålunda att vara ett bollplank för adepterna, vägleda adepterna i frågor gällande den svenska arbetsmarknaden samt att även stötta andra adepter under gemensamma träffar för hela programmet. Inom programmet erbjuds även mentorer utbildning i coachning och handledarskap. Mentorsksapsprogrammet riktar sig till mentorer med förankring i det svenska arbetslivet samt adepter som är akademiker med utländsk bakgrund¹. De formella kraven för att få vara en del av mentorsksapsprogrammet är att mentorn ska väl förankrad i det svenska arbetslivet samt ska se det som positivt att få bidra till en annan persons personliga utveckling. Mentorn bör även känna ett engagemang och nyfikenhet för uppdraget. Adepten måste uppfylla kriterierna av att ha utländsk bakgrund, eftergymnasial utbildning, ej har ett jobb med motsvarande kompetens, kunna grundläggande svenska samt inneha ett giltigt uppehållstillstånd.

Utöver svårigheter i att finna en vetenskaplig definition av mentorskap kantas det även av förvirring genom närbesläktade begrepp så som coachning. I ett steg mot att ytterligare reda ut och definiera begreppet mentorskap kan det med fördel belysas utifrån jämförelser med andra liknande begrepp (Se Westander, 2008). Begreppen mentorskap och coachning är närbesläktade och används ibland synonymt till varandra, varpå det är viktigt att reda ut begreppen och hur ”mentorskap” används i denna uppsats. Båda begreppen syftar till vägledande aktiviteter genom relationer. Coachning å ena sidan utgörs av kortsiktighet där fokus ligger på att förbättra redan förvärvade kompetenser, således att förbättra kompetenser i en viss riktning. Mentorskap å andra sidan handlar om att skapa långvariga relationer vilka utgörs av frivillighet, långsiktiga mål, reflektion samt långsiktiga processer för att främja adeptens karriärsrelevanta kunskaper och adeptens sociala kapital (McKevitt & Marshall, 2015:264; Westlander, 2008:64). Således kan mentorskapet innehålla element av coachning genom att mentorn under och i mentorsksapsrelationen (långsiktigt) använder sig av coachningstekniker (kortsiktigt) (Fajana & Gbajumo-Sheriff, 2011;424).

I denna uppsats härleds definitionen av mentorskap av tidigare forskning, synen på mentorskap från vetenskaplig litteratur och vad mentorsksapsprogrammets, vilka studiedeltagarna deltar i, beskrivning av mentorskapet. Mataboee, Venter & Rootman (2016) definierar mentorskap som:

“...a relationship between a mentor and mentee in which learning and experimentation can occur, potential skills can be developed, and in which results can be measured in terms of competencies gained.” (Ibid:2)

I enighet med denna definition och tidigare diskussion ses mentorskap således som en relation som pågår under långsiktiga förhållanden där lärande kan ske och färdigheter kan utvecklas, vilket kan mätas i termer av förvärvad kompetens och utvecklade kunskaper inom ämnen kopplade till adeptens intresseområde.

¹ Begreppet *utländsk bakgrund* används utifrån SCB:s rekommenderade definition vilket är att en är utrikes född eller inrikes född med två utrikes födda föräldrar (SCB, 2002:10). Denna definition är även den mentorsksapsprogrammet, vilka uppsatsen studiedeltagare är del av, utgår från.

1.1.2 Den relationella aspekten av mentorskap

Nu när en definition formats för hur mentorskap ses på i denna uppsats är det även relevant att diskutera vad som utgör ett lyckat mentorskap. Eller, Lev och Feurer (2014) har i sin studie om vilka nyckelkomponenter som utgör en effektiv mentorskapsrelation i en akademisk miljö kommit fram till åtta stycken teman vilka här presenteras i samma ordning som i studien.

1. Öppen kommunikation och tillgänglighet

Viktigt för en lyckad mentorskapsrelation är att parterna upplever att de kan kommunicera med varandra öppet och att parterna lyssnar på vad de har att säga till varandra samt att mentorn är tillgänglig och öppen för att svara på frågor från adepten. Detta bör med fördel ske i en trygg miljö där båda parter kan komma till uttryck med konstruktiv kritik som följd. God kommunikation i trygga rum bidrar till att förbättra adepternas självförtroende och motiverar dem även till att utvecklas (Ibid:817f)

2. Mål och utmaningar

Väsentligt för båda parter är att ha tydliga gemensamma mål och förväntningar inom mentorskapet. Vidare är det även av vikt att fokusera på individuella utmaningar vilka passar adeptens kompetens samtidigt som det får adepten att testa sig själv och kämpa. Med andra ord så ska utmaningarna ska inte vara för enkla. Genom stöd och uppmaningar från mentorn kan adeptens utveckling främjas genom att arbeta med stegvis svårare och mer utmanade uppgifter (Ibid:817f).

3. Passion och inspiration

Mentorn bör bidra med inspiration och passion till mentorskapet genom att själv ha ett intresse för ämnet samt vara entusiastiska i sin roll som mentor. Detta för att skapa engagemang hos adepten samt för att kunna inspirera adepten till kritiskt tänkande, kreativitet och självförtroende (Ibid:817).

4. God och vårdande relation

Även att ha en god och ömsesidig relation är viktigt för att en mentorskapsrelation ska lyckas. Stöttning i relationen, omtanke och kvalitetstid är betydelsefullt för mentorskapsrelationen från adepternas perspektiv. Ur mentorperspektivet är det dock viktigt att sätta tydliga gränser i relationen för att inte bli privat (Ibid:818f). Således bör både mentor och adept visa att de bryr sig om varandra och ha en god personlig kontakt genom att vara både formella och informella mot varandra men samtidigt ha gränser för att inte riskera att relationen blir för privat.

5. Ömsesidig respekt och tillit

Bidragande till en god mentorskapsrelation är tillit och respekt för varandra i relationen. Exempelvis är det fördelaktigt att se sin respektive som en likvärdig kollega samt att parterna kan vara ärliga mot varandra (Ibid:818f).

6. Kunskapsutbyte

För att relationen ska lyckas bör även ett gott kunskapsutbyte finnas. Detta syftar till att adepten genom mentorskapet ska få chans att förvärva verklighetsbaserad och användbar

kunskap samt att det bör finnas möjlighet att utbyta idéer, kunskaper och kompetenser (Ibid:818f).

7. Själständighet och samarbete

Mentorskapet bör fostra adeptens egen självständighet samt förmågan att samarbeta. Således bör det finnas utrymme för adepterna att pröva sig fram på egen hand och att få göra misstag, samtidigt som det finns möjlighet till stöttning av mentorn (Ibid:818f).

8. Förebildlighet

Det sista temat som nämns är mentorns roll som förebild för adepten, något som benämns som en psykosocial funktion i mentorskapsrelationen. Förebildligheten handlar om att mentorn bör ses som guide och förebild som kan dela med sig av sina erfarenheter (Ibid:818f).

I Mataboee, Venter och Rootmans (2016) studie *"Understanding relational conditions necessary for effective mentoring of black-owned small businesses: A South African perspective"* framkommer liknande teman på vad som utgör ett bra och effektivt mentorskap. Utöver de liknande åtta teman som Eller, Lev och Feurer (2014) presenterar benämns även teman 'cultural issues' samt 'mentee's willingness to learn' (Mataboee, Venter & Rootman, 2016:6). Gällande kulturella frågor framkommer i studien att det i relationen är viktigt att erkänna eventuella kulturella skillnader som finns mellan mentor och adept. Dock utan att framställa det som, eller låta det bli, ett hinder i mentorskapet. Istället bör kulturella skillnader strävas efter att (av mentorn) uppfattas, förstås samt accepteras i mentorskapet. Således behandlas med vad författarna benämner 'cultural sensitivity' (Ibid:8, 10). Angående temat om adepternas villighet att lära menar Mataboee, Venter och Rootman (2016) att det indikerar på adeptens engagemang i mentorskapsrelationen. Där stort engagemang och vilja att läras kan kopplas till god effektivitet i relationen. En adept som är villig att lära sig i relationen tyder således på att adepten är inspirerad och har en strävan efter att lyckas, vilket bidrar till att adepten kommer arbeta hårt samt prestera sitt bästa under mentorskapsperioden (Ibid:9).

1.2 Problemformulering

De senaste åren har en debatt kring utrikes födda akademikers (icke-)möjligheter till ett jobb motsvarande deras utbildningsnivå bedrivits (Se exempelvis Sydsvenskan, 2017; SvD, 2016; Sveriges radio, 2016). Detta har bland annat gett uppkomst åt mentorskapsprogram som syftar till att hjälpa personer som står utanför den svenska arbetsmarknaden att närma sig den. Många av dessa mentorskapsprogram bedrivs på deltagarna fritid och bygger på frivillighet samt engagemang där båda parter ingår mentorskapsrelationen som privatpersoner istället för som rollen av en specifik befattning. Adepterna ges alltså möjlighet till nya insikter om den svenska arbetsmarknaden och hur de kan närma sig den. För mentorerna ges chansen att få ökade insikter och kunskap inom exempelvis mångfald och inkludering, samt chansen till ett utökat professionellt nätverk och känslan av att göra skillnad (Se exempelvis Stockholms stad, 2018; Jusek, u.å.; MINE, u.å.). Dock lyser svensk pedagogisk forskning med sin frånvaro kring huruvida dessa mentorskapsrelationer verkar för lärande och utbildning. Genom denna uppsats är det min förhoppning att bidra till den svenska pedagogiska forskningen kring hur mentorskapsrelationer, vilka

bygger på frivillighet, verkar som pedagogiskt verktyg samt vad som formar lärandet i dessa relationer.

1.3 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att genom observation och intervjuer undersöka och bidra med kunskap samt förståelse till hur mentorskapsrelationer verkar som pedagogiskt verktyg för lärande.

Den frågeställning som härleder och ligger till grund för undersökningen är:

Hur främjas alternativt hämmas lärande av hur mentor och adept bemöter och kommunicerar med varandra i mentorskapsrelationen?

1.4 Disposition

Avsnitt 1: I detta avsnitt har vi fått ta del av inledningen, syfte samt frågeställningar. Därutöver belyses även i detta avsnitt bakgrunden till vad mentorskap egentligen är, hur mentorskap definieras och omskrivs i denna uppsats. Därtill redogörs för tidigare forskning inom området för mentorskap. Den tidigare forskningen återkommer därefter tillsammans med teorin i avsnitt 4, analysen.

Avsnitt 2: I det andra avsnittet i denna uppsats redogörs de metodologiska utgångspunkterna. Såsom den vetenskapliga utgångspunkten, metodvalen av intervju och observation, hur bearbetningen och analysarbetet gjorts samt huruvida vi verkligen kan lita på det som står i uppsatsen.

Avsnitt 3: I detta avsnitt presenteras och redogörs de valda teorierna. Dessa är bra att ha med sig i kommande del av uppsatsen då dessa, tillsammans med tidigare forskning, används genomgående i det följande analysavsnittet.

Avsnitt 4: Den fjärde delen av denna uppsats är analysen. Här presenteras resultatet i förhållande och relation till de valde teorierna samt tidigare forskning.

Avsnitt 5: I uppsatsen sista avsnitt bedrivs en diskussion om det som kommit fram i analysen. Vidare så presenteras även förslag på fortsatt forskning.

Efter avsnitten följer referenserna som används i uppsatsen och bilagorna som visar intervjufrågorna som använts i studien.

2 Metodologiska utgångspunkter

2.1 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Denna uppsats utgår från en hermeneutisk syn på vetenskap, vilket innebär att jag söker förståelse och mening bakom det som undersökts. Något som görs utifrån sammanhang, historia och kontext där fenomenen förekommit. Människan som subjekt skapar betydelsen och blir således även grunden till det. Inom hermeneutiken är således tolkning och förståelse centralt för att finna betydelse och mening (Se Brinkkjaer & Høyen, 2013; Hyldgaard, 2008:32ff). För att söka svar på frågeställningarna kommer således fokus ligga på att tolka samt förstå relationernas och bemötandets innebörd utifrån de intervjuade och observerade deltagarna.

Denna uppsats har således utgångspunkt i att *förklara, förstå och tolka* människors egna berättelser och handlingar, varpå jag valt att använda mig av kvalitativa metoder för insamling av data. Metoderna som valts att användas i denna uppsats är observation och intervjuer. Valen är baserade på vilka metoder som kan anses gynna denna uppsats mest, de metoder som kan ses som mest praktiska samt generera användbara data (Cohen, Manion & Morrison, 2018:469). Genom observationen belyses bemötande och kommunikation i mentorskapsrelationen, vilket kan bidra till svar på vad som sker relationellt i mötet formar utbildningsrelationen. Intervjuerna ger data i form av individernas subjektiva erfarenheter, åsikter och tankar vilket kan tänkas användas för att närma mig individernas utkikspunkter och således vad individerna själva anser formar relationen och lärandet.

2.2 Urval och avgränsning

Önskvärda parter deltagande i mentorskapsrelationen valdes utifrån frågeställningar och uppsatsen intresse kring ett mentorskap som bygger på frivillighet och som inte är situerad på en arbetsplats, vilket resulterade i en mentorskapsrelation där mentorn är förankrad i det svenska arbetslivet och adepten är utländsk akademiker. Sökandet efter deltagande till studien kantades dessvärre av utmaningar av att finna intresserade. En stor utmaning låg i att finna aktiva mentorskapsprogram eller mentorskapsprogram som tillät mig få tillgång till deras deltagande. Utifrån dessa svårigheter grundades urvalet i ett så kallat bekvämlighetsurval vilket innebär att urvalet grundades i vilka mentorskapsprogram som fanns tillgängliga, det som i situationen var enklast och bekvämast att gå vidare med (Se Denscombe, 2009:39; Cohen, Manion & Morrison, 2018:218). Därefter fortsatte urvalet av studiedeltagande i samma anda, där valet gjordes baserat på de deltagande i mentorskapsprogrammet som ville ställa upp. Bland urvalet förekom avhoppare vilket minskade antalet respondenter.

Nackdelen med ett bekvämlighetsurval är att det inte representerar mer än gruppen själv, vilket försvårar sökandet efter generaliserbar kunskap för en större population (Cohen, Manion & Morrison, 2018:2018). Dock är en kritik för just kvalitativa metoder svagheten när det kommer till (statistisk) generaliserbarhet. Istället för sannolikhetskalkyler och liknande görs eventuella generaliserbarheter utifrån försiktiga bedömningar kring studiens överförbarhet på andra personer eller miljöer som i något avseende liknar de i ens egna

studie (Svensson & Ahrne, 2015:26f). Generaliserbarhet inom kvalitativ forskning är således något som oavsett vad bör göras med försiktighet vilket jag tar i beaktning i min uppsats, både utefter bekvämlighetsurvalet men även på grund av mina kvalitativa metoder.

2.3 Metodval: Observation

Syftet med att göra en observation var att närma mig vad individer gör i verkligheten snarare än vad de säger att de gör (Denscombe, 2009:271). Observationen möjliggjorde insamling av förstahandsinformation, där data samlas in under naturligt förekommande situation utan större påverkan av mig som forskare. Vidare kan även observation som metod bidra med kontextuell information samt även data om icke-verbal kommunikation, ansiktsuttryck, gester, kroppsspråk etc. Observationen ger således möjlighet att samla in data om det som faktiskt sker i mötet mellan mentor adept, snarare än vad mentor och adept själva återberättar om hur mötet sker (Cohen, Manion & Morrison, 2018:542f). Då observationen skedde under ett samtal mellan mentor och adept så var observationen av praktiska och etiska skäl öppen, vilket innebär att deltagarna var införstådda med att jag ämnade observera dem. Dock deltog jag ej i samtalet med anledning av att ej bryta det naturliga händelseförloppet och för att ej riskera att det som diskuteras enbart reflekterar mina egna funderingar och frågor i situationen snarare än det som skulle skett utan min egna iblandning (Se Lalander, 2015).

Inför observationen gjordes ett observationsschema vilket utgick från vad som öppet skulle kunna observeras, det som skulle framgå som påtagligt och exakt, det vill säga händelser som är så klara som möjligt och inte behöver tolkas, samt händelser som är tillräckligt regelbundna för att kunna registreras (Denscombe, 2009:276f). Jag valde att fokusera på ögonkontakt, tydliga gester i samband med tal och utmärkande kroppsspråk till följd av utstickande händelser; missförstånd, frustration, skrattande, upprepningar, bekräftande ord samt ljud. Tanken var från början att utgå från metoden av en systematisk observation med ett observationsschema som mätte frekvens, tidpunkt samt varaktighet. Under observationen märkte jag dock att frekvenser var svåra att räkna då händelserna skedde i större grad än vad jag först trodde. Istället valde jag att under observationen fokusera på händelserna som process där händelser genererade reaktioner som avlöste varandra, något som således resulterade i mer utvecklade fältanteckningar (Se Denscombe, 2016:308). Dock fördes fortfarande anteckningar om tidpunkt för när händelser skedde samt att händelserna som skedde var klara, regelbundna samt tydliga. Observationen resulterade således i en semistrukturerad observation där insamlingen av data var mindre strukturell jämfört med en observation med hög grad av struktur (Cohen, Manion, Morrison, 2018:543).

2.4 Metodval: Intervju

I komplement till observationen valde jag att genomföra intervjuer med deltagarna som observerats samt ytterligare två andra deltagare. Intervjuernas syfte var att, utefter observationen, bekräfta, dementera eller ge tillägg för att bidra till trovärdighet och en mer fullständig bild av situationen (Denscombe, 2009:188f). Samt även för att få en insyn i deltagarnas egna perspektiv på och åsikter kring mentorskapet (Cohen, Manion & Morrison, 2018:508).

Intervjuerna var semi-strukturerade för att samla in svar bestående av intervjudeltagarnas egna, mer djupgående, perspektiv. Intervjun bestod av förutbestämda frågor vilka utformades efter observationen gjorts för att säkerställa relevans i frågorna. Intervjun gjordes enskilt med varje deltagare och deltagarna gavs vid intervjutillfället utrymme för att öppet svara på frågorna. Därutöver var det deltagarna som styrde intervjuns spår, då intervjufrågorna ändrade ordning beroende på intervjudeltagarnas svar. För att följa upp, få tydlighet i deltagarnas svar samt för att visa intresse ställdes även följdfrågor som ej var konstruerade på förhand (Se Denscombe 2009; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015:45ff).

2.5 Bearbetning av material

2.5.1 Dokumentation

Som nämnt i avsnitt 2.3 dokumenterades data under observationen skriftligt genom fältanteckningar och observationsschema med fokus på händelser spelades även ljudet in under hela mentorträffen. Totalt blev inspelningen 44 minuter och 1 sekund långt. Observationens fältanteckningar kompletterades senare samma dag efter observationen ägt rum, detta för att inte glömma saker som observerats samt för att komplettera fältanteckningarna då allt inte hanns med att antecknas fullt ut i situationen eftersom det då fanns en risk att jag skulle störa den naturliga miljön (Denscombe, 2016:308). Inspelningen transkriberades ej på grund av tidsbrist, istället formulerades den som en berättelse (se avsnitt 4.2) utefter flertalet lyssningar av inspelningen. Berättelsen har således kompletterats och kontrollerats genomgående.

Genom fältanteckningar, observationsschema och ljudinspelningar söktes teman för att basera intervjuerna på. Detta gjordes för att intervjuerna skulle behandla relevanta ämnen samt för att ge deltagarna en chans till att vidareutveckla aspekten av relationen. Således fungerar intervjun och observationen både som kompletterande till varandra men även för att belysa olika aspekter; hur relationen ser ut utifrån, hur paret interagerade med varandra samt hur de själva anser de interagerar och hur de upplever relationen från sina egna perspektiv. Totalt gjordes fyra intervjuer där samtliga dokumenterades med hjälp av ljudinspelning. Intervjudeltagarna var på förhand informerade om att intervjuerna skulle ta cirka 20–30 minuter, hur långa de blev i praktiken styrdes av intervjudeltagarnas svar då vissa intervjudeltagare hade mer att säga än andra. Intervjuerna tog 37min 58s, 28min 22s, 31min 38s respektive 28min 23 s. Intervjuerna transkriberades sedan var för sig och det totala sidantalet för samtliga transkriberingar uppgår till 32 sidor. I transkriberingen har namn, kön och annan personlig information dolts för att säkra deltagarnas anonymitet.

2.5.2 Analysarbete

När det kommer till att analysera och sortera kvalitativt material ställs forskare ofta inför utmaningen av att se materialet från ovan och reda ut en eventuell ordning. Detta är något som Rennstam & Wästerfors (2015) kallar för kaosproblemet. Att skapa ordning i sitt material menar de vidare är nära förknippat med begrepp och teori vilka forskaren utgår från, eller vill arbeta fram. Således uppkommer ett representationsproblem där forskaren möts av omöjligheten att kunna redovisa allt material som samlats in till följd av reduceringsprocessen (Ibid:220). Således är sällnings- och reducerings arbetet högt relevant att diskutera och redogöra för.

Både tematisk analys och narrativ analys har använts i denna uppsats för att sälla, reducera och bearbeta materialet. Vad gäller den narrativa analysen så benämner Cohen, Manion & Morrison (2018) två typer av narrativ analys; den första handlar om att det är forskaren som *producerar* ett narrativ från data, händelser och information för att skapa en handling, struktur eller tematisk linje. Den andra typen av narrativ analys utgår istället från andra parters narrativ vilken analysen baseras på (Ibid:694). I denna uppsats används den förstnämnda formen av narrativ analys, således att en narrativ berättelse formas och produceras utefter insamlingen av data, närmare bestämt av den händelse; mötet mellan mentor och adept, som observerades. Vidare, så har den tematiska analysen syfte att genom noggrann läsning av materialet finna teman för att därefter användas i resultat och analys (Se Bryman, 2011:528ff). Således innebär detta att de rubriker som presenteras i avsnitt 4, analysen, är baserade efter den tematiska analysen som gjorts av insamlat material.

Analysarbetet inleddes med processen av att bli förtrogen mitt material (Rennstam & Wästerfors, 2015:222), något som gjordes genom att transkriberingarna lästes om och om igen, och inspelningarna lyssnades på flertalet gånger. Därefter sökte jag efter mönster och teman i materialet för att påbörja arbetet med att sortera och reducera. Syftet med sorteringen och reduceringen av materialet var att skapa en god representation av det (Ibid:228). Intervjumaterialet sorterades utefter roller; mentorerna för sig och adepterna för sig. Syftet med denna form av sortering var att skapa god representation samt överskådlighet av materialet, något som kan underlätta tematisering och för att urskilja likheter samt skillnader inom och mellan grupperna (Ibid:228; Cohen, Manion & Morrison, 2018:661). Därutöver är jag dock medveten kring att jag som forskare har en påverkan på vilka teman som väljs ut (både genom intervjufrågor men även i analysarbetet); det finns nämligen en tendens att begrepp och perspektiv som forskaren är bekant och van vid får mer förtur än de som kanske för forskaren framträder som ovana eller okända (Rennstam & Wästerfors:227f). För att minimera denna påverkan och risken för ett missvisande resultat försökte jag hålla mig så nära originalmaterial som möjligt genom att genomgående arbetet återvända till transkriberingen samt lyssna igenom materialet medan sorteringen gjordes. Vidare så redovisas även citat från intervjuerna för att återge hur intervjupersonerna själva uttryckte sig.

Den narrativa analysen inleddes även den med att bli förtrogen materialet (se ovan). Narrativ analys och berättelser kan återge komplexa sociala situationer i detalj, väcka känslor och utgår dessutom från individuella perspektiv. En risk med narrativ analys och att återge en berättelse är, likt risken med observation, att den helt utgår från mig som observatör och vad jag för situationen kunde uppfatta. Därför har jag i analysarbetet även inkluderat den tematiska analysen där jag i observationsmaterialet på ett strukturerat sätt sökte teman och sammanhängande fenomen att basera den narrativa berättelsen på. Syftet var således att genom den narrativa analysen återge en historia med detaljer som fångade situationen, enskilda händelser samt beteenden relevanta till uppsatsens syfte. Därutöver ville jag även bjuda in läsaren till att ta del av det jag som observatör kunde observera utifrån det sociala sammanhanget och situationen (Se Cohen, Manion & Morrison:694ff).

2.5.2.1 Om den teoretiska referensramen

Den teoretiska referensramen i denna uppsats har använts som en del i analysarbetet. Teori bidrar nämligen till analysarbetet genom att belysa nya aspekter samt skapa förståelse och förklaringar på undersökt fenomen. Teorierna kan alltså betraktas ha koppling till materialet, där en viktig del av denna koppling är de (teoretiska) begreppen som används. Begreppen kan nämligen användas för att kategorisera och skapa ordning i materialet för att på så vis främja förståelsen. Således har teorin en central roll i analysarbetet då det används för att bidra till kunskap om det undersökta fenomenet (Svensson, 2015:208ff; 214; 216). Den teoretiska referensramen i denna uppsats har valts utefter, och i samstämmighet med, det insamlade materialet. Avsikten med detta är att hålla teori relevant gentemot insamlat material för att på så vis främja och skapa ett gediget samt relevant analysarbete gentemot uppsatsen syfte och frågeställning.

2.6 Kan vi verkligen lita på det här?

2.6.1 Forskarrollen och objektivitet

I koppling till avsnitt 2.2 vill jag diskutera forskarrollen, ”jagets”, iblandning i resultatet och dess objektivitet. I mina studier, observationen och intervjuerna, strävade jag efter minsta egen beblandning som möjligt. Dock får vi inse att det är en oerhörd uppgift att som forskare inte inverka på sina studier, detta då data inom min studie innehåller en tolkningsprocess i insamling och bearbetning av material, då det är på det viset som data kan skapas och sammanställs inom kvalitativ forskning ur en hermeneutisk utgångspunkt (Se Denscombe, 2009:383f). Därmed innebär dock inte en forskares ”jag” kommer förtära data, utan istället handlar det om att ”...protect the research from negative effects of subjectivity...” (Cohen, Manion, Morrison, 2018:26), vilket förklaras som att forskaren bör vara medveten och observant gentemot vad eventuell partiskhet, fördomar och preferenser vilka kan skilja sig från vad data faktiskt pekar på (Ibid:26f).

Således krävs det av mig som forskare, för att uppnå en form av objektivitet, att vara öppen för vad jag gör med data och vad data gör med mig. Således att inte vinkla data på ett sätt som är gynnsamt för mina frågeställningar utan istället redogöra för data noggrant och hålla det nära respondenternas utsagor samt i uppsatsen diskutera min roll som forskare (se Denscombe, 2009:384ff). Under intervjusituationer kan det ha förekommit en

grad av missförståande mellan mig och respondenterna. Detta framkom under transkriberingen via ljudinspelningarna där det på vissa ställen framkom att jag som intervjuare inte helt förstod vad två av mina respondenter ville förmedla samt att det även fanns en grad av svårigheter för dem att förstå mig. I situationen försökte jag förklara mina frågor ytterligare samt att jag ställde kontrollfrågor för att få förtydliganden samt utveckling av svar när jag inte fullt uppfattade vad som menades. Dessa svårigheter i att förstå varandra kan bero på språkliga omständigheter då två av respondenterna inte har svenska som modersmål. I bearbetningen av denna data har jag varit noga med att lyssna om intervjuerna, bearbeta transkriberingen genomgående och varsamt samt varit noga med att inte vrida ord och meningar utefter mina egna preferenser, utan istället valt att vara transparent med vad jag inte fullt förstod samt sett till helheten av intervjuerna för att se sammanhang och förtydningar.

Jag vill även passa på att belysa en ytterligare dimension av objektivitetsutmaningen och forskarrollen med den situation jag ställdes inför när jag intervjuade en individ i ett mentorskapspar där jag redan intervjuat den andra parten. Här var det oerhört viktigt att jag som forskare och intervjuare inte tillät den redan intervjuade partens utsagor påverka hur jag uppfattade eller förhöll mig till den andra parten i mentorsrelationen. I en intervjusituation är maktbalansen redan aningen asymmetrisk till intervjuarens fördel i form av att intervjuaren är den som väljer hur respondentens svar tolkas samt framställs i slutmaterialet (Alvesson, 2011:166), vilket jag ansåg inte behövde bli ännu mer asymmetrisk utefter den information jag satt inne på. Det som skedde i intervjusituationen var att personen frågade hur det hade gått med intervjun av den andra parten i relationen. Nu i efterhand hade jag troligtvis kunnat svara på ett mer uppmuntrande och lugnande sätt än vad jag gjorde. Mitt svar var att det hade gått bra och även förklarade försäkrande om att det var fler som blivit intervjuade. Nu i efterhand inser jag att ett annat svar som varit mer uppmuntrande hade kunnat vara bättre, exempelvis att den andra intervjun hade gått bra men att det inte finns några rätt eller fel utan att det idag handlar om intervjupersonen och dennes upplevelser av mentorskapet. Med detta vill jag belysa hur viktigt det är som forskare och intervjuare att inte missbruka sin makt och hur viktigt det är att ha ett kritiskt förhållningssätt till sig själv utifrån ens maktposition med all information och tolkning samt bearbetning av material. Ett sätt att undvika misstolkningar är att låta intervjupersonerna ta del av och kommentera intervjuarens tolkningar och textutkast, vilket då kan ge en direktions kring huruvida intervjudata tolkats på det sättet intervjupersonen menade det. Dock är det viktigt att tillägga att det i slutändan ändå är upp till forskaren hur slutmaterialet ska sammanställas, således inte att intervjupersonen ska bli ”nöjd” med resultatet (Ibid:167).

2.6.2 Validitet och reliabilitet

Begreppet validitet syftar på noggrannheten i data, ”Validitet handlar om i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data anses exakta, riktiga och träffsäkra” (Denscombe, 2009:425). Reliabilitet syftar till att data är konsekvent och oföränderlig över tid och att eventuella skillnader i data över tid beror på mätobjekten snarare än ostabilitet i forskningsinstrument (Cohen, Manion & Morrison, 2018:268, 270; Denscombe, 2009:424).

Gällande validiteten, utifrån val av vetenskaplig utgångspunkt, frågeställningar samt metoder söker jag svar utifrån upplevelser hos mentorer och adepter. Något jag anser med fördel kan göras genom intervjuer och observationer då dessa metoder ger en inblick i det direkta mötet mellan mentor och adept snarare än återberättelser av mötet. Liknande gäller vid intervjuerna då jag i de tillfällena kommer få ta del av deras individuella berättelser och upplevelser vilka därefter kan tematiseras och jämföras med observationen. För att vidare söka validitet i intervjuer kan exempelvis teman sökas i flera intervjuer för att se huruvida utsagornas tema stämmer överens med varandra (Denscombe, 2009:267). Mina intervjuer behandlade till stor del relationen mellan mentor och adept, något som i två fall inte kunde valideras eller kontrolleras gentemot motparten, dock centrerade intervjuerna kring respondenternas egen uppfattning av sin motpart, något som således kunde sökas efter teman gentemot varandras motsvarigheter. Således kunde intervjuerna valideras utefter teman som fanns mellan mentor-mentor, adept-adept samt mentor-adept, vilket kan anses bidra till en ökad tillförlitlighet.

Observationer förefaller flera risker för manipulering av data samt svårigheter att uppfylla krav på trovärdighet och tillförlitlighet. Exempelvis finns risker för att observatörens närvaro förändrar beteendet av de som observeras (Cohen, Manion & Morrison, 2018:279), att observatören misstolkar händelser utifrån tidigare erfarenheter eller att observatörens tillstånd påverkar vad som uppfattas som viktigt. Det finns även problematik att enbart det som kan ses observeras vilket inte tar i beaktning tidigare händelser av det som observeras, vad deltagarnas intentioner är gentemot vad som faktiskt sker eller huruvida observatören missade något på grund av distraktion eller liknande. Således utgör tolkningsinslaget vid observationer en risk för trovärdigheten (Denscombe, 2009:273f; Cohen, Manion & Morrison, 2018:560f). För att minimera risker kan ytterligare data förskaffat med andra metoder användas för att komplettera data som genererats av observationen (Cohen, Manion & Morrison, 2018:278f). I mitt fall kombineras som sagt metoderna intervjuer och observation, varpå intervjudata kan användas som kompletterande till observationen för att se huruvida det jag som observatör observerat stämmer överens med respondenternas egna utsagor. Således, i observationerna ligger fokus på bemötande och kroppsspråk, vilket utifrån intervjudata och valda teorier kan kontrolleras och undersökas för att uppnå god tillförlitlighet.

Sammanfattningsvis, har jag i detta avsnitt diskuterat och problematiserat uppsatsen utifrån forskarrollen, objektivitet, trovärdighet och tillförlitlighet. Som forskar har jag i mina studier och i uppsatsen varit medveten om hur min roll format insamlat material. Exempelvis i hur min närvaro i observationen påverkat deltagarna samt hur jag ställt frågor och tolkat samt uppfattat de svar som getts. Genom att använda mig av både intervjuer och observation har teman kunnat hittas för att öka tillförlitligheten samt trovärdigheten i data. Jag har även varit noggrann med att inte ta innehåll ur dess kontext för att vinkla deltagarnas svar, dock med medvetenhet om att all bearbetning av material utgår från en tolkningsprocess.

2.6.3 Etiska överväganden

För att försäkra att forskningen håller en viss kvalitet och bedrivs på ett etiskt sätt har Vetenskapsrådet (2002) fyra huvudkrav för forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Det första kravet, informationskravet handlar om att deltagarna i studien ska informeras om forskningen, dess syfte och deltagarnas roll i den. Det andra kravet, samtyckeskravet behandlar faktumet att deltagaren själv avgör huruvida denne vill delta i studien och sin medverkan i den (Vetenskapsrådet, 2002:7, 9). När jag, som första steg för att hitta deltagare, fick möjligheten att träffa mentorer och adepter i helgrupp delades ett informationsdokument ut, på både engelska och svenska, där informationskravet och samtyckeskravet fylldes. Informationsdokumentet innehöll bakgrundsinformation med information om studiens syfte, vad studien skulle användas till (kandidatuppsatsen), frågeställning, praktisk information samt information om att deras deltagande är helt anonymt, frivilligt och att de när som helt under studiens gång kan neka sitt deltagande. Jag delgav även mina kontaktuppgifter för vidare frågor. Därefter fick deltagarna fylla i en intresselista med kontaktuppgifter varpå jag mejlade ut informationsdokumentet till intresserade att läsa igenom. Vid observation och intervjuer fick deltagarna läsa och fylla i ett samtyckesformulär innehållande den information som delgavs i informationsdokumentet, plats för datum och ort (observera att i två fall glömdes dessvärre ort och plats att skrivas), samt plats för min och deltagarens underskrift. Pappret skrevs under i två exemplar där deltagaren fick behålla ett exemplar och jag det andra.

Konfidentialitetskravet handlar om deltagarnas anonymitet i forskningen och att eventuella lämnade personuppgifter ska behandlas ytterst varsamt så att obehöriga ej kan ta del av dessa (Vetenskapsrådet, 2002:12). Dokumentet med listan på intresserade har förstörts och andra dokument/material där deltagarnas uppgifter framgår raderas efter att uppsatsen är klar. Jag har i transkriberingen ej skrivit ut kön, namn eller andra uppgifter som kan kopplas till deltagarna, istället benämns de som [mentor] och [adept].

Det sista kravet, nyttjandekravet, belyser vikten av att uppgifterna som samlats in om deltagarna enbart får användas för forskningsändamålet och absolut inte ges ut för kommersiellt bruk eller liknande icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002:14). Uppgifter om deltagare kommer och har inte delats med andra. Jag har genomgående gjort mitt främsta för att se till att deltagarna är helt anonyma genom både transkribering och behandlingen av personuppgifter, vilket jag menar på pekar på att uppgifterna inte kan eller kommer delas med obehöriga. Dock finns det en risk att deltagarna och deras motsvarande part i mentorskapsparet känner igen sig, detta berör dock enbart inblandade deltagare i studien.

2.6.3.1 Att referera

I resultatet används citat från intervjuerna för att illustrera hur det som omnämns i resultatet kommit till uttryck i intervjuerna. Utifrån uppdelningen i resultatdelen, där intervjuerna med mentorerna och adepterna kategoriserats utefter roller, ligger vikten på vilken roll innehavande av citatet har snarare än vem som sa vad. Detta innebär att, härlett från

konfidentialitetskravet, deltagarnas anonymitet prioriteras och citaten vilka återfinns i mentor-avsnittet enbart hämtats från intervjuerna med mentorerna och i adept-avsnittet har citaten enbart hämtats från intervjuerna med adepterna.

3 Teoretisk referensram

I detta avsnitt behandlas valda teorier. Det första avsnittet beskriver och belyser teorier med relationell utgångspunkt. Det andra avsnittet behandlar det som existerar bortom ord; förebildlighet och icke-verbal kommunikation.

3.1 Relationer; vem är jag, vem är du och vilka är vi?

3.1.1 Relationer och dimensioner

Relationer kan inom pedagogisk forskning ses som en grogrund för, och det egentliga målet med, pedagogisk verksamhet. Det är genom relationer som förmågor samt färdigheter växer fram och vi som människor förverkligar oss och utvecklas. Utbildning inom relationell pedagogik karaktäriseras således av ett relationellt flöde där människan förstås i relation till sin omvärld där vi lär i relation till varandra (Aspelin & Persson, 2011:13ff, 77, 112).

”Den främsta förutsättningen för ett äkta samtal är att var och en inför sin samtalspartner verkligen menar just denna andra människa. Jag upplever att hon till sin existens är någon annan; att hon på just detta, för henne unika och särpräglade sätt till sitt väsen är annorlunda än jag. Jag accepterar den människa jag står inför, så att mina ord kan riktas med största allvar till henne, just till den hon är.” (Buber, 2011:43).

Som citatet visar på är det viktigt att se varandra som subjekt i relationen, dock bör det påpekas att en människa inte först är ett subjekt som går in i en relation, utan människan är ett relations-jag som uppkommer genom relationer. Med andra ord föregår relationer Jaget (Aspelin & Persson, 2011:95ff). Det äkta samtalet som omnämns ovan utgår från ett Jag – Du-perspektiv vilket innebär att vi i mötet med en annan ser personen som betydelsefull och som ett enhetligt subjekt, varpå allt annat ses på i ljuset av vem personen är. Jag-Du-relationen är alltså en ömsesidig relation mellan subjekt och subjekt, och genom denna typ av relation kan individens sanna väsen förverkligas och ett levande möte uppstår. Det är genom relationen som vi bekräftar den andre och når kontakt med personens väsen, varpå det enbart är då vi själva kan leva autentiskt. Således kan vi inte skapa ett ”Du” eller söka efter det, utan ”Du” handlar om bemötande från båda parter och det är genom denna aktiva handling som mötet kan ske. Jag-Du-relationen består således av två subjekt som står i relation till varandra. Båda personerna är unika men samtidigt även delaktiga i varandras existenser, personerna har alltså varsin separata existens samtidigt som de är förenade med varandra. Jag-Du-relationen präglas av osäkerhet i kombination med gränslöshet samt förföriskhet och går sällan att förmedla till andra utan att objektivera relationen (Aspelin, 2005:44ff).

Motsatsen till en Jag-Du-relation är en Jag-Det-relation, vilken är en förhållande mellan subjekt och objekt. Detet har ingen unik existens utan är något som iakttas, används, granskas, pratas om, bedöms och tänks på. Detet existerar således enbart inom Jaget som en del av ens subjektiva verklighet. Jag-Det-relationen ses ofta som en trygg relation i mening av att denna relation ger oss de distinktioner vilka vi behöver för att verka i värld-

den; relationen gör att vi kan samla oss mentalt, organisera oss socialt och ger oss symboler vilka vi använder för att göra oss förstådda och för att skapa vår egna världsbild. Denna relation innebär dock att vi agerar på ytan av världen, snarare än bygger djupa relationer (Aspelin, 2005:44, 47).

”Läraren respekterar inte sig själv om han inte respekterar eleven och han respekterar inte eleven om han inte tar henne på allvar. Det är först då eleven är helt och fullt närvarande för läraren som han är helt och fullt närvarande för sig själv. Ty ”Allt verkligt liv är möte”.” (Aspelin, 2005:50f)

I rollen som människa och då även som pedagog närvarar alltid Jag-Du-relationen och Jag-Det-relationen i vår värld vilken vi förhåller oss till. I rollen som pedagog ger Det-relationen stabilitet då det är genom Det-relationen vi kan bedöma och observera människor och ting, samt även genom symboler, så som tecken med allmän betydelse från Det-världen, utveckla den lärandes föreställningar och kunskaper om världen. Det är således viktigt att som pedagog vara medveten om bemötandes gentemot den lärande. Genom ett Jag-Det-perspektiv ses den lärande som en representation av vem den lärande egentligen är, medan den lärande utifrån ett Jag-Du-perspektiv ses som subjekt vilket banar väg för att få en god kontakt med just den lärande. Att relatera till en lärande utefter en Jag-Du-relation är alltså viktigt för att pedagogen ska bli en del av den lärandes verklighet och således ta pedagogen och lärandet på allvar. Alltså är det viktigt som pedagog att bemöta den lärande som subjekt (Du-relation), oavsett huruvida den lärande bemöter pedagogen (Aspelin, 2005:50f).

Relationer och således även pedagogiska relationer bygger dessutom på någon form av kommunikation och när människor kommunicerar med varandra gör de alltså något tillsammans. Synen på vad kommunikation är och hur det sker skiljer sig dock åt, några vanliga kommunikationsmodeller är sändare-mottagar-modellen, filter-och brusmodellen samt hammarmodellen. Vidare kan även störningar i kommunikationen uppstå. Detta kan bero på att vi människor tenderar att förutsätta att andra människor uttrycker sig på samma sätt som vi själva gör, varpå vi då inte gör skillnad på vad vi uppfattat och på vad vi tror att motparten kan ha menat. Således finns det en risk att vi misstolkar vad den andra sagt utefter att vi bedömer folk likadana som oss själva, snarare än att försöka ta motpartens perspektiv (Se Nilsson & Waldemarson, 2016).

Inom relationell pedagogik återfinns ett kommunikationskoncept där dialogen står i centrum och benämns således som dialogkonceptet. Kommunikation inom detta koncept ses som ”ett existentiellt gensvar på en annan människas väsen” (Aspelin & Persson, 2011:108), där tydligt mål med dialogen saknas utan dialogen i sig själv ses som målet. Således är dialog inte något som vi aktivt gör utan är en händelse som gör att vår existens ruckas på och där vi i ett visst ögonblick existera tillsammans med någon annan. Därför är varje dialog unik och ytterst svår att reproducera i detalj, dialogen är således spontan. Eftersom det således är via kommunikation och på så vis dialoger som lärande sker innebär det att den pedagogiska relationen konstitueras av kortvariga samt spontana möten och det är just dialogen som då är bron mellan de genuina relationer som bygger på en Jag-Du-relation (Ibid:108f).

3.1.2 Biestas utbildningsrelation

Utefter definitionen av mentorskap som formulerades i avsnitt 1 handlar mentorskap om *lärande och utveckling* i relationer, där förvärvad kompetens och utvecklade kunskaper inom adeptens intresseområden ligger i centrum. Mentorskapsrelationen kan således ses i ljuset av Biestas (2006) utbildningsrelation.

Utbildning kan påstås ha tre funktioner eller uppgifter: (1) En kvalificerande funktion; att utrusta individer med kunskaper, kompetenser samt förståelse för att ta sig igenom livet, (2) En socialiserande funktion; att individer genom utbildning blir en del av och tar plats i samhället, (3) En subjektifierande funktion; att bibehålla människans frihet i fokus i utbildningen, funktionen av att stötta individer till "att bli till" genom att "bryta sig in" i världen (Biesta, 2011:28f, 85ff). Att "bryta sig in" syftar till en process där individer utmanas, lär sig och utvecklas, något som görs i relation till någon annan (Biesta, 2006:24f, 52). Likt mentorskapsrelationen är det således en person (elev eller adept) som i relation till någon annan med en mer senior roll (lärare eller mentor) får chans att utvecklas. Hädanefter kommer jag således i uppsatsen använda adept som synonymt till Biestas elev och mentor synonymt till Biestas lärare eller undervisare.

Utbildning är således högst relationellt då det är något som sker med åtminstone två personer i direkt relation till varandra, där fokus ligger på den ena individens, adeptens, utveckling av att bryta sig in i världen. För att detta ska kunna ske behöver vi se över vad som egentligen utgör en utbildningsrelation och vad det är som är så speciellt med den. Biesta (2006) menar på att utbildningsrelationen konstitueras av elementen *tillit utan grund, transcendentalt våld* samt *ansvar utan kunskap*, vilka presenteras var för sig här nedan.

Tillit utan grund

I en utbildningsrelation går den lärande in i relationen med risken av att bli förändrad, att tidigare sanningar och uppfattningar formas om, utvecklas och ändras. Med detta medför även att den lärande inte heller på förhand kan veta exakt vad som kommer resultera av utbildningen och det som lärs. Således måste den lärande gå in med en tillit i utbildningsrelationen som saknar egentlig grund, en tillit för att faktiskt lära; även fast det visar sig att det inte var just det som lärdes som var ämnat från början. Dock innebär det inte att tilliten är bild, utan innebär snarare att utbildningen, lärandet, utgör riskmoment för förändring som från början inte var planerad (Ibid:32f)

Transcendentalt våld

Det transcendentala våldet i utbildningsrelationen syftar till utmanandet av tidigare föreställningar samt de reaktionerna som följer. För att lärande ska ske krävs att vi utmanar våra tidigare föreställningar samt att gå utanför det som tidigare varit känt, och det är mentorns roll att ställa de svåra frågorna till adepten som gör att adepten utmanas. Biesta (2006) skriver:

"... 'transcendental' syftar på det som måste ske för att göra något möjligt." (Ibid:36)

Processen i sig är inte våldsam men ändå handlar det om en inkräkning på adeptens tidigare sanningar, varpå att utmana och ställa svåra frågor är en process som kanske inte alltid upplevs som trevlig eller rolig, men som samtidigt är nödvändig för att utveckling och lärande ska ske (Ibid:33ff).

Ansvar utan kunskap

I relationen förekommer även ett ansvar för adepten eller elevens utveckling, något som Biesta (2006) menar ligger på läraren/mentorn, och innefattar att skapa utrymme för eleven/adepten att kunna utmanas och utvecklas. Detta utrymme benämns som timliga rum, vilket således är en icke-fysisk trygg och säker plats där eleven/adepten kan utmanas och således utvecklas. Eftersom målet med utbildning enligt denna teori är att forma unika individer som bryter sig in i världen snarare än att infoga individer i ett redan rådande system bör inte utbildning utgå från en teknisk modell utan snarare utvecklas med individerna. Detta medför utmaningen för mentorn/läraren att veta vad utbildningen kommer leda till samt bestå av, varpå ansvaret tas utan kunskap om varken adepten/eleven eller hur relationen kommer te sig. Ansvaret innefattar således ett ansvar för adeptens/elevens subjektivitet utan att egentligen veta vad det innefattar eller kommer bli (Ibid: 36f, 69f, 106).

3.1.3 Förebildlighet

Inom utbildningsrelationer har vi nu lärt oss att det finns flera relationella aspekter och en ytterligare handlar om förebildlighet med dess funktion som indirekt stöd för studerandes kunskapsbildning (Kindeberg, 2011:65). Förebildlighet syftar på mentorns (den som lär ut) karaktär och hur den visar sig i mötet med adepten (den som ska lära sig). Karaktären innefattar mentorns kunskaper, värderingar och färdigheter vilka således är de som visar sig i mötet med adepten. Huruvida adepten finner mentorn förebildlig sker i det mellanmänskliga mötet mellan dem, där adepten utifrån känslomässiga grunder då väljer om mentorn är förebildlig och huruvida adepten då vill ta del av mentorns kunskaper, färdigheter och värderingar för att själv vidareutveckla sina egna tankar (Ibid:58, 62).

För att förebildlighet ska uppstå är det därför viktigt att parterna i relationen visar delaktighet, varpå känslan av meningsfullhet i utbildningssituationen är essentiell. Om parterna inte finner relationen och utbildningstillfället meningsfullt lär de inte engagera sig i relationen varpå förebildlighet och således den pedagogiska funktionen av mötet uteblir. Vad som föder känslan av meningsfullhet handlar om huruvida vi finner motparten som en tankevän. Idén bakom tankevännen härleds från Aristoteles tankar om att vi vill oss själv och andra väl, således att vi ser oss själva som goda människor, varpå vi då har ett förhållande till oss själva som liknar en vänskap. Våra tankevännen väljer vi således efter vilka vi finner även är vänner till vårt eget jag; att vi känner tillit till den andra personen och att personen överensstämmer med den föreställning vi har om oss själva. Således är det viktigt att adepten ser mentorn som en tankevän, så att tillit existerar i relationen och för att adepten ska välja att lyssna på mentorn och ta till sig mentorns kunskaper, färdigheter och värderingar för att själv vidareutveckla dem hos sig själv (Kindeberg, 2011:63f).

I det pedagogiska mötet med varandra är det därför svårt att gå oberörd av känslorna som väck, oavsett om de är negativa eller positiva. I mötet går vi således inte enbart in i rollerna som exempelvis mentor och adept, utan även som medmänniskor som värderar varandra (Kindeberg, 2011:79). Vad som är viktigt här är dock att mentorn, den som lär ut, inte faller för de negativa känslorna som kan uppstå från adepten, den lärande, utan istället vara medveten om vad känslorna gör med en, känna igen känslorna och behandla dem som en resurs; att känslorna ska vara lika inför alla (Ibid:73f).

3.2 Bortom ord

3.2.1 Den icke-verbala kommunikationen

Icke-verbal kommunikation och icke-verbala budskap är något vi använder oss av hela tiden, medvetet som omedvetet. Exempel på icke-verbal kommunikation är ansiktsuttryck, kroppsspråk, blickar, artefakter (så som symboler), haptik (beröring och känselinttryck) eller paraspråk (ljud bortom orden i sig) (Nilson & Waldemarson, 2016:55, 58). Den icke-verbala kommunikationen har grund i och speglar vår självbild och således vårt inre liv. I vissa fall vill vi kanske framställa oss som starka och modiga, men när det väl kommer omkring kanske vi sänder ut budskap genom den icke-verbala kommunikationen genom att exempelvis svettas mycket, rodna eller darra. På så vis kan även den icke-verbala kommunikationen påverka vår självbild likväl som den påverkas av självbilden och vilket budskap vi vill sända ut genom den (Ibid:61) Vi både sänder ut icke-verbala budskap och vi tar emot dem. Oftast sker det oavsiktligt och omedvetet men vi kan även använda oss av icke-verbala budskap för att uppnå speciella effekter. Våra icke-verbala uttryck fungerar oftast tillsammans med den verbala kommunikationen och är då underlättande och stärkande för den sociala interaktionen såväl som den även fungerar för att uttrycka den egna identiteten och bekräfta andras. Ibland kan även den icke-verbala kommunikationen helt ersätta den verbala kommunikationen, exempelvis om det inte är lämpligt att prata i ett visst tillfälle (Ibid:56f). Icke-verbal kommunikation som ett fungerande kommunikationsmedel helt på egenhand, utan inblandning av någon form av verbal kommunikation menar dock Julius Fast (1989) är oerhört svårt, varpå kroppsspråket är verkligt effektivt när det sammansmälter med den verbala kommunikationen (Ibid:148f). Våra tankar, känslor, avsikter och beteenden avspeglas således i den icke-verbala kommunikationen och förmedlas tillsammans med den verbala kommunikationen (Nilsson & Waldemarson, 2016:56)

Vidare skriver Nilsson & Waldemarsson (2016) att det dock är oerhört svårt att tolka enskilda icke-verbala gester, såsom en viss gest eller en detalj i ansiktsuttryck, och oftast är budskapen mer mångtydiga och situations- och kontextbundna. Istället får den icke-verbala kommunikationen betydelse utifrån sammanhang och när tolkningen sker tillsammans med andra budskap. Exempelvis så kan ett och samma kroppsuttryck hos två olika personer betyda helt olika saker beroende på sammanhanget. Detta innebär att vi måste skaffa oss kunskap om situation och tidigare händelser för att verkligen förstå och tolka reaktionerna på rätt sätt. För personer som känner varandra väl och använder liknande uttryck där budskapen har samma inre betydelse kommer kommunikationen troligtvis flyta på smidigt. Personer som använder samma icke-verbala uttryck fast på olika sätt med olika betydelser riskerar däremot att konflikt uppstår (Ibid:56f). På så vis är den icke-verbala kommunikationen oerhört viktig när vi vill skapa och utveckla relationer med

andra. En stor del av de första intrycken baseras på den icke-verbala kommunikationen, hur vi väljer att tolka varandra i mötet och hur vi därefter kategoriserar varandra. Genom den icke-verbala kommunikationen kan vi således stärka eller förstöra relationer, vi kan även stärka och utveckla vår personliga identitet genom den utefter hur vi tas emot av andra utifrån hur vi önskar framställas och vi kan bidra till social gemenskap genom hur vi förstår varandra (Ibid:62f).

Således är den icke-verbala kommunikationen en väsentlig del i det mellanmänniska samspelet, dock finns det som nämnt utmaningar med den icke-verbala kommunikationen, genom att icke-verbala uttryck kan ha olika innebörder för olika personer vilket ofta kan leda till missförstånd och ibland även konflikt. Ett exempel på detta är när folk från olika kulturer möts så kan missförstånd uppstå om individerna styrs av sina fördomar, hög mån av osäkerhet eller etnocentrism (att vi bedömer andra kulturers kommunikationsmönster utifrån ljuset av vår egen) (Nilsson & Waldemarson, 2016:115f). Den kulturella bundenheten som finns menar Fast (1989) är oerhört svårt att frigöra sig från, och oavsett hur mycket vi kommunicerar med ord så är det ändå utifrån den icke-verbala kommunikationen som vi verkligen kan förstå situationen och dess dynamik (Ibid:142f). Därför är det oerhört viktigt att vi är medvetna om våra egna reaktioner i ett möte med det obekanta samt vara uppmärksamma på hur vi och andra kan komma att reagera och agera. I ovana situationer finns det exempelvis risker med att vi felattribuerar människors egenskaper utifrån det vi visuellt kan observera, vilket kan leda till att vi granskar personer på ett okritiskt och ibland orättvist sätt samt tolkar motpartens icke-verbala budskap på fel sätt gentemot hur motparten menade med budskapen (Nilsson & Waldemarson, 2016:118):

”Vi kan tala om en tvärkulturell ’felattribution’, det vill säga att vår tolkning av motiv eller avsikter bakom en handling inte stämmer med hur någon från en annan kultur uppfattar det hela.” (Nilsson & Waldemarson, 2016:118).

Skillnader i kulturer kan vara hårfina men samtidigt kan det även kännas som om det inte går att få kontakt med den andra personen när de icke-verbala budskapen skiljer sig åt. Sålunda brukar det oftast uppstå svårigheter i kommunikationen och samspelet när vi har olika språkliga vanor och regler. När svårigheter och störningar i kommunikationen brukar den med lägst social status betraktas som irriterande och annorlunda (fast att de båda är annorlunda inför varandra), något som därefter kan leda till ett exkluderande beteende där vi stämplar folk och deras inre egenskaper. Missförstånd och omedveten ligger således till grund för exkludering och konflikter varpå det är viktigt att vara medveten om eventuella skillnader och ens egna reaktioner på dem samt att i största möjliga mån vara öppen för ny kunskap (Nilsson & Waldemarson, 2016:118, 123ff).

4 Analys

I denna del av uppsatsen analyseras resultatet från intervjuerna och observationen utifrån valda teorier och tidigare forskning. Det första avsnittet behandlar den relationella aspekten av mentorskapet där fokus ligger på förväntningar, osäkerhet, att vara personlig, ansvar och förebildlighet samt utveckling. Det andra avsnittet har utgångspunkt i observationen ur observatörens perspektiv och belyses utifrån teorier om den icke-verbala kommunikationen.

4.1 Den relationella labyrinthen; att finna sig själv och varandra

4.1.1 Det här med förväntningar

I Ellen, Lev och Feurers (2014) studie var en av nyckelkomponenterna för en effektiv mentorskapsrelation att ha tydliga gemensamma mål samt förväntningar, realistiska till adeptens kompetens (Ibid:817f). I mina intervjuer framkom att mentorskapsparen fick ett formulär att fylla i början av mentorskapet. Genom detta formulär fick deltagarna beskriva sina utgångslägen, vad de hade för förväntningar och vad de önskade få ut av mentorskapet.

”...Jo men vi har pratat om förväntningar det hade vi faktiskt... Det gjorde vi första gången, så då fick vi skriva upp liksom vad vi... Vad vi... Vad vi hade för förväntningar på respektive roll så att... Får vi väl ta titta på och [skratt] sen se så att vi har följt det här också...” (Mentor)

”...i början hade vi en ”form” vi måste fylla i vad är din position nu när jag börjar med mentorskapsprogrammet...” (Adept)

Vidare i intervjuerna bad jag även deltagarna att beskriva sina förväntningar som de hade inför mentorskapsrelationen. Gemensamt för mentorer och adepter var förväntningarna att genom mentorskapet få bredda sina perspektiv kring kulturella skillnader, att lära känna andra personer samt att få bredda sitt nätverk. Adepterna hade därutöver förväntningar på att få lära sig mer om, och få nya perspektiv på, den svenska arbetsmarknaden relaterat till adepternas branscher i förhållande till de länder adepterna är uppvuxna i. Samt även att få vägledning från sin mentor, att få hjälp med att utarbeta CV och personligt brev på svenska samt att förbättra sina färdigheter inom det svenska språket. Således fanns det möjligheter för en relation präglad av kunskapsutbyte. Något som enligt Eller, Lev och Feurer (2014) ses som en komponent för vad som utgör en lyckad mentorskapsrelation. Genom att dela med sig av varandras erfarenheter fanns alltså tillfälle för båda parter att uppfylla önsknigen av att bredda sina perspektiv kring olika kulturer.

En adept uttryckte en önskan om att mentorskapsprogrammet skulle kunna fungera som ett bra sätt att bredda sitt nätverk samt även få vägledning i arbetsrelaterade frågor.

”...Jag känner inte så många personer här i Sverige och jag hoppades att mentorskapsprogrammet skulle vara ett jättebra sätt att få någon som kan vägleda en...” (Adept)

Egenskapen som vägledande, vilket uttrycktes som en önskan av adepten, återfanns även i mentorernas egna uppfattningar om rollen som mentor. De såg sig och sin roll som vägledande där uppgiften bland annat var att vara ett bollplank för adepterna.

”... Att vara ett bollplank och... Ett stöd kan man säga...” (Mentor)

”...Att ge vägledning i vägen till att... Hur man kommer in i det svenska samhället och lite hur det fungerar och... Eh... Ja... Att uttrycka sig, vad skriver man i ett brev till exempel och... hur fikatraktioner och annat som är viktigt för oss.” (Mentor)

“...Det är adepten som har sin resa o har sin utmaning men jag ska finnas tillhands med råd när dom ställer frågor...” (Mentor)

Mentorerna pratade dessutom om att få göra nytta och bidra med något, framförallt för adepten men även för samhället. Varpå känslan av att ha lyckats med sitt mentorskap var att adepten i slutet av mentorskapsprogrammet ska ha tagit steg mot ett bra jobb som motsvarar adeptens kompetens.

”...om man bara tycker att liksom de har va trevligt och bra... Det räcker inte för att lyckas för det är ju inte det som är målet med det här programmet...” (Mentor)

”... tanken är ju att dom här adepterna ska få jobb som motsvarar deras kompetens... Inte bara få jobb... Så är det en mikrobiolog som jobbar på McDonalds det klassas inte som jobb efter dens kompetens...” (Mentor)

Detta kan tyda på att mentorerna tog med sig en form av passion i mentorskapet, en drivkraft av att kunna göra skillnad och bidra med något för individer och samhälle. Enligt Eller, Lev och Feurer (2014) är även detta en viktig komponent för en välmående mentorskapsrelation. Att mentorn bidrar med passion som individ kan utveckla adeptens eget engagemang i relationen samt även bidra till utveckling av kritiskt tänkande, kreativitet och självförtroende (Ibid:817). Med mentorernas uttryckta önskan av att hjälpa adepterna i deras resa till rätt jobb utefter deras kompetens framkom även en farhåga att inte lyckas med detta.

”...den absoluta högsta önskan är ju såklart att adepten ska få ett jobb... Så att det är klart... att där kan jag känna att... de är ju... det kan jag känna lite grann att om det inte blir så, så kommer jag känna lite att man har misslyckats men så får man ju inte se det... utan de handlar om att... också... om att man ska hjälpa adepten på traven så att dom ska kunna... liksom... förr eller senare åtminstone kunna komma in i arbetslivet...” (Mentor)

Även en relationell farhåga togs upp från en av mentorerna. Farhågan var om huruvida mentorn skulle komma överens med sin adept och om mentorn om skulle tycka om sin adept.

”Om man säger såhär, farhågor skulle ju kunna vara då ja men tänk om jag får en adept som jag helt enkelt inte tycker om.” (Mentor)

Sammanfattningsvis verkar det ha funnits utrymme för att konstituera gemensamma mål i mentorskapet. Samtidigt framträdde inga tydliga gemensamma mål i mentorskapsrelationerna i intervjuerna. Parterna lade vikten på *deras egna mål* och det verkade även finnas en osäkerhet kring vilka de gemensamma målen faktiskt var. Utefter mentorernas uttryckta önskan av att bidra till adeptens utveckling och ett bättre samhälle finns även indikationer på att mentorerna gick in i relationen frivilligt, inspirerade samt motiverade.

4.1.2 Osäkerhet

En framträdande utmaning från mentorernas sida var att det var svårt för mentorerna att förstå vad deras adepter gjort sedan tidigare och vad de ville göra i framtiden. En utmaning som varit svårare än vad de tidigare hade förväntat sig. Enligt Eller, Lev och Feurer (2014) är det viktigt att fokusera på utmaningar vilka är individuellt anpassade utefter adepten. Ett tecken på en sådan utmaning är att en av mentorerna valde att uppmuntra och utmana sin adept till att själv komma underfund med vad adepten vill med sin karriär. Båda mentorerna berättade om hur denna process är och har varit. Något som i samband med detta uppdagades var att språket var en bidragande omständighet till utmaningen av att förstå adeptens utbildning, tidigare karriär samt mål. Språket sågs av mentorerna som viktigt för att skapa förståelse mellan parterna och en mentor berättade om osäkerheten kring huruvida adepten i vissa situationer faktiskt förstod innebörden av vad mentorn menade, då mentorn inte alltid upplevde tydlighet från adepten i huruvida adepten tagit till sig kunskapen.

”...Det har tagit omgångar det har inte räckt med en gång att prata ah men vad är det du vill utan dom har fått gå hem och fundera på det o komma tillbaka o försökt förklara igen och så har jag fortfarande inte fattat och så har de fått gå tillbaka igen o så...” (Mentor)

”...det har till exempel varit genomgående att dra ur dom vad e det dom vill det har varit en jättesvår fråga för dom har inte kunnat svara från början o då kan jag ju inte hjälpa dom heller...” (Mentor)

Svårigheten i detta upplever mentorn bidragit till en känsla av att de ibland kör fast i sina träffar och att dialogernas innebörd inte alltid är klara och tydliga. Dock fanns det en uttryckt förståelse från en mentors sida att det ibland måste vara svårt för adepten att få fram vad adepten vill på svenska då det är ett ovant språk. När det svenska språket brast under träffarna var det inte ovanligt att engelska ord och fraser användes för att kompensera svårigheterna som kom med språkbarriären. En mentor benämnde detta som att de då kanske gör det lite enkelt för sig men samtidigt att användandet av engelska ord hjälper till att förklara vissa ord som adepten inte förstår och är ett medel för adepten att göra sig förstådd. En reflektion uttrycktes om att det troligtvis hade varit enklare att hjälpa adepter om de kunde prata bättre svenska.

”... För att jag är övertygad om att många av dom här personerna hade vi ändå kunnat hjälpa mycket lättare och snabbare om dom pratade svenska...” (Mentor)

”... Och det är klart att där ska vi ju också tänka oss för, vi som är mentorer att vi inte... Att vi försöker ändå hålla det så mycket på svenska som möjligt så att man inte kommer in å tar... Gör det lite enkelt för sig å kör engelska ord utan att man... Man hjälper till och förklarar liksom vissa ord som... Som dom inte förstår...” (Mentor)

För en av adepterna uttrycktes motsvarande utmaning, att göra sig förstådd.

”...De är svårt bara med...Att jag inte kan perfekt prata svenska och lite svårt att förklara vad andra människor... Att vad vill jag säga eller vad vill jag fråga om...” (Adept)

Intressant nog menade den andra intervjuade adepten att det inte fanns svårigheter i att förstå varandra i mentorskapsparet, dock att det svenska språket kunde vara utmanande ibland.

”... Vi hade inte problemet att förstå varandra att därför att [mentorn] och jag hade också frågor åt [mentorn]... Jag skrev ner alla men [mentorn] kunde inte svara på alla nu [där och då] och [mentorn] sa att ”jag kan skicka ett mejl till dig senare och ge dig informationen till dig då jag inte har det nu”... och många gånger [mentorn] också hade... Skriva ut många saker för mig så jag kan läsa hemma och sen fråga [mentorn] vad är det eller hur kan jag göra det...” (Adept)

I citatet går det att avläsa hur adepten inte upplevde svårigheter med att förstå varandra i relationen, dock att mentorn inte alltid kunde svara på adeptens frågor. Således verkar det som om paret utvecklat en arbetsmetod för att kringgå eventuella svårigheter med att förstå varandra. Däremot utesluter det inte mentorns upplevelse av svårigheter med att förstå adeptens svar eller mentorns upplevelser av att adepten inte alltid förstod budskapet i vad mentorn sa. Detta kan bero på att vi människor tenderar att uppfatta andra personers uttryck på utefter hur vi själva skulle ha gjort eller menat, snarare än att sätta sig in i motpartens roll. Således att vi inte alltid gör skillnad mellan det vi uppfattat och vad vi tror att den andra parten faktiskt menade (Nilsson & Waldemarson, 2016:127). På så vis att olikheter, skillnader och utmaningar vilka individerna själva upplevt inte har blivit uppmärksammat eller adresserat i relationen för båda parter att ta del av. Det kan sålunda varit så att parterna varit omedvetna om varandras utmaningar och svårigheter i relationen.

En annan orsak till osäkerheten och otydligheten mellan parterna kan ligga i den icke-verbala kommunikationen där kulturella skillnader kan ge upphov till kommunikationsstörningar. Etnocentrism innebär att vi bedömer andra kulturers kommunikationsmönster utifrån ljuset av vår egen, vilket kan leda till missförstånd och att budskap går miste om. I ovana situationer finns det då risk att vi felattribuerar individer utifrån våra egna preferenser på ett okritiskt sätt, vilket då inte överensstämmer med hur motparten uppfattar det hela (Nilsson & Waldemarson, 2016:115ff). Dessutom kan det även vara svårt att frigöra sig från sin kulturella bundenhet utifrån vilken vi kommunicerar och tolkar budskap (Fast, 1989:142f). Att det finns otydlighet och osäkerhet uppstått i dessa mentorskapsrelationer är således knappast förvånande då vi gärna tenderar att hålla oss kvar till våra kommunikationsvanor och mönster. Dock är det inte något som är oövervinnligt eller omöjligt att komma över. Då den med lägst social status tenderar att betraktas som annorlunda inför den med högre status (Nilsson & Waldemarson, 2016:123) bör mentorn, vilken är den som besitter på fördelar och är senior i relationen (Se Ghosh, 2012), ta första steget till

att medvetengöra sig om skillnader, bli varse om sina egna reaktioner samt vara öppen för ny kunskap vilka adepterna medför sig kommunikativt (Nilsson & Waldemarson, 2016:125).

Om vi utgår från Eller, Lev och Feurers (2014) komponenter för ett lyckat mentorskap skulle det även kunna påstås att den viktiga öppenheten i relationen på ett strukturellt plan kopplat till mentorskapets syfte och lärande stundtals brustit. Således upplevdes det, av mentorerna åtminstone, som en brytpunkt när mentorerna förstod vad adepten kan och vad adepten vill, då de innan dess upplevde att de kört fast, att informationen var spretig och att det var svårt att utkristallisera adeptens kompetens och mål.

”...det har faktiskt tagit några gånger men när den väl har fallit på plats då kommer liksom pusselbitarna sen för då kan man komma fram till att just det jobbet du vill ha det kanske inte är realistiskt som första steg det kanske är tredje steg men hur ska man sätta upp banan dit då kan dom ändå söka jobb o förklara de här är banan jag vill o de här är... därför vill jag ha det här jobbet o... det liksom faller på plats istället för det här allmänna ja men... snälla anställ mig för jag vill ha ett jobb .” (Mentor)

Ser vi på detta i ljuset av Jag-Du-och Jag-Det-relationer är det intressant att fundera över hur brytpunkten formade deras relation. En Jag-Du-relation utgår från att vi i mötet med en annan ser personen som betydelsefull och som ett enhetligt subjekt, varpå allt annat ses på i ljuset av vem personen är (Aspelin, 2005:44ff). Brytpunkten skedde i dialogen mellan parterna, då adepten förstod mentors budskap av att reda ut funderingar och mentorn förstod adeptens budskap av förklaringar. Dialogen blev då målet i sig vilket utgjorde brytpunkten (Se Aspelin & Persson, 2011) där lärande för båda parter formades. På så vis kan det även vara att brytpunkten uppstod till följd av att ett timligt rum skapades, där utveckling och lärande på så vis kunde ske (Se Biesta, 2006).

Efter brytpunkten skulle det kunna tänkas att en mer djupgående Jag-Du-relation nåddes, genom att mentorerna då såg situationen utifrån adepten och adeptens behov. Genom Jag-Du-relationen kan en persons sanna väsen förverkligas varpå ett levande möte uppstår. Jag-Du-relationen kan dock inte skapas eller sökas efter, utan uppkommer snarare genom bemötande från båda parter (Aspelin & Persson, 2011:44ff). Vid den uttalade brytpunkten kan det tänkas att bemötandet skedde, att mentorn förstod adepten varpå mentors bemötande förändrades till att se adepten utifrån dennes sanna väsen, vad adepten vill med sin karriär. Så istället för ett Det upplevdes adepten som ett Du från mentorn perspektiv. På så vis uppstod i tillfället av brytpunkten även en givande dialog, vilken då blev bryggan mellan en genuin situation och relation i vilken lärande och utveckling kunde ske (Ibid:108f). Ett möjligt tecken på en bättre och mer djupgående relation till följd av förståelse och god kommunikation exemplifieras av hur en av adepterna värdesatte mentors tillgänglighet samt kompetens i att svara på frågor. Tillgängligheten hör till den öppna kommunikationen, vilket således verkar främjande för adeptens lärande, självförtroende samt motivation (Eller, Lev & Feurer, 2014:817f). I detta fall framkom just hur mycket adepten uppskattat att mentorn funnits där när oklarheter uppstått eller när adepten har behövt hjälp med att genomföra en uppgift kopplat till arbetssökandet. Adepten berättade

hur adepten kunde skicka över ett mejl med frågor eller ett dokument som adepten önskade att mentorn skulle kolla igenom för att ge feedback på, varpå mentorn kollade igenom frågorna och gav exempel på hur adepten skulle kunna tänka och arbeta med frågorna. Adepten uppskattade och värderade högt tipsen som mentorn gav. Mentorn sågs således som en person som alltid kunde tillfrågas för hjälp och råd.

”...Ja du har en person du kan fråga alltid och nu du kan inte bli förvirrad...” (Adept)

Den öppna kommunikationen brister således i termer av att de uppenbara skillnaderna i hur parterna uppfattat varandras förståelse i relationen, vilket lett till svårigheter som då mest uttryckts från mentorernas sida. Dock återfanns det i några av relationerna god tillgänglighet, vilket i kombination med mentorernas upplevda brytpunkter kan tänkas vara ett resultat av en god öppen kommunikation. Något som således kan ha vägt upp kommunikationssvårigheterna.

4.1.3 Att vara personlig

En god och vårdande relation är väsentlig för att en mentorskapsrelation ska lyckas. Stöttning är oerhört viktigt, likaså omtanke och personlig kontakt (Eller, Lev & Feurer, 2014:818f). Det här med personlig kontakt och att vara personlig framträdde i intervjuerna, dock fanns det olika åsikter och upplevelser om den personliga kontakten.

I den ena adeptens fall var mentorns frånvaro tydlig. Denna adepts mentor valde att inte ge tydliga svar, vara svårnådd samt verkade inte, ur adepts perspektiv, bry sig om relationen eller adepten. Detta ledde till att adepten gick vidare från relationen och försökte lära sig själv om den svenska arbetsmarknaden. Utifrån tanken om Jag-Du och Jag-Det relationer kan det tänkas att detta mentorskapspar hade en Jag-Det-relation till varandra. Där parterna var objekt för varandra i meningen av att de kunde bedöma, prata om samt tänka på varandra, dock utan att för varandra ha en unik existens (Aspelin, 2005:44, 47). Vidare tyder intervjun med adepten på att det inte fanns något vidare djup i relationen då de aldrig träffade varandra. Således kan det påstås att relationen agerade på individernas yta utan att verkligen beröra, åtminstone utifrån adeptens perspektiv. God kontakt etablerades inte, lärandet uteblev och det verkar dessvärre inte som om mentorn tog adepten på allvar.

I den andra adepternas fall förekom det motsatta; adepten upplevde att mentorn intresserade sig för adeptens privatliv, något som för adepten framkom som glädjande. Adepten upplevde att mentorn förstod hur kulturen i adeptens uppväxtland ”fungerade” samt att mentorn hade en förståelse för den process vilken adepten går igenom av att flytta till ett nytt och land och de utmaningar som det för med sig. Adepten ansåg det viktigt att mentorn fick helhetsbilden av adeptens liv då adepten menade på att det påverkar hela ens liv och således då även prioriteringar samt vilken typ av karriärsbana som skulle passa.

”...när du kommer från andra länder vad är... Du har ingen person att berätta så [mentorn] lugnar att lyssna på allt jag hade att prata med [mentorn]... om familj inte bara jobb...” (Adept)

”...Men de var för att jag tror den också påverkar en persons tankar om att hitta ett jobb ja när man är jättestressigt... åh... När du kommer till ett annat land det är jättesvårt att presenterna sig själv och vad du... du har så många olika tankar...” (Adept)

Mataboee, Venter och Rootman (2016) benämner temat ’cultural issues’ som en komponent vilken bör behandlas i mentorskapsrelationer. Vikten ligger på att det är viktigt att erkänna eventuella kulturella skillnader i mentorskapsrelationen samt att inte låta dessa eventuella skillnader bli ett hinder i relationen. Kulturella skillnader bör istället behandlas med ’cultural sensitivity’ vilket innebär att de i relationen, framförallt mentorn, ska sträva efter att förstå, acceptera samt uppfatta eventuella kulturella skillnader. Således verkar det utifrån adeptens utsaga att mentorn behandlade de kulturella skillnaderna med ’cultural sensitivity’. Att mentorn enligt adept besatt en förmåga att lyssna på ”allt” upplevde adepten som lugnande och vid frågan om huruvida adepten upplevde att mentorn hade förstått adepten svarade adepten att:

”Ja...[Mentorn] kan förstå perfekt och [mentorn] har tålmod.” (Adept)

Utifrån denna adepts utsaga kan det tänkas att detta mentorskapspar lyckats etablera en Jag-Du-relation där ömsesidig respekt fanns samt att de såg varandra för vilka de verkligen är. Att relatera till varandra, framförallt som mentor, utefter en Jag-Du-relation är viktig för att mentorn ska bli en del av adeptens verklighet och ta mentorn på allvar. (Se Aspelin, 2005). Mentorn intresserade sig för och lyssnade på adeptens livsberättelser och tog hänsyn till detta i relationen varpå det ter sig som om adepten kände sig hörd och respekterad. Något som i sin tur resulterade i att adepten uppskattade mentorn och mentorns pedagogiska och lyssnande förmåga.

Mentorerna berörde även den personliga kontakten i relationen. En mentor talade gott om sin adept och ord som *snäll*, *vänlig* och *trevlig* användes genomgående för att beskriva adepten. Framförallt användes dessa beskrivningar i samband med att mentorn förde fram mer negativa aspekter, eller nackdelar, med mentorskapsrelationen. Båda mentorerna såg sig som individer i relationen, dock skiljde sig reflektionerna kring hur personlig de ville vara åt mellan dem. Den ena mentorn ansåg att det var viktigt att vara personlig och prata om privatlivet och vardagen med sin adept så att de verkligen skulle lära känna varandra. Den andra mentorn var mer reserverad till detta med grund i att det skulle vara ett för stort ansvar och psykisk påfrestning att bli någon form av förmyndare eller liknande för adepten och att det då istället var enklare att distansera sig aningen.

”...Det är svårt liksom att... Att bara va mentorn liksom och... Det är klart att det... Att det måste bli lite personligt också och det tror jag också att det är bra för att man ska lära känna varandra... Att man ändå berättar litegrann mer om... Att man kanske går in på ett mer personligt plan än bara liksom hålla nån mer allmän mentorroll...” (Mentor)

”... Jag kan inte ta på mig att ha känslan att... va liksom hela vägen in i samhället... liksom bli en privat vän och skaffa privata nätverk eller hjälpa till med myndighetsfrågor... det skulle bli en alldeles för stor uppgift för mig men om jag lyckas hjälpa en människa till att få ett jobb då kommer så otroligt mycket andra pusselbitar falla på plats...” (Mentor)

Mentorerna uppfattade alltså sina roller på lika sätt när det kom till praktiska bitar, såsom att vara bollplank och ge goda råd men samtidigt skilde de sig i hur de betraktade den personliga biten av mentorskapet och hur emotionellt investerade de tillät sig bli i uppdraget som mentor. Utifrån Eller, Lev och Feurer (2014) är det viktigt att som mentor kunna sätta gränserna för privat och personligt (Ibid:818f) vilket framförallt den ena mentorn verkar ha gjort. Den andra mentorn benämnde att det var viktigt att bli lite personlig för att parterna skulle lära känna varandra. Något som kan ses positivt ur perspektivet av adepten som uppskattade att dennes mentor var just personlig. Således verkade båda mentorerna ha funderat på hur personliga de vill vara i relationen men att de därefter valt att sätta sin gräns olika.

För adepterna var det alltså viktigt, oavsett utfall, att mentorn var personlig. Framförallt den ena adepten talade om hur mentorn personliga tillvägagångssätt och bemötande hjälpte adepten att växa och känna trygghet i relationen. Mentorernas åsikter kring hur personliga de skulle vara skiljde sig dock åt, där den ena värdesatte ett personligt arbets sätt i relationen medan den andra ansåg att distans var nödvändigt för att inte ta sig vatten över huvudet.

4.1.4 Ansvar och förebildlighet

I intervjuerna framgick att det fanns olika åsikter om vem som bör ha ansvaret för lärandet i relationen samt vem som ska och bör driva på relationen. Utifrån vad Biesta (2006) menar, som omskrivet i avsnitt 3, bör ansvaret ligga hos mentorn. Mentorn bör se till att skapa timliga rum så att adepten upplever trygghet i att våga utvecklas. Därutöver finns det forskning (Se Mataboee, Venter & Rootman, 2016) som visar på att adeptens engagemang i mentorskapsrollen även spelar stor roll för effektivitet och lärandet. En adept som är villig till att lära sig bidrar till att adepten kommer vara engagerad, jobba hårt och prestera sitt bästa. I undersökta mentorskapsrelationer finns det indikationer på att adepterna är villiga att lära då de frivilligt sökt sig till mentorskapsprogrammet för att introduceras till den svenska arbetsmarknaden.

”...Jag känner inte så många personer här i Sverige och jag hoppades att mentorskapsprogrammet skulle vara ett jättebra sätt att få någon som kan vägleda en och berätta hur Sverige är som arbetsmarknad och vad jag kan göra och vad som är rätt sätt” (Adept)

Om vi blickar tillbaka till mentorns roll i relationen så menar Eller, Lev och Feurer (2014) att mentorn ska bidra med stöd och uppmuntringar för att främja adeptens utveckling. Därutöver bör mentorn även bidra med passion i relationen och fostra adeptens egen självständighet (Ibid:817ff). Därtill, så menar Biesta (2006) på att mentorn tar ett ansvar för adepten utan kunskap. Att ansvaret tas innan mentorn egentligen kan veta vad relationen och dess utbildnings- och lärande aspekt kommer konstitueras av eller innehålla. Mentorn bär på så vis ansvaret för adeptens subjektivitet redan innan relationen påbörjats (Ibid:36f). Således kan det betyda att ansvaret inleddes den stund mentorn bestämde sig för att engagera sig i mentorskapsprogrammet. Varpå mentorn är den som bör ansvara för relationen och med det adeptens lärande. I Mataboee, Venter och Rootmans (2016) studie

påvisades dock som sagt även att adeptens engagemang samt egen vilja att lära i relationen är viktiga komponenter för ett lyckat mentorskap (Ibid:9). Detta innebär att trots mentorn är den som bär det huvudsakliga ansvaret för relationen så har adepten ett ansvar för sitt lärande i mening av att adepten själv måste inneha en vilja att lära och bidra med engagemang i relationen. Går vi tillbaka till Eller, Lev och Feurer (2014) menar de dock på att det till viss del är mentorn som med sin passion och entusiasm skapar engagemang hos adepten (Ibid:817). Således ter det sig som att mentorn ändå är den som ska ta första initiativet, bära ansvaret för att relationen ska föras framåt genom att kunna inspirera, motivera och engagera adepten.

Studiens fall påvisar dock motsatt förhållningssätt ur mentorernas perspektiv. Båda mentorerna önskade att deras adepter skulle ta mer initiativ och att det var upp till adepten att driva relationerna.

”...Istället för att [adepten] själv känner att... och tänker efter lite kanske vad [adepten] behöver och vad [adepten] vill... så blir det ju utifrån vad jag tror att [adepten] behöver och vill...”
(Mentor)

”...[adepten] hade kunnat vara rakare mot mig och kräva lite mer av mig för det känns lite som att... för egentligen är det ju adepten som ska... ska styra mötet... Men jag känner lite att det blir mer att, att jag liksom styr upp litegrann,” (Mentor)

Mentorerna diskuterade utifrån premissen av ansvar att de önskade att deras adepter var mer drivna, en egenskap som de själva identifierade sig med. Mentorerna önskade således att deras adepter skulle vara mer målmedvetna och tydliga i vad de vill. De ansåg sig själva som guider, som bollplank och att de skulle vara tillhands med tips och råd i adepternas egna resor. Detta är inte nödvändigtvis ett sämre perspektiv på mentorrollen men det som framträdde var att mentorerna ansåg att adepterna skulle vara ledande i relationen, mer drivande och tydligare med sina mål vilket enligt analysen ovan motsäger teorierna. Samtidigt som mentorerna hade en önskan om att deras adepter skulle ta större ansvar i relationen brottades de dock även med att ”låta bli” att själva ta ansvaret. En av mentorerna beskrev sig själv som driven och den andra reflekterade kring huruvida mentorn styrde upp träffarna för snabbt innan adepten själv hann göra det.

”... att om [adepten] själv inte har tänkt så går jag direkt in och liksom försöker styra upp...”
(Mentor)

”Sen är jag en ganska driven person eh... och sen just det här att låta bli o faktiskt låta nån annan eh... göra det... bara vara lite så passagerare... det kan ju va utmanande när man är van att göra själv... Det kan jag tippa på kan vara en utmaning för många mentorer” (Mentor)

En av adepterna beskrev sin mentor på ett liknande sätt, som en person med ”perfekt fokus” samt även som pushande. Detta var något adepten ansåg bidrog till att skapa ett driv men även skapa prioritering och ordning i arbetssökandet. Adepten benämnde det nämligen som en utmaning; att veta vad och som ska prioriteras, hur det ska göras samt skapa ordning i arbetssökandet. Att mentorn var en person med perfekt fokus framkom således som positivt ur adeptens perspektiv. Med stöd i teori och tidigare studier (Se Eller,

Lev & Feurer, 2014; Biesta 2006) överensstämmer således att mentorns egenskaper av att kunna inspirera och utmana adepten på en individanpassad nivå bidrog till engagemang hos adepten och som lärandefrämjande då adepten utvecklas i sin arbetsmetod med att söka jobb.

”...Så [mentorn] är jätte... Vad säger man... Bra fokus... Perfekt fokus.” (Adept)

Vidare såg adepten sin mentor som någon med svar på det mesta när det kom till arbets-sökningsprocessen, en person adepten kunde vända sig till med stora och små frågor. Dessa egenskaper hos mentorn bidrog till att adepten kände att det fanns en väg att följa. Det föreföll sig av positivt att bli ”pushad” och utmanad. Därutöver ansågs det även tryggt och främjande att känna att det var okej att som adept ställa frågor till mentorn. Det fanns dessutom ett förtroende kring att den feedback och råd mentorn gav var användbar.

”[Mentorn] pushar mig du kan göra så o så men det är bra...” (Adept)

Det blev märkbart hur adepten uppskattade mentorns färdigheter i att lyssna på adepten samt att både mentor och adepts värderingar gick i linje med varandra gällande hur personliga de kunde vara i relationen. Att detta är viktigt i relationen kan vi analysera utifrån teori om förebildlighet, vilket kan betraktas som en psykosocial funktion i relationen där mentorn bör vara en guide och förebild som kan dela med sig av sina erfarenheter vilka adepten kan ta del av och lära sig från (Eller, Lev & Feurer, 2014:818f). Att mentorn ses som förebildlig handlar om huruvida adepten utifrån känslomässiga grunder ser sin mentor som förebildlig i det mellanmänskliga mötet mellan dem (Se Kindeberg, 2011). Utifrån intervjun med adepter ter det sig som om adepten funnit en tankevän i mentorn. Vilket handlar om att mentorns karaktär överensstämde med adeptens egen föreställning om sig själv; en person där känslor och personliga omständigheter spelar roll för huruvida relationen ska kännas trygg och givande. Att adepten såg sin mentor som förebildlig tyder således på att adepten kunde lära av mentorns erfarenheter, kunskaper och färdigheter vilket gynnar adeptens utveckling och lärandet.

Det är således tydligt att adepten uppskattade mentorns drivande egenskaper och var främjande för mentorskapsrelationen. Motsvarande visades även i intervjun med en adept vars mentor försummade adepten. I det fallet var det tydligt hur mentorns frånvaro i relationen samt icke-ansvarstagande format relationen negativt och hur adepten i relationen kände sig försummad. Detta exemplifierades genom att adepten kände att det var svårt att få gehör och svar från mentorn. Adepten berättade hur adepten flera gånger bett om hjälp och råd över mejl men enbart fått generella svar tillbaka med tips som var svåra att genomföra eller oanvändbara. Adepten reflekterade kring vad, rent praktiskt, som kan ha lett till att mentorn inte engagerat sig genom att varken svara eller med att boka in enskilda mentorskapsträffar med adepten. Adepten trodde inte heller att mentorn tagit sig tid till att läsa igenom dokument som adepten skickat, detta då mentorn enbart hade svarat med neutrala och generella ord, snarare än användbar feedback med tips och råd. Adepten upplevde sålunda att mentorskapsrelationen med sin mentor inte gav något. På grund av privata skäl valde adepten därefter att inte anstränga sig mer från sitt håll för att få kontakt

med sin mentor. Adepten tog istället egna initiativ till att lära sig om CV, personligt brev och den svenska arbetsmarknaden på annat håll. Adepten valde även att vända sig till andra mentorer under de gemensamma mentorskapsträffarna för att få feedback på exempelvis CV och personligt brev. De tips och den feedback adepten då fick togs emot med glädje. Adepten klarade sig således väl på egen hand men om läget hade sett annorlunda ut och adepten känt ett behov av att fortsätta och slutföra mentorskapsprogrammet hade adepten vänt sig till ansvarig för mentorskapsprogrammet för att be om stöd och att få en annan mentor. Detta är ett exempel på hur bristande engagemang från mentorn ledde till att relationen föll isär. Adepten däremot hade en villighet att lära, vilket är viktigt för att en mentorskapsrelation ska vara effektiv och lärande (Se Matabooue, Venter & Rootman, 2016). Varför det kan tyda på att det var mentorns likgiltighet och passivitet i relationen som gjorde att den inte lyckades.

I intervjuerna framkom således olika perspektiv. För en adept var det gynnande, engagerade och givande att ha en mentor som tog ansvaret för relationen, utmanade och inspirerade adepten. För den andra adepten kan vi se hur en mentors passivitet, försummande och frånvaro formade mentorskapsrelationen negativt varpå lärande i relationen inom ramen för vad som var önskvärt i mentorskapsprogrammet uteblev. Båda intervjuade mentorer var dock eniga om att de önskade att deras adepter skulle ta mer ansvar i relationen, att ta fler initiativ och berätta vad mentorn vad adepterna ville lära sig.

En påtaglig reflektion hos en av mentorerna var hur mentorn ansåg sig vara i en relation där mentorn inte blir ifrågasatt, utan besitter nästintill all makt. Detta i form av att mentorn är den som är etablerad i det svenska samhället, har ett bra jobb, har kontakter, etc. och att det då inte är något som adepten har i lika stor utsträckning. Denna insikt bidrog till mentorns känsla av ansvar att förmedla ”vettiga” råd och riktlinjer till adepten; att det är för enkelt det är att lova en massa saker och sen kanske inte riktigt fullfölja allt. Således menade mentorn att det i mentorskapsrelationen är viktigt att se till att hålla vad mentorn lovar och då faktiskt exempelvis kontaktar de personer som lovats. Mentorn ansåg även i sin mentorskapsrelation att adepten tog mentorn väldigt mycket på orden och gjorde precis vad mentorn rekommenderat. Varpå det blev viktigt för mentorn att förvalta adeptens förtroende väl genom att ”skärpa sig”, fullfölja det som lovats samt tänka igenom sina svar och råd innan dessa gavs till adepten.

”...Så nu kan jag inte bara häva ur mig massa saker utan att tänka efter utan ja måste se till att de jag säger verkligen är... Att de är vettigt... Så att då fick jag ju skärpa till mig själv och tänka efter vad som... Vad som va kloka sätt att agera på och mindre kloka sätt så man fick ju ge goda råd, o de är utvecklade för en själv...” (Mentor)

Därutöver menade mentorn även att denna relation skiljde sig från andra relationer då det finns en större frivillighet och lättsamhet i mentor-adept-relationen. Mentorn jämförde mentorskapsrelationen med relationen mellan en anställd och en chef samt i parrelationer, där mentorn menade på att det i dessa andra relationer finns mer krav och motvikt, att det

finns mer ifrågasättande i dessa relationer och mer åsikter. Medan det i mentorskapsrelationen blir att mentorn upplever sig ha all makt, samt blir tagen på orden utan något större ifrågasättande från adeptens håll.

”Den här relationen skiljer sig på det sättet tycker jag att... Att jag blir inte riktigt ifrågasatt utan det jag säger det är på nått sätt sanningen... Sen kan ju dom välja att göra som jag säger eller inte såklart men det tycker jag är utmärkande som skiljer den här relationen från andra faktiskt.”
(Mentor)

Således var denna mentor medveten om vilken roll denne hade i relation till sin adept och att det då var viktigt att ansvara för adeptens lärande genom att ge ut rätt råd och hålla vad som lovats. Mentorn hade en önskan om att det förhoppningsvis skulle bidra till att adepten skulle kunna bryta sig in i samhället och arbetsmarknaden. Denna process beskrev mentorn som annat än enkel. Det var påfrestande för båda parter när det handlade om att komma underfund med adeptens tidigare karriär och utbildning samt vilka mål adepten hade med sin karriär.

”...Däremot så blir väl det här... att jag tror och hoppas att det kan ha varit en hjälp för adepterna att... liksom jobbigt men en hjälp när jag ändå just det där när jag sitter och säger ja men jag förstår inte vad du menar... Det är ju jättejobbigt för mig o säga det flera gånger... Och det är jättejobbigt för dom att behöva förklara igen... Men då får dom ju möjligheten... Och kan dom få mig att lyckas fatta tillslut, ja men då kan dom ju lyckas få andra att fatta också... Så då kan det ju vara... Då kanske dom kan bryta igenom... Hoppas jag...” (Mentor)

Mentorn hoppades på att adepten skulle bryta igenom till följd av denna utmanande process. Utifrån Biestas (2006) teori om utbildningsrelationen skulle detta kunna betraktas som ett transcendentalt våld vilket är den nödvändiga process mentorn bör använda sig av för att adepten ska ”bryta igenom”. Även det begreppet återfinns i Biestas (2006) teori, vilket syftar till den relationella process där en individen utmanas, utvecklas och lär sig i förhållande till någon annan (Ibid:24f, 52). Att utmana och ifrågasätta har för mentorn varit en påfrestande emotionell process, men dock är det som Biesta (2006) menar en varken trevlig eller rolig process att ställa de svåra frågorna. Trots det är det transcendentala våldet nödvändigt och essentiellt för att utveckling och lärande ska ske (Ibid:33ff). Att detta skedde som en process återfinns hos Eller, Lev och Feurers (2014) nyckelkomponenter för effektivt mentorskap. Att adepten i mentorskapsrelationen ska få utrymme att pröva sig själv, göra misstag och testa på egen hand dock med kontinuerligt stöd av mentorn. Detta verkar utifrån mentorns utsaga ha skett varpå denna relation utifrån teori verkar vara på god väg att nå en fungerande utbildningsrelation.

4.1.5 Utveckling

I det timliga rummet sker utmaning och utveckling (Se Biesta 2006). Som beskrivet ovan kan en relation främjas av en mentor som driver på i relationen och utmanar adepten till utveckling för att adepten ska kunna bryta igenom. Att detta sker är dock inte en självklarhet eller garanti utan kräver engagemang från båda parter men framförallt även kanske av mentorn. I intervjuerna framkom det att en av adepterna i början upplevde det som en utmaning att kunna ställa frågor till sin mentor och att det var långt ifrån självklart

att ställa frågor. Adepten var nämligen osäker på vad adepten kunde fråga om, vad de kunde prata om samt vilka ämnen som de kunde beröra. Att våga fråga och att veta var gränsen gick för vilka frågor som kunde ställas var något adepten ansåg växte fram under tid där mentorns drivande, styrande och ansvarstagande i relationen var centralt. Detta då det bidrog till förtroendeskapande vilket därefter genererade goda direktiv vilka krävdes för adeptens utveckling. Detta exemplifierades genom hur adepten i början av relationen hade mycket tankar och funderingar kring adeptens nya situation. Adepten uttryckte detta i det initiala formuläret som mentorskapsprogrammet tillhandahöll parterna. Därefter tog mentorn in informationen från adepten, bröt ner den så det blev överskådligt och arbetade sedan fram en struktur i hur de ska jobba med frågorna. Således var mentorns förmåga att tolka, bryta ner och strukturera informationen viktigt för att ta relationen vidare och skapa tydlighet samt struktur för lärandet. Denna egenskap återfinns även i tidigare forskning, där mentorns tillgänglighet för frågor är avgörande för att adepten ska känna sig hörd och för ett effektivt mentorskap (Eller, Lev & Feurer, 2014).

Trots mentorns förmåga att driva relationen samt mentorns förmåga att främja utrymme för timliga rum där adepten kände sig trygg i att ställa frågor, fanns det fortfarande osäkerhet för adepten när det kom till att ta till sig de nya lärdomarna, insikterna och kunskaperna som fåtts. Utmaningen låg i att bearbeta, tolka feedbacken och att avgöra huruvida de nya insikterna går i linje med adeptens egen personlighet och självbild. Adepten förklarade detta som att det fanns ett glapp mellan vad adepten är van vid utifrån tidigare erfarenheter och det nya tankesättet som adepten blivit introducerad i genom mentorskapet. Skillnaderna i tankesätt såg alltså adepten som en utmaning.

”...Det tar lite tid att tänka på själv och kan jag göra på det sätt eller... Är jag bekväm med att skriva något sånt här eller inte... Så det är lite... Det tar lite tid...” (Adept)

Vid frågan hur de i relationen arbetade med förståelsen av olika perspektiv berättade adepten att mentorn förklarade hur kulturen i Sverige fungerar och vilka tankesätt som dominerar. Adepten såg mentorns förklaringar som viktiga i relationen för att kunna förstå uppbyggnaden av hur saker fungerar i det svenska samhället.

”...När du inte förstår grunden för något sätt så förstår jag inte varför jag ska göra så... Så när [mentorn] berättar att i Sverige så vi tänker så och vi utbildar så och så... Okej så då kan jag förstå och koppla lite...” (Adept)

För adepten var det alltså viktigt att inte enbart fokusera på enskilda detaljer eller uppgifter, utan även att få ett helhetsperspektiv och en förståelse för hur saker fungerar på den svenska arbetsmarknaden. Således ter sig processen för adepten att ta till sig de nya perspektiven som komplext. Denna process återfinns i Biestas (2006) utbildningsrelation vilken menar på att parterna som går in i en utbildningsrelation inte på förhand kan veta vad som kommer att läras och huruvida det är önskvärt eller inte. Således att det finns en risk med lärandet att det förändrar en och att ens uppfattningar kan ändras. På så vis har adepten nu mötts av insikter som kanske inte var förväntade varpå adepten försöker avgöra huruvida de går i linje med adepten som person. Å andra sidan handlar utbildning inte

heller om att bli en replik av något annat, utan snarare handlar det om att adepten ska finna sin egen unika röst och plats i den sociala väven (Se Biesta, 2006). Därför kan det tänkas vara bra ur en kritisk synvinkel att adepten ger sig själv utrymme för reflektion kring huruvida det nya synsättet adepten får genom mentorskapet går i linje med de egna värderingarna. Samt hur de nya perspektiven kan utgöra en del av adeptens identitet. Samtidigt kan det även tänkas fostra självständighet (Eller, Lev & Feurer, 2014:818f) då adepten tillgodogör sig kunskaper på sitt eget unika sätt.

4.2 Mötet mellan mentor och adept; ur en observatörs perspektiv

På ett litet café möts mentor och adept. Adepten har anlant några minuter senare än avtalad tid. De hälsar på varandra och adepten sätter sig ner. Mentorn och adept sitter i varsin fåtölj snett mot varandra, båda lätt framåtlutande och från start etableras en tydlig ögonkontakt och de speglar varandras sittpositioner. God stämning råder och efter praktiska detaljer kring studien de deltar i börjar deras samtal. Samtalet börjar med att mentorn återkopplar kring en privat händelse i adeptens liv och därefter börjar de prata om uppgiften av att skriva ett CV på svenska.

Adepten får tips från mentorn gällande hur adepten bör skriva sitt CV på svenska varpå adepten plockar fram block och penna och antecknar ner vad mentorn säger. Fokus i samtalet ligger på praktiska lösningar, exempelvis hur adepten kan utgå från sitt engelska CV för att skriva det på svenska samt i vilken ordning utbildning och erfarenheter ska ordnas. Mentorn gav tipset om att arbetserfarenheterna borde stå före utbildning och adepten nickar och tycks (ur observatörens utkikspunkt) hålla med. Adepten använder sig av handgestikulationer under samtalet och mentorn nickar tydligt emellanåt. Några minuter senare frågar mentorn vad adepten har fått för feedback under en programgemensam mentorskapsträff där CV:n gicks igenom, varpå adepten säger att de tyckte att utbildning skulle stå först. Mentorn nickar, ja:ar och säger okej. Adepten konstaterar att så ska adepten göra och mentorn ger inga vidare inflikningar. Samtalet fortsätter därefter i riktning mot adeptens arbetserfarenheter. Mentorn sammanfattar vad de sagt om CV:t och adepten antecknar i ett block.

Drygt fem minuter har gått och samtalet fortsätter i riktning mot potentiella arbetsgivare och företag som adepten skulle vilja jobba hos. Mentorn frågar adepten om adepten har kollat in några företag adepten finner intressanta. Många av adeptens repliker inflikas med, ”okej” ”mm” ”ja” av mentorn. Ögonkontakten fortsätter oavbrutet och adepten fortsätter även med handgestikulationer under samtalet. Något annat som sticker ut är adeptens leende, vilket uttrycks genomgående under samtalet tillsammans med kortare skratt i samband med replikerna från adepten. Samtalet flyter på med att adepten berättar om intressanta företag och även en historia om en vän som sökt jobb och då haft ett engelskt CV, vilket då är i kontrast till adeptens egna uppgift av att skriva ett CV på svenska. Mentorn fortsätter med bekräftande nickningar och ”ja”:anden, vilka varvas med adeptens egna ”ja”:anden. Mentorn börjar därefter själv nämna företag som kanske skulle kunna vara intressanta för adepten. Mentorn nämner ett företagsnamn varpå adepten upprepar namnet och samtidigt skriver ner det. Mentorn tar ett kort uppehåll i tystnad varpå adepten undrar vilken bransch företaget är i. Mentorn svarar på frågan varpå adepten ställer en fråga uttryckt som ett (då falskt) påstående vilket mentorn rättar. Adepten förklarar att adepten inte hört talas om företaget innan varpå mentorn också uttrycker en osäkerhet kring var någonstans i regionen de har kontor. Mentorn tar då upp sin mobil och googlar fram företagets hemsida för att kunna visa adepten. Medan mentorn försöker göra detta uppstår en tystnad varpå mentorn ställer en fråga gällande adeptens CV. Mobilen glöms bort medan samtalet flyter på i en annan riktning gällande utbildning och visum. När den konversationen lider mot sitt slut tar mentorn återigen upp företag som adepten kanske

kan söka sig till. Den konversationen tar dock snart slut då tipsen inte togs emot av adepten. Mentorn börjar istället prata om adeptens utbildning. Ögonkontakten är fortfarande där och är mest framträdande medan repliker utbyts, däremellan när tystnad eller tveksamhet uppstår bryts ögonkontakten tillfälligt.

När mentorn vid ett tillfälle påstår något felaktigt kopplat till adepten är adepten snabb med att upprepa det felaktiga i påståendet i form av en fråga, för att därefter rätta mentorn innan mentorn hinner upprepa eller korrigera påståendet. Mentorn tar sig då med båda händerna över ansiktet och ber om ursäkt. Därefter fortsätter samtalet i rätt spår.

Fraser och ord med positiv innebörd förekommer frekvent under samtalet, framförallt från mentorn håll. Ord som ”bra” och fraser som ”det löser sig” eller ”det är bra” är vanligt förekommande och ofta även som del av en slutreplik innan paret börjar prata om ett nytt ämne.

När paret pratar om adeptens utbildning och då processen av att lära sig svenska inflikar mentorn med att det är viktigt att prata svenska för att verkligen lära sig språket, och då att det kanske inte är en dålig idé att läsa lite kurser så att adepten kan lära sig relevant terminologi. Adepten håller med och ”ja”:anden och ”mm”:anden blir mer frekventa när de håller med varandra om att utbildning är ett alternativ om något jobberbjudande inte dyker upp.

Dialogen lider mot sitt slut och mentor dirigerar då om samtalet till feedback på en ansökan som adepten tidigare sökt. Liknande omdirigeringar sker genomgående samtalet, att det är mentorn som påbörjar nya dialoger när föregående dialog lider mot sitt slut. Mentorn är den som avbryter tystnaden. När dialogen om det ansökta jobbet börjar planas ut dirigerar mentorn återigen om samtalet, denna gång till en praktisk plan om vad de ska göra framöver; arbetsgivare att kontakta, när CV:t kan bli klart och hur de ska göra med adeptens personliga brev. Adepten antecknar. Dialogen fortsätter och båda parterna framträder som engagerade och intresserade av vad som sägs. De diskuterar med varandra och mentorn ger tips samt erbjuder även att förmedla kontakt med ett företag som har behov av en person av adeptens yrkesgrupp. Mentorn tar därefter fram sin mobil för att visa adepten ett tillvägagångssätt för att hitta relevanta jobb.

Mentorn frågar adepten kring uppgifter som tycks vara från tidigare möten och huruvida adepten gjort dem. Ögonkontakt undviks. Adepten har inte gjort någon av uppgifterna mentorn frågar om och adepten skrattar lite medan adepten förklarar sig. Mentorn uttrycker då en förstående fras av att ”...jag förstår, det är ganska mycket för dig nu...” Båda skrattar och ögonkontakten bryts. Initierat av mentor övergår samtalet till att istället handla om nästa gemensamma träff. Nästa träff bestäms och mentorn uttrycker att om adepten vill ha feedback på uppgifterna adepten fått under dagens träff, så kan det göras över mejl. Tid och datum för nästa individuella träff diskuteras och båda kollar ner i sina kalendrar. Diskussion kring datum uppstår och flera datum ges som förslag innan de fin-

ner ett datum som fungerar för båda två. Adepten frågar om vägbeskrivning till mötesplatsen, mentorn förklarar kort men föreslår därefter att mentorn skickar ett mejl om det. Någon minut därefter frågar adepten om tid igen för att kolla så de båda har antecknat samma tid. Mentorn svarar att ja, det är den tiden och föreslår att mentorn skickar en mötesinbjudan via mejl till adepten.

Samtalet börjar fasa ut och en längre tystnad uppstår. Mentorn är den som bryter denna tystnad genom att ställa en fråga om adeptens privatliv. Adepten svarar på frågan och dialog uppstår. Vid ett tillfälle när adepten pratar börjar mentorns mobil ringa, mentorn ”oj”:ar och svarar. Mobilsamtalet varar knappt en minut och efter mentorn lägger på fortsätter mentorn med att upprepa, sammanfatta, vad adepten sa precis innan mobilen ringde. Samtalet fortsätter i samma tema som innan mobilsamtalet.

Tystnad uppstår när föregående samtalstema töms ut och mentorn dirigerar in samtalet till att handla om en svensk högtid och vad adepten ska göra för att fira den. De pratar glatt om det och håller det på en personlig nivå. Adepten berättar även att samma högtid finns i landet där adepten är uppvuxen och samtalet börjar handla om det. Adepten dominerar samtalet genom att berätta om högtiden medan mentorn ställer frågor om den. Samtalet glider därefter tillbaka till adeptens privatliv och mentorn uttrycker att mentorn hoppas att det löser sig och kommer gå bra för adepten.

Samtalet börjar nu lida mot sitt slut. Längre pauser på upp emot en minut uppstår under dialogerna och ögonkontakten är inte lika förekommande och kroppsspråket börjar bli mer stelt med färre rörelser. Adepten bryter tystnaden genom att fråga om mentorn kommer delta på ett gruppgemensamt möte inom mentorskapsprogrammet som tidigare diskuterats. Mentorn svarar och därefter börjar de gemensamt sammanfatta hela samtalet och lista vad adepten och mentorn behöver göra inför deras nästkommande individuella möte. Mentorn säger därefter, riktat till både mig och adepten ”...ska vi säga att vi är färdiga nu...” och jag avslutar min inspelning.

Jag tackar dem därefter för deras deltagande och undrar om de har några frågor. Ingen har det. Mentorn ursäktar sig och börjar plocka ihop sina saker då mentorn har bråttom iväg och säger strax därpå hejdå. Jag och adepten blir kvar ensamma. Vi plockar ihop våra saker medan vi pratar om vad jag pluggar. Vi går iväg från våra platser, säger hejdå till varandra och går åt varsitt håll.

4.2.1 Att se men inte höra

Ovanstående text är en narrativ analys baserad på observationen av ett möte mellan mentor och adept. Observationen centrerade kring deltagarnas användning av kroppsspråket. Ögonkontakt var regel snarare än undantag, nickningar för att både uppmuntra och bekräfta samt tydliga handrörelser uttrycktes av båda parter. Även uppmuntrande ”ja”, ”precis” och ”mm” sades frekvent genom mötet som bekräftande, uppmuntrande men även för att visa att den ena parten förstått vad den andra menade. Detta blir tydligt när adepten

emellanåt snubblar på ord och namn varpå mentorns ”ja”: ande, ”mm”: anden och nickningar blir tydligare och mer frekventa, samtidigt som adepten även använde sina händer för att gestikulera mer än tidigare när adepten snubblade på orden. När missförstånd, tystnader eller tveksamhet uppstod i samtalet blev ögonkontakten avvikande, oftast kollade parterna då neråt; adepten i sitt block och mentorn ner mot bordet. Ingen av dem kollade dock på mig som observatör. När dialogerna började fasa ut kännetecknades det av mer frekventa ”ja”: anden från båda parter, samt även längre tystnader. Mentorn var den som oftast tog initiativet till att inleda en ny dialog och då även byta ämne så att konversationen började handla om något annat. Dock återtogs tidigare dialoger genomgående och ämnena upprepades genom hela samtalet, exempelvis när det kom till CV och potentiella arbetsgivare.

Våra icke-verbala uttryck används ofta tillsammans med verbal kommunikation som underlättande och stärkande för den sociala interaktionen, således kan den icke-verbala kommunikationen användas som kompletterande när den verbala kommunikationen behöver stöttning (Nilsson & Waldemarson, 2016:56f). Att det var en så tydlig användning av den icke-verbala kommunikationen i form av ljud såsom ”ja”:anden, ”mm”:anden, osv. kan vara ett tecken på icke-verbal kommunikation om uppmuntrande för parterna att visa bekräftelse mot varandra. Mentorn när adepten snubblade på orden för att uppmuntra adepten till att fortsätta hålla samtalet på svenska. Även för mentorn att visa att mentorn förstår, hänger med och är uppmärksam. Likaså för adepten; för att visa att adepten förstår och lyssnar på vad mentorn säger.

De icke-verbala uttrycken och vår röst kan även ses reflektera våra känslor (Nilsson & Waldemarson, 2016:74). När deltagarna vid vissa tillfällen undvek ögonkontakt med varandra kan det vara tecken på att missförstånd eller osäker uppstod. Framförallt med tanke på att flera av dessa icke-verbala uttryck förekom efter kritik eller när dialogen fick ett abrupt slut. Så som när adepten inte hade gjort någon av uppgifterna och mentorn kommenterade det. Även icke-verbala uttryck i samklang med verbala uttryck förekom, exempelvis när mentorn blev rättad av adepten gällande ett falsk påstående; mentorn tog sig med händerna för ansiktet och bad om ursäkt.

5 Diskussion och slutsats

I detta avsnitt kommer en diskussion föras av det som presenterats i metod och analys. Därefter kommer slutsatser dras och förslag på vidare forskning kommer även ges.

Studien har utgått från att undersöka hur mentorskapsrelationen verkar som pedagogiskt verktyg utifrån frågeställningen om vad som främjar samt hindrar lärandet i dessa relationer. Undersökningen har gjorts genom fyra intervjuer, två med mentorer och två med adepter, samt en observation. Centralt har varit att försöka förstå parternas upplevelser av relationen gällande förväntningar, ansvar och roller. Därutöver har den mellanmänniska relationen belysts utifrån hur parterna upplever kommunikationen och samförståndet mellan varandra.

5.1 Mentorskap som en lärande relation?

Utifrån att ha kombinerat tidigare forskning och teorier för att analysera intervjuer och observation gällande mentorskapsrelationer där mentorn är välförankrad i det svenska arbetslivet och en adept som är akademiker med utländsk bakgrund, vill jag mena på att mentorskapsrelationerna absolut är en lärande relation. Det som framkommit som intressant är vad som föreligger lärande, både som främjande och som hämmande. Tydligt utifrån resultat av intervjuer och observation var att relationella och kommunikativa aspekter stod i centrum. Relationella aspekter då samtliga parter behandlade komponenter såsom förebildlighet, personlighet, gränser i relationen, uppmärksamhet, engagemang, roller och ansvar. I detta tar de kommunikativa aspekterna plats genom att det fanns tydliga indikationer på att det fanns flera kommunikationsstörningar mellan paren. Både som individerna upplevde enskilt, exempelvis problem med att tolka varandras budskap och med att få den uppmärksamhet som behövdes. Även gemensamma svårigheter uppmärksammades, såsom problem med det svenska språket. Dessa omständigheter och svårigheter återfinns i teori om kommunikationsstörningar samt icke-verbala budskap där kulturella skillnader i kommunikationsvanor och hur vi tolkar budskap står som förklaring till varför det fanns svårigheter med att göra sig förstådd och att förstå.

Överlag överensstämde studiens utfall med resultat i tidigare forskning och teori. Något som dock som kolliderade mellan empiri och teori var åsikterna samt tankarna om *ansvaret* i relationen. Från adepternas sida fanns det en uttryckt uppskattning av att mentorerna besatt ett driv för att kunna motivera och leda adepterna. Mentorernas resultat å andra sidan överensstämde enhälligt med varandra om att de ansåg att adepterna skulle ta med ansvar i relationen och att det skulle vara adepterna som skulle driva relationen. Mentorerna ansåg att deras roll var att vara passagerare i adeptens resa och att komma med råd och tips när adepten behövde det. Alltså, mentorerna ansåg att adepterna skulle styra mentorskapet utefter deras uttalade behov. Teorin motsäger dock mentorernas önskan. Det är mentorerna som är seniora gentemot adepten, besitter på fördelar och är de som ska driva relationen och inspirera adepten till utveckling och engagemang för att lärande ska ske. Att det således fanns osäkerhet kring vem ansvaret bör ligga på kan tänkas utgöra en av orsakerna till att det fanns osäkerhet och flera kommunikationsstörningar i relationen;

Ingen verkade frivilligt ta kommandot och ansvaret varpå mentorerna ofrivilligt tog det då det, enligt deras egna utsagor, stämde överens med deras personlighet som drivande.

För att besvara frågeställningarna så innebär det att lärandet verkar ha hämmats genom otydligheten i ansvarsfördelningen då osäkerhet uppstått som följd. Att parterna, framförallt mentorerna, upplevde svårigheter med huruvida budskapen förstods och att båda parter upplevde att det förekom språkliga utmaningar tyder på att det fanns kommunikationsstörningar. Med stöd i teori kan dessa kommunikationsstörningar ha uppkomst i kulturella skillnader i språkanvändningen och hur budskap tolkats olika av parterna. En vanlig svårighet som uppkommer och som kan uppkomma så fort två parter inte är vana med att prata med varandra eller goda vänner. En av mentorerna berättade hur de arbetat för att överbygga utmaningen. Mentorn hade då tagit ansvar för att utmana adepten att formulera sig och kommer underfund med vad adepten ville med sin karriär. Detta utmanade gav utdelning då mentorn en dag upplevde att pusselbitarna föll på plats varpå det blev enklare att upprätta fortsatta metoder och mål för att adepten skulle utvecklas och lära.

Lärandet verkar således ha främjats genom båda parter (frivilliga) engagemang i relationen; att bry sig om varandra och framförallt för adeptens utveckling. Mentorskapsrelationen sig kan på så vis ses som främjande för lärandet när det finns en förståelse för varandra och att mentorerna vågar utmana adepterna till utveckling. Däremot är det tydligt att passivitet, ignorans och försummelse skadar relationen varpå lärande uteblir. Lärandet verkar på så vis ha gynnats när mentorerna bar ansvaret i relationen; att ställa de tuffa frågorna och att ge tydliga direktiv. Å andra sidan har otydligheten av vem som formellt bär ansvaret format relationen och lärandet negativt då ansvaret förefallit sig på en motvillig mentor. Det verkade inte finnas någon enhällig överenskommelse om vem som ska och bör bära ansvaret i relationen vilket gav upphov till viss frustration bland mentorerna och en adept omedveten om att mentorn önskade att adepten skulle ta mer ansvar i relationen. Med andra ord, tydligheten verkar ha saknats varpå otydlighet har hämmat relationen och lärandet; Både när det kommer till att förstå varandras budskap, verbalt som icke-verbalt, men även kring relationens struktur och hur rollerna tolkats.

Under observationen kunde jag som observatör inte undgå en känsla av att det fanns något som båda parter höll inne på men som inte riktigt kom fram. De båda var generösa med att bekräfta varandra genom verbala och icke-verbala uttryck men samtidigt kantades samtalet av flertalet abrupta tystnader och diskontinuitet av samtalsämnen. Min uppfattning är att samtalet inte flöt på så bra som det kunnat och att det fanns som en glasvägg mellan parterna som de genom sin icke-verbala kommunikation försökte ta sig igenom. Det kan vara att parternas icke-verbala kommunikation gentemot varandra inte överensstämde varpå hinder i kommunikationen uppstod. Enligt Nilsson och Waldemarson (2016) tenderar personer som känner varandra väl att använda liknande uttryck där budskapen som sänds ut har samma betydelse (Nilsson & Waldemarson, 2016:56f). Således kan det vara att mentorskapparet helt enkelt inte kände varandra tillräckligt väl eller att de inte visste hur de skulle förhålla sig varandra varpå otydligheter och oklarheter i kommunikationen uppstod. En ytterligare egen reflektion kring detta är huruvida kroppsspråket och den icke-verbala kommunikationen, vilket återfanns tydligt genom hela observationen, delvis användes som kompletterande till den verbala kommunikationen för att

överbygga kommunikationsstörningar. Detta hade varit intressant att undersöka närmre och är således ett förslag på vidare forskning.

Något annat som är viktigt att nämna är att det kan vara svårt att tolka enskilda icke-verbala gester då vi bör skaffa oss kunskap om situationen och även tidigare händelser för att verkligen tolka och förstå reaktioner och budskap på rätt sätt (Nilsson & Walde-marson, 2016:56f). Detta innebär att jag måste vara medveten om att mina uppfattningar som observatör kan skilja sig från hur deltagarna själva uppfattade deras och motpartens icke-verbala kommunikation och budskap. Det som föreligger min uppfattning är dock att det i intervjuerna visade sig finnas indikationer på att det fanns kommunikationsstörningar i mentorskapsrelationerna.

De mest märkbara hindren i relationen som kan hämma lärandet är således otydligheten; både kommunikativt, icke-verbalt och strukturellt. Detta utifrån perspektiv på ansvarsfördelning, budskap, kommunikationsvanor och språkligt. Trots detta var tre av fyra intervjuade nöjda med relationen, trots vissa reservationer. Båda adepter verkar ha lärt sig något genom mentorskapsrelationen, trots att en av dem fick ett dåligt bemötande av sin mentor och valde att ta handling i egna händer. Praktiska lärdomar stod i fokus, såsom att utforma CV och personligt brev, men även insikter om hur den svenska arbetsmarknaden fungerar. Mentorerna hade båda fått nya insikter som kommit med adepternas världsperspektiv. På så vis verkar engagemang, frivillighet och trygghet i relationerna vara främjande för lärandet. Framförallt främjande för adepternas verkar mentorernas utmanade men uppmuntrande och personliga tillvägagångssätt.

Min studie och uppsats anser jag även synliggör hur komplexa lärande-och utbildningsrelationer är. Eftertanke och reflektion krävs både innan, under och efter enskilda möten och under hela mentorskapsprogrammets gång. Framförallt kan det tänkas vara viktigt att individerna i relationen bör vara medvetna om vad de gör med relationen och vad relationen gör dem med. Min tanke är således att lärande relationer inte bör lämnas åt slumpen, utan att det krävs medvetenhet, öppenhet och engagemang från samtliga inblandade parter. Mentorskapsprogrammet strukturellt för att ge deltagarna bästa möjliga förutsättningar för lärande. Mentorerna för att ta ansvaret i relationen, skapa timliga rum och goda relationella förutsättningar för en välfungerande relation med effektiv kommunikation. Samt adepterna för att visa på engagemang och en villighet att lära.

5.2 Vidare forskning

Efter studien har ytterligare frågeställningar samt funderingar uppkommit, och är något som jag vill adressera under denna rubrik.

Ett förslag på vidare forskning är hur adepten kan tillgodogöra sig och använda de kunskaper och lärdomar vilka förvärvats genom mentorskapsrelationen i arbetslivet. Således att bedriva utvärderande forskning kring huruvida kunskaperna och färdigheterna varit

användbara. Framförallt kan detta värderas som viktigt då mentorskapet under dessa former kan tänkas ses användbara som en del av en introducering till hur det svenska samhället och arbetsmarknaden fungerar.

Eftersom denna uppsats visat på att det finns utmaningar med hur individerna tolkat sina roller och förväntningarna på varandra, kan det även vara intressant att undersöka hur mentorskapsprogrammet strukturellt formar, och kan forma, mentorskapsrelationerna. Således, vad som strukturellt är nödvändigt och essentiellt för formandet av goda, lärande och utvecklade mentorskapsrelationer.

Under uppsatsens gång har jag även uppmärksammat begreppsanvändningen inom relationell pedagogik. De teorier jag fått ta del av inom relationell pedagogik har haft en diskurs av lärande – elev. Användning av dessa två ord är inte något underligt i sig, dock upplever jag att det utesluter applicering av dessa teorier på vuxnas lärande. Vuxnas lärande menar jag, utefter min studie, absolut berörs av den relationella pedagogiska forskningen och dess begrepp samt teorier. Således hade fortsatt pedagogisk forskning kunnat vara att bredda det pedagogiska relationella fältet genom att undersöka hur relationell pedagogik verkar inom området för vuxnas lärande.

Referenser

- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber.
- Buber, Martin (2011). *Det mellanmännsliga*. 5. tr. Ludvika: Dualis.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2018). *Research methods in education*. Eighth edition. Abingdon: Routledge.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Eller, L, Lev, E, & Feurer, A. (2014), "Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study", *Nurse Education Today*, 34, s. 815–820.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2015) "Intervjuer" i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Europaparlamentet, Europeiska unionens råd & Europeiska kommissionen (2018) "European Pillar of Social Rights". Publicerad 2018-03-08. DOI: 10.2792/95934
- Europeiska kommissionen COM(2017) 240 av den 10 maj 2017. "Diskussionsunderlag: Hur vi bemöter globaliseringen".
- Fajana, S. & Gbajumo-Sheriff, M. (2011), "Mentoring: An Human Resource Tool for Achieving organisational effectiveness" s. 420–432.
- Fast, Julius (1989). *Kroppsspråket*. [Ny utg.] Stockholm: Forum.
- Garcia, Ivan (2016) "Utlandsfödda akademiker ofta städare och diskare" *Sveriges Radio*. Nyhetsartikel 2016-03-28. [Elektronisk] <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6398877> Hämtdatum: 2018-07-23.
- Ghosh, R. (2012) "Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business", *Human Resource Development Review* 12(2), s. 144–176.

- Haggard, D, Dougherty, T, Turban, D, & Wilbanks, J. (2011) "Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research", *Journal Of Management*, 37(1), s. 280–304.
- Hyldgaard, Kirsten (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Idmark-Andersson, E. (2005) *Mentorskap – Ett begrepp med många innebörder?* D-uppsats i Socialpsykologi, Högskolan i Skövde.
- Jusek (u.å.) Juseks webbplats. "Bli mentor åt en invandrad akademiker" [Elektronisk] <https://www.jusek.se/Om-Jusek/Sa-tycker-vi/Mangfald/Karriar-pa-lika-villkor/Bli-mentor-at-en-invandrad-akademiker/> Hämtdatum: 2018-07-23.
- Kindeberg, Tina (2011). *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisningen*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Lalander, Philip (2015) "Observationer och etnografi" i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Mataboee, M.J., Venter, E. & Rootman, C. (2016), "Understanding relational conditions necessary for effective mentoring of black-owned small businesses: A South African perspective", *Acta Commercii* 16(1).
- McKevitt, D. & Marshall, D., (2015) "The legitimacy of entrepreneurial mentoring", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(2), s. 263–280
- MINE (u.å.) MINEs webbplats. "Be a friend of MINE" [Elektronisk] <http://mine.se/vara-tjanster/be-a-friend-of-mine/> Hämtdatum: 2018-07-23.
- Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (2016). *Kommunikation: samspel mellan människor*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2015) "Att analysera kvalitativt material" i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- SCB (2017) "Integration – utrikes föddas matchning på arbetsmarknaden i Sverige" *Integration: Rapport 11*. [Elektronisk] <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/integration--analys/pong/publikationer/integration--utrikes-foddas-matchning-pa-arbetsmarknaden-i-sverige/> Hämtdatum: 2018-08-12.
- SCB, (2002) MIS 2002:3, *Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken*.
- Stockholms stad (2018) Stockholms stads webbplats. "Yrkesmentor för dig som är nyanländ akademiker" [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.stockholm.se/Forskola-Skola/Vuxenutbildning/SFI---Utbildning-i-svenska-for-invandrare/SFI-yrkesutbildningar/Yrkesmentor-for-dig-som-ar-nyanland-akademiker/> Hämtdatum: 2018-07-23.
- SvD Näringsliv (2016) "Svårt att få jobb för högt utbildade utrikesfödda". *SvD Näringsliv*. Nyhetsartikel 2016-05-11. [Elektronisk] <https://www.svd.se/svart-att-fa-jobb-for-hogutbildade-utrikesfodda> Hämtdatum: 2018-07-23.

- Svensson, Peter (2015) ”Teorins roll i kvalitativ forskning” i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2015) ”Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt” i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Sydsvenskan, (2017) ”Utlandsfödda akademiker tas inte tillvara”. *Sydsvenskan*. Nyhetsartikel 2017-06-03. [Elektronisk] <https://www.sydsvenskan.se/2017-06-03/utlandsfodda-akademiker-tas-inte-tillvara> Hämtdatum: 2018-07-23.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Westlander, G. (2008) ”Mentorskap till stöd i dagens Sverige”, *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 14(4) s. 63–73.

Källmaterial Transkriberade intervjuer

- Intervju Adept. Intervju 2018-04-26.
- Intervju Adept. Intervju 2018-04-27.
- Intervju Mentor. Intervju 2018-04-25.
- Intervju Mentor. Intervju 2018-04-26.
- Observation Mentor och Adept. 2018-04-24.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

- Berätta om varför du ställde upp som mentor/adept.
- Berätta om dina förväntningar, både positiva och negativa, som du hade inför mentorskapet.
- Berätta om vad du tycker om mentorskapet hittills.
- Berätta om er relation så som du upplever den.
- Kan du berätta om eventuella utmaningar i utbildningsrelationen?
 - *Olikheter och skillnader?*
 - *Hur har ni hanterat utmaningarna?*
 - *Hur har utmaningarna format er relation och lärandet?*
- Berätta om hur du har tolkat rollen som mentor/adept.
 - *Ansvar?*
 - *Engagemang?*
- Berätta om hur du tror att din [motparten i relationen] upplever mentorskapet.
- Berätta om vad som varit mest lärorikt (och varför).

Bilaga 2

Observationsschema

Starttid inspelning:

Sluttid inspelning:

Händelser				
	<u>Starttid</u>	<u>Sluttid</u>	<u>Roll</u>	<u>Beskrivning</u>
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Övrigt:

Bilaga 3

Informationsdokument till studiedeltagare

Information om studie om lärande i mentorskapsrelationen

Tack för visat intresse av att delta i min studie om lärandet i utbildningsrelationen mellan arbetslivsetablerad mentor och utlandsfödd akademiker-adept.

Bakgrundinformation

Studien är en del av min kandidatuppsats i ämnet pedagogik vid Lunds Universitet och syftet med uppsatsen är att bidra till kunskaper och förståelse till forskningssamhället om hur lärandet sker i mötet och samtalet mellan en mentor som är etablerad i det svenska arbetslivet och en adept som är utlandsfödd akademiker, och hur samtalsstruktur och andra aspekter underlättar eller försvårar utveckling och lärande.

Min huvudfrågeställning är:²

Vilka omständigheter i utbildningsrelationen mellan arbetslivsetablerad mentor och utlandsfödd akademiker-adept kan tänkas forma lärandet?

Praktisk information om genomförandet av studien

Praktisk information om ni väljer att delta i studien:

- För att delta i studien måste *både* mentor och adept godkänna medverkan
- Studien innebär att jag kommer närvara under en av era mentorskapsträffar och observera det som sker
- Jag kommer även använda mig av ljudinspelning och spela in hela mötet
- Om det finns möjlighet och tillfälle skulle jag även vilja intervjua er var för sig. Intervjun beräknas ta cirka 20 - 30 minuter. Detta kan ske i samband med observationen och ljudinspelningen men kan även göras separat vid annat tillfälle.

Studiedeltagande

Deltagandet i studien är helt frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Som deltagare är du helt anonym.

Övrigt

Om du har några frågor om studien tveka inte att kontakta mig på [mejladress]³
Observera att studien kommer genomföras på två till tre mentorskapspar och vid flera intresserade kommer ett slumpmässigt urval göras.

*Vänliga hälsningar,
Cecilia Bisgaard*

² Var vänlig observera att frågeställningarna ändrades efter att detta dokument delades ut.

³ Censurerat. Se även bilaga 4.

Bilaga 4

Samtyckesformulär för studiedeltagare

Bakgrundsinformation

Studien är en del av en kandidatuppsats i ämnet pedagogik vid Lunds Universitet och syftet med uppsatsen är att bidra till kunskaper och förståelse till forskningssamhället om hur lärandet sker i mötet och samtalet mellan en mentor som är etablerad i det svenska arbetslivet och en adept som är utlandsfödd akademiker, och hur samtalsstruktur och andra aspekter underlättar eller försvårar utveckling och lärande.

Huvudfrågeställningen är:⁴

Vilka omständigheter i utbildningsrelationen mellan arbetslivsetablerad mentor och utlandsfödd akademiker-adept kan tänkas forma lärandet?

Om deltagandet i studien

Praktisk information om ni väljer att delta i studien:

- För att delta i studien måste *både* mentor och adept godkänna medverkan
- Studien innebär att jag kommer närvara under en av era mentorskapsträffar och observera det som sker
- Jag kommer även använda mig av ljudinspelning och spela in hela mötet
- Om det finns möjlighet och tillfälle skulle jag även vilja intervjua er var för sig. Intervjun beräknas ta cirka 20 - 30 minuter. Detta kan ske i samband med observationen och ljudinspelningen men kan även göras separat vid annat tillfälle.

Frivilligt deltagande

Deltagandet i studien är helt frivillig och du kan när som helst avbryta eller dra tillbaka ditt deltagande. Som deltagare är du helt anonym i studien och uppsatsen.

Information om forskare

Cecilia Bisgaard

Tel: [telefonnummer]⁵

E-mail: [mejladress]

Jag har läst och förstått ovanstående skriftlig information och jag samtycker att delta i projektet.

Undertecknat:

Underskrift

Underskrift

Underskrift (forskare)

⁴ Var vänlig observera att frågeställningarna ändrades efter att detta dokument delades ut.

⁵ Censurerat



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se